

Énfasis

CULTURA, SABER Y PODER EN COLOMBIA Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas

Editor

Juan Carlos Amador Baquiro

Autores

Juan Carlos Amador Baquiro

Rocío Pérez

Laura Angélica Rodríguez Silva

Miguel Ángel López Martínez

Sherly González

Martha Cecilia Chaparro Suárez

Yamal Esteban Nasif Contreras

Mario Fernando Chacón Sánchez

Martha Ligia Calle Pinto

Sandra Elvira Ruiz Castillo

Marisol Uribe Pérez

Claudia María Cardona Londoño

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE



Énfasis

Libros de la serie Énfasis

Doctorado Interinstitucional en Educación



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Énfasis

Libros de la serie Énfasis

Doctorado Interinstitucional en Educación

Cultura, saber y poder en Colombia:

***Diálogos entre estudios culturales y
pedagogías críticas***

Juan Carlos Amador Baquiro
(Editor)

*Juan Carlos Amador Baquiro
Rocío Pérez
Laura Angélica Rodríguez Silva
Miguel Ángel López Martínez
Sherly González
Martha Cecilia Chaparro Suárez
Yamal Esteban Nasif Contreras
Mario Fernando Chacón Sánchez
Martha Ligia Calle Pinto
Sandra Elvira Ruiz Castillo
Marisol Uribe Pérez
Claudia María Cardona Londoño*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia 2017



UNIVERSIDAD DISTRICTAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial-CADE

Álvaro García Martínez
Presidente CADE

William Manuel Mora Penagos
*Representante de los grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica de
la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación
en Ciencias.*

Juan Carlos Amador Baquiro
*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las
Matemáticas-GIIPlyM y Jóvenes, Culturas y Podes-
res, del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

Rodolfo Vergel Causado
*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Peda-
gogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Ma-
temáticas Escolares Universidad Distrital-MESCU-
D y EDUMAT, del Énfasis de Educación Matemática.*

Bárbara García Sánchez
*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, del énfasis de Historia
de la Educación, Pedagogía y Educación
Comparada.*

Harold Castañeda-Peña
*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del énfasis de ELT
EDUCATION.*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carlos Javier Mosquera Suárez
Rector (e)

Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez
*Vicerrector Académico
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Carlos Javier Mosquera Suárez
Director Nacional

Alexander Ruiz Silva
*Coordinador DIE
Universidad Pedagógica Nacional*

Álvaro García Martínez
*Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Santiago Adolfo Arboleda Franco
*Coordinador DIE
Universidad del Valle*

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ISBN Impreso: 978-958-5434-51-6
ISBN Digital: 978-958-5434-52-3

Primera Edición 2017

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación
<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75
Asistente editorial eventosdie@udistrital.edu.co
PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Fondo de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Carrera 24 No. 34 - 37
PBX: (57+1) 3239300, ext.6201
publicaciones@udistrital.edu.co

Corrección de Estilo

Yeniter Poleo

Diseño y Diagramación

Diego Calderón

Impresión

Cooperativa Editorial Magisterio

Esta edición 2017 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Bogotá, Colombia, 2017

Amador Baquiro, Juan Carlos

Cultura, saber y poder en Colombia / Juan Carlos Amador Baquiro y otros. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

244 páginas ; 24 cm.

ISBN 978-958-5434-51-6

1. Educación - Colombia 2. Métodos de enseñanza - Colombia
3. Pedagogía - Colombia 4. Sociología de la cultura - Colombia I. Amador Baquiro, Juan Carlos, autor.

370 cd 21 ed.

A1572579

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UF
Editorial

Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas 11

Juan Carlos Amador Baquiro

Controvertir los sujetos y las identidades: hacia una resignificación de los gestos pedagógicos 23

Rocío Pérez

Formación para el «nosotros»: prácticas de creación colectiva audiovisual en organizaciones juveniles 43

Laura Angélica Rodríguez Silva

El cuerpo en la vida escolar: las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar 63

Miguel Ángel López Martínez

9

La modulación de las pasiones en el fandom de narrativas de culto como experiencia de saber crítico 83

Sherly González

Educación y pedagogía: un camino por recorrer 97

Martha Cecilia Chaparro Suárez

Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia 113

Yamal Esteban Nasif Contreras

Algunas precauciones en torno a la investigación sobre convivencia escolar a propósito de la relación cultura-poder 141

Mario Fernando Chacón Sánchez

El campo escolar, social y barrial y la configuración de un nuevo modo de ser joven, a través de los fenómenos de la violencia escolar 161

Martha Ligia Calle Pinto

Enseñanza de las ciencias desde la diversidad de contextos ecológicos y culturales: una postura dialógica de la escuela con su entorno 179

Sandra Elvira Ruiz Castillo

La descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias: una mirada desde el enfoque intercultural 205

Marisol Uribe Pérez

Los Estudios Culturales: aproximación a una Educación Ambiental Crítica desde el enfoque del Buen Vivir 223

Claudia María Cardona Londoño

Sobre los autores 239

Relaciones entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas

Juan Carlos Amador¹

El presente trabajo explora, a partir de avances de investigación correspondientes al Doctorado Internacional en Educación², las relaciones posibles entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas. Si bien los Estudios Culturales (en adelante, EC) y las Pedagogías Críticas (en adelante, PC) son campos de estudio con objetos de investigación, teorías y métodos distintos, ambos coinciden en el interés por hacer lecturas de realidad en las que se entran de manera densa y problemática las culturas, las hegemonías y las resistencias.

En otras palabras, se trata de una relación posible gracias a una vocación compartida por la interpretación del poder y de la vida cotidiana, no solo a partir del análisis de las contradicciones entre el capital y el trabajo planteadas por el marxismo desde el siglo XIX, o producidas tras el despliegue del discurso, el saber y las prácticas -mediante poderosas tecnologías de gobierno-, tal como lo plantea Foucault (2007), sino también por los modos como la cultura y la educación se instalan estratégicamente en torno a proyectos nacionales, identidades y representaciones compartidas (Hall, 2010). Esto hace que la cultura, la educación y la pedagogía se conviertan en categorías analíticas útiles para comprender cómo se configuran comunidades imaginadas, identidades y formas de gobierno para la reproducción social, así como mestizajes, hibridaciones y resistencias ubicadas en el horizonte de las clases sociales, las etnias, los géneros, las sexualidades diversas y las generaciones.

La cultura es un término polisémico, desarrollado desde finales del siglo XIX por la antropología, y luego empleado y problematizado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales para dar cuenta de lenguajes, prácticas y, en general, de todas aquellas producciones simbólicas y materiales que contribuyen a la construcción, reproducción y transformación del significado. Con el surgimiento de los EC, desde 1964, y la emergencia del llamado giro interpretativo en las Ciencias Sociales, desde la década de 1970, la cultura fue asumida como un sistema relacional de concepciones expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales las personas y grupos comuni-

1 Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador de Énfasis de Lenguaje y Educación e integrante de la línea Educación-Comunicación en la Cultura.

2 Sedes Universidad Distrital y Universidad Pedagógica Nacional.

can, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida (Geertz, 2006).

En esta perspectiva antropológica, la cultura tiene como función principal dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. Esto exige a la pedagogía interpretar los símbolos clave de cada cultura y la educación, de manera densa, tal como lo sostiene Geertz (2006), pero también en diálogo con el poder, con las relaciones sociales y con los modos de legitimación o resistencia del orden social.

En el horizonte latinoamericano, la cultura y lo cultural han sido conceptos debatidos de forma amplia al ser constitutivos de la formación de pueblos, sociedades y Estados nacionales. Dada la tensión existente entre experiencia colonial y proyecto civilizatorio, la cultura y lo cultural en la región han configurado una suerte de trama simbólica y social en que se desenvuelve la construcción de las identidades y las subjetividades, la puesta en marcha de políticas de representación y la constitución de proyectos nacionales (García Canclini, 2001; Martín Barbero, 2003; Szurmuk y McKee, 2009). Esto hace que la cultura se convierta en un referente estratégico para pensar las realidades de los sujetos y el sentido de la educación en torno al saber y el poder. La cultura es el texto y el contexto en que se ubican los sujetos y grupos en relación con un orden social predominante. La cultura también es el espacio relacional en que operan determinadas tecnologías de gobierno para conducir las conductas (Foucault, 2007). Por último, la cultura es el escenario donde sujetos y grupos son proceso y resultado de las formas de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2008), pero también de aquellos fenómenos relacionados con el mestizaje, la hibridación y la resistencia (García Canclini, 2001).

Por su parte, los EC nacieron en Birmingham, Reino Unido, y desde sus inicios plantearon la necesidad de abordar, desde una perspectiva interdisciplinaria, la cultura como algo ordinario y en plural (Williams, 2008). En estas culturas no solo surgen estrategias para que sujetos y grupos produzcan sentido en torno a la tradición, la lengua y las prácticas compartidas, sino que también se instalan modos de vida, lógicas de funcionamiento colectivo y en general esquemas que naturalizan, pero que a la vez resisten determinadas prácticas sociales y hegemonías culturales. Cuando se habla de cultura en EC necesariamente se alude a la cultura-como-poder y al poder-como-cultura (Restrepo, 2011). Y aunque no se puede sugerir que únicamente los EC operan con esta perspectiva sobre el concepto de cultura, sí se puede afirmar que estos examinan el conjunto de problemas que subyace de la cultura y de lo cultural como procesos transversales a la vida social, política y económica.

Según Hall (2009) entender las articulaciones entre lo cultural y el poder exige una labor intelectual no reduccionista. El reduccionismo consiste, precisamente, en reducir a una variable o a un aspecto analítico (lo económico, lo social, lo cultural o lo discursivo) las explicaciones ofrecidas. En esta dirección, y siguiendo a Eduardo Restrepo (2011), los EC constituyen un proyecto intelectual y político que:

- a. Concibe la cultura-como-poder y el poder-como-cultura.
- b. Supone un enfoque no reduccionista que se expresa en una actitud inter y transdisciplinaria.
- c. Implica una vocación política que busca intervenir en el mundo.
- d. Su encuadre es el contextualismo radical (con respecto a su forma de teorización, metodologías utilizadas, su conceptualización de la política y su propio proyecto).

Vale señalar que, simultáneamente, en América Latina y el Caribe se ha construido una tradición autónoma de EC que abarca debates atinentes a las identidades, a los proyectos de nación, a las formas de gobierno en relación con las políticas culturales y educativas, a las subjetividades, a la comunicación, a las migraciones, a los consumos culturales, al género, a las sexualidades y a la estética, entre otros aspectos. Si bien existen diferencias fundamentales con la tradición inglesa y estadounidense, es importante subrayar que las relaciones entre cultura y poder no están ausentes en los trabajos de los investigadores de la región. A manera de ejemplo, Carlos Monsiváis, Néstor García Canclini, Nelly Richard, Beatriz Sarlo y Jesús Martín Barbero coinciden en la elaboración de lecturas críticas que involucran, por lo general, fenómenos como el consumo cultural, los medios de comunicación y las identidades, en medio de matrices culturales y políticas atravesadas por hegemonías y resistencias en el horizonte de lo nacional y lo transnacional.

Por otro lado, las PC comprenden un conjunto de perspectivas que involucran tradiciones latinoamericanas, europeas y estadounidenses. Como es sabido en América Latina y el Caribe, tras la labor pedagógica y política de Paulo Freire, se abrió paso la educación popular como una alternativa que asume la pedagogía dialogante como dispositivo de liberación y esperanza frente a las diversas formas de opresión que habitan el continente. Además de controvertir las pedagogías modernas y su correspondiente orientación bancaria, Freire planteó que la educación también se logra en otros espacios de formación y socialización, más allá de la institución educativa. Esta perspectiva se ha convertido en un referente central en la región y en la actualidad adquiere nuevos desafíos en medio de las tendencias de mercantilización y colonialidad propias del capitalismo contemporáneo.

Asimismo, es importante destacar las perspectivas inglesa y estadounidense de las PC. La primera se centra en las prácticas pedagógicas, o de manera más reciente en la arquitectura de las prácticas docentes (Elliott, 2000; Carr, 2007). Centrados principalmente en la filosofía de la educación, estos investigadores han abordado el conocimiento del profesor como base de la llamada Investigación Acción Educativa (IAE) y como el principal motor de transformación de los sistemas educativos contemporáneos. La segunda, enmarcada especialmente en la sociología de la educación, aborda problemas de los sistemas educativos y de la escuela formal por medio de lecturas capaces de combinar los referentes de la Escuela de Frankfurt, el legado de la educación popular latinoamericana y perspectivas ofrecidas por los EC (Apple, 1996; Giroux, 2000; McLaren, 2003).

Actualmente en países como Ecuador, Bolivia, Perú y Colombia se están proponiendo otras articulaciones que potencian estas tradiciones. Por ejemplo, Catherin Walsh (2012) plantea la necesidad de transitar de las pedagogías críticas a las pedagogías decoloniales. Otros, como Gudynas y Acosta (2011) y Mejía (2011) proponen pensar en pedagogías desde el Sur, las cuales deberían incorporar elementos del Buen Vivir (o *Sumak kawsay*, en quechua), la interculturalidad crítica, el feminismo descolonial y las epistemologías del Sur. Si bien se trata de apuestas en proceso de debate y consolidación, se puede admitir que están generando otras condiciones de posibilidad de lo crítico-latinoamericano en tiempos de incertidumbre planetaria y crisis civilizatoria.

Según lo descrito, construir relaciones, intersecciones o convergencias entre los EC, la educación y las pedagogías críticas permitiría avanzar en otros marcos de comprensión sobre los procesos educativos y pedagógicos contemporáneos. Aportaría a la comprensión de lo cultural y lo educativo en torno a la configuración de los proyectos de Nación que, particularmente en Colombia, han estado atravesados por la violencia, las hegemonías de ciertos sectores sociales y las resistencias. Permitiría identificar nuevos núcleos problematizadores que se incorporan entre las culturas escolar, popular, digital y visual. Y contribuiría a efectuar otras lecturas de los problemas escolares, por lo general anclados en la inadecuación biográfica de sus alumnos y su correspondiente patologización e intervención.

Parte de los planteamientos descritos fueron abordados en un seminario ofrecido dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital, en el segundo semestre de 2015, titulado Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Zandra Pedraza, profesora titular e investigadora del departamento de Antropología de

la Universidad de los Andes de Bogotá, participó como docente invitada en este el seminario y abordó los siguientes tres ejes de reflexión:

- Conocimientos en la escuela/universidad y proyectos nacionales/transnacionales

Se analizó cómo los modos de circulación, uso y apropiación de determinados conocimientos en la escuela y en la universidad, en distintos momentos, han traído consigo la introducción y naturalización de determinadas ideas, creencias y cosmovisiones en torno al orden social. Se trata, siguiendo a Williams (2008), de comprender cómo operan las formas de poder en relación con la cultura a partir de la educación. Vale recordar que los conocimientos (disciplinares, escolares y profesionales) usados y legitimados por la vía de las prácticas educativas, fueron parte de una estrategia en la construcción de proyectos nacionales hasta la década de los años ochenta.

Sin embargo, tras la emergencia de la mundialización de la cultura y la globalización económica, la escuela y la universidad han enfrentado durante las últimas décadas la presencia de nuevos conocimientos que requieren ser analizados. Bajo esta perspectiva, en este eje se analizó la necesidad de reconocer no solo cuál tipo de conocimientos son y cómo operan en los escenarios educativos, sino de comprender su función en el engranaje de las tecnologías contemporáneas de poder, que acentúan particularmente discursos en torno al capital humano, las competencias, el emprendimiento, la competitividad, la innovación, la educación financiera y el *coaching*, entre otras categorías asociadas con el capitalismo transnacional y los discursos corporativos de organismos financieros internacionales.

- Culturas escolares, culturas populares, culturas digitales

Este eje abordó la producción social de sentido en los agentes que habitan los espacios escolares, universitarios y otros de carácter no formal. Como portadores de lo cultural, estudiantes, maestros y directivos-docentes gestionan sus identidades y subjetividades a partir de complejas intersecciones y tensiones entre las culturas escolares/universitarias, las culturas populares y las culturas digitales. Este entramado de experiencias, especialmente presente en niños, niñas y jóvenes, en las que se incluyen percepciones, saberes e interacciones con y por medio de lo institucional, lo comunitario y lo virtual, traen consigo un nuevo mapa de sujeto. En otras palabras, se trata de formas de ser y estar en el mundo que no dependen de modo exclusivo de la familia, la iglesia y la escuela, sino de mediaciones culturales cada vez más complejas encarnadas en los agentes sociales, y que se introducen de distintas maneras en la vida social (Amador Baquiro, 2016).

Se concluyó que es imprescindible analizar cómo funcionan esas identidades fragmentadas en las que coexisten valores nacionales fomentados por la escuela, por ejemplo, en los actos escolares, como lo señala Blázquez (2012); los referentes parentales introducidos por la familia desde la crianza y la socialización; ciertos direccionamientos procedentes de la política educativa y otros sistemas de creencias, lenguajes y saberes que emergen de otros espacios de socialización en que, al parecer, predomina el régimen del significativo (deseos, emociones, memorias) sobre el significado.

- Pedagogías críticas, poder y cultura

Este eje exploró reflexiones derivadas de investigaciones en torno al papel de las PC, comprendidas como un campo de saberes y prácticas que permite develar las relaciones entre poder y cultura a partir del lenguaje, los discursos, los textos y los conocimientos. Según Giroux (1994), se puede afirmar que la educación como práctica realizadora debe interrogar los modos de funcionamiento y legitimación de ciertas ideas, las cuales se vuelven hegemónicas y contrahegemónicas a través de las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las tecnologías de poder.

Al respecto se coincidió en la necesidad de comprender cómo se despliegan, desde el punto de vista de la vida cotidiana escolar, universitaria o comunitaria, determinados proyectos educativos basados en las PC. También se observó la necesidad de avanzar en reflexiones sobre las implicaciones que, para instituciones educativas y comunidades escolares/universitarias, adquieren la posibilidad de ruptura con ciertas pedagogías modernas, que afianzan determinadas políticas de representación en torno a la diferencia, la diversidad y la inclusión. Por último, se concluyó lo imprescindible que resulta examinar las formas como se gestiona lo ético, lo político, lo estético, la convivencia, la ciudadanía y la paz, por la vía de las imágenes, los símbolos, los mitos, las narraciones y las creencias predominantes.

Este libro está organizado en cuatro núcleos de discusión. En primer lugar, se exponen cuatro avances de tesis doctorales centrados en la relación educación-sujetos-performatividad. Se trata de investigaciones que abordan la constitución/formación de sujetos en experiencias educativas formales y no formales, por medio de la experiencia estética, la acción colectiva juvenil para la construcción del «nosotros» y la problematización de las relaciones/prácticas corporales en la vida escolar.

El trabajo de Rocío Pérez reflexiona, desde las relaciones entre los Estudios Culturales, el cuestionamiento a la lógica de la representación y la constitución de sujetos e identidades, sobre la producción de subjetividades en contextos

contemporáneos de acción. Pérez acude al concepto de gesto pedagógico y problematiza la dimensión experiencial corporal, cultural y teórica de la práctica pedagógica a partir de metodologías artísticas diversas.

Por su parte, Laura Rodríguez indaga sobre las nociones de empatía y reconocimiento, como procesos fundamentales para la comprensión de la intersubjetividad, en torno a lo que denomina «la construcción del nosotros». Desde su perspectiva, Rodríguez pone en diálogo la educación popular, la comunicación, la fenomenología y la teoría del reconocimiento, y explora prácticas de creación colectiva como marco de comprensión del quehacer de organizaciones juveniles en Bogotá.

Por otra parte, desde un horizonte teórico distinto pero enmarcado en el diálogo entre cultura, educación y constitución de sujetos, Miguel Ángel López propone una problematización entre los rituales que configuran las prácticas pedagógicas en la escuela y las prácticas/relaciones corporales de los sujetos escolares. Alrededor de este asunto introduce debates asociados con el vínculo saber-poder, lenguaje y comunicación, desde las coordenadas temporales-espaciales que delimitan el funcionamiento de la escuela moderna hasta los dispositivos de control que hoy configuran lo que denomina «escuela corporativa».

Por último, Sherly González aborda un fenómeno reciente en el que grupos de jóvenes llamados «fandom» (comunidades de seguidores dedicadas a la producción, distribución y consumo de *cómics*), mediante un conjunto de lenguajes y prácticas, generan diálogos críticos e interpelaciones al poder hegemónico de las industrias culturales que, paradójicamente, son las que promueven este tipo de actividades. González no solo encuentra rupturas o líneas de fuga a esta hegemonía cultural, sino que identifica posibilidades evidentes para el desarrollo de aprendizajes críticos a partir de este tipo de experiencias.

El segundo núcleo de trabajo gira en torno a la exploración histórica de la educación, el saber pedagógico y la educación artística y musical. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Martha Cecilia Chaparro, quien describe las condiciones de posibilidad que se dieron, a partir del siglo XVI, para que surgiera el concepto de educación, haciendo énfasis en la noción de *institutio*. Luego de ubicar este acontecimiento, en consonancia con la perspectiva arqueológica y genealógica de su proyecto doctoral, Chaparro explora la constitución de algunas tradiciones pedagógicas modernas y al final presenta elementos generales sobre el campo conceptual de la pedagogía en Colombia.

El segundo capítulo de este núcleo y que complementa su línea de trabajo la propone Esteban Nasif, quien aborda en clave histórica lo que denomina «el campo de la educación musical en Colombia». Luego de repasar la génesis de la educación musical en la Conquista y la Colonia, Nasif analiza las condiciones que dieron paso a la formación musical desde la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música y el Conservatorio Nacional de Música. Luego explora cómo se introdujo la profesionalización mediante la licenciatura en Música y la incorporación de este saber/práctica en los planes de estudios de la educación formal escolar. Al final, devela la existencia de una relación de dominación ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado sobre la cultura musical del país.

El tercer núcleo de discusión lo constituyen dos avances de tesis doctorales relacionados con la convivencia escolar y una serie de problemáticas enmarcadas en la violencia escolar, los sistemas de seguridad y control institucionales y las modificaciones en las dinámicas parentales, familiares y barriales que rodean los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes. En primer lugar, se encuentra el trabajo de Mario Fernando Chacón, quien problematiza el concepto de convivencia escolar, en relación con la tensión cultura-poder, desde cuatro perspectivas teóricas: pedagogías críticas, teorías decoloniales, noción de campo desde Pierre Bourdieu y noción de saber-poder desde Michel Foucault. Chacón plantea que este recorrido puede ser útil, a manera de precaución heurística, para investigar sobre convivencia escolar y las condiciones de vida específicas de los sujetos de la educación, esto es, sujetos situados en el mundo.

Por otra parte, el trabajo de Martha Ligia Calle propone analizar la relación entre los campos escolar, social y barrial, como parte de la configuración de un nuevo modo de ser joven, en medio del surgimiento de formas de violencia en la escuela relacionadas con lo que la autora denomina «conductas de desacato a las normas escolares» (contravenciones) y otras llamadas «hechos punibles», según la ley colombiana. Para Calle este nuevo escenario, además de redefinir varios aspectos de la cultura escolar, propicia la emergencia de un conjunto de prácticas, entre ellas pedagógicas, que “enrarecen el campo escolar”.

Por último se encuentra un núcleo de discusión que analiza la educación en Ciencias desde perspectivas que incluyen la diversidad cultural, la interculturalidad, el giro decolonial, la epistemología del Sur y el Buen Vivir. En primer lugar, el texto de Sandra Elvira Ruiz, quien parte del interés de considerar una postura dialógica entre la escuela y su contexto ecológico y cultural para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, en los cuales las subjetividades e intersubjetividades de maestros y estudiantes se reconozcan

en un marco de dignidad para construir, a partir de ella, sentidos y significados en torno a la Ciencia, aborda varios aspectos sobre la formación de profesores en esta área del conocimiento. A partir de estas consideraciones, Ruiz explora por un lado los aportes de las políticas educativas y culturales a esta apuesta epistemológica y pedagógica. Por otro lado, luego de un recorrido por teorías de los estudios culturales, la educación en ciencias y la interculturalidad, diseña algunos criterios y ejemplos para pensar currículos que tengan en cuenta la diversidad ecológica y cultural en clave dialógica.

El siguiente trabajo de este cuarto núcleo lo desarrolló Marisol Uribe. Su apuesta se enmarca en la descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las Ciencias, desde un enfoque intercultural. Basada en una revisión sistemática de teorías e investigaciones asociadas con la descolonización del conocimiento de las ciencias, Uribe Pérez analiza distintas opciones para promover en la escuela otro tipo de conocimientos o cosmovisiones del mundo natural. Dado que la descolonización del saber científico es una postura contrahegemónica, la autora señala que la escuela debe renovar sus currículos en Ciencias, y otorgar un especial reconocimiento al contexto y a la diversidad cultural. Esto implicaría transformaciones profundas en las instituciones educativas (colegios y universidades), así como en la formación de los profesores de Ciencias, pues se trata de una ruptura a los sistemas educativos modernos, históricamente enmarcados en la matriz saber-poder de la modernidad.

Por último, Claudia Cardona aborda las relaciones entre educación ambiental, ecología política y Buen Vivir. Se trata de la exploración de nuevas prácticas educativas a partir de un *telos* que integra lo humano, la naturaleza y el conocimiento de manera distinta, y que puede redefinir a futuro las lógicas hegemónicas que se expresan en los dispositivos contemporáneos de enseñanza. Esto abre las puertas para construir otros criterios y prácticas para la educación ambiental crítica.

Referencias

- Amador, J. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1313-1329.
- Apple, M. (1996). Educación, identidad y patatas fritas baratas. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (25-46). Buenos Aires: Losada.

- Blázquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En *los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (151-262). Buenos Aires: Miño y Dávila; IDES.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Popular.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Chiapas: Unicach.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341-360.
- Giroux, H. (1994). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En H. Giroux y R. Flecha (Eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). Buen Vivir. Germinando alternativas al desarrollo. *Revista ALAI 181* pp, 70-81.
- Hall, S. (2010). El surgimiento de los estudios culturales y la crisis de las humanidades. En E. Restrepo, V. Vich, V y C. Walsh (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas de estudios culturales*. Popayán: Editorial UC.
- Hall, S. (2009). El corazón de los estudios culturales. *Tabula Rasa* (10), 13-48.
- Martín, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: CAB.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Magisterio.

Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y límites. Ponencia presentada en el IV Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y en el Primer Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (Ulbra-Canoas/RS). Puerto Alegre, Brasil.

Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Walsh, C. (Ed.) (2012). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Williams, R. (2008). *Historia y cultura común. Antología*. Buenos Aires: Catarata.

Controvertir los sujetos y las identidades: hacia una resignificación de los gestos pedagógicos

Rocío Pérez³

Resumen

En el presente capítulo nos interesa reflexionar sobre las relaciones entre los estudios culturales, el cuestionamiento a la lógica representativa, la constitución del sujeto y las identidades. Principalmente nos proponemos evidenciar la naturaleza de la representación desde la propuesta de Foucault; y también repensar la relación pedagógica como una escena donde se producen realidades y se constituyen identidades. Asimismo, abordamos el problema del sujeto y la identidad desde los planteamientos de Butler (2001) y Hall (1996), quienes proponen un abordaje interdisciplinar que tiene en cuenta tanto los aportes sociológicos, filosóficos como psicoanalíticos desde los que se ha pensado el problema del sujeto. Finalmente, se plantea resignificar el gesto pedagógico mediante otras metodologías artísticas de trabajo que no excluyen la dimensión experiencial corporal, cultural y teórica de la práctica pedagógica.

Palabras clave: estudios culturales, representación, producción de sí, identidad, sujeto, gesto pedagógico.

Introducción

“El orden es a la vez lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje”. M. Foucault

“La educación, como práctica pedagógica cultural, tiene lugar en múltiples lugares e indica cómo, en contextos diversos, la educación nos hace, a la vez, sujetos de las relaciones de poder y sujetos a ellas”. H. Giroux

3 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hoy los discursos más visibles en los medios de comunicación, las instituciones y los entornos familiares siguen concibiendo la educación y la comunicación como procesos neutrales de transmisión más cercanos a la “educación bancaria”, como “un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1969: 51). Si seguimos interpelando la educación como transmisión de contenidos “neutros”, seremos capaces de darnos la posibilidad de ser creativos, de inventar, de hablar con nuestras propias palabras y reconociendo nuestras historias.

Se trata de concebir una práctica educativa problematizadora, con compromiso político, basada en el diálogo, la reflexión, la esperanza y la transformación, que propicie procesos de alfabetizaciones para escribir sobre sí y producirse biográficamente, una educación que se plantee como un espacio donde se trata de formar seres para sí que transformen sus entornos. A grandes rasgos, la propuesta de Freire (1969) da estas pautas para proponer pedagogías críticas y otros acercamientos a los procesos comunicativos desde ámbitos comunitarios. Así se plantea la necesidad de interrogar las relaciones establecidas y normalizadas que han venido determinando los gestos pedagógicos.

Siguiendo esta óptica desde los Estudios Culturales, se reconoce que los procesos culturales, educativos y comunicativos no están dados de antemano ni son neutrales. Y es precisamente mediante el cuestionamiento crítico, la desconstrucción y la crítica cultural que se logran propiciar pequeños reposicionamientos y desplazamientos de lo que convencionalmente se asume como «no cuestionable».

¿Todavía es posible pensar los procesos educativos desde las ideas de la emancipación, el pensamiento crítico y los compromisos éticos y políticos? ¿Cómo educarnos hoy haciendo un trabajo de autocrítica, de desconstrucción y transformación de las identidades que adoptamos como progenitores, docentes y estudiantes? ¿Es posible desaprender y salir de las certezas para poder mirar y reconocer al otro en sus diferencias y complejidades? Frente a estos interrogantes nos interesa plantear una revisión preliminar de los estudios culturales latinoamericanos para proponer un análisis crítico a la lógica representativa que parece continuar guiando los procesos educativos y comunicativos, para esbozar otras rutas posibles que nos ayuden a reinventarnos en el encuentro pedagógico.

Estudios culturales en el contexto latinoamericano

Para hablar de los Estudios Culturales es preciso situar contextos y momentos específicos que han configurado este campo. Por ejemplo, desde la propuesta del *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (Szurmuk y McKee, 2009: 11-39) se elabora una genealogía que establece cuatro momentos: 1. La ensayística latinoamericana en los siglos XIX y XX; 2. La recepción de los textos de la Escuela de Frankfurt, de Birmingham y del posestructuralismo francés; 3. La relación horizontal Sur-Sur; y 4. La agenda de investigación de estudios culturales latinoamericanos en Estados Unidos. Sobre la ensayística de los siglos XIX y XX se destaca el pensamiento de autores como José Martí (1891), quien se preguntaba por «Nuestra América».

Desde la literatura y el arte de vanguardia se pregunta por lo propio; se comienzan a elaborar reflexiones en torno a lo nacional, lo popular, las identidades, alteridades y la diversidad cultural (Pini, 2001). Estas preguntas serán también abordadas en los textos de Ángel Rama (2008) y Antonio Cornejo Polar (2003), quienes desde el campo de la crítica literaria proponen conceptos como el de transculturación, en parte basados en los escritos del antropólogo Fernando Ortiz (1983), quien comparaba la cultura de su país con un plato del popular ajiaco; tanto en la comida como en la cultura había multiplicidad de componentes que se mezclaban sin perder completamente sus características. Esta idea le permite proponer un cambio en la manera de comprender las identidades desde la dinámica cultural.

En América Latina los problemas socioculturales y las diferencias se habían comenzado a pensar mucho antes, desde el legado de escritores como Felipe Guamán Poma de Ayala quien “escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*”, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. En contraste con las crónicas escritas “sobre” los indígenas y desde la mirada y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmología andina” (Walsh, 2013: 34). En el campo sociocultural de América Latina también son fundamentales las contribuciones de los años sesenta y setenta, entre estas, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido, la investigación-acción participativa.

El segundo momento que tendremos en cuenta es la recepción de los Estudios Culturales por medio de las traducciones y la lectura de las propuestas críticas de la Escuela de Frankfurt y su rechazo a las industrias culturales como amenaza de deterioro de la “alta cultura” o arte culto, y la alternativa que se abre desde la propuesta de crítica cultural planteada por Benjamin quien veía en las industrias culturales otras formas de resistencia. Desde Latinoamérica se vislumbran las posibilidades que emergen de la cultura de

masas, algo que había sido planteado en Birmingham (Szurmuk y McKee, 2009: 12-39).

Asimismo, desde la corriente posestructuralista, los aportes de los filósofos franceses son importantes para comprender desde otros ángulos la relación del sujeto con la cultura, la representación y el lenguaje (Szurmuk y McKee, 2009: 12-39). Con la llegada del giro lingüístico pasamos de una concepción que tenía al lenguaje como productor de representaciones que no se cuestionaban, a centrarnos cada vez más en el análisis de estas representaciones lingüísticas donde el lenguaje, como entramado de significaciones, toma el lugar central de la reflexión filosófica y provoca un creciente interés por estudiar los discursos, la retórica, la gramática, entre otros. Un ejemplo de este interés por el lenguaje es el texto *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (Foucault, 1968). En la introducción, el filósofo francés cita un fragmento del cuento de Borges, “El idioma analítico de John Wilkins” (1952).

En “cierta enciclopedia china” está escrito que “los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas”. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto. (Foucault, 1968: 1)

Aunque no nos detendremos mucho en este punto, sí es preciso señalar cómo el lenguaje produce en el orden convencional del alfabeto un orden «no convencional» que hace estallar la lógica del pensamiento. Así, Foucault (1968) se pregunta por lo que se puede pensar y decir, por las relaciones entre el lenguaje y las epistemes donde se producen los grandes discursos humanistas, psiquiátricos, penales, disciplinares, médicos que legitiman las prácticas de control y gobierno de las poblaciones.

Este panorama inicial evidencia que hay múltiples perspectivas en el campo de los Estudios Culturales y puntos en común; por ejemplo, en lo que se refiere al estudio de la cultura como espacio dinámico donde se activan las relaciones de poder, y el reconocer que la producción de significados no está separada de las condiciones materiales en que se produce. Desde esta perspectiva vamos a analizar la lógica representativa que ha guiado los gestos pedagógicos y las identidades más convencionales para luego trazar otras rutas posibles que nos ayuden a reinventarnos en el encuentro pedagógico.

Lógica representativa

En *Las palabras y la cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Foucault devela el problema de la representación mediante el análisis de “Las Meninas” de Diego de Velázquez. Se evidencia el cara a cara, la reciprocidad de la mirada entre el pintor, sus modelos y sus potenciales espectadores. “En apariencia, este lugar es simple; es de pura reciprocidad: vemos un cuadro desde el cual, a su vez, nos contempla un pintor. No es sino un cara a cara, ojos que se sorprenden, miradas directas que, al cruzarse, se superponen. Y, sin embargo esta sutil línea de visibilidad implica a su vez toda una compleja red de incertidumbres, de cambios y de esquivos” (Foucault, 1968: 14).

Esta relación de reciprocidad también se da en el aula donde se despliega el juego de la representación atravesada por relaciones de poder, olvidos, gestos, expresiones, silencios e invisibilidades. ¿Es el aula una escena? ¿Qué nos enseña el dispositivo pictórico de “Las Meninas” sobre la representación? En primer lugar, en tanto espectadores de “Las Meninas” entramos a formar parte del espacio virtual que nos hace presa de las miradas del pintor y los personajes; estamos en el lugar de los soberanos, el rey Felipe IV y su esposa Mariana, que actúan como modelos y de los que tenemos noticia gracias al espejo ubicado al fondo del cuadro.

En este espacio de visibilidad, que ningún personaje al interior del cuadro mira y que no refleja ningún elemento de la escena, estaría la imagen potencial de tantos espectadores furtivos que se han detenido frente al cuadro. Allí aparecería la imagen del pintor quien ha ocupado también el lugar de espectador de sí mismo. Así, el espejo al fondo del cuadro nos revela la identidad de los modelos y se abre como espacio potencial donde se inscribe lo que no se ve representado al interior del cuadro. La visibilidad desde la opacidad. Cada uno de los elementos del cuadro está destinado a completar el ejercicio de la representación.

Quizá haya, en este cuadro de Velázquez, una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas a las que se ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer. Pero allí, en esta dispersión que aquélla recoge y despliega en conjunto, se señala imperiosamente, por doquier, un vacío esencial: la desaparición necesaria de lo que la fundamenta —de aquel a quien se asemeja y de aquel a cuyos ojos no es sino semejanza. Este sujeto mismo —que es el mismo— ha sido suprimido. Y libre al fin de esta relación que le encadenaba, la representación puede darse como pura representación. (Foucault, 1968: 24).

Lo magistral de esta obra, y que observa Foucault con agudeza, es que el sujeto por representar está ausente. Vemos la contraparte, es decir a los espectadores de la escena que el pintor se dispone a representar, en este sentido Velázquez nos muestra todo el dispositivo de la representación. En otras palabras, devela el artificio, nos muestra que la representación siempre tiene un lado oculto, algo que permanece en la opacidad. Para hacernos una representación del mundo nos situamos, asumimos un papel, un lugar en la escena que se compone de signos y juegos de poder. Así nos preguntamos si como docentes somos capaces de reconocer las posturas que adoptamos, las contradicciones o exclusiones que traen consigo, nos preguntamos si somos capaces de reconocer el artificio de poder que nos sitúa en un aula u otra al ser sujetos de una institucionalidad y unos discursos.

El sujeto, el proceso de sujeción y la ambivalencia

Desde la definición del término «sujeto» (del latín *subiectus*; participio pasado de *subiicere*, poner debajo, someter) se señala la problemática de la sujeción: el sujeto está sujetado y sometido. En su texto *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Judith Butler (2001) realiza un análisis de la relación entre el sujeto y el poder. Para ella “la sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto” (Butler, 2001: 12). Advertimos en este punto una ambivalencia: el sujeto emerge y se hace capaz de ejercer un poder, al tiempo que se subordina a este. Habría «sujeto» en la medida en que se instaura una relación de sumisión, de dependencia a un otro. Encontramos aquí dos entidades: el poder ligado a una exterioridad y el sujeto y su psique. El proyecto de Butler consiste en mostrar cómo el poder que creíamos provenía desde una entidad exterior al sujeto, es decir, el amo, se ha convertido en una realidad psíquica.

Esta problemática es demarcada desde antes. “Hegel describe el acercamiento a la libertad por parte del esclavo y su decepcionante caída en la consciencia desventurada. El amo, quien al principio parece ser ‘externo’ al esclavo, reemerge como la propia consciencia de este. La desventura de la consciencia emergente es su propia autocensura, el efecto de la transmutación del amo en realidad psíquica” (Butler, 2001: 13).

La consciencia del sujeto se volvería sobre sí mismo, por tanto, se describe aquí un primer atisbo de la figura de “la vuelta”, del pliegue o del repliegue del sujeto sobre sí mismo que podría sugerirnos la forma que adoptaría el poder en tanto realidad psíquica; el sujeto sometido a él mismo.

La paradoja del sometimiento conlleva una paradoja referencial: nos vemos obligados a referirnos a algo que aún no existe. Intentamos dar cuenta de cómo nace el sujeto mediante una figura que provoca la suspensión de nuestras certezas ontológicas. Que esta figura sea ella misma una “vuelta” es especular en sentido retórico y performativo: “vuelta” es el significado griego de “tropo”. Por tanto, el tropo de la vuelta indica y a la vez ejemplifica el carácter tropológico del gesto. (Butler, 2001: 14)

La posibilidad de reflexión en el sujeto, del repliegue de este sobre sus propios actos, su posibilidad de preguntarse por sí mismo, de nombrarse a sí mismo, de relatarse a sí mismo, se da por medio de la figura de “la vuelta”, que es también la figura en que el sujeto se diferencia del objeto, y por tanto, reconoce que su lugar está marcado por una división. En el caso de la estructura melancólica, el sujeto funciona como su propio amo y esclavo, como su propio sujeto y objeto. Puesto que el objeto de amor se encuentra perdido, el sujeto decide convertirse en su propio objeto de amor y de odio (Freud, 1993).

¿Cómo esta estructura freudiana melancólica explica la sumisión, la necesidad de dependencia o de subyugación del sujeto, su complacencia para con la subordinación? En este punto, el análisis foucaultiano sobre la ambivalencia del sujeto sometido cobra sentido en la medida en que el sujeto emerge de esta dependencia pero al mismo tiempo es maniatado desde allí, como si el sujeto no pudiera escapar de sí mismo, de su conciencia, su mirada y su control.

El sujeto está supeditado a producirse a sí mismo, dentro de los límites del discurso, a asumir una identidad de género, una posición dentro de las jerarquías sociales, ser y producirse siempre desde allí. Así, por ejemplo, al elegir una identidad de género el sujeto rechaza y arroja al mismo tiempo lo que no se corresponde con su escogencia y esto que se arroja configura el campo de lo abyecto, aquello que resulta insoportable y por tanto arrojado, negado e informe.

Desde su primera infancia la persona está en una relación de dependencia con quienes la cuidan, nombran y le asignan su lugar; desde allí, se constata el vínculo afectivo y de sujeción que configura el objeto de amor y por tanto instaura al sujeto, siempre en pérdida. De ahí su fragilidad, su tendencia a la dependencia, pero también paradójicamente, su posibilidad de construirse y configurar simbolizaciones, teorías, juegos e imágenes.

Winnicott (1972) analiza el tránsito entre la relación de dependencia madre-hijo a una relación con un objeto transicional que pertenece tanto al mundo exterior como a su propia interioridad emocional. Así desde la infancia la persona comienza a crear vínculos entre sí misma y el mundo en una serie de configuraciones creativas que incluyen juegos, canciones, expresiones gestuales y otras.

El sujeto también emerge en esta relación lúdica con el mundo, cuando acepta la separación del objeto para producir o configurar una sublimación o sustitución de este. El arte como lúdica, como experimentación vendría entonces a ocupar un lugar preponderante en la emergencia del sujeto que no se contenta con ser dominado en una relación de dependencia, sino que inventa otros posibles en una relación dinámica con el saber, el mundo, los textos, los contextos o los cuerpos.

La propuesta de Butler (2001) nos invita a pensar en la tensión entre el sujeto psíquico y el sujeto social, a percatarnos de que somos “sujetos sujetados”, a preguntarnos sobre los discursos que actuamos, encarnamos y nos hacen devenir hombres, mujeres, homosexuales, occidentales, latinoamericanos, etcétera. De esta manera se reconoce al sujeto desde su transitoriedad, su precariedad y su ambivalencia. En el campo del arte mediante el trabajo fotográfico de artistas como Cindy Sherman⁴, se pone en evidencia este sujeto sujetado que «performa» su género. Sherman performa “la mujer” encarnando los estereotipos impuestos desde los filmes hollywoodenses, los contextos domésticos o las imágenes canónicas de la historia del arte. En sus fotografías ella adopta el estereotipo para reconocerlo, desplazarlo y producir así un sujeto femenino contradictorio, frágil y perverso, causante de la seducción y la repulsión, de lo bello y lo abyecto. El sujeto se mira a sí mismo como otro, se desplaza para fotografiarse y adoptar identidades travestidas en una figura especular, “de vuelta” que se convierte casi en una operación paródica de sí mismo. Para Butler (2001) habría una apuesta por desarrollar las dos caras del poder que se anclan en la esfera social y psíquica. Habría entonces que enlazar el estudio sociológico y psicoanalítico, las lecturas de Foucault sobre el sujeto y el poder y aquellas de Freud (1992) sobre el sujeto constituido por el yo, el ello y el superyo, por lo consciente y lo inconsciente, por dos o más estadios de realidad.

4 Artista estadounidense reconocida por sus series fotográficas en las que cuestiona la representación de la mujer en la sociedad, los medios masivos de comunicación y los contextos artísticos. Para conocer las diferentes series fotográficas visitar la página de la exposición retrospectiva de la artista en el MOMA: www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/

Problematizaciones sobre el concepto de identidad

En *Introducción: ¿quién necesita identidad?* Stuart Hall (1996) traza los puntos teóricos que han problematizado el concepto de identidad, procesos de identificación y construcción de subjetividad desde diferentes campos teóricos. Comienza planteando dos caminos posibles para problematizar nuestra necesidad de identidad. El primero traza el gesto de la borradura de Derrida, quien propone un acercamiento al concepto moderno de identidad desde su vaciamiento o descentramiento. Es decir, no considera el concepto desde su insistencia en lo mismo sino desde el punto de quiebre, desde el espacio de la diferencia que se genera entre lo mismo y lo otro. Hablar de lo mismo como otro. Poner lo de abajo, arriba.

El otro camino restituye la identidad desde las prácticas discursivas y los compromisos éticos y políticos no para volver a las identidades esencialistas modernas sino para reconocer la fundación de las identidades en las representaciones discursivas que determinan y hacen legítimas a unas prácticas sobre otras. En este punto, Hall propone revisar la relación entre sujetos y prácticas discursivas.

Enseguida se problematizan los procesos de identificación que hemos entendido como el pertenecer a algo o estar de acuerdo de manera natural, lo que queda en entredicho cuando Hall evidencia que estos procesos de identificación, como se explican desde el psicoanálisis, siempre son parciales, carentes, ambivalentes y cambiantes. No hay identidades de una sola pieza, intachables, coherentes y permanentes; más bien los procesos de identificación funcionan en el plano de lo imaginario, de las fantasías, de los travestismos, de las ambivalencias. En este punto Hall (1996) se refiere al psicoanálisis freudiano para demostrar que los procesos de identificación son ambivalentes.

La imagen de sí

“El reflejo en el agua mostraba al Otro que soy Yo o, si se prefiere, la otredad como mismidad” - Roman Gubern

Hay toda una historia del dejar tras de sí huellas, marcas del pasaje de nuestra presencia en el mundo, en los relatos, objetos e imágenes. La imagen de sí es el antídoto frente a la desaparición pero también es una prueba de la ausencia del sí mismo, no estamos en las imágenes. En el tiempo que nos es dado vivir parece existir una tendencia casi obsesiva frente a la propia imagen; cada vez más nos sentimos interpelados por el deseo de cambiar nuestra imagen, de modificarnos, travestirnos, transformarnos, primero ante

nuestros ojos, ante el espejo que deviene pantalla electrónica y perfil en las redes sociales.

Pero, ¿por qué este interés en la imagen de sí? Este proviene de una preocupación meramente social o de encajar en uno u otro grupo social o tal vez tenga algo que ver con la vanidad, pero también con una cierta posición ante el mundo; me pregunto, ¿qué es la imagen de sí? ¿Por qué tal inquietud por alterar y recrear la propia imagen, primero frente al espejo y enseguida frente a las cámaras y las pantallas electrónicas? ¿Por qué conservar las mutaciones del sí mismo en imágenes? ¿Cómo se constituye la imagen de sí, se pasa de la huella a la mirada, del espejo al álbum familiar y a las redes sociales en dispositivos digitales? ¿Y en qué medida estas nuevas imágenes sintéticas de sí dialogan con los procesos culturales y artísticos en ámbitos educativos?

La imagen de sí es inherente al surgimiento del yo. Es decir, a las experiencias con la mirada de la persona que materniza y al momento del encuentro con la imagen de sí en el espejo. Este instante cuando los bebés se topan con el espejo y su primer impulso consiste, casi siempre, en querer asir esta imagen, que por lo demás resulta inasible. Ahora bien, si la pregunta por la imagen de sí está ligada a la emergencia de la persona humana, del yo y a la posibilidad de mirarse como otro, y de ser reconocido por otros, estamos hablando de un problema de orden psicosocial que compromete además las experiencias sensibles con el mundo.

¿Qué pasa con la imagen de sí en el espejo? Jacques Lacan en *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (2009) A grandes rasgos expone que el ser humano vive una experiencia con su cuerpo como si éste estuviera fragmentado; contrario a esta experiencia la imagen del cuerpo en el espejo se da como unificada y se configura como una imagen del yo-ideal.

La fase del espejo formulaba la unificación imaginaria -entre los seis y los dieciocho meses- vivida por el niño, y plasmada en el reconocimiento de su propia imagen en el espejo, como la condición de la constitución del Yo al producirse la declinación del destete. De este modo, la autoscopia especular del bebé en brazos de la madre conduce a la epifanía de la identificación, que es, en palabras de Lacan, "la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen". En tal caso, la imagen especular del Yo integrado deviene conciencia del propio Yo. Pero el inicio de la socialización del bebé ha sido esencial para hacer posible la fase del espejo, como demuestran los "niños salvajes" Kaspar Hauser y Victor de l'Aveyron, quienes rescatados de la asocialidad total eran incapaces de identificar su imagen especular y buscaban a alguien detrás del espejo. (Gubern, 1987: 11)

Tenemos por lo menos tres aspectos que subrayar, primero que el ser humano desde sus primeras experiencias se siente atraído por su imagen, lo que lo lleva a jugar con ella apareciendo y desapareciendo en un juego constante para obtener imágenes instantáneas de sí a través de gestos cada vez más creativos. Segundo, que esta experiencia resulta significativa para configurar el yo en el encuentro con el otro. Es muy importante anotar que no se reconocería la imagen de sí en el espejo si no se tuviera antes la experiencia de la interacción. Tercero que hay una relación de la imagen de sí con el orden de lo imaginario.

Cuidado de sí

La primera referencia a esta práctica y quizás la más conocida es la que testimonia Platón en la *Apología de Sócrates*. Sócrates se presenta como el maestro que interpela a sus conciudadanos para que se pregunten a sí mismos por su propia alma, por sus virtudes antes que por sus riquezas. Los principios que rigen la práctica socrática se guían en primer lugar por ser un mandato de los dioses, por no demandar nada a cambio y por ser útiles a la ciudad, ya que los ciudadanos aprenden a cuidar de sí, de los otros, de la ciudad y no solo de sus bienes.

También en el *Alcibíades*, Sócrates invita a su joven discípulo a cuidar primero de sí y aprender a autogobernarse antes de pretender gobernar a otros. De este diálogo se deduce que el cuidado de sí implica una dimensión política y pedagógica como artes de gobierno y asimismo llama nuestra atención sobre el conocimiento de sí a través de las prácticas de la lectura y la escritura. Foucault nos habla de los *hypomnemata* que se entienden como cuadernos de notas que “constituían una memoria material de las cosas leídas, escuchadas o pensadas, y hacían de ellas un tesoro acumulado para la relectura y la meditación ulteriores” (Foucault, 2013: 149). Es decir, los indicios, los recordatorios de los principios propios, como mapas que orientan la mirada.

Pero como lo explica Foucault el cuidado de sí no es un asunto solo de filósofos, en la Grecia helenística era un principio de vida aunque reservado solo a los ciudadanos, “*epimeleia heautou*”, que significa cuidar de sí mismo es una palabra muy fuerte en griego que implica una actividad que requiere atención, conocimiento y técnica” (Foucault, 2013: 144). El cuidado de sí pasa por una serie de prácticas y procesos que no están destinados a una sola etapa de la vida sino que son una práctica continua que nunca acaba.

Los epicúreos consideraban que el cuidado de sí estaba ligado a una comprensión profunda del mundo, “la razón para familiarizarse con la física o la

cosmología era que uno debía cuidar de sí” (Foucault, 2013: 145). Podemos citar tres características en relación con esta práctica. En primer lugar, se habla de una actitud general hacia sí mismo, los otros y el mundo. En segundo lugar, la *épiméleia heautou* es una determinada forma de atención, de mirada; preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. En tercer lugar, hace referencia a la capacidad de transformarse a través de ejercicios tales como la meditación, la escritura, la caminata reflexiva, el examen de conciencia. Estas prácticas serán luego apropiadas por el sistema religioso que hará de ellas un ejercicio confesional que creemos debe ser sometido a un trabajo de desconstrucción para liberar las prácticas de sí del dogma religioso que condena y culpabiliza al sujeto.

Runge Peña propone repensar el rol del maestro como mediador, así el gesto pedagógico adquiere otro sentido que está más ligado con procesos de transformación y devenir: “Formarse significa de-formarse constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro” (2003: 226). Aquí valdría la pena recordar que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en ese sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*” (Freire, 2006: 25).

Gesto pedagógico

Fundamentalmente, el gesto pedagógico ha estado vinculado con prácticas de instrucción y conducción. Como lo expone Noguera y Marín la idea de instrucción y conducción se ha mantenido en nuestras concepciones pedagógicas a lo largo de los tiempos y ha sido la base para el desarrollo de la concepción liberal de educación. “Recordemos que el término pedagogía es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros. Esta palabra, que proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar)” (Noguera y Marín, 2013: 130). Hay una ruptura en las formas de instrucción en la propuesta de Rousseau y en la filosofía kantiana, que podemos decir sientan las bases de la pedagogía moderna que ya no se basa en el predominio de formas de poder (gobierno) disciplinarias sino en formas de poder (gobierno) liberales. “Es decir el paso de la enseñanza y la instrucción hacia prácticas pedagógicas vinculadas con la educación y con el desarrollo” (Noguera y Marín, 2013: 131).

Los planteamientos de Rousseau sobre la educación sitúan al sujeto en un medio “natural” propicio para que desarrolle sus propias capacidades y preguntas (Noguera y Marín, 2013: 136); es decir que el control ya no se ejerce directamente sobre el educando sino sobre el medio. “Rousseau inventó una nueva forma de gobierno, de conducción que llamó ‘educación’. Ahora bien, se trata de una extraña forma de gobernar, pues su fundamento es invisibilizarla o mejor, trasladarla del lado del adulto, del maestro hacia el “medio”, hacia la naturaleza (Noguera, 2015: 7).

Sin embargo aquello no significa que el sujeto se deja completamente libre a sus deseos, a grandes rasgos el planteamiento es que el sujeto nunca se le deja completamente libre, la educación siempre implica una vigilancia, un acompañamiento de cerca del sujeto. El profesor está ahí bien presente aunque no imponga su presencia de manera autoritaria. En este caso la autoridad proviene de su saber, de su función de autor. Asimismo, se piensa la educación desde los postulados kantianos que implican que el ser humano solo puede realizarse en su autonomía y ser libre por medio del disciplinamiento y del ejercicio educativo.

“Para Kant la educación designa cierta forma de gobierno pedagógico, a través de la cual es posible que la humanidad alcance la mayoría de edad” (Noguera y Marín, 2013: 139). Desde este postulado el gesto educativo sigue distinguiéndose por la capacidad de conducir, “de dirigir al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse” (Noguera, 2015: 8).

Hasta ahora, hemos considerado el gesto pedagógico desde la filosofía moderna, es decir desde las pretensiones de universalidad, autonomía, libertad, disciplina, que han sido cimientos importantes para la conformación del discurso educativo. Pero nuestra apuesta consiste en mirar cómo este gesto pedagógico también es acontecimiento, experiencia estética, acto creador y transformación. Es decir que además de disciplinar el maestro sensibiliza hacia el mundo. Y algo muy importante, el maestro tiene un cuerpo y éste es activo en la relación pedagógica a través de posturas y gestos. De ahí la necesidad de elaborar una filosofía del gesto que tenga en cuenta la significación múltiple, contextual y creadora de los gestos pedagógicos que son también acontecimientos.

Gesto pedagógico-acto creativo

Según el *Diccionario Etimológico de Chile* “la palabra gesto viene del latín *gestus*, la cual era usada para referirse al lenguaje corporal de las perso-

nas. Es decir, la expresión facial, movimiento de las manos y postura del cuerpo. El gesto ha sido objeto de estudio de la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras. Hay un campo multidisciplinar alrededor de los estudios sobre el gesto y se ha desarrollado un campo de estudio centrado en la comunicación no verbal.

La mayoría de estudios sobre el gesto desde estos campos apuntan a una decodificación del lenguaje expresivo para interpretar estados de ánimo, patologías, desordenes, emociones. Podríamos decir que buscan articular la expresividad del gesto con la individualidad, interioridad no-expresada a través de las palabras. En el caso de nuestro proyecto el gesto es comprendido más desde sus implicaciones expresivas y creativas, desde las significaciones múltiples, desde los espacios potenciales para la aparición de gestos creadores que propiciarían otras formas de encuentro pedagógico.

El gesto creador es quizás uno de los más antiguos. En un primer momento lo podemos analizar desde su relación con la técnica, los gestos prefiguran las herramientas. Hay todo un saber humano primigenio que se desarrolló por medio de los gestos (Leroi-Gourhan, 1971). Asimismo tenemos indicios de la importancia de los gestos simbólicos que desarrollaron las sociedades primitivas a través de las pinturas rupestres.

Hoy consideramos que los gestos funcionales que llevamos a cabo en la cotidianidad han remplazado en gran medida a aquellos que se conciben de manera creativa y espontánea. Es por ello que nos resulta fundamental repensar el acto pedagógico desde el gesto creador; así como el arte propicia encuentros sensibles consigo mismo la relación pedagógica brinda espacios para que el sujeto vuelva sobre sí, reflexione sobre sus prácticas y encuentre una relación de reciprocidad con otros que le hagan verse y pensarse a sí mismo.

Contexto educativo interrogado

En el juego tenemos la posibilidad de abrirnos al imprevisto, de jugar, de reírnos de nuestras fragilidades, de reconocer las diferentes maneras de entender las reglas como una posibilidad y no como una imposición inamovible; las reglas se pueden recrear, dialogar, acordar. Estamos en movimiento, en tránsito, viviendo y resistiendo a la muerte. La inestabilidad es una de las características que definen a la modernidad líquida y nos demanda reinventarnos para jugar siempre de otro modo. De ahí la necesidad de repensar el gesto pedagógico como acontecimiento creativo y espacio de encuentro donde la comunicación afectiva es posible y se diversifican los intercambios comunicativos.

Huergo (2010: 65-104) propone tres espacios para abordar la relación comunicación-educación estos son: 1) los institucionales educativos; 2) los mediáticos tecnológicos; y 3) los sociocomunitarios. Sobre el primero anota que es importante reconocer ¿quiénes son los sujetos educativos hoy? Nos preguntamos así por la época y las diferencias generacionales que entran en tensión en el aula. Por una parte, los jóvenes –aunque no siempre- que vivencian su identidad desde la deriva y el nomadismo muchas veces habitando en condiciones precarias y por otra –aunque no siempre- los docentes que preservan sus identidades ancladas en los conceptos modernos de unidad, causalidad, razón, autonomía, argumentación, discurso verbal e ideologías políticas. De este modo se crea una relación de tensión entre unas ideas naturalizadas de lo que se debe enseñar en el aula y del cómo se debe enseñar que muchas veces excluyen los medios, la expresión oral o la expresión corporal.

Una parte importante de la vida de los jóvenes se escribe y se narra en lenguajes audiovisuales mediante el intercambio de videoclips e imágenes pero la escuela difícilmente reconoce estas posibilidades expresivas como lenguajes válidos que pueden ser estudiados, analizados, criticados y recreados por los propios jóvenes para narrarse. De ahí el agrietamiento de las instituciones que se ven interpeladas por otros lenguajes, saberes y manifestaciones que no pueden ser enseñados con las matrices tradicionales.

Es con este ánimo que nos preguntamos: ¿Cómo re-significar el gesto pedagógico? Con esta pregunta nuestro objetivo principal es re-pensar/re-hacer la praxis pedagógica partiendo de una crítica a la lógica representativa moderna, para luego plantear alternativas y acercarnos a los procesos de producción creativa de sí desde la convergencia entre filosofía, pedagogía y arte.

Controvertir la lógica representativa

Foucault escribe sobre las dificultades de invertir el platonismo. Señala por una parte que no es tan sencilla la inversión como pasar de la esencia a la apariencia, de la realidad a los simulacros; no se trata de convertir lo falso, lo accidental las copias y simulacros en ideas esenciales porque justamente así las privaríamos de su propia lógica para ponerlas en el centro. “Para invertir el platonismo sería inútil, pues, restituir los derechos de la apariencia, devolverle solidez y sentido; sería inútil acercarle formas esenciales que le proporcionen como vértebra el concepto” (Foucault y Deleuze, 1995: 6). Tendríamos más bien que fijarnos en la diferencia, en el espacio intermedio que se abre y que no se puede nombrar sino en la coexistencia de dos mundos de naturalezas disimiles; se trataría de una filosofía del fantasma, que no es del todo cuerpo ni del todo idea.

Hoy es preciso pensar toda esta abundancia de lo impalpable: enunciar una filosofía del fantasma que no esté, mediante la percepción o la imagen, en el orden de unos datos originarios, pero que le permita tener valor entre las superficies con las que se relaciona, en el retorno que hace pasar todo lo interior afuera y todo lo exterior adentro, en la oscilación temporal que siempre le hace precederse y seguirse, en suma, en lo que Deleuze puede que no permitiría llamar su "materia- lidad incorporal". (Foucault y Deleuze, 1995: 7-8)

Así planteado el trabajo filosófico nos impone retos y nos abre posibilidades para explorar las relaciones laberínticas entre lenguaje, experiencias sensibles y producción de sí. El filósofo Edgar Garavito propone otras alternativas para articular el lenguaje con la vida misma, por ejemplo, una crítica a las concepciones modernas que han mantenido al lenguaje separado del acontecimiento de la vida. De este modo reconoce que es preciso controvertir los controles del lenguaje moderno que son: el sujeto psicológico que expresa lo que siente, "la idea de un objeto que debe ser designado, señalado por el lenguaje; y las relaciones de significación entre sujetos, objetos y teorías que componen todo el marco institucional de la lengua (Garavito, 1999: 7). Así es necesaria una perspectiva que cuestione los procesos de identificación que operan en el lenguaje.

Para Garavito (1999: 6-13) hay tres alternativas que se deben tener en cuenta: a) la heteronomía del sujeto en el campo de la expresión, es decir la capacidad de pensar el lenguaje como acto creativo que produce acontecimientos y devenires que no se quedan en el acto puramente comunicativo univoco; se habla a múltiples voces, y en este sentido de una muerte de la idea tradicional de autor como garantía de la univocidad significativa del texto. b) la autonomía del discurso en el campo de la connotación es decir la posibilidad de salir de las categorías del discurso moderno y entrar más bien en un discurrir y c) la transdiscursividad del lenguaje en el campo de la denotación como lugar transformador contra los autoritarismos.

Así es importante hacer un ejercicio del habla que se sitúe más en el campo del discurrir como ejercicio del correr al aire libre que como ejercicio del pensar en función de una identidad y teoría dadas que codifican y categorizan el mundo de la vida y por ello no dejan emerger lo otro.

Para dirigirnos hacia una resignificación/reinvención del gesto pedagógico hemos elegido el enfoque cualitativo y artístico de investigación. La investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso flexible, donde el investigador está en la posibilidad de ajustar su pregunta y sus métodos. Asimismo, este tipo de investigación se caracteriza por la dimensión interpretativa ya

que los datos o material empírico son objeto de análisis e interpretación permanente (Vasilachis, 2006). El enfoque cualitativo funciona según procesos inductivos, los métodos y herramientas de recolección de datos son flexibles y se adaptan a las preguntas de investigación.

La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos –estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. En concordancia con ello, los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de métodos interrelacionados, esperando siempre conseguir fijar mejor el objeto de estudio que tienen entre manos. (Denzin y Lincoln, 1994: 2-3).

Encontramos un nicho en la investigación cualitativa principalmente por su carácter interpretativo, flexible, multimétodo y contextual. Teniendo en cuenta estas diversas características del enfoque cualitativo, Denzin y Lincoln proponen que el investigador cualitativo es un *bricoleur* que por medio de diversos métodos y estrategias responde a situaciones particulares; “el bricoleur produce un bricolage, esto es, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta” (1994: 3).

Desde nuestra propuesta el trabajo de bricolaje contempla diferentes textos ya que estamos convencidos que leemos cuerpos, contextos, imágenes, gestos, huellas, indicios, atmósferas, lugares, silencios y espacialidades. En este sentido nuestro ejercicio pedagógico-artístico está constantemente produciendo encuentros desde los lenguajes, gestos y afectos. De este modo se hace importante re-escribir y recuperar las experiencias pedagógico-artísticas que se vivencian como otras entradas para reflexionar sobre las metodologías que desde el arte se pueden constituir como materiales que dan cuenta de procesos complejos donde se articulan los lenguajes, los gestos, los saberes y las experiencias.

Así nos acercamos a las Metodologías Artísticas de Investigación que surgieron como una derivación de las Metodologías Cualitativas. Aunque este sea su marco, las Metodologías Artísticas de Investigación se han ido distinguiendo de las puramente cualitativas cuando: recurren a lenguajes no

verbales como la fotografía, la música o el audiovisual; su calidad estética y artística es fundamental; y se abren a otras formas discursivas que pueden prescindir de los datos empíricos (Roldán y Marín, 2012: 22). Así vamos a tomar las herramientas de la investigación cualitativa que tienen que ver con los procesos interpretativos y situados pero no necesariamente para obtener datos empíricos sino para hacer lecturas artístico-interpretativas que aportan y resignifican los gestos pedagógicos desde el arte.

Las metodologías artísticas de investigación surgen en el contexto de la educación artística, principalmente a través de los aportes de Eisner (2014). A partir de allí se han ido ampliando las opciones según los intereses; algunas veces se opta por poner todo el énfasis de la investigación en la elaboración de un producto artístico profesional, pieza musical, audiovisual o escultórica. Otras veces el énfasis se pone más en los procesos colectivos que se llevan a cabo en las aulas a través de propuestas en educación artística que a su vez se sistematizan de forma artística y creativa recurriendo a fotografías, vídeos o relatos autobiográficos.

Dentro de las nuevas opciones se encuentra la A/RTografía, que reúne los términos en inglés *Art-Artist, Researcher y Teacher*. Este enfoque busca la convergencia de roles y miradas. "La a/rtografía trasciende una simple posición metodológica para llegar a implicar una toma de posición global que concierne al conjunto de la persona, no sólo en su trabajo profesional cuando hace investigación, sino toda su compleja red de roles y funciones: como mujer, como docente, como artista, etc." (Roldán y Marín, 2012: 30).

Siguiendo esta línea intentaremos abrir un espacio donde converge la reflexión teórica, la práctica pedagógica y artística. Desde la reflexión teórica se busca principalmente interrogar la manera como hemos venido pensando el gesto pedagógico, el lenguaje y la producción de sí. Desde la práctica artística y pedagógica se trata de producir gestos creativos desde lo colectivo.

Referencias

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Celacp.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. (2014). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1995). *Theatrum philosophicum. Seguido de repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf
- Freud, S. (1993). *Duelo y melancolía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *El yo y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garavito, E. (1999). Autonomía y heteronomía del discurso excluido. En *Magazin Dominical*, 6-13.
- Gubern, R. (1987). *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En P. Du Gay y S. Hall (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación educación por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici Marino, *La educomunicación más allá del 2.0* (65-104). Barcelona: Gedisa.
- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (99-105). En *Escritos 1*. México D.F.: Siglo XXI.

Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Biblioteca Universidad Central de Venezuela.

Noguera, C. (2015). Pedagogía como gobierno de sí y de los otros. O del problema del adiestramiento y la ejercitación humana. Conferencia dictada en la cátedra doctoral La Filosofía de la Educación como Sustrato de la Formación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://youtu.be/X9bG9DaMDCo>

Noguera, C. y Marín, D. (2013). Educar es gobernar. En R. Cortés y D. Marín (Comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (127-139). Bogotá: IDEP.

Ortiz, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Platón (1992). *Diálogos*. Madrid: Gredos.

Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: El Andariego.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Runge, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 219-232.

Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México D.F.: Siglo XIX.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (23-68). Quito: Abya-Yala.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.

Formación para el «nosotros». Prácticas de creación colectiva audiovisual en organizaciones juveniles

*Laura Angélica Rodríguez Silva*⁵

Resumen

El documento inicia indagando en las nociones de empatía y reconocimiento como procesos fundamentales para la comprensión de la intersubjetividad y el nosotros; a partir de allí recorre postulados educativos para pensar una «formación para el nosotros»; finalmente describe prácticas de creación colectiva como marco de comprensión del quehacer de organizaciones juveniles. Se busca así, construir una reflexión que vaya de la discusión filosófica del otro y los modos de relación, a ubicar unas prácticas concretas en el escenario de las acciones organizativas juveniles donde el trabajo en colectivo se lea como posibilidad formativa de la alteridad y responsabilidad con el otro.

Palabras clave: intersubjetividad, prácticas colectivas, creación colectiva, formación.

Introducción

Este documento se presenta como avance en la formulación del proyecto de tesis doctoral, formulación que se enriquece con las reflexiones generadas en espacios de seminario dispuestos para tal fin. Así, diferentes contenidos y perspectivas epistemológicas van estructurando y complejizando el problema de investigación. Este escrito surge del diálogo entre la idea de proyecto en vía de consolidación y las reflexiones generadas desde la perspectiva de los Estudios Culturales y su relación con la educación.

El documento se estructura en tres partes. La primera describe el problema de la intersubjetividad abordado desde la perspectiva fenomenológica, desplazando el debate de lo ontológico a lo ético. La segunda construye un marco de comprensión sobre lo que llamo «formación para el nosotros», un recorrido por postulados, experiencias, discusiones que posicionan el problema del Otro como tema central de la pedagogía y la formación. La

5 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

tercera parte describe la perspectiva desde la que se abordan las prácticas de creación colectiva audiovisual, y reconoce la práctica colaborativa y comunitaria como experiencia estética que permite construcción de alteridad. Estas consideraciones se enmarcan en un escenario fuera de la escuela buscando la comprensión de procesos educativos y formativos que se dan en organizaciones juveniles.

Hemos crecido y vivido en medio de prácticas y discursos donde el otro se nombra como enemigo, contradictor, sujeto con quien compito o no merecedor de mi atención. Las prácticas educativas formales, en su mayoría, nos han formado en la indiferencia hacia el otro. Resuena, relaja una idea y práctica cotidiana del sentir común, parece inalcanzable la experiencia de ser y vivir con otros de forma responsable y solidaria. Sin embargo, y como suele ocurrir, en medio de estos preceptos que buscan ser homogeneizantes, surgen intentos de resistencia basados en otros modos de relación y discursos que buscan el reconocimiento y trabajo con otros. Hay proyectos de redes, de trabajo colaborativo-comunitario, organizaciones y movimientos sociales que han logrado posicionar una idea del bien común y de la necesidad de reconocer la diferencia que nos caracteriza, y a la vez la igualdad que debemos alcanzar en el goce efectivo de derechos.

Nos asumimos como sociedad en permanente tensión entre los discursos y las prácticas. Nuestros proyectos de comprensión y construcción de conocimiento no se pueden dar al margen de estas tensiones. La tarea académica tiene que seguir cuestionándose sobre lo humano, la dignidad, sobre la forma como nos relacionamos y somos-unos-con-otros-intencionalmente.

Ese ser unos-con-otros-intencionalmente es una forma de concebir el «nosotros». En el nosotros del que hablo, cada uno se sabe otro para otro. Los sujetos se orientan por la experiencia común y no solo por la experiencia propia. Se desarrolla así una sensibilidad comunitaria. Es reconocer que tendemos hacia el otro, pero que ese «ir» debe configurarse como tarea. ¿Cómo caminar hacia ese nosotros? Nos formamos para ello, formación en sentido amplio, como formación para la vida, como formación producto de las experiencias y los sentidos que construimos, formación en el ideal de formarnos plenamente como seres humanos responsables.

Así, la pregunta de este trabajo es por la formación para el nosotros. Formación y nosotros que me interesa identificar en unas prácticas concretas. ¿Cuándo-cómo-con qué se crean espacios formativos? ¿Cuándo-cómo-quiénes-por qué crean un nosotros? La apuesta es ser capaz de ver y de fortalecer espacios donde se «haga nosotros». Un hacer-nosotros que logre un ser-nosotros.

Una intuición, basada en mi propia experiencia, me lleva a poner la mirada en las organizaciones juveniles y sus prácticas, no por creer ingenuamente que en ellas la formación para el nosotros está resuelta, sino por sus intentos, por sus búsquedas, por la creencia que tienen en el hacer-juntos que les lleva a generar alternativas de encuentro y de construcción colectiva.

Las biografías de estos jóvenes se transforman al embarcarse en proyectos colectivos. Aunque sea transitoriamente, estar en una agrupación u organización cambia a los sujetos que viven esa experiencia. Una organización puede ser un espacio de libertad, de poder hacer lo que se escoge, de sentirse activo y transformador, sobre todo parte de una colectividad. Las acciones que se desarrollan se dirigen hacia otros: a los niños del barrio, a los vecinos, a otros jóvenes; pero las transformaciones no solo ocurren hacia fuera, ocurren principalmente en la concepción de estos jóvenes de sí mismos.

Me centraré en una práctica específica: la creación audiovisual colectiva. Un hacer donde se ponen en imágenes varios sujetos y se hace necesario el acuerdo y el reconocimiento de lo diferente y de lo común. El medio audiovisual ha sido adoptado por muchas de estas organizaciones como su forma más propia de construir y transmitir contenidos, práctica en la que está implicada una construcción colectiva de sentido del mundo y de sí. Hay una mirada sobre el mundo que incide en la mirada y puesta en imagen de sí mismos y de sus mundos, de esta manera se trata de la constitución de los propios sujetos.

Las organizaciones juveniles, aunque con variadísimas formas de hacer, tienen en sus apuestas la transformación social con diferentes estrategias: el encuentro barrial, la educación, la expresión y creación artística, los usos alternativos de medios de comunicación, entre otras. Sin embargo, muchas veces estas construcciones no son reconocidas en su potencial formativo, ni siquiera por los mismos jóvenes.

Es además motivador de esta investigación el tema de la importancia de la imagen audiovisual en los mundos de vida juveniles. Esta se ha instalado en la vida cotidiana, se crean y circulan continuamente imágenes de sí. Gracias a su versatilidad, los medios audiovisuales se convierten en herramienta para la constitución de sentido que los jóvenes hacen tanto de sus realidades como de su constitución como sujetos. Es necesario comprender esas prácticas en las que, más allá de unas intenciones comunicativas se están poniendo en juego unas formas de ser y de estar con otros. Los modos de pensamiento y de interacción que ocurren durante el proceso de realización audiovisual están configurando nuevas formas de ser, de relación y de aprendizaje.

La educación tiene el reto de comprender los escenarios donde se desarrollan procesos de construcción de sujeto, más allá del aula de clase. Los jóvenes aprenden, se configuran, comparten, se expresan, en muchos escenarios de la vida. Los espacios no formales pueden configurarse como espacios de aprendizaje que construyen sentidos de vida más significativos que la propia escuela.

Entonces, la pregunta es por la relación que existe entre las prácticas audiovisuales colectivas de las organizaciones juveniles y la formación para el nosotros. En esta búsqueda nos preguntamos: ¿Qué apuestas estéticas y formativas, que contribuyan al fortalecimiento del nosotros, desarrollan las organizaciones juveniles en sus prácticas de creación audiovisual colectiva? Además, ¿cuáles son los sentidos de mundo que construyen los jóvenes en procesos colectivos de creación audiovisual? ¿Cuáles subjetividades construyen el hacer-juntos (crear colectivamente)? ¿Cuáles y cómo son los procesos educativos que desarrollan las organizaciones juveniles en torno a la creación audiovisual? ¿Los aprendizajes sobre procesos educativos-creativos en organizaciones juveniles, pueden dar claves para otros tipos de educación en otros espacios (formales)?

Intersubjetividad- el nosotros

En este apartado se hace una indagación sobre el cómo de las relaciones entre sujetos, de la intersubjetividad sujeto a sujeto a la creación de un nosotros. Buscamos una comprensión del estar juntos, no solo al convivir unos con otros sino al efectuar acciones donde se evidencie que somos unos responsables de otros. Esta reflexión busca pensar en el nosotros como tarea, no solo académica, sino como tarea vital, expresada en la cotidianidad: yo-responsable de otros en mi casa, mi barrio, la universidad, etcétera.

La indagación busca, en un primer momento, hacer una construcción discursiva que permita una comprensión del asunto, esperando que ese discurso permita el avance en prácticas específicas. Es preciso decir que tal construcción discursiva es base para el planteamiento de la propuesta pero que, una vez en desarrollo la investigación, será la observación de las prácticas la que permita una construcción de nuevos saberes al respecto.

Parto de una idea de «nosotros» no resuelta ni dada de antemano, la intersubjetividad y el nosotros son proyecto, es decir tarea. Tarea que no es nueva pero que se actualiza dada las condiciones sociales en que vivimos.

La pregunta, aunque pueda entenderse una cuestión puramente ontológica, debe desplazarse a la ética, y no mediante el desarrollo de una teoría basada en supuestos sobre cómo somos los seres humanos indistintamente, sino pensando en cómo queremos vivir, hoy, en este país y cómo nos relacionamos con otros para que eso ocurra.

Empatía

Para Edmund Husserl (*Ideas II*, 2005) la subjetividad es el centro de toda reflexión, cómo experimenta y constituye sentido el sujeto en su mundo de vida. Sin embargo, ese sujeto no está solo. El problema de la intersubjetividad aparece al tratar de explicar la objetividad del mundo, objetividad –como encuentro de subjetividades - experimentable cuando los sentidos creados por el sujeto se comparten con otros, así los mundos de vida encuentran intersecciones y parte de lo que es mundo para mí, es mundo para otro.

La intersubjetividad en Husserl se describe como empatía, como la comprensión del otro a partir de la proyección emocional del sujeto. Esa proyección es posible porque entiendo al otro como un análogo a mí mismo, soy capaz de imaginarlo en mi lugar y en mi propia situación, me imagino también en su lugar y situación.

Hay un comienzo observable del otro, se establece de inmediato un «para mí ahí» del otro, su movimiento que le permite cambiar de «ahí» sigue siendo concordante, se confirma así su ser como cuerpo propio. Opera una especie de verificación por los procesos sensibles que corresponden a mi propio cuerpo. El otro tiene un puesto en el espacio. “Los hombres y los animales están localizados espacialmente; incluso lo psíquico en ellos tiene ubicación espacial, por lo menos en virtud del hecho de estar esencialmente fundado en lo corporal” (Husserl, 2005: 63).

El otro tiene un puesto en relación a mi propio puesto, así podemos estar cerca, lejos, uno al lado del otro. Respondo, reacciono, actúo primeramente coordinando mi cuerpo pensando ya en una coordinación con el otro cuerpo. “Para establecer entre yo y otro una relación de trato, para comunicarle algo, etc. tiene que estar establecida una relación corporal, una conexión corporal a través de procesos físicos” (Husserl, 2005: 209).

Hay una operación que surge al entender al otro como un análogo, la operación del pareamiento, es decir, el entendimiento de que mi cuerpo y el cuerpo del otro tienen características en común y los dos son vividos como punto central. Ver el cuerpo del otro no solo me da una idea de su experiencia sino que permite hacerme una idea de mi propio cuerpo.

El sujeto es capaz de ver sus manos, sus pies, pero no puede ver su cuerpo completo sin ayuda de mecanismos exteriores. No puede salir de sí para tener conciencia de su cuerpo como totalidad. La mirada sobre el cuerpo del otro le permite una experiencia de lo que es su propio cuerpo, “como mi cuerpo se me presentaría si yo estuviera ahí” (Theunissen, 2013: 87).

Podría decirse que solo se está seguro de la existencia del propio cuerpo, del cuerpo vivo. Hay sensaciones concretas de las que soy consciente. Yo puedo mover la mano, desplazarme, controlar, aunque no de forma total, las reacciones de mi cuerpo. Hay una experiencia de mi corporalidad. Esa vivencia corporal permite la interacción y más que eso, la aprehensión del mundo. La piel no actúa como límite sino como ventana, los sentidos nos permiten entender nuestra experiencia en relación directa con las cosas del mundo, tanto que es posible comprender la experiencia que tendría otro cuerpo en situaciones similares.

Percibir el mundo, dirigir la mirada hacia un objeto en particular, o entrar en contacto con un objeto o ser determinado permite hacer propia esa experiencia. No serán propias las cosas sino la experiencia de las cosas. Así el cuerpo que podría entenderse como el límite de los individuos es más bien la posibilidad extensible de la experiencia del sujeto.

Lo mismo sucede con los estados de ánimo, la alegría, la tristeza, la frustración del otro son entendibles a partir de mi propio comportamiento de experiencias similares. Todos ellos evidentes en las disposiciones corporales, “un estado anímico como la hilaridad, la melancolía y semejantes, ejerce influencia sobre los procesos corporales” (Husserl, 2005: 107). Hay una referencia de reacciones aprendidas del otro que condicionan el propio comportamiento y, a la vez, hay una comprensión del sentimiento del otro por mi propio sentir. Experimento al otro como experienciador de mundo, teniendo experiencia de mí. Así, llego a percibirme como objeto de la experiencia del otro. La empatía puede entenderse como el traslado al punto de vista del otro.

Será determinante también la voluntad de comunicación. Una voluntad que queda inicialmente enunciada con la mirada que se le dirige a alguien: quiero establecer comunicación: lo miro. Se devela entonces la importancia de una comunicación en el ámbito de lo gestual y visual. Aunque las palabras enuncien ciertos objetivos, en el cuerpo residen manifestaciones que se hacen contundentes para quien las recibe, así esto no pueda ser explicado verbalmente.

Estas consideraciones se nos presentan como si ocurrieran siempre de igual modo, es decir, como operación automática del encuentro entre seres humanos. En este punto de la discusión es preciso preguntarnos por la relación con el otro no como cosa dada de antemano, sino en la necesidad de reconocer la tendencia hacía el otro, pero también la necesidad de emprender el fortalecimiento de esa relación con el otro como tarea y como posible objetivo formativo.

Si ocurriera que siempre, en todo lugar y momento, la respuesta ante la presencia del otro fuera la empatía, la comprensión del otro como un análogo a mí mismo que puede sentir como yo, que tiene un cuerpo como el mío, y que puedo comprenderme como objeto de su experiencia, no tendríamos tantas experiencias de indiferencia, alejamiento, violencia ejercida sobre los cuerpos. El cuerpo, análogo al mío, sería un cuerpo objeto de cuidado.

La relación con el otro se hace tarea, proyecto en el que cada uno de los sujetos sociales se implica de diferente manera de acuerdo a condiciones sociales, culturales, económicas. Hay entonces, en cada momento, una forma de estar con los otros, siempre creando hábitos de estar juntos. No se trataría tan solo de reconocer la constitución de los otros en mí, sino de crecer en procesos de simpatía. “Cuando simpatizo estoy en coincidencia concordante con el otro, a ambos se nos da un mundo circundante común, dotado de los mismos caracteres espirituales, en el que co-ponemos, co-juzgamos, co-valoramos y co-deseamos” (Iribarne, 1987: 101). En la empatía al sufrir el otro, yo imagino el «como si», y sufro como si yo estuviera en su lugar, en la simpatía sufro por él. La simpatía ha de ser el modo de relación donde el otro siendo otro, radicalmente otro, sea objeto de mi atención y cuidado. No se trata de demostrar o justificar la existencia del otro, sino de comprender su sentido y mi responsabilidad frente a él.

Los otros: radicalmente otros

La idea de la empatía, como proceso donde se es capaz de reconocer y convivir con el otro porque “es como yo”, puede tornarse peligrosa. Parece que solo fuera posible convivir cuando el otro se me parece, tenemos costumbres y modos de proceder similares. Pero, ¿y si el otro no es como yo? ¿Si piensa diferente, actúa diferente? Lévinas (1993) afirma que es cómodo entender al otro cuando este es idéntico a mí, se me hace “apropiable”. Somos asimilables el uno para el otro. No existen grandes contradicciones entre él y yo. Para Lévinas lo propio del ser humano no consiste en centrarse en sí mismo, sino en un estar abocado al exterior, al otro inapropiable. Se trata de ser capaz de pasar del centro-yo a pensar en el otro como centro

de la reflexión. El otro diferente a mí es capaz de sacudirme, cuestionarme y es en ese movimiento donde el yo se constituye. Vivir humanamente es desvivirse por el otro.

El otro reclama mi atención, se me presenta en toda su vulnerabilidad, sufre. Su reclamo se hace explícito cuando me presenta su rostro. El otro no es objeto, es rostro. Acceder al otro como rostro nos pone ya en el terreno de la ética. “El acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!” (Lévinas, 2015: 71).

Ante el rostro del otro no me quedo indiferente, respondo. “El rostro es lo que nos prohíbe matar” (Lévinas, 2015: 72) Esa disposición hacia el otro estaría ya determinada en nuestro ser. “¿Cómo decir la presencia inmediata del otro si él es anterior a cualquier mediación que pudiese hacérselo comprensible? La proximidad del otro es, pues, prelógica, si bien fuente de todo logos” (Ayuso Diez, 1991: 15).

Por otro lado, y como aporte a la comprensión del asunto se reflexiona sobre la certeza de la importancia de las relaciones intersubjetivas que nos viene dada al estudiar el daño. Nos hacemos conscientes de la dependencia a los otros cuando estos no están o nos hacen daño. Es así que Axel Honneth⁶ (1992) ha desarrollado, retomando postulados de Hegel, una noción de dignidad basada en el reconocimiento que los otros hacen o no de mí. De esta manera la utopía social se dirige principalmente a la eliminación de la humillación humana. Parte de identificar modos de desprecio, y de acuerdo a ellos modos de reconocimiento.

Se consideran como formas de desprecio las formas de reconocimiento negado. No se conciben como injusticia sino como “aspecto de una conducta dañina por el que las personas son heridas en la comprensión positiva que tienen de sí mismas que han adquirido por vías intersubjetivas” (Honneth, 1992: 80). Convivimos con palabras como desprecio, ofensa, humillación, tenemos experiencia de lo que esto significa. En el uso cotidiano del lenguaje hay entonces, una teoría de la intersubjetividad. Se asume que el ser humano es lo que es gracias a su ser y hacer-con otros. Esa relación dependiente de

6 Integrante de la Escuela de Frankfurt en su tercera generación, la Teoría Crítica de esta generación pasó de estar dirigida contra la sociedad de clases a estarlo contra la sociedad de consumo y tecnológica. Los estudios realizados han posibilitado el resurgimiento de los estudios sobre la ética y la conciencia social. Se lee una renovación de la Teoría Crítica a través del giro teórico al reconocimiento, como la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias de injusticia social en su conjunto.

los otros no se acaba. Estar bien, es un estar bien gracias al reconocimiento y valoración de los congéneres.

Se considera que la individuación es un proceso en el que se logra una identidad práctica, gracias a la confirmación del reconocimiento de sí mismo a través de un círculo de interlocutores. Hablar de sí mismo es un proceso que incluye el ser visto por otros que le aprueban. Es decir, no basta con un reconocimiento de sí como ser reconocido por otros, sino que es necesario saberse valorado positivamente por ellos. De allí la vulnerabilidad del ser humano. “La autoimagen normativa de cada hombre (...) depende de la posibilidad del continuo reaseguro en el otro” (Honneth, 1992: 80).

Reconoce tres maneras de desprecio que considera fundamentales: 1) La humillación física, donde se está indefenso ante la voluntad del otro; 2) La privación de derechos y marginación social, que lleva a la afectación de la autocomprensión normativa de la persona; y 3) La degradación del valor social de las formas de autorrealización, situación donde las formas diferentes de vida no son apreciadas socialmente. A estas formas de desprecio corresponden formas de reconocimiento, respectivamente: el amor, como la aprobación de la existencia corpórea de los otros; el derecho, que aspira a la comprensión de todos los seres humanos como portadores de derechos; y la solidaridad, como la aprobación de formas alternativas de vida.

Estas formas de reconocimiento nos dan pistas muy concretas sobre lo que podría ser el «nosotros», un proceso donde nos relacionamos desde el amor, el derecho y la solidaridad. Y que, retomando postulados anteriores, se hace proyecto ético, que reconoce la constitución de los otros en mí, asumiendo que se tiende hacia la empatía pero que es necesario emprender un proyecto formativo donde el reconocimiento del cuerpo del otro me lleve a comprenderlo como objeto de cuidado y de responsabilidad.

Cuando posiciono el nosotros como un hacer pienso en la necesidad de ubicar esta tarea en unas prácticas específicas, concretas, realizables. El nosotros es discurso, es ideal, pero, ¿cómo «hago nosotros» todos los días? En el nosotros cada uno se sabe otro para otro. Los sujetos se orientan por la experiencia común y no solo por la experiencia propia. Se desarrolla así una sensibilidad comunitaria. Es reconocer que tendemos hacia el otro, pero que ese «ir» responsablemente debe configurarse como tarea.

Formación para el nosotros

La mayoría de modelos pedagógicos implementados en los escenarios institucionales se plantean alejados de la pregunta por el ser y sus respon-

sabilidades con el otro. Se centran de manera exclusiva en el desarrollo de capacidades en lo personal, y muchas veces en el desarrollo de habilidades exclusivamente técnicas. La educación aunque en sus más altos objetivos aspire al desarrollo de lo social, en sus estrategias y prácticas concretas es individualista.

Este tipo de educación apela a un sujeto que se forma con egoísmo y que presume que ser responsable de sus actos es entrar en abierta confrontación con los demás. Este enfoque educativo se ha incorporado a nuestras formas de vida como hábito, somos cotidianamente seres distanciados unos de otros, en un intento constante de considerarnos completos, autosuficientes, sin permitirnos comprender la dependencia que existe entre nuestro ser y el de los otros. Lévinas (1993) afirma que el pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía, ¿educamos para pensar?

Además, hay una fuerte tendencia a encasillar los procesos educativos en los espacios institucionales; es cierto que la escuela se convierte en el escenario privilegiado para los procesos educativos, pero es necesario reconocer que en espacios no institucionales se gestan y desarrollan propuestas en que los contenidos, estrategias, roles, cambian sustancialmente. Acercarse a esos procesos puede permitir el reconocimiento y la concepción de estrategias alternativas de aprendizaje. Si esos escenarios no son reconocidos, no se propician acciones que puedan fortalecerlos ni se crean relaciones en las que unos espacios entren a dialogar con otros. Considero que los aprendizajes alcanzados en los escenarios no institucionales pueden generar estrategias que fortalezcan la escuela formal.

La formación, para este proyecto, es entendida como proceso humano que se puede desarrollar en todos los ámbitos de la vida. Está más allá de los escenarios institucionales, surge en el conversar, en el descubrimiento y constitución del mundo que hace el sujeto. Todas las experiencias cotidianas forman, sin embargo, cuidándonos del riesgo de generalizar tanto que lo formativo se diluya, hemos de concebir la formación como proceso intencional de enseñanza- aprendizaje en el que unos contenidos y nuevas creaciones de sentido tienen lugar.

“La formación del sujeto tiene lugar en el mundo de la vida, al mismo tiempo el sujeto forma el sentido histórico, político, social, del mundo de la vida” (Vargas, 2012: 49). Se entiende por mundo de la vida el ámbito de experiencia del sujeto, el lugar de las operaciones vitales del individuo y la comunidad. El mundo de la vida es mundo del sentido experimentado por el sujeto y por los otros. El sujeto al formarse se forma a sí mismo y forma la cultura. No solo se apropia el mundo sino que lo transforma. El mundo es

pre-dado, existe, pero a la vez se constituye, cuando el sujeto lo transforma y lo hace así, pleno de sentido.

Vargas Guillén, con base en las palabras de Edmund Husserl, afirma: “La formación es empoderamiento del sujeto. Se trata de que cada quien se tome por sí mismo la responsabilidad del mundo, su sentido; pero simultáneamente, para que ello ocurra, es imperativo que cada quien ejerza la crítica de todo lo dado por la tradición” (2012: 49). La pregunta sería por cómo se da ese empoderamiento. Para Husserl es en el descubrimiento de sí mismo, vía la investigación y la educación, procesos en los que hay despliegues de las potencialidades y que ocurren siempre en relación con otros.

Es decir, en la tarea de sí está implicada la tarea por el otro. El despliegue de las potencias requiere de una relación, no solo una relación formador-formado, sino de una relación comunitaria. La relación formador-formado, como maestro-estudiante, se plantea como una relación comprendida, se reconoce que la relación va cambiando por dinámicas sociales en las que los espacios de socialización y educación se cambian o se amplían; aun así el tema de la relación se confina a los espacios dispuestos para tal fin.

Se hace necesario una educación donde no solo se establezcan relaciones maestro-estudiante sino que se aprenda a estar y construir con otros, en todos los ámbitos de la vida. Es por esto que me aventuro a afirmar que la clave estará en el fortalecimiento de comunidad, de un nosotros donde más que plantear una relación sujeto-a sujeto, seamos capaces de concebirnos como parte de un colectivo, sin alejarnos del entendimiento de que los primeros pasos de ese colectivo se dan en la relación sujeto a sujeto.

Indagar en experiencias donde la relación educación-comunidad sea central nos lleva a revisar los postulados de la Educación Popular. Por su carácter de educación que responde a contextos específicos es imposible hablar de una concepción finalizada. Hay muchos caminos que se han recorrido y que han diversificado sus formas de desarrollarse, sin embargo es posible identificar algunas características que la acompañan desde su concepción.

La Educación Popular ubica el diálogo y reconocimiento del otro como base de los cambios sociales. Tiene una explícita convicción política, con el presupuesto de que la educación reproduce o altera el orden social, siempre es política así no se enuncie siempre. No se trata de asumir que la educación en sí misma transforma realidades, sino que tiene una fuerte influencia en los sujetos que pueden cambiar sus mundos. De acuerdo con esto, posicionó “estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir” (Torres, 2007: 21).

El diálogo se constituye en forma privilegiada para la construcción de conocimiento, se parte de entender que los sujetos están en permanente construcción, inacabados, necesitados de los otros. El diálogo es siempre creador, de la realidad transformada y de los sujetos que se liberan transformándola. Si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo. Solo hay diálogo si hay esperanza.

La trayectoria que ha recorrido la Educación Popular la ha llevado a descubrir que la producción económica no es directamente la única fuente de conflictos. Se ha dado un nuevo lugar a la cultura, entendida como “espacio de producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas” (Torres, 2007: 48). Esa producción simbólica se da en la vida cotidiana y la educación es interacción cultural. Encontramos entonces, una ampliación del marco de comprensión de los orígenes de la Educación Popular a sus formas de entenderse hoy. La lectura de diversas identidades y subjetividades sociales lleva a que se amplíe la esfera, de lo económico a lo cultural.

La Educación Popular respondió a un contexto de inequidad social, por ello se hizo urgente construir propuestas donde desde las metodologías, contenidos, fines se construyera otro tipo de sujeto, un sujeto capaz de transformar sus realidades. Ese sujeto debe reconocerse como parte de un entramado social en el que su experiencia y saber cuentan, además debe saber escuchar y construir con otros. Es decir, que la transformación social depende de las relaciones y capacidad de trabajo que podamos hacer con otros.

Me interesa resaltar el carácter intersubjetivo de la Educación Popular, carácter que se ha mantenido en diferentes movimientos, organizaciones, propuestas alternativas de educación, experiencias desarrolladas tanto al interior de la educación formal como en el escenario de los movimientos sociales, las educaciones no institucionales. Así, se habla hoy por ejemplo de pedagogías del nosotros, pedagogías para la democracia, pedagogías de la alteridad y la diferencia.

Así como se describían desplazamientos necesarios en la concepción de la Educación Popular de lo económico a lo cultural, otros autores, desde otras coordenadas geográficas y políticas, también hablan de cómo la educación no solo privilegiaba a las clases dominantes sino que “permitía, a través de la exclusión y el insulto, desacreditar las historias, experiencias y sueños de los grupos subordinados” (Giroux y Flecha, 1992: 64). Es decir, las narrativas, historias, imágenes que circulan y se posicionan sobre otras están articuladas con la complejidad de la vida social.

Es necesario hoy, comprender cómo se aprenden las subjetividades en la escuela, y en las experiencias formativas en su concepción amplia, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo y el cuerpo, “cómo se utiliza el lenguaje para legitimar y a la vez marginar distintas posiciones como sujeto, cómo el conocimiento no solo desorienta, sino que también permite producir identidades, deseos y necesidades” (Giroux y Flecha, 1992: 67).

Prácticas de creación colectiva

“Todo discurso es una práctica comunicativa concreta que descansa en las relaciones entre producción de sentido y dinámicas sociales. Por tanto, todo texto es la cristalización de un proceso de comunicación entre sujetos, operado en un determinado contexto” (Torres, 2007). ¿Sobre qué prácticas concretas puede descansar el discurso del nosotros? Se trata de crear discursos dinámicos que tengan un objetivo práctico, un proyecto de formación y de sociedad que permita dibujar y recorrer un camino. Se busca un diálogo entre la teoría y la práctica, “la teoría, en algunos casos, sustenta la práctica directamente, mientras que en otros la práctica reestructura la teoría como una fuerza esencial para el cambio; en otros casos, la teoría (...) proporciona un refugio para pensar en otras formas de práctica distintas a las actuales con objeto de poder imaginar lo que todavía no es” (Giroux y Flecha, 1992: 68).

Para el planteamiento y desarrollo de esta investigación la mirada se centra en las prácticas de creación colectiva audiovisual de organizaciones juveniles, prácticas en las que, desde el lenguaje audiovisual se libran luchas culturales, entendido como campo de poder, tanto en los contenidos y productos, como en las mismas formas de hacer.

[E]xiste la lucha por cómo se producen, mantienen y legitiman el lenguaje, la representación y el simbolismo en un esfuerzo por reproducir, desafiar o crear determinadas formas de vida; existe la lucha por controlar las instituciones que producen y legitiman la cultura; ello incluye, en el sentido más evidente, la enseñanza, los medios de comunicación, las artes, la cultura popular y otras agencias de formación cultural; además, existe también la urgente necesidad de convertir la lucha cultural en un aspecto significativo de los movimientos sociales y políticos más amplios. (Giroux y Flecha, 1992: 62)

Las prácticas de creación colectiva se conciben desde el volcamiento del arte a la esfera de la vida cotidiana. Para ello, lo primero, es salirnos de la concepción de arte como objeto, e ir hacia la experiencia. Experiencia en

su creación, experiencia en su recepción, experiencia de los seres humanos que se conmueven ante el mundo, incluso sin objeto artístico.

Los modos de hacer (De Certeau, 2001) parten de reconocer que en la esfera, aparentemente muy limitada, de acción de los ciudadanos, hay pequeños intersticios que dejan espacios para que los usos y modos de apropiación de los múltiples consumos y formas establecidas de hacer, sean variadas. Así, los seres humanos son considerados creativos y por tanto resistentes en maneras casi invisibles. Esto significa que ha habido un proceso donde se pasa de las formas establecidas de arte a la concepción de múltiples prácticas cotidianas de creación.

El arte contemporáneo se mueve entre los discursos del fin del arte y la autorreferencialidad, discusiones que suelen estar relegadas a los círculos del arte. Este encierro se ve cuestionado y, desde diferentes lugares se asumen posturas que claman por la vinculación del arte con la vida. «Modos de hacer» convierte la consigna “disolución del arte en la cotidianidad” en una práctica. No son solo situaciones construidas, puestas en escena, sino también una reflexión sobre prácticas populares, comunitarias, de encuentro que ya estaban ahí y que son reconocidas en su potencial creativo.

La apuesta de muchos movimientos artísticos ha sido entonces, por un arte que tenga que ver con lo social. Paradójicamente, estas proclamas y acciones se limitan a unos públicos cerrados. Los movimientos sociales, por su parte, han buscado estrategias para tramitar sus demandas de diferentes maneras. Hay una lucha por el significado que se da en el espacio público, allí han sido fundamentales las prácticas artísticas. Se sabe, se intuye, que los significados se fraguan, mantienen o cambian por medio de los relatos, de las imágenes y de las representaciones.

La conexión entre práctica popular y práctica artística se ha dado con el objetivo de ser movilizar representaciones, se trazan como prácticas que buscan develar a los públicos o participantes de que hay situaciones sociales de inequidad e injusticia que pueden ser cambiadas. Estas prácticas populares, propias de colectivos juveniles, movimientos sociales, pueden no ser concebidas como arte. La separación arte-artesanía ha jugado políticamente para excluir de la esfera del arte culto cientos de expresiones que en medio de la cotidianidad de las comunidades, permiten el juego simbólico y la constitución de sentido.

Del discurso abiertamente artístico-político se ha ido también al discurso del arte diluido, es decir, ese arte que considera que la obra de arte es la vida misma. Que las formas de relacionamiento, producción, creación de

sí, serían las obras a las que es preciso dedicarse. Joseph Beuys hablará de la plástica social y del concepto ampliado del arte.

Las prácticas colaborativas, aunque siempre cambiantes y diferentes según los contextos, se caracterizan por: hacer énfasis más en el proceso que el resultado. Desdibujar la figura del artista en solitario siendo capaces de pensar en un grupo donde todos tienen capacidad creativa. Son prácticas interdisciplinarias, nunca son solo arte, buscan expresar y comprender una situación pero también aportar a la transformación de dicha situación. “Se comprometen en un proceso activo de representación, intentando al menos “cambiar las reglas de juego”, dotar a individuos y comunidades, y finalmente estimular el cambio social” (Felshin, 2001: 90).

Estas nociones de arte ampliado, arte-vida cotidiana-, prácticas populares y artísticas nos permiten una idea de prácticas creativas relacionadas con el reconocimiento del otro y los proyectos formativos. Hablar de prácticas colaborativas pone en el centro de la reflexión el hacer-con-otro como obra de arte. Así, hay enormes potencialidades formativas, si todos los seres humanos somos, o podemos ser creativos, la educación puede plantearse unos procesos donde esas potencialidades sean desarrolladas, en la medida en que reconozcan, fortalezcan y propicien espacios de creación colectiva, creación que promueve el reconocimiento de sí y de los otros. La obra sería el proyecto social, un nosotros creativo.

Hay una ventaja en centrar nuestra mirada, más que en el objeto, en la experiencia estética. Nos permite ampliar el marco de comprensión y pensar en la capacidad de las comunidades para ser creativas, lo que nos llevaría a otro tipo de obra: los relacionamientos humanos, el espacio común creado, las resistencias que se cuelan en las prácticas cotidianas. Al abordarlo de este modo el espacio común, la acción personal y colectiva se carga de responsabilidad, ¿Qué tipo de relacionamientos estamos creando? ¿Hacia qué tipo de sociedad avanzamos con nuestras actuaciones colectivas?

Organizaciones juveniles y realización audiovisual

En Bogotá existen numerosas agrupaciones juveniles que tienen un quehacer artístico, cultural, deportivo o ecológico. Indagar en las razones de su conformación nos lleva a diferentes temas: encuentros de intereses, incidencia política, relaciones afectivas; entre sus variadas estrategias, me centraré en la realización audiovisual. Esta se ha instalado en las prácticas juveniles dadas las facilidades tecnológicas para su realización, además, las imágenes se cuelan en la vida cotidiana y median las relaciones humanas. No se trata de solo mostrar un algo que existe sino construirlo con imágenes y hacerlo real.

Otorgar sentido al mundo tiene múltiples caminos. Los jóvenes se piensan siempre en un mundo concreto y en la medida de sus posibilidades generan estrategias para encontrar un lugar y un sentido a su existencia. Encontrar un lugar y un sentido se convierte en apuesta estética que surge de los sujetos y que se hace exterior en formas variadas de expresión. Esas apuestas estéticas son también apuestas políticas, política que se instala en la vida cotidiana, que se vive en las relaciones con los otros, en los territorios concretos, y en el propio cuerpo como espacio de disputa entre los poderes.

Una de las estrategias de acción implementadas por estas agrupaciones es la realización audiovisual. Una realización que confía en el poder de las imágenes, que parte de querer comunicar o entender un aspecto del lugar donde se vive. No se trata de realizadores profesionales que tengan rutas trazadas sobre el quehacer, casi siempre es un aprender haciendo, un hacer y aprender colectivo.

La captura de imágenes, las decisiones narrativas, la escogencia de lo que se dice, se muestra, se sugiere; se convierte en excusa para el encuentro, para la toma de decisiones, para el descubrimiento. Es un espacio donde se puede crear, donde existe la libertad de jugar y encontrar nuevas respuestas. La realización audiovisual permite a los grupos juveniles reconocer historias, dinámicas presentes, y pensarse proyecciones de futuro.

Ficción o documental se intenta comprender el porqué del momento presente. La realización audiovisual rara vez se hace en solitario, hay roles, hay ideas que se discuten, hay aprendizajes e intuiciones que se comparten para llegar a un producto que satisfaga a los participantes. Captar una imagen u otra es poner sobre la mesa un punto de vista, que se pone en discusión con el punto de vista de los demás. Hay que asumir que el punto de vista propio no es el único. Asumir que el otro tiene también un punto de vista y que puede ser válido, hasta desplazarme a ese punto de vista, es construir una mirada conjunta. Crear un mundo de imágenes donde las miradas se complementen.

La construcción de una mirada colectiva no solo se da por el hecho de la realización y los acuerdos necesarios para esta; se da también en el tema mismo de las realizaciones. En un sondeo por los temas de las realizaciones se observa que la memoria barrial, el reconocimiento de actores sociales, las problemáticas del territorio son algunos de los temas recurrentes en este tipo de ejercicios.

Son los sujetos los que viven y encarnan las situaciones sociales históricas, los que continúan o transforman las condiciones de vida en este marco reconocer la historia por medio de la realización audiovisual es otra forma de apropiar la realidad. Un sujeto social e histórico apropia y crea. Conoce y crea nuevos espacios de encuentro y reconocimiento. Así, se hace pertinente recordar las categorías propuestas por Emma León (1997) como constituyentes de los sujetos sociales: memoria, experiencia y utopía, la memoria como la apropiación del pasado, la utopía como la identificación de lo deseable, no entendida como meta sino como horizonte del viaje mismo; y la experiencia como mediación entre memoria y utopía. Experiencia como el lugar donde se reconstruyen las direccionalidades de las prácticas.

Entonces, ¿es la realización audiovisual una práctica-experiencia que permite apropiar el pasado y pensarse el horizonte? Recoger la experiencia y trazar caminos por donde se pueda seguir recorriendo puede ser una de las tareas que se ponen estos colectivos. La construcción de la memoria y la apropiación del territorio se han convertido en apuestas políticas pertinentes y urgentes en los barrios populares.

Preguntemonos cuál es la verdadera función de un cortometraje. ¿Cambia las políticas de intervención en un territorio? ¿Quiénes lo ven? ¿Qué pasa con quiénes lo ven? Creo que lo que se promueve es una relación diferente con ese lugar y con esos otros que ven. Hay un espacio que se abre, que se crea, un espacio común donde se pueda hablar de los temas propuestos. Crear ese espacio es una apuesta estética y política sumamente válida. Se constata que ese hacer conjunto propicia aprendizajes, se enseña, se aprende, se adoptan unas metodologías, se validan unos saberes. Se convierte en una práctica que logra crear un aprendizaje vinculado con la vida.

Conclusiones

La intersubjetividad, la formación para el nosotros y las prácticas de creación colectiva se presentan como marcos de comprensión, con el objetivo de avanzar en la consolidación de la propuesta de investigación. Cada uno de los apartados presenta perspectivas clave para el posicionamiento de la idea del hacer-con-otros como base de propuestas formativas y creativas que permitan otro tipo de sujeto y de sociedad.

Se reconocen las actuaciones culturales en su complejidad, como espacios de encuentro, espacios formativos, espacios donde hay potencial para la construcción de subjetividades dadas al «nosotros». Se parte de reivindicar las

imágenes, las palabras, los grafitis, etcétera, es decir, las expresiones creativas en las que, de maneras muy sutiles, hay espacios para el reconocimiento, la empatía, espacios para ver el rostro del otro. Expresiones culturales-artísticas que son escenarios de tensiones por los sentidos que se construyen.

Ser capaces de identificar cómo se organizan las complejas asociaciones de hábitos, relaciones, significados, deseos, representaciones y autoimágenes en torno a las consideraciones de la construcción de género, raza, clase, etnicidad y edad en la producción de distintas formas de subjetividad y formas de vida. (Giroux y Flecha, 1992: 79)

Los lenguajes cumplen un papel fundamental en la transmisión de valores sociales, pero también en la construcción de resistencias a esos valores. La investigación indaga en significados de las narrativas juveniles, reconociendo el papel activo de los jóvenes en la producción y transformación de sentidos relacionados con las formas de vida establecidas y las posibles.

Los lenguajes, sus temas, formas de producción y circulación evidencian formas de construcción de experiencia, subjetividad e intersubjetividad. Esta investigación asume la legitimidad de los conocimientos, saberes, experiencias dadas en estos espacios alternativos de creación y educación.

Lenguajes que se asumen como intentos constantes de construcción de autodeterminación colectiva. Los jóvenes buscan, crean y proponen formas de autodeterminación. “La decisión popular solo funciona mediante la autodeterminación. Y La autodeterminación solo funciona desde un punto de partida creativo” (Beuys, 1995: 34). Esto pondría a los procesos creativos como base de las democracias. Sujetos conscientes de su papel en el mundo histórico y social en que viven, que logran alcanzar una visión de conjunto, del complejo sistema de relaciones que es lo social.

Los ciudadanos son personas que quieren hacerse cargo de una responsabilidad. Asumir una responsabilidad es una actitud que todo ser humano puede desarrollar y que no se aleja de su vida cotidiana. “Solo se vive como ser humano cuando se conocen diversas posibilidades de hacerse cargo de una responsabilidad política” (Beuys, 1995: 80). Las prácticas creativas trascienden al mundo de lo social, sentirse, asumirse a sí mismo como un ser creador permite seres humanos conscientes de sus capacidades de transformación de sus entornos y de sí mismos.

Referencias

- Ayuso, J. (1991). Presentación. En E. Lévinas, *Ética e infinito*. Madrid: Cofás.
- Beuys, J. (1995). *Cada hombre un artista: conversaciones en Documenta 5*. Madrid: Visor.
- De Certeau, M. (2001). De las prácticas cotidianas de oposición. En *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (381- 425). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En *Modos de hacer, arte crítico, esfera pública y acción directa* (73- 93). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 78-92.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Iribarne, J. (1987). *La intersubjetividad en Husserl. Bosquejo de una teoría*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En H. Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (36- 73) México D.F.: Anthropos.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pretextos.
- Theunissen, M. (2013). *El Otro. Estudios sobre la ontología social contemporánea*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Berlín: Editorial Académica Española.

El cuerpo en la vida escolar. Las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar

*Miguel Ángel López Martínez*⁷

Resumen

Este texto describe el ritual de las prácticas pedagógicas que permea las relaciones corporales presentes en la escuela. Las líneas de trabajo están delimitadas por los rituales que la escuela heredó de los modelos educativos de la modernidad y de la posguerra. También se abordan las distintas prácticas de la escuela moderna y la escuela tecnocrática que fueron impuestas como rituales y que están relacionadas directamente con el cuerpo y las formas de comunicar. Este documento se desarrolla sobre la consideración de que el cuerpo y la comunicación son escenarios que han condicionado los procesos aculturizadores dentro de la escuela.

Palabras clave: cuerpo, comunicación, rituales, escuela moderna, escuela tecnocrática.

Introducción

El presente escrito nace como un ejercicio reflexivo proveniente de la relación entre dos praxis investigativas: la primera que concierne a las disertaciones y elaboraciones dadas en el seminario de Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación; y la segunda surge de los acercamientos teóricos dados en la construcción de la tesis doctoral adscrita al mencionado programa de Doctorado, titulada *La construcción de corporeidad desde los discursos y prácticas pedagógicas en el ciclo inicial de las instituciones educativas de Bogotá*.

Desde las diversas reflexiones teóricas del seminario cabe resaltar algunas elaboradas por la pedagogía crítica, en particular la proveniente de norteamérica. De ahí que, desde esta perspectiva, se trabajen posturas que analizan las distintas prácticas reproductoras y hegemónicas en diferentes ámbitos, siendo la escuela y el cuerpo dos de los más relevantes, antiguos y constantes en el uso y ejercicio del poder.

7 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo del presente escrito consiste en la descripción del ritual de las prácticas pedagógicas que permean las relaciones corpóreas dadas en la escuela. Por esto, las categorías que se van a trabajar serán los rituales que la escuela heredó de los modelos educativos de la modernidad y de la posguerra, ya que son procesos que dinamizaron la construcción de corporeidad y que fueron fundamentales en el posicionamiento y ejercicio hegemónico del poder. Entonces, los escenarios a problematizar en el presente ensayo son distintas prácticas de la escuela moderna y la escuela tecnocrática que han sobrevivido como rituales y que se relacionan directamente con el cuerpo y las formas de comunicar. Ya que son estructuras discursivas que han condicionado constantemente, tanto implícita como explícitamente, los procesos aculturizadores de la escuela.

De esta forma es posible circunscribir este trabajo en el tercer eje del presente libro denominado *Pedagogías críticas, poder y cultura*, en relación con categorías trabajadas desde la pedagogía crítica para analizar las relaciones entre poder y cultura a partir del lenguaje, los discursos, los textos y los conocimientos establecidos en la vida cotidiana escolar.

El texto comienza con un recorrido conceptual del cuerpo como categoría de análisis. Posteriormente aborda el concepto de ritual, ampliamente trabajado por McLaren (2003). Y, por último, se describirá cómo confluyen en el actual sistema escolar distintas prácticas corpóreas heredadas de la modernidad y de la tecnocracia que trabajan a manera de rituales con un fin ejecutivo del poder y las implicaciones sociales y políticas que dichas prácticas tienen.

El cuerpo como categoría de análisis

Hablar del cuerpo como categoría de análisis implica reconocer que está construido socialmente y posee un amplio grupo de connotaciones simbólicas que permiten concebir el cuerpo como palabra, como mensaje y como fuente de una hermenéutica (Detrez, 2002).

Desde la teoría el cuerpo humano ha dejado de ser un objeto de exclusividad de la biología para ser un tema de muchas otras disciplinas, como la sociología, la psicología, la antropología el arte y, por supuesto, la pedagogía. A partir de la Biblia, donde el cuerpo se concibe desde una antropología monista, lo que marcó la Era Antigua y la Edad Media, pasando por una visión racionalista-dualista en la Modernidad, hasta el presente donde la hedonización congregó al cuerpo como centro del disfrute del placer, el cuerpo ha sido un punto de referencia para la interpretación social y su inherente ordenación por medio de la norma (Planella, 2005). Con los trabajos de Mauss (1936) y sus *techniques du corps* se comienza a hablar del estudio antropológico

de los usos simbólicos del cuerpo, lo cual abre el debate a los múltiples espectros donde el cuerpo se relaciona; por ejemplo, el posestructuralismo de Lacan (1997), que en su discurso de Roma concibe al cuerpo en torno al lenguaje en una estructura dinámica.

Posteriormente surgen los trabajos de Foucault (2002), quien aborda la relación entre poder y cuerpo mediante el análisis del ejercicio de la dominación producida para docilitar la sociedad. Para Foucault el cuerpo es el espacio de investimento por excelencia del poder, y lo entiende como unidad de control y escenario en el ejercicio hegemónico y opresivo del mismo; entonces propone la biopolítica como la ciencia del control político que se ha difundido en la consolidación de los Estados-nación y de sus sujetos, los ciudadanos; reconoce además a las disciplinas que se aplican directamente sobre los cuerpos de los individuos como principales prácticas dominadoras.

En la década de los ochenta Turner (1984) realiza una interesante disertación del cuerpo en tanto aspecto relevante en la política y el pensamiento social, al concebirlo como metáfora central de la política y un tema central de la sociología y de la historia. A su vez, Merleau-Ponty (1984), desde una postura de la existencialista, visiona al cuerpo como la unidad que simboliza la presencia ya que, para él, la realidad y la existencia habitan en el cuerpo y en sus posibilidades.

Con respecto al cuerpo y su relación con la escuela y con la pedagogía, son pocos los autores que se encuentran para referenciar, entre ellos se encuentra Fullat (1989), para quien los llamados “actos educantes”, los cuales transforman paulatinamente el “cuerpo educado” en “parcialmente educado”. Esto implica, según Fullat, que las prácticas pedagógicas de la escuela desconocen el conocimiento del cuerpo propio para centrarse en el estudio del cuerpo objeto, la objetivación misma de los sujetos.

Por su parte, McLaren (1969) plantea que en la escuela existen cuerpos posmodernos, que se convierten en la vía para el encarnamiento de la subjetividad. Y es en la escuela que, según el autor, los cuerpos se configuran como campo de enunciación y de inscripción cultural, no solo por las instauraciones de lo institucional sino por las vivencias de lo que en la escuela ocurre.

Esta revisión teórica de los principales discursos sobre el cuerpo permite ver como este ha tenido un papel primordial en la consolidación de diferentes disciplinas sociales, en especial, la antropología y la sociología. La pedagogía por su parte, se ha mantenido al margen de las principales disertaciones sobre este tema, principalmente porque se ha centrado más en la interven-

ción del cuerpo, debido a que es la misma institución educativa la que se ha encargado del uso domesticador sobre el cuerpo en lo práctico y discursivo.

Los rituales y la cultura escolar

El ritual como categoría de análisis se retoma aquí a partir de las ideas presentadas por McLaren (2003), quien trabajó ampliamente este concepto y lo contextualizó en el espacio escolar. Su trabajo concibe la escuela como receptáculo de sistemas rituales, los cuales adquieren una importancia fundamental en la vida de los estudiantes y, a su vez, hacen parte intrínseca de las formas de funcionamiento institucional. En este sentido, es necesario reconocer el ritual como un hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (normas, sistemas de significado, actitudes y preferencias). Además, entender que las fuerzas potencialmente liberadoras del ritual son disipadas o reducidas mediante los intentos de las escuelas de satisfacer las demandas de sus estructuras corporativas y hegemónicas; aun así, McLaren explora como el ritual sirve como semillero de cambio social

McLaren (2003: 23) concibe la cultura como una construcción que se mantiene como realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas de símbolos; por su parte, considera la cultura escolar como práctica y escenario que se manifiesta en un discontinuo sombrío y propiciador de competencia y conflicto: es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. El ritual funge aquí como transportador de códigos culturales que se graban en la estructura de la superficie y en la gramática profunda de la cultura escolar.

Ahora bien, si se hace un seguimiento teórico del ritual, McLaren (2003) observa que las Ciencias Sociales han pasado por una especie de escepticismo general del concepto. El ritual ha sido reducido a un comportamiento aislado y muy particularizado, al cual no se le ha dado el valor suficiente. Se ha descartado como una unidad de análisis, algo inútil, posiblemente por su ambigüedad, su origen pragmático y su dificultad para la medición.

Son las mismas Ciencias Sociales las que, en un principio, asociaron los rituales con las sociedades prealfabetizadas (*Gemeinschaft*) y que paulatinamente se fueron relegando mientras la sociedad “evolucionaba” a una sociedad industrializada (*Gesellschaft*). En este punto se puede aventurar una posible acepción de lo que es un ritual y qué no lo es. Para comenzar, un ritual no es un ruido gestual, es decir, no constituye un acto reflejo no reflexivo. Los rituales son actividades sociales naturales encontradas en

contextos religiosos, aunque no confinados a estos, también presentes en la sociedad contemporánea. Toda estructura social tiene una dependencia prevaciada⁸ del ritual para la transmisión de los códigos simbólicos de la cultura dominante. Según esto, tales actividades no están en el dominio de la lógica, sino, del gesto y de la manifestación corpórea.

En ese sentido, McLaren (2003: 69) propone su concepto sobre el ritual, esto es, un proceso que implica la “encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos”. Los rituales son entonces formas actuadas de significado, que permiten que los sujetos sociales se enmarquen, negocien y se articulen en la realidad y la existencia cultural, social y moral.

Los rituales de la escuela moderna

Las filas rectas dentro de las aulas, con la estructura de un tablero de ajedrez, los niños sentados observando sus cuadernos, empuñando sus plumas y lápices o escribiendo en silencio. Uno de ellos levanta la tapa de su puesto y saca un afiche con la imagen de una mujer en bikini, lo ve, y lo pasa a su compañero, este lo observa y lo vuelve a pasar, la acción se repite un par de veces, hasta que llega a alguien que toma el dibujo y le hace un retoque.

Justo cuando lo va a pasar a otro compañero, se escucha la voz grave del profesor que dice: “Doinel, deme usted lo que tiene”. El estudiante se levanta, el profesor le rapa el dibujo bruscamente, lo observa con desdén. “Qué bonito... ¡al rincón!”, le ordena.

Se levanta el docente y grita: “Les queda un minuto”, los estudiantes protestan. Se detiene en la puerta, observa el reloj y les dice a sus jefes de fila que se preparen. Luego, mientras camina entre las filas cuenta en voz alta uno, dos, tres... “¡Recojan!” y da una palmada en la cabeza de un estudiante. Al final los jefes de fila entregan los exámenes al profesor, quien les anuncia que pueden salir. Inmediatamente salen corriendo, incluso Doinel, cuya marcha detiene el profesor: “Usted no, jovencuelo (...) El recreo no es un derecho, sino una recompensa.

Mientras tanto, en el salón de clases, se pueden escuchar los pensamientos del niño castigado, quien escribe en una pared “aquí sufrió el pobre Antoine Doinel...un castigo injusto, de su cruel profesor, por culpa de una *vamp* dibujada en un papel”.

8 Término usado por McLaren para explicar el previamente vaciado y que esto afecta la acción o el curso de alguna cosa.

Llegan los niños en su característica algarabía. Unos van ocupando sus puestos, otros observan lo que Antoine ha escrito y se ríen. Cuando llega el profesor y advierte lo que sucede señala: “Tenemos un nuevo juvenil en la clase, pero es incapaz de distinguir un alejandrino de un endecasílabo. Doinel va a conjugarlo para mañana, vuelva a su asiento y anótelo”.

Lo anterior es el relato de una escena de la película *Los cuatrocientos golpes* de Francois Truffaut, 1959, que muestra una práctica muy común en el modelo educativo: el cuerpo es manipulado con un determinado fin. La escuela legada por la sociedad europea estuvo mediada por la dualidad mente-cuerpo, de allí que se haya generado toda una serie de *habitus* que han dado identidad a los procesos de educación formal.

La escuela moderna a diferencia de la medieval, por lo menos para el caso europeo, se desligó de las doctrinas clericales y se cimentó sobre un proyecto racional del conocimiento, con René Descartes (1596-1650) como su mayor exponente. El pensamiento racional, en su esfuerzo por construir un modelo de entendimiento de la realidad que sustituyera la fe por la razón y la ciencia, partió de la posición paradigmática de la filosofía basada en una perspectiva dualista ontológica del ser: la relación entre el pensamiento y el cuerpo (Gadotti, 2011).

Con su célebre “*Cogito ergo sum*”, la tradición cartesiana sitúa el problema de la existencia en la posibilidad del pensamiento, solo se existe si se piensa; esta postura plantea la división de dos planos en la existencia del ser: en el primer plano se encuentra el pensamiento o el espíritu como fuente que llena; y en el segundo, el cuerpo es un receptáculo habitable “una suma de partes sin interior y el alma como un ser totalmente presente a sí mismo sin distancia”; a su vez, se concretan físicamente el “nosotros y el fuera de nosotros” (Merleau-Ponty, 1984), y así es el cuerpo la frontera entre el que percibe y lo percibido. Esta será una de las principales dualidades que marcarán los discursos de las instituciones desde la Modernidad y que hasta el presente permea los distintos sistemas de enseñanza.

La escuela moderna ha abarcado ambos planos del ser dual, al tomar el pensamiento como entidad que razona, mueve, decide y es consciente; y al cuerpo como objeto que obedece, se mueve, es inconsciente y debe ser controlado; esta institución promulga una especie de comunicación silenciosa y desterritorializada con lo corpóreo, y objetiva al cuerpo mediante el silencio y la negación, dejando como única acción del ser hacia su cuerpo, la dominación de la expresión corpórea, los impulsos.

En ese sentido, el discurso escolar moderno tradicional desarrollará el trabajo sobre la llamada mente, por medio de la “transmisión de los conocimientos” (Kaplún, 1998) narrados y escritos, que establecen su forma por excelencia de comunicar; y sobre el cuerpo, mediante disciplinas focalizadas que lo “desarticulan” y lo “recomponen” constantemente (Foucault, 2002). Esto implica que se reduzca al cuerpo, al nivel de un objeto divisible en partes, las cuales se abordan desde distintos discursos especializados del saber.

En la escena descrita los estudiantes están sentados, sedentarios, ubicados con una lógica de orden y vigilancia, todos en silencio, utilizando los sentidos necesarios, el oído y la vista (sentidos sobresaturados por la escuela moderna). Entonces, cuando un estudiante rompe la dinámica sedentaria, el profesor lo llama al frente, como a un paredón, lo reprende y como castigo le ordena quedarse quieto. Después con la afirmación “el recreo no es un derecho, sino una recompensa” queda claro que los estudiantes se divierten con el movimiento corpóreo, con la risa y la algarabía, y que el castigo representa para ellos la quietud, el silencio, el orden, el estudio. Si el recreo es una recompensa de movimiento, el estudio será una actividad planeada, inanimada. Esto el profesor lo sabe muy bien y lo utiliza como mecanismo de premio y de castigo.

Los buenos y los malos, los normales y los anormales, son categorías sociales que excluyen e individualizan a los sujetos a través de los discursos institucionales del Estado. Para Foucault (2002: 189) será claro el funcionamiento de estas categorías: “Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad”.

En otro apartado concluye: “La división constante de lo normal y lo anormal, a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándonos a otros objetos distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales”. Según lo anterior, la escuela forma con la intención de adecuar a los sujetos, a través de la clasificación y la jerarquización, desde una perspectiva higienista de la educación. Su labor, tomando como eje la razón, es la de posibilitar una sociedad salubre, libre de los malos-anormales, y llenándola de buenos-normales, aquellos que tienen la mayor cantidad de conocimientos y que pueden controlar mejor su corporeidad.

En la escena Antoine es castigado, no por el hecho de no estar repasando su texto sino por no estar en el sistema ordenado de quietud; y además es expuesto en público a modo de burla por el docente. Esto evidencia que, en las dinámicas de las instituciones modernas, es más efectivo vigilar que castigar, a raíz de “la torsión del poder codificado de castigar, en un poder disciplinario de vigilar” (Foucault: 220). Y es que no hay vigilancia más poderosa que la que hace el propio sujeto consigo mismo y con sus pares. La burla y el escarnio son las nuevas formas de nombrar, a manera de letra escarlata, a los malos-anormales.

Desde la lógica de la anterior dualidad moralista, surge la siguiente pregunta: ¿Quién salvará al malo-anormal, lo corregirá y lo transformará en bueno-normal? Antoine es reprendido por el profesor, quien en su expresión “tenemos un nuevo juvenil en la clase, pero es incapaz de distinguir un alexandrino de un endecasílabo”, está demostrando con la “disertación sonora” que el conocimiento de Antoine es insuficiente e inferior al suyo, por lo que el profesor se tomará la labor de enseñar al estudiante para que adquiera ese conocimiento del cual carece, a través de la transmisión narrativa y repetitiva de los conocimientos. Es lo que Freire (1970) denominará “la concepción bancaria de la educación”, la cual transforma en “vasijas” a los estudiantes, quienes deben ser “llenados” con contenidos a manera de “depósitos bancarios”, de tal suerte, que entre más se dejen llenar “dócilmente”, los estudiantes mejor educados estarán.

Como el saber es ostentado por una sola figura, el ritual del conocimiento selecciona a un único protagonista, el docente y las relaciones de poder que se llevan a cabo en la escuela moderna son de naturaleza vertical; en la parte superior-arriba se encuentra el profesor, quien manda y decreta como un regente a sus subordinados, los alumnos, quienes se ubican en la parte inferior-abajo, como los que obedecen sin derecho a opinar, las ordenes que establece su institución.

La acción de decreto de ese docente “reconoce a los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a la que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra “verdadera”, la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra” (Freire, 1970).

Otra de las consecuencias del discurso metacientífico de la racionalización sobre la escuela, ha sido el tabú que ha impuesto sobre el texto escrito como único medio para acceder al conocimiento, al convertirlo en el eje central del “rendimiento escolar” y del “desarrollo educativo integral”; asimismo,

su desarrollo ha definido de “manera central” el “paso de un grado escolar a otro”. Se configura como el “lenguaje hegemónico en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”, ya que se concibe como el único lenguaje racional que permite el “avance del pensamiento” (Gómez, 2004).

El manejo que la escuela hasta el presente le ha dado al texto escrito ha permitido configurar un “modelo de comunicación lineal, secuencial y unidireccional” que va de lo más simple a lo más complejo” (Martín Barbero, 1999), y esto es consecuente con el modelo transmisionista del conocimiento, basado en la acumulación de contenidos. Por lo anterior, el sistema de enseñanza entra en conflicto con otras formas de lenguaje; como la imagen, por ejemplo, ya que esta tiene una naturaleza polisémica que rompe la univocidad del discurso lineal que tanto se presta a la transmisión. Ese conflicto lo asumió la escuela mediante el libro, subordinando la imagen a una “mera ilustración de lo que dice el texto” (Martín Barbero, 1999: 11).

Otro ejemplo es la posición defensiva que la escuela ha adoptado frente a los lenguajes audiovisuales una defensa que se basa en la negación del descentramiento cultural del libro como dispositivo intelectual; el desconocimiento de las nuevas formas de transmisión y acumulación de la información; la estigmatización sobre los medios audiovisuales, como artificios malignos, los cuales son responsables de la crisis de la lectura en los lectores; y por último el impedimento que se impone la escuela para “interactuar con el mundo saberes y lenguajes diseminados en la multiplicidad de los medios de comunicación” (Martín Barbero, 1999: 14-15).

Volviendo a la clase de Antoine se observa cómo la reprimenda al estudiante se da por su insubordinación y por supuesto frente al régimen escrito, pues una imagen ocasiona el gran alboroto entre los estudiantes. Inconscientemente el maestro castiga con ahínco, pues la herramienta con la que enseña (el texto) es menospreciada por sus estudiantes y eso él no puede permitirlo.

Es en este punto, que surge uno de los principales conflictos que establece la escuela: la subestimación del lenguaje corporal como modo para aprender. El lenguaje corporal es desplazado tácitamente a la reducción de actividades disciplinares que no tienen un estatus de rigurosidad académica. Es así como la danza y la gimnasia son espacios reducidos al entrenamiento corporal, inexistentes en la construcción intelectual.

Cabe anotar que la anatomía política y la disciplina del detalle son las lógicas que más fuertemente atraviesan la gimnasia de la escuela moderna, la cual vino a ser, en resumidas cuentas, la preparación de los niños y jóve-

nes para el régimen militar. Entre tanto, la danza se objetivó a tal punto que casi en todas las instituciones perdió su carácter místico y se convirtió en la representación folclórica de una determinada región

Desde las lógicas planteadas anteriormente es posible definir que el discurso educativo que atraviesa a la escuela moderna, está mediado por dinámicas de alguna manera contradictorias, ya que no van con los preceptos filosóficos del proyecto moderno, el cual propendía hacia la realización de ciudadanos críticos y constructores de sociedad, así fuera para una clase determinada; la escuela moderna reduce la educación a la herramienta por excelencia para la reproducción cultural del sistema verticalista del poder. Por esto se le puede caracterizar como una educación “autoritaria” y “paternalista” basada en algunos preceptos del ideal del sujeto moderno: la masculinidad, la adultez y la burguesía.

Bajo esta forma la enseñanza se establece como un modelo unidireccional que reviste al maestro, como aquel que sabe, quien tiene el poder y desviste al estudiante como aquel paciente que padece de ignorancia. Reproduce entonces la relación social, cultural, política y económica entre los “opresores y los oprimidos”, encarnándose ésta, en la relación entre “educador-educandos”, la cual se caracteriza por únicamente narrar discurrir y disertar (Freire, 1970: 51). El educador se encarga de vaciar los contenidos que bien le parecen, haciéndolo bajo su “divina” investidura omnisciente y todopoderosa.

Ya que la escuela moderna se caracteriza, entre otras tantas cosas como se ha visto, por narrar, discurrir y disertar, entonces su manera de comunicar se basa únicamente en una narración unidireccional constante. Así, el acto de comunicar se reduce a la acción de transmitir información, ni siquiera intercambiar, sino únicamente transmitir en una sola vía, casi siempre vertical, contenidos o mensajes.

La escolaridad moderna se basa en “comunicados” que no permiten “comunicarse” (Freire, 1970: 52). Esto dibuja los roles de sus agentes en una clara tensión: el estudiante como un oyente sin habla y el profesor como un hablante sin escucha, debido a que la estructura comunicativa es lineal y unidireccional. Al respecto Kaplún (1998: 25) establece la comunicación de este tipo de escuela como: “transmisión de información. Un emisor (E) que envía su mensaje (m) a un receptor (R): el acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc.”.

Aunque se critique fehacientemente la postura de emisor, mensaje y receptor, se debe advertir que es una concepción arraigada en la sociedad y, por supuesto, utilizada por la escuela de hoy; aparece como algo natural, interiorizado en los sujetos.

Tomando como referencia apartados anteriores, es clara la posición de la escuela moderna frente al cuerpo. Para esta es un mero receptáculo que, sin conciencia alguna, está al constante servicio de la mente. Es el león que hay que domesticar, para que sirva al desfile circense de la vida. Esa domesticación es establecida por medio de la imposición de prácticas repetitivas llamadas entrenamientos. El entrenamiento del silencio, del estar sentado, del levantarse, del poner atención, de los ejercicios gimnásticos, entre otros.

La escuela modela al cuerpo con la intención de dominarlo, para presentarlo ante la sociedad como una “pieza de una máquina multisegregatoria” (Foucault, 2002: 162), como el engranaje para que funcione. Y si no funciona, simplemente se desecha en otra instancia que cobije las piezas dañadas: la familia, el correccional o el sanatorio.

Resulta contradictorio que por un lado se preste gran atención al cuerpo como espacio de dominación y por el otro se relegue como espacio de aprendizaje. El cuerpo es concebido como la parte del ser sin trascendencia, como simple objeto que es síntoma de lo mental. Por eso el trabajo escolar específicamente académico se centra en el desarrollo mental, cualquiera que sea la forma, y produce como resultado lógico el desplazamiento del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que aprende del sujeto es la mente, no el cuerpo.

Una última característica se da en el ideal de cuerpo que busca formar la escuela moderna, el cual está de acuerdo a la visión de ideal del proyecto de la Modernidad; el cuerpo blanco-europeo, adulto y varonil. De esta manera se entrena al cuerpo con imaginarios racistas y machistas que menosprecian las etapas de la vida distintas a la adultez; la infancia y la juventud son formas corporales que se preparan para la adultez y la vejez como forma de descanso.

Por este motivo la escuela adoptará, de modo metafórico, la figura de fábrica y más adelante de empresa, que pretende ser un lugar de “procesamiento de información”, de “preparación para el mercado laboral” o que forme “para la competitividad”. De ahí que la efectividad y la eficacia sean los nuevos referentes institucionales. No es de extrañar que sean organizaciones como el Banco Mundial, la Unesco o el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IPE), las que rijan las políticas educativas actuales y le otorguen un valor a la acción educativa en la medida en que permita la conexión con los “sistemas globales de producción”, o si entra en el “juego del incremento de las competencias económicas” (Martínez Boom, 2004: 19-20).

En la imagen, los estudiantes que entran a la banda del modelo fordista, serán ensamblados; saldrán los pocos estudiantes exitosos normales-buenos, que se enfilarán al frente del *status quo* y se desecharán los anormales-malos, que para este caso también son ineficaces y solo representan un costo sin beneficio para el sistema.

La escuela en la actualidad, además de estar supeditada por el discurso de la producción capitalista, también lo está al discurso psicologista, en especial al conductismo, el cual busca que el estudiante adopte cierto tipo de conductas esperadas, determinadas por “objetivos” (enunciados que concretan una finalidad específica). De esta manera, el esfuerzo de la escuela tecnocrática, a diferencia de la moderna, no se centrará en los contenidos que el estudiante debe memorizar, sino en los resultados que de él se pueda obtener. Lo que se busca es que aprenda, especialmente, que aprenda a hacer.

Si el centro de esta educación son los objetivos, y por ende los resultados, el proceso que premiará esta escuela será el de la evaluación. La evaluación como principio y como fin. El estudiante se formará con el objetivo de obtener buenas notas en su evaluación, sin importar si su aprendizaje es propio o no; importa que sea efectivo y la mejor forma para determinarlo es con el examen o mejor aún el *test*.

La caricatura ilustra muy bien esta realidad, pues la banda transportadora escolar, antes de alcanzar seres humanos, saca productos. Estos productos son los que van a “triunfar” en la sociedad, y con seguridad su forma de triunfar será auspiciada por un alto número en algún tipo de examen. El resultado que traduce a los sujetos en una medida necesaria para la demanda social y económica.

Para este tipo de institución la educación es un dispositivo social prestado a las lógicas mercantilistas del estado capitalista, que, en su búsqueda por establecer un orden, limita la labor de enseñar a una instrucción efectiva para

lograr un buen entrenamiento laboral. La educación es la forma de producir, para determinadas clases sociales, los conocimientos estrictamente necesarios en la producción masiva de obreros calificados y eficientes. En pocas palabras, los estudiantes no solo son enseñados a obedecer, sino a obedecer con eficiencia. Mientras tanto las clases sociales dirigentes y programáticas se benefician con una enseñanza para oprimir y dominar.

De ahí que la educación se reduzca a la figura de un servicio. Quien quiera educación de calidad tendrá que pagar por ese beneficio, quien no tenga los medios para procurarse esta bendición tendrá que conformarse con la enseñanza masiva e impersonal, que permite y exige la entrada en las lógicas de un mercado laboral.

Que la educación se vea como servicio también implica transformaciones en los roles escolares. En tanto sea educación para el trabajo, el docente será un programador y el estudiante un programa, pero en tanto sea para las clases dirigentes, el docente será un prestante de servicio y el estudiante su cliente. Y como el cliente siempre tiene la razón, no es de extrañar que se genere una torsión en las relaciones de poder heredadas de la escuela moderna, y sean los clientes que manden a sus servidores. Continuando con el caso escolar masivo, es decir, la educación para el trabajo, esta misma produce con la implementación de sistemas individualizantes de enseñanza, y a su vez homogeneizantes, una enajenación del ante lo social y su rol en la realidad.

La fábrica escolar intenta separar a los sujetos de su dimensión comunal, incitando a que actúen igualmente. Esto es logrado con eficacia por medio de: a) la inculcación de actitudes de dependencia con los objetivos y la nota; b) el fomento de valores mercantiles como la “competencia”, el “éxito material”, el “consumismo”, el “individualismo” y el “lucro”, ya que lo único que importa es que el estudiante haga (Kaplún, 1998: 39).

Otra característica de la educación en la escuela tecnocrática es la visión segmentada del conocimiento, disgregado por un sinnúmero de disciplinas que buscan la destreza de un determinado saber mediante la especialización. Quien se especializa tiene la cantidad necesaria de contenidos y habilidades en una determinada rama del conocimiento. La escuela educa con el fin de poner las bases para adquirir una especialidad en la universidad y formar expertos. Desde lo que Lyotard (1991), denomina la “performatividad de la educación” así:

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a éste último. Son de dos tipos. Unas están destinadas de modo más concreto a afrontar la competición mundial. Varían según las “especialidades” respectivas que los Estados-naciones o las grandes instituciones de formación pueden vender en el mercado mundial. (...) La demanda de expertos, cuadros superiores y cuadros medios de los sectores de punta (...) que son el objetivo de los años venideros, se incrementará: todas las disciplinas referentes a la formación “telemática” (informáticas, cibernéticas, lingüísticas, matemáticas, lógicas deberían ver que se les reconoce una prioridad en cuestiones de enseñanza.

En este tipo de escuela la comunicación realiza un cambio importante pero no sustancial, frente a la naturaleza lineal de la comunicación en escuela moderna. Existen los mismos actores, el emisor (E) como el docente y el receptor (R) como el estudiante, donde el emisor tiene un rol “protagónico”, y el receptor un papel “secundario”; es el docente quien determina la naturaleza del mensaje (M) y establece sus condiciones, mediante enunciados u objetivos.

La diferencia radica en el surgimiento de otra acción, y es la respuesta (r) que el receptor envía al emisor, llamada también *feedback* o la retroalimentación. Esta diferencia le da el carácter de comunicación “persuasiva”, pues al parecer cambia la dinámica unidireccional al volverla bidireccional; pero esto es solo lo que pretende mostrar, porque en realidad utiliza la respuesta bidireccional como medio para comprobar si los mensajes objetivos fueron cumplidos o no; es decir, utiliza el supuesto poder activo que le da la respuesta al receptor como medio de vigilancia y control (Kaplún, 1998: 41).

La concepción de cuerpo en esta visión de escuela heredó de la Modernidad el precepto dual del ser mente-cuerpo, en ese sentido, lo que cambia la concepción de una escuela a la otra es la utilidad con la que se ve al cuerpo. Este sigue siendo el cascarón que envuelve la cognición o la mente, pero también es el mecanismo que permite controlar si el objetivo fue cumplido a cabalidad.

Ya que lo importante es que el estudiante haga, su cuerpo se concibe como la herramienta que le permite al cerebro hacer. El cuerpo sigue desarticulado, pero ya no en partes iguales determinadas fisiológicamente; ahora se le asigna un valor excesivo al cerebro como lugar que guarda todas las acciones del sujeto y al sujeto mismo.

Es muy común leer posturas que a partir de las llamadas “electrofisiología, la neuroquímica, las neurociencias, la psicología del aprendizaje, del constructivismo piagetiano, de la “ciberciencia” o desarrollo de la inteligencia artificial”, referencian el poder cerebral a tal punto que se plantean problemas de la siguiente magnitud: “El cerebro humano parece estropeado, deficiente, incapaz de percibirse, volverse consciente del todo; en consecuencia, parece incompetente como piloto de la especie humana, del ecosistema planetario y de la coevolución global” (Gregori, 1999). Esto ilustra la importancia que los discursos cientificistas le brindan al cerebro. Se crea entonces, el imaginario masivo del cerebro como piloto del ser.

Otras perspectivas lo asocian de modo metafórico con la imagen de un ordenador que manda y controla, no solo las funciones biológicas del cuerpo humano sino todas las acciones del sujeto. En pocas palabras, el ser se reduce a las funciones neurológicas producidas en el cerebro. Por eso el gran boom científico de estudios con respecto a este tema y por ende la adopción que realiza la escuela de esta concepción.

Conclusiones

Más allá del análisis de los rituales reproductores de dinámicas hegemónicas del poder se espera que las dinámicas cambien y la perspectiva de educación se reconozca como el hecho social que además de permitir los “procesos de transferencia, adquisición y reproducción de diferentes tipos de saber que son expresiones de una determinada cultura” (Brandao en Mariño y Cendales, 2004), también constituye a los sujetos en la sociedad. Lo anterior porque se vincula históricamente, por un lado, con las configuraciones del conocimiento y poder y, por el otro, con las dinámicas culturales y políticas en torno al lenguaje y la experiencia.

De esta manera se enfatiza que “la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, indiferente”, dando cabida solamente a la “reproducción de la ideología dominante” ni tampoco “una fuerza reveladora de la realidad que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades” (Freire, 1997). Esto constituye a la educación como una acción social y política, por medio de la cual es posible que las construcciones culturales excluyentes de género, clase y raza se subviertan y generen una conciencia que libera y emancipa.

Además, la educación debe ser un proceso que vivencie el conocimiento como un aspecto problematizador dado a partir de las experiencias y necesidades de los sujetos, que entienda que las relaciones entre objeto y sujeto

no son estables ni determinadas, ya que se dependen de múltiples factores de la experiencia y el contexto (McLaren, 1969); y por tanto, no se llegue al conocimiento a punta de especialidades que segmentan, sino a partir de la reflexión y el entendimiento holístico de la realidad.

Entonces solo así se podrá superar la postura ideológica del conocimiento, según la cual este solo genera validez en tanto se considere correcto o no para ser transmitido de una generación a otra, lo cual legitima la naturaleza opresora de quien posee o no el conocimiento-poder, y adjudica a alguna clase dominante, la labor de producción y su transmisión.

En ese sentido el conocimiento se produce en una constante interacción entre sujetos, entre sus experiencias, entre sus significaciones y acciones de mundo, mediado por relaciones lingüísticas constituidas por factores históricos y sociales. En definitiva, el conocimiento y por ende la educación no son algo que se ofrece sino algo que son entendidos; en sí mismo es acción y reflexión social, y se accede a este mas no se mercantiliza puesto que se estructura en un entramado de prácticas discursivas ubicadas históricamente. Es acción y reflexión de los sujetos históricos en su forma de acceder al mundo y en su forma de interactuar con este en una relación multidimensional y en continuo cambio.

La comunicación por su parte debe trabajarse no solo como acto social sino como acto humano que permite lo social, ya que antecede, permite y canaliza las acciones en comunidad de los sujetos. Para lograr que se reconozca el verdadero papel de la comunicación en la sociedad es necesario disolver las imposturas radicales que parten, por un lado, de una idea de comunicación “practicista”, la cual relaciona directamente la comunicación con el desarrollo del *marketing*, esto es, la reduce, la instrumentaliza al medio o al mecanismo. Y por el otro, la visión “fundamentalista” que sataniza ideológicamente el acto comunicativo, poniéndolo únicamente al servicio de la hegemonía capitalista (Martín Barbero, 1993).

La mejor manera para entender la comunicación como un proceso humano es plantearla como un acto dialógico que mediante el “lenguaje, da forma a la conflictiva experiencia del convivir” y se “constituye en horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo” (Martín Barbero, 2003).

La comunicación reconoce la naturaleza conflictiva y tensionante del diálogo en vez de negarla, pero también reconoce la posibilidad de convergencia y determina su naturaleza emancipadora; un diálogo en la misma dirección, sin crítica ni discusión no es un diálogo, es un canal persuasivo que no produce nada. Como es puente mediador, la comunicación no debe segmentar ni

objetivar al ser un reducto de sus conductas, debe en cambio reconocerlo como ser que en su totalidad sujeta está en constante transformación de sus prácticas innumerables. Entonces, el lenguaje como “mediación”, es decir como comunicación, está hecho de “signos y preñado de símbolos”, símbolos que median el “imposible acceso inmediato” del ser a las “cosas”

Pero esta mediación de los símbolos en el lenguaje no se puede concebir sin la expresión; “al mismo tiempo de ser acción, el lenguaje es expresión” (Martín Barbero, 2003: 32-36).

Expresión como su “potencialidad principal: la de hacer existir la significación”; la que hace el enraizamiento de la subjetividad en el cuerpo propio”. En pocas palabras la expresión habita en el cuerpo y es la que posibilita el lenguaje (Martín Barbero, 2003: 32-36).

Al superar la visión reduccionista del cuerpo, como cosa sin trascendencia ni finalidad en sí, este escrito se propone considerar al cuerpo como la “fuente de toda percepción”, del “modo primordial de habitar en el mundo” (Martín Barbero, 2003: 38). El cuerpo simboliza la existencia, pues es lo que la realiza; la realidad y la existencia habitan en el cuerpo y en sus posibilidades. Merleau-Ponty (1984) establece esta recreación del cuerpo como todo lo que existe: “Si el cuerpo puede simbolizar la existencia es porque la realiza y porque es la actualidad de la misma”. La simboliza por medio de la expresión no porque sea un acompañamiento exterior, sino porque es la misma existencia la que se realiza en él.

No se trata aquí, como dice Martín Barbero (2003) de “reducir la subjetividad al cuerpo” sino de reconocer su “potencialidad original”, pues es la “corporeidad la que engendra un mundo, un tiempo y un espacio propios”. Surge entonces el gesto, como forma de expresión que hace la comunicación y afirma la presencia activa del cuerpo.

Ahora si el cuerpo habla, dialoga y se comunica lo hace de varias formas; siempre se comunica en la expresión del lenguaje, pero también lo hace desde el movimiento. El movimiento como acción constante, fluyente, natural y perpetua, se convierte en su idioma y en uno de sus modos de estar, de ser en el espacio. Este subvierte las dinámicas inertes y opresoras del mero ocupar un espacio y permite reconocer la vida del ser, la energía que él tiene. Es en sí mismo, energía, expresión, palabra y acción vivida.

Referencias

- Castells, M. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Detrez, C. (2002) *La construction sociale du corps*. París: Seuil.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1989). El cos educand. En *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*, vol. II (159-166). Bellaterra: UAB-UB.
- Gadotti, M. (2011). *Historias de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimientos. *Nómadas*, (21), 120-127.
- Gregori, W. (1999). En busca de una nueva noología. *Estudios pedagógicos*, (25), 71-82.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Lacan, J. (1997). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lyotard, J. (1997). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mariño, G. y Cendales L. (2004). *Educación popular y educación no formal. Hacia una pedagogía del dialogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Martín, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13), 13-21.

- Martín, J. (1993). La comunicación: un campo de problemas a pensar. *Colombia Ciencia y Tecnología*, 11 (2), 3-10.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. Bogotá: Arthropos.
- Mauss, M. (1936). *Sociologie et anthropologie*. París: PUF.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1969). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 89-201
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Turner, B. (1984). *El cuerpo y la sociedad*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

La modulación de las pasiones en el *fandom*⁹ de narrativas de culto como experiencia de saber crítico¹⁰

Sherly González¹¹

Resumen

Como espacio social, la Web ha masificado el encuentro de personas con intereses similares, quienes se reúnen para compartir, conversar o interactuar con diversas interfaces, lo que ha consolidado determinadas comunidades de seguidores o *fans* que, mediante su producción textual, han estructurado formas de sentido, motivadas por el gusto hacia las narrativas de culto. En este intercambio surgido bajo los términos de la industria cultural, sujeta al control hegemónico, se identifican disposiciones del lenguaje que articulan de manera inesperada la formación de saber crítico, desde la producción textual que hacen los fans. Inmerso en este escenario, el artículo expone cómo en la llamada “negociación entre medios y audiencias” el aspecto emotivo del lenguaje modula las actividades de producción del *fandom*, y genera un diálogo crítico conjunto. Si bien este diálogo no es ajeno a la influencia hegemónica capitalista, el examen de este desde otro enfoque podría constituir una forma directa de promover el aprendizaje crítico, como acción propicia para el escenario social actual.

Palabras clave: narrativas de culto, cultura de masas, cultura popular, saber crítico, aprendizaje, fans, *fandom*, industria cultural.

Introducción

Resulta complejo exponer la influencia del fenómeno *fandom* en la constitución de formas de pensamiento crítico y señalar asimismo una relación de las prácticas de los fans con propuestas provenientes de las pedagogías

9 Término de origen anglófono derivado de la contracción de *fanatic kingdom*, usado para referir a las comunidades de fanáticos, seguidores o entusiastas de productos culturales o determinadas narrativas de culto.

10 Este artículo está relacionado con el proceso de trabajo del proyecto de investigación sobre Fans y Aprendizaje adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá.

11 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

críticas, debido a que en su mayoría estas prácticas son imperceptibles en la cotidianidad puesto que se diluyen en el *mainstream* que las señala como frívolas tendencias juveniles. Por tanto, el presente texto aspira a ofrecer elementos de información y reflexión que contribuyan a reconocer y apreciar el valor crítico en la producción textual de los fans. Se plantea aquí un análisis acerca de las posibilidades que tendría para el campo educativo examinar la forma cómo operan las emociones según el uso del lenguaje en determinados contenidos, instituidos estos como parte de la cultura de masas y la cultura popular para el entretenimiento.

En este sentido, destacamos el concepto *stand alone complex*¹² expuesto en el manga *Ghost in the Shell* (1989)¹³ que, si bien constituye una ficción, aporta una idea valiosa para observar los comportamientos individuales de ciertos fans dentro de sus comunidades: al desarrollar acciones en pro de la verdad y la justicia social, y difundirlas en la Web u otros medios, se han dotado de conocimientos y saberes de forma autónoma para ejecutar tales acciones e inspirar con sus resultados el desarrollo de nuevas iniciativas¹⁴.

En este caso son varias las iniciativas que materializan la presencia potencial de saber crítico en la producción textual de los fans. Por ello, el presente texto retoma planteamientos de determinados autores y ofrece una breve exposición sobre cómo la cultura de masas, vinculada al control hegemónico, estimula la producción textual de los fanáticos.

En la segunda parte se presentan ideas relacionadas con las pedagogías críticas y se destaca la importancia del saber crítico en la sociedad actual.

12 Traducido como “complejo de autosuficiencia”, este concepto refiere un síndrome que afecta a determinados individuos inconformes con el orden social establecido, cuyos ideales de justicia, bien y libertad no son compatibles con los patrones de la sociedad tecnocapitalista en que se desarrolla la historia. Una de sus características es limitar al mínimo necesario las relaciones sociales o aislarse por completo, para afirmar sus ideales mediante la creación y articulación de formas de justicia que favorezcan el bien común. Tal aislamiento autoinducido, al ser contrario al comportamiento general, genera rechazo por parte de la sociedad. Sin embargo, este individuo igual despliega sus actos de justicia social en la red y así genera identificación en otros individuos. Este “contagio” origina la creación de un grupo de lucha guiado por el interés individual por el bien común y esto, aunque los aliena en un principio, les permite compartir su esfuerzo conjunto únicamente en la red.

13 “Manga” se traduce del japonés como historieta. En este caso nos referimos a la serie creada por Masamune Shirow cuya historia se presenta en un futuro donde la ubicuidad tecnológica, la inteligencia artificial y la tecnología *cyborg* han expandido sus límites entre robots, androides y humanos. La trama plantea las implicaciones éticas e ideológicas que surgen tras la fusión hombre-máquina, y destaca cómo las particularidades de la identidad humana hacen la diferencia.

14 Este fue el caso del autor del mencionado manga. Inspirado por algunos autores clásicos de la literatura de ciencia ficción, Masamune Shirow dio forma a su obra y a su vez se convirtió en un clásico del *cyberpunk*, cuya temática ideológica se considera como antecedente o inspiración de los hackers que hoy operan en la Web bajo la denominación “Anonymous”.

Concluye el artículo con algunas aclaraciones sobre la forma como la modulación de las pasiones motiva la producción textual de los fans, y se presentan elementos sobre cómo aspectos narrativos consiguen generar sujetos socialmente participativos y críticos de forma indirecta.

La cultura de masas, hegemónica o emancipadora

Considerada en principio como anticultura derivada de la revolución industrial, la cultura de masas inscrita en el control de la vida social de las clases subalternas, la determinación de los tiempos de ocio y la tecnificación de los medios de comunicación, ha sido criticada por promover la estandarización de las mentalidades mediante mensajes afines a la ideología imperante. La vigencia y efectividad de estos mensajes ha dependido de la renovación constante de estrategias que en la sociedad capitalista intensifican la difusión y el consumo de productos.

Por ello al ser destinada a la población analfabeta o provista de formación escolar inicial, su divulgación en medios elegidos por su inmediatez determina la preferencia de formas de lenguaje oral, icónico y narrativo para sus obras, lo que estructura modos categóricos de evasión (Narváez, 2013: 72). Estas obras dotadas con elementos artísticos y tecnológicos, debido a su valor estético o narrativo, logran insertarse en la cultura común y son valoradas como formas de alta cultura y cultura popular. Con esto se naturaliza la idea de que es posible crear y adquirir expresiones de estas formas de cultura por medio de métodos dados en la cultura de masas.

Esta expansión de los límites apoyada en el ajuste de posturas teóricas recientes que admiten como favorable la presencia de las dinámicas de la cultura de masas en la hibridación cultural, han conseguido retraer de su estudio, directa o indirectamente, las implicaciones económicas, políticas y sociales del consumismo y la tecnificación masiva. Esta omisión ha sido nutrida del nexo difuso que comparten ciertas expresiones de la cultura de masas, la cultura popular tradicional, la étnica, la alta cultura y la cultura popular para el entretenimiento.

Tal aspecto permite deducir por qué en el análisis de la sociedad actual, caracterizada por encuentros culturales de todo tipo, es recurrente el examen de las manifestaciones de la cultura popular para el entretenimiento, apreciadas como expresiones de frontera. Estas expresiones, en su intención de generar y transmitir un mensaje del pueblo para el pueblo por medios y lenguajes inscritos en la cultura digital y la cultura de masas, implican diversos elementos y expresiones que refieren a la alta cultura, la cultura tradicional-étnica, y la cultura nacional, entre otras, y dan forma a un tipo

cultura común en que coinciden varias culturas a la vez (Florenzano y Somarriva, 2006; Burke, 2010).

De allí que la preocupación inicial sobre cómo, al ser coproducida y difundida por la industria cultural al servicio del poder establecido, en este caso el capitalismo, si bien guió el análisis de la cultura popular para el entretenimiento al advertir la influencia ideológica-consumista de su mensaje dentro de la cultura de masas, actualmente ha redireccionado su estudio hacia el elogio del potencial dialógico de su poder simbólico.

Esta apreciación ha promovido el análisis de determinadas expresiones de la cultura popular para el entretenimiento, denominadas como narrativas de culto¹⁵, a causa del interés por comprender cómo en ellas el uso de valores artísticos y lúdicos, que procuran formas de diversión mediante la inmersión en relatos fantásticos, articulan virtudes y vicios por medio de personajes arquetípicos, y modulado las emociones de las audiencias. Reconocer este potencial hace necesario entonces que al ser examinadas se considere también que sus facultades son apropiadas y difundidas por la industria cultural capitalista.

No obstante, en numerosos estudios se ha hecho común velar las implicaciones sociales de sus alcances al mencionarlos como formas de *soft power*¹⁶. Por ello es necesario comprender que el esconder sus implicaciones tras este u otros neologismos de turno no suprime su vínculo inmanente con los sistemas de control ideológico que en su momento Gramsci denominara como “guía intelectual y moral”. Este aspecto, cotejado con las cualidades de las narrativas de culto, permite reconocer cómo por medio de la persuasión estos productos narrativos afectan la experiencia de los sujetos, e influyen en el modo de conocer y analizar las realidades sociales. Acción que advierte la forma como el poder va más allá de la estructura económica y la organización política, al intervenir en las decisiones de los sujetos (Gerratana, 2013).

Este complejo sistema en el que circulan las narrativas de culto anunciado por Rousseau (1750), reconoce “la principal ventaja del comercio de las musas, al hacer a los hombres más sociables, inspirándoles el deseo de agradarse los unos a los otros por medio de obras dignas de aprobación mutua”, y hace evidente la eficacia de las narrativas de culto para el control social,

15 Refieren a contenidos narrativos insertos en series de televisión, cine de género, animación, cómics, videojuegos y literatura de fantasía, entre otros, que a causa de la veneración de las audiencias hacia sus contenidos son denominadas de “culto”.

16 Poder blando: término acuñado por el profesor de Harvard Joseph Nye (2004), usado para describir la capacidad de un grupo político de incidir ideológicamente en las acciones o intereses de otros desde diversas formas de cultura tradicional o popular “con fines diplomáticos”.

puesto que ostenta una importante tradición de desarrollos artísticos, técnicos y tecnológicos, visibles en el alto grado de sofisticación de los productos audiovisuales para el entretenimiento. Esto permite reconocer cómo, en su mensaje, la alteración de ciertos códigos expuestos mediante el mito y la fantasía los hace cada vez más eficaces y sutiles, pues sus relatos estimulan el consumo y esto conserva la hegemonía capitalista.

Esta reflexión ha causado, en el contexto de ideologización actual de las narrativas de culto, a que este lenguaje sea apreciado sospechoso. También permite considerar que expresiones relacionadas con la industria cultural, la cultura de masas y la cultura popular para el entretenimiento sean concebidas como parte del poder hegemónico capitalista. Esta lectura, aunque no es improcedente, limita las mencionadas formas de cultura a difusoras de ideologías absolutistas, que invisibilizan, por rechazo, la posible influencia emancipadora de las formas de cultura y expresiones culturales de las narrativas de culto sobre grupos sociales alternativos. Si bien estos grupos surgen vinculados a la industria cultural, sus prácticas de sentido han afectado valores de la cultura regular y obligado a los responsables de los medios masivos a replantear el enfoque de su oferta, en determinados casos.

Esta práctica en particular es la que guía el interés de este trabajo, el cual busca comprender cómo ciertos elementos generados en la cultura de masas y la cultura popular para el entretenimiento, que debido a su intención han sido señalados como socialmente opresivos, afectan a miembros de determinados grupos alternativos y dan lugar a acciones participativas, algunas incluso como formas de resistencia.

En este sentido, al examinar las posibilidades de aprendizaje de los seguidores o fans, se espera comprender cómo en la producción textual de los seguidores de las narrativas de culto, inscrita en la convergencia de medios y tecnologías, es posible encontrar características relacionadas con el aprendizaje crítico, cualidades que son impulsadas por el entusiasmo que despiertan estas narrativas. Al ser la producción textual de los fanáticos el resultado de su intervención como seguidores que participan del universo narrativo de los contenidos de culto de su preferencia, crean narrativas alternas y generan en determinados casos formas de sentido contrarias a lo impuesto en los medios.

De acuerdo con lo señalado sobre la necesidad de considerar las implicaciones ideológicas de las expresiones de la cultura popular para el entretenimiento, exponer la forma como los contenidos de las narrativas de culto afectan el modo de conocer de los individuos, precisa el aspecto paradójico de este aporte, pues resulta contradictorio que de un aparato ideológico en que es evidente el papel del mercado se motiven formas de conocimiento crítico.

Por lo anterior, al presentar las contingencias en el diálogo que surgen entre los fans y la industria cultural no busca ubicar este estudio en sintonía con otros del mismo corte, que proponen prácticas colmadas de beneficios y apuntan a la tecnificación como una solución justa ante la crisis escolar y generacional dada por la coyuntura tecnomediática.

Al contrario, al entender la incidencia de esto para el campo educativo, donde se encuentra en juego la autoridad simbólica sobre la conciencia de los sujetos, se presentarán algunos cuestionamientos sobre la producción textual de los fans de narrativas de culto, que como ya se señaló, aunque operan bajo las dinámicas del consumo masivo, evidencian un interés particular.

Es decir que desde la llamada “negociación entre medios y audiencias” se examinarán cuáles aspectos del lenguaje usado en las narrativas de culto hacen posible que las dinámicas sujetas a los condicionamientos del mercado admitan replantear o eliminar prácticas arbitrarias insertas en sus contenidos, puesto que, cuando estas prácticas son cuestionadas mediante la producción textual de los fans, consiguen influir en otros espacios sociales y alimentar nuevas iniciativas de resistencia.

Para alcanzar este objetivo se expondrá cómo en las actividades de producción de los fans, denominadas como producción enunciativa y textual¹⁷ (Fiske, 1992), se evidencian ejemplos prácticos afines a los intereses de las pedagogías críticas que, como campo del conocimiento inscrito en la necesaria transformación de la estructura educativa moderna, busca promover el desarrollo de acciones pedagógicas dialógicas, generadoras de mecanismos de liberación y cambio social encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los sujetos.

En este caso, considerando la iniciativa de Freire sobre la posibilidad de que la educación trascienda el aula y haga parte de otros espacios de socialización, se presentarán aspectos que equiparan la producción textual de los fans con propuestas metodológicas de la pedagogía crítica, que buscan estimular a profesores y alumnos a participar de un “diálogo crítico conjunto” con el fin de ayudar a identificar y compartir aspectos que afectan su realidad como individuos y como grupo (Giroux, 1994).

17 La producción enunciativa refiere a la divulgación pública de las sensaciones que una narrativa de culto provoca en los fans. Es el diálogo entre la comunidad, mediante la interacción social, donde se reproducen partes de contenido de las narrativas de culto como las conversaciones, ropa, peinados, imágenes, accesorios entre otros. La producción textual son obras derivadas, textos, obras gráficas, literarias, visuales o musicales denominadas también como *fanzines*, *fanfic*, *fanmovies*, *filks*, entre otros.

El diálogo entre fans y medios no es asumido con una intención crítica, ni tiene intereses políticos emancipatorios o contrahegemónicos. Al contrario, surge desde el control sugestivo del consumo, desarrollado entre agentes de la industria cultural, las audiencias y los fans. El reconocer como media el impulso afectivo en las actividades de producción enunciativa y textual del *fans*, hasta dar lugar a propuestas críticas independientes, permite advertir lo determinante del lenguaje de las narrativas de culto, ya que estimula y sostiene el diálogo.

Por ello resulta apropiado examinar cómo opera este lenguaje a los ojos de quien se siente complacido con estos textos audiovisuales, ya que en este proceso el aspecto emocional se destaca en el intercambio y la producción semiótica estimulada por imágenes, sonidos y palabras.

¿Por qué saber crítico?

Para los teóricos críticos la base de la injusticia social, la subordinación económica y la homogeneización ideológica que fija al capitalismo como sistema global, se encuentra en la naturalización de un orden mundial sujeto al condicionamiento técnico, el sometimiento mediático y la limitación consumista. Así, la acelerada concentración de la riqueza se nutre de procesos de producción y supuesto desarrollo, cada vez más deshumanizados e insostenibles para el medio ambiente.

Determinada esta emergencia, las posturas teóricas que demandan un cambio social, ético, político, que procure mejores oportunidades para quienes han sido afectados por este régimen, ubican el saber como una posibilidad preliminar de emancipación, que permitiría a los sujetos sometidos liberarse de ideas, prácticas e instituciones legadas por la Modernidad.

Como lo señala Boaventura De Sousa Santos (2009), para que este tipo de propuestas emerjan es fundamental generar acciones críticas hacia la imposición y universalización de esquemas epistemológicos y políticos característicos del razonamiento moderno occidental que, tomados como patrones académicos, dan continuidad a lo que este autor designa como “pensamiento abismal”. Con esta figura, De Sousa Santos se refiere a la marcada distinción presente en las relaciones interculturales establecidas desde la imposición de acciones, lenguajes e ideas que fundan y sustentan la diferencia entre opresores y oprimidos. Diferencia que conserva la imposibilidad de comprensión al invisibilizar formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a la universalidad del mundo occidental.

Para liberarse de este complejo sistema de exclusiones, la salida propuesta por este autor señala la necesidad de una ruptura radical generadora de acuerdos epistemológicos interculturales, que impulse la aceptación y el diálogo de la pluralidad cognitiva como parte de un proyecto crítico y alternativo. No obstante, tal propuesta epistemológica, denominada “ecología de saberes”, se fundamenta en la necesidad de que la teoría y la práctica consigan articular el uso de procedimientos adecuados que permitan la traducción de saberes interculturales, que garantice tanto la participación conjunta como la libertad individual de los sujetos involucrados.

Advierte que en esta forma diferente de generar conocimiento la “práctica rutinaria, reproductiva y repetitiva que reduce el realismo a lo que existe y precisamente porque existe” (Santos, 2010: 59) es una limitante que, tras el perfeccionismo extremo, paraliza el desarrollo de una conciencia amplia a la que le sea posible apreciar formas conocimiento emocional e irracional.

Esta apreciación permite que esta discusión se direcciona hacia la educación, ya que los procesos educativos poseen una importancia fundante en la experiencia cultural de los sujetos. En esta la pedagogía se constituye como una oportunidad desestabilizadora para generar un discurso teórico “postabismal”, que dé acceso al análisis y a la toma de conciencia sobre la forma como se maneja la interrelación entre el poder y el conocimiento para producir, acoger y transformar las identidades culturales. De allí que sea posible comprender cuáles son las formas éticas y “las versiones deseadas de la futura comunidad humana” (Giroux, 1994), que darían lugar al cambio social.

Esto sugiere que, posiblemente, mediante la pedagogía crítica se halle una alternativa del conocimiento para ajustar la relación entre teoría y práctica, puesto que sus teóricos coinciden en que al ser una práctica educativa, debe establecerse bajo la comprensión de que todo conocimiento está mediado por relaciones lingüísticas constituidas social e históricamente. En consecuencia, es necesario que los sujetos se inicien en el conocimiento a partir de la comprensión de su condición social, la cual está afectada por el lugar que ocupan en el mundo, cuyo sentido se forja desde de la experiencia con particularidades sociales, sexuales y étnicas propias (Giroux, 2000: 348). Así, es importante reconocer que el valor dado a su condición es afectado por la manera como operan las formas de producción capitalista, que procuran privilegiar ciertos grupos en opresión de otros, sistema que se mantendrá si quienes son subordinados aceptan las imposiciones dadas a su condición como parte del orden natural (McLaren, 1995: 230).

Para el desarrollo de una cultura crítica la pedagogía puede valerse de diversas formas de lenguaje y explorar cómo, a partir de la experiencia particular, es posible desarrollar “temáticas enfocadas en la compasión y la responsabilidad social dirigidas a profundizar y ampliar las posibilidades para la acción crítica, la justicia étnica, y la democracia económica y política” (Giroux, 2000: 356).

En este sentido, se reconoce la importancia de reevaluar la práctica pedagógica para insistir en la forma como debe aproximarse a otros espacios diferentes al aula, donde además de reconocer el valor fundamental de la cultura alfabética se permita apreciar el potencial que poseen otro tipo de prácticas informales, como las prácticas de los fans de narrativas de culto. Aquí se localiza un potencial para promover el saber crítico a partir del encuentro y la articulación de otros saberes, que plantean la fusión de diversas necesidades, afectos, deseos y habilidades procedentes de otros espacios sociales.

Es de aclarar que en estas comunidades de fans o *fandoms*, si bien el saber surge a partir del conocimiento adquirido de forma espontánea, según las reglas y códigos vinculados a la cultura popular para el entretenimiento presente en las narrativas de culto, este es determinado por la experiencia emocional que se genera al consumir este tipo de contenidos. Estos contenidos generan experiencias emotivas lo suficientemente impactantes para constituirse en la principal motivación de los seguidores. A su vez, es algo que impulsa deseos por ir más allá de lo que este contenido ofrece, y exige al fanático esfuerzos para reunir información mayor y más profunda.

De esta manera, el saber crítico surge cuando el fanático reflexiona sobre el contenido que los productores mediáticos ofrecen, con el fin de proponer otros hechos posibles con su producción textual. Para ello esta narrativa debe estar eficazmente fundamentada, situación que se consigue a partir de la búsqueda de procedimientos y métodos precisos que den verosimilitud a su propuesta y logren sustentarla ante la comunidad de fans.

Estos procedimientos y métodos adquiridos de forma autónoma no son ajenos al conocimiento procedente de la cultura alfabética, pero en este caso se obtiene generalmente fuera de una institución formal. De allí que, aunque la economía determina la distribución del conocimiento y las oportunidades que crean y sustentan las relaciones sociales desiguales, es oportuno reconocer que en el control ejercido por la ideología y la cultura para mantener esta configuración social, aunque obedece a estructuras generales en las narrativas de culto vinculadas a la sociedad de la información, suscite escenarios que dan lugar al desarrollo de saber crítico; saber, que como lo

destacan los teóricos de la pedagogía crítica, resulta indispensable para generar el cambio social.

Es este sentido esta estructura de control dispuesta en los medios masivos podría presentar una característica distintiva que responde también a las experiencias específicas y particularidades internas en cada grupo social, cuyas formas de comunicación cuentan con los elementos necesarios para estimular los sentidos y mediar así los sentimientos, conocimientos y emociones que impulsan el aprendizaje activo, crítico y cooperativo en los fans.

El fan ¿consumista o crítico?

En destacados estudios sobre fans se ha sugerido la necesidad de reevaluar el concepto despectivo que se tiene sobre este grupo, dado que nuevas investigaciones señalan la trascendencia de las prácticas y producciones de su comunidad en la comunicación digital (Jenkins, 2008 y 2010). No obstante, debido a la generalización que han suscitado estos estudios al interpretarse que todos los fans son consumidores que desarrollan producción textual, es importante aclarar que no es adecuado ampliar la voluntad de producir como una característica inmanente en todos los fans, ya que al expandir los límites de la productividad a cualquier práctica de consumo relacionada con una narrativa de culto, haría que en esta categoría se acogiera cualquier reproducción literal del texto (Roing, 2013: 80). Tal situación dificultaría comprender por qué la producción semiótica de los fans, que es similar a cualquier práctica de lectura, motiva en algunas producciones textuales que incluso se proponen como formas críticas de interpretación.

Para comprender esto es apropiado recordar cómo inicia este proceso: agentes de la industria cultural ponen en circulación una narrativa de culto, una serie de televisión, película, animación, cómic, videojuego o libro de fantasía; como producto del mercado simbólico, se hace uso de diversas sustancias expresivas para obtener la atención de los posibles consumidores y despertar el deseo.

Este deseo que se encuentra entre la necesidad y el gusto, constituye al fan. La manera como estas narrativas despiertan la afición, junto con la forma como esta se satisfará, está determinada por el sentido que el fanático le otorgue a ese texto. Es decir, en esta relación los afectos son relativos a la cultura dada (Greimas, 1994: 90) y aunque poseen aspectos diferenciales (Fabbri, 1999), en los fans son animados y suplidos mediante del consumo de objetos e información; o, como lo denomina Hiroki Azuma (2009), da-

tos¹⁸ destinados a dialogarse, compartirse y exhibirse por medio de códigos diversos en reuniones, convenciones y de forma masiva en la Web.

Chats, foros, redes sociales, video *sharing sites*, son los escenarios de discusión virtual donde las percepciones propias sobre las narrativas de culto son intervenidas. El diálogo en el *fandom* es la actividad que permite al fan hacer un balance sobre hasta qué punto su deseo ha sido complacido. De encontrarse insatisfecho, el generar producción textual surge como una forma de autosatisfacción solidaria que, al ser difundida, puede complacer el deseo de otros. No obstante, para generar las emociones esperadas, el nuevo texto debe hacer uso del tipo de lenguaje y medios expresivos de las narrativas de culto que, según las habilidades discursivas del fanático, permitirán la transmisión efectiva del nuevo texto que también se someterá un nuevo ciclo de diálogo al interior del *fandom*.

Dentro de este proceso inserto en las dinámicas de la cultura de masas, es determinante que en las experiencias de consumo propuestas a los fans, las emociones sean diseñadas y guiadas cuidadosamente por la industria cultural, que tras una larga negociación ya reconoce los hábitos de consumo del grupo. A razón de esto, algunos teóricos cuestionan si realmente sus prácticas y producciones textuales parten de un movimiento antisistema o son una idea sugestiva: mientras que los fans formulan un discurso que induce la oposición hacia las normas de la sociedad capitalista, desarrollan una producción constante de nuevos bienes y servicio de consumo (Hills en Roing, 2013: 72). Esta contradicción posiblemente demuestra que en las comunidades de fans el propósito es el consumo y no la crítica.

No obstante, la acción crítica permite mejorar la experiencia de consumo; de allí el mérito del diálogo en el *fandom* que, como en otras comunidades, destaca el valor del lenguaje al ser la principal mediación del sistema organizador de sentido que los sujetos dan al mundo en el que viven (Cárdenas, 2007: 72). Sea que estén influidos por los afectos o, como Fabbri los designa, “pasiones” (1999, 64-68) con valores modales intrínsecos (poder, querer, saber y deber), entendidos como módulos que al intercambiarse generan posibilidades que permiten reconocer por qué el discurso de determinadas narrativas de culto, sin importar su género, afectan de forma similar a los fans, ya que es la emoción la que motiva su producción.

Es decir la emoción es modulada por la narrativa en la manera como se presenta el texto. En este se desarrolla la compleja mediación de recursos comunicativos que propone al público la acción de mirar, de saber, de apa-

18 Para este autor los fans japoneses responden al consumo de datos como si se tratase de necesidad instintiva, de allí que los denomine “animales de bases de datos”.

sionarse, de disgustarse (Fabbri en Ruiz, 1997). Ante ello los fans plantean en esta mediación la necesidad de la crítica, que resulta ser la anticipación argumentativa del control discursivo de la industria cultural, es decir, que de algún modo, los fans reconocen la existencia de una provocación que busca el control de sus emociones; por ello la producción textual surge como una posible demanda de autonomía creativa y de control sobre la manera de alimentar sus pasiones.

Retomando la descripción de Fabbri (1999) sobre las pasiones¹⁹ se podría decir que la relación entre industria y fans es establecida desde un estado pasional: la industria genera una reacción afectiva de los fans y provoca un cambio que conduce otros posibles cambios de sentir, de actuar y pensar; en estos, la crítica es parte de ese impulso que procura formas de autosatisfacción y placer. En este sentido, volviendo sobre la propuesta inicial respecto a reconocer valor formativo presente en el diálogo entre fans y audiencias y su relación con la pedagogía crítica, es posible aceptar que cuando algunos fans ejercen la crítica motivados por el consumo, en el fondo existe una preocupación frente al control total que tiene la industria sobre ellos como sujetos autónomos. Su crítica surge como una forma de oposición ante una industria que ha demostrado apropiarse de esas mismas formas de crítica para alimentar su discurso, y mantener el control absoluto sobre las emociones de las audiencias con base en los medios.

Entender la modulación del contenido en las narrativas de culto presentes en el texto, en la programación discursiva, en el impacto emotivo, es decir, en los rasgos formales de la pasión, permite encontrar el modo como se articula el discurso persuasivo. Este al igual que el discurso político busca la “agitación”, elimina el desinterés y la neutralidad, desde la modulación de las pasiones, y se vale del lenguaje que los medios han propuesto previamente para la apreciación de su discurso (Fabbri, 2002).

Así se puede advertir cómo ciertas dinámicas de la cultura de masas resultan valiosas al permitir a la industria (el Emisor) configurar un actor participativo, con pasiones colectivas, y búsqueda de sentido que da mayor valor a la sensación, la emoción, antes que a la acción (Fabbri, 2002).

19 “Alguien actúa sobre otro, que le impresiona, le ‘afecta’, en el sentido de que el afecto es una afección. Y el punto de vista de ese otro, el punto de vista de quien padece el efecto de la acción, es una pasión. [...] el efecto de la acción del otro es un afecto, o mejor dicho una pasión. La pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción” (Fabbri, 1999: 61).

Esta estructura ha demostrado su efectividad, por tanto, para que se logre establecer una “pedagogía crítica que tome forma de producción cultural implicada en un intento crítico de cómo el poder y el significado son empleados en la construcción y organización de conocimiento, deseos, valores e identidades” (Giroux, 1994), sería apropiado que en el ámbito escolar se parta de la mediación de las emociones de los actores del diálogo educativo. De este modo los docentes podrán despertar, guiar y enfocar las pasiones de los estudiantes hacia el sentido crítico del conocimiento.

Referencias

- Azuma, H. (2009). *Otaku: Japan's Database Animals*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, A. (2007). *Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura*. *Folios*, (25), 71-80.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria,
- Gerratana, V. (2013). *El concepto de hegemonía en la obra de Gramsci*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=175508>
- Giroux, H. (1994). *Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía*. *Harvard Educational Review* 64(3), 278-308. Recuperado de http://www.henrygiroux.com/Youth_PolOfNeolib.htm
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14, 343-360.
- Greimas, J. y Fontaille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Madrid: Siglo del Hombre.
- Fabbri, P. (2002). El discurso político. *De signis* (2). Recuperado de http://www.paolofabbri.it/traduzioni/discorso_politico.html
- Fabbri, P. (1999). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.

Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. En L. Lewis (Ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (30-49). Londres: Routledge.

Florenzano, C. y Somarriva, M. (2006). Cultura Popular y Alta Cultura, entrevista a Peter Burke. *La Nación*. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=855501

Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.

Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación. Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Nye, J. (2004) *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Nueva York: Public Affairs.

Roing, A. (2013). *¿Fans productores? Una aproximación a la ficción de films de fans*. En D. Aranda, J. Sánchez y A. Roing (Eds.), *Fanáticos, la cultura fan* (65-105). Barcelona: UOC Press.

Rousseau, J. (1750). *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131655.pdf>

Ruiz, X. (1997) Entrevista a Paolo Fabbri. Recuperado de http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q15ruizcollantes_ES.pdf

Resumen

Este artículo describe las condiciones que se dieron en el siglo XVI para que apareciera el concepto de educación, desde la concepción de *institutio* hasta Rousseau. Desde el siglo XIX y comienzos del XX, con la constitución de tradiciones pedagógicas modernas, se da un giro en la educación con la aparición de la Pedagogía, puesto que se van a confrontar tesis sobre cuáles ciencias son las que se van a constituir. También se bosqueja el campo conceptual de la pedagogía en Colombia que reconfigura el saber pedagógico.

Palabras clave: educación, instrucción, tradiciones pedagógicas, saber pedagógico, campo conceptual, enseñanza, formación.

Introducción

En el siglo XVI la instrucción marcó un hito para ser condición de humanización y para lo que van a hacer las nuevas formas de educación, y dentro de este proceso las categorías *institutio* y *erudito* van a configurar prácticas de humanización en un contexto donde las jerarquizaciones sociales demarcaban una forma de vida. La educación ya no será impartida únicamente a la nobleza, sino que tendrá como propósito su generalización simultánea en la escuela a una población heterogénea para lograr una propia identidad (lo que más adelante va a ser la sociedad educativa), y el primer paso para lograrlo fue la instrucción.

El siglo XVI, en pleno auge del Renacimiento, marcó diferentes inicios en cuanto a conductas, direccionamientos y acciones de gobierno, ya que es un momento en que se prepara para nuevas formas de pensamiento, de lo nuevo, de lo desconocido, del conducir de la mejor manera a la población. Se identifican múltiples prácticas de adoctrinamiento, crianza, enseñanza,

20 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional.

pero también de instrucción, que crean las condiciones para lo que se va denominar Modernidad.

En los siglos XVII y XVIII aparecen nuevas nociones de educación como discurso que van a formar la cultura pedagógica moderna, pues se plantean nociones sobre la educación desde la infancia. John Locke desarrolla la idea según la cual el conocimiento se origina en la experiencia, ya que es ahí donde se originan las ideas. J. J. Rousseau concibe la educación como un discurso que permite establecer un conocimiento del hombre mediante diferentes estados: la primera infancia, la segunda infancia, la adolescencia y la vida adulta. Y para Emanuel Kant el hombre, en cuanto ser racional, es un ser educable²¹.

Desde esta perspectiva, se pasa a considerar problemas desprendidos de diferentes giros de la educación. Un giro histórico para la formación de la pedagogía fue la constitución de las culturas pedagógicas modernas como la francófona, la germana y la anglosajona, que abordan diferentes concepciones importantes desde la pedagogía, así como debates sobre el método en las llamadas ciencias de la educación, como la sociología educativa y la psicología educativa.

Por otra parte, la propuesta de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia le permite una autonomía en relación con su saber, al recontextualizar sus conceptos y sus componentes, y alentar a los intelectuales de la pedagogía a la constante reflexión sobre esta.

Institutio o de la educación

De acuerdo con Noguera (2010), Erasmo de Rotterdam sostiene que la naturaleza proveyó de muchas habilidades, destrezas y defensas a todas las especies, con base en el *ethos*, lo cual determina ciertas conductas. Pero al hombre lo dotó de razón, la capacidad de aprender todas las disciplinas. “Con ello no estoy afirmando que el término *institutio* no existiese antes del siglo XVI, pero sugiero que a partir de Erasmo y Vives cobró una importancia hasta entonces desconocida, al punto que marcó los desarrollos posteriores en los discursos pedagógicos de la modernidad” (Noguera, 2010a: 25). Con la *institutio* se va justificar la necesidad de la crianza y en especial la educación de los niños.

21 El profesor Carlos Noguera tiene una aproximación a estas ideas en su ensayo La invención de la educación, en *El gobierno pedagógico* (2012).

Erudito o de la enseñanza

Consiste en enseñar con resultados la buena cultura y las buenas costumbres.

En primer lugar, es necesario reconocer que tanto el término erudición como el término instrucción remiten a un cuerpo, cúmulo o caudal de conocimientos. Sin embargo, el vocablo instrucción tiene otra acepción: acción de instruir, transmitir conocimiento. De ahí tendríamos, entonces, que instrucción significa tanto la acción como el resultado de esa acción, hecho que hace de él un término ambiguo. En segundo lugar, aunque existe la voz latina instructio, -ōnis, Comenio prefirió utilizar las voces eruditio, eruditionis, eruditum, eruditos, ya sea porque fuesen más corrientes en el vocabulario de su época, o por considerarlas más pertinentes para sus propósitos. En tercer lugar, en el vocabulario pedagógico la palabra “instrucción” (instruction, Unterricht) solo fue delimitada entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en el momento en que se diferencia de “educación” (education, éducation, erziehung) como mostraron los revolucionarios franceses en sus discusiones sobre la constitución del aparato estatal de instrucción pública de la nueva república. (Noguera, 2010a: 30)

En cuanto que seres racionales, como facultad de la especie humana, es necesario que se moldee en el plano del conocimiento y este es posible en al ámbito de la *eruditio*. Comenio estipula que el hombre en la escuela debe ser enseñado en la erudición, en la virtud y en la piedad.

El hombre sabio de Erasmo, Vives y Montaigne es “instituido” a través de la filosofía. El hombre erudito de Comenio es “enseñado” o “disciplinado” en la escuela, por el maestro y mediante el método. Entonces el hombre disciplinado de Comenio no es el hombre “educado” (instituido) de los humanistas. Para Comenio, el problema de la didáctica no es la educación (institutio, institución) sino la formación (formatione) del hombre. (Noguera, 2010a: 36)

Durante los siglos XVII y XVIII se configuró una nueva racionalidad de gobierno, donde el Estado vinculó elementos de las prácticas de policía como una tecnología de gobierno que intentaba modular la vida cotidiana de los individuos, regular sus hábitos, comportamientos, su cuerpo mismo (Martínez, 2015). Estas estrategias disciplinarias permitieron la aparición de la forma escuela como un lugar dispuesto para contener niños pobres e integrar funciones de la vida en policía. Es decir, la génesis de la escuela no tiene relación con los discursos de la educación y de la pedagogía sino con las problemáticas que marcaban el control de la población. La policía es la forma que toma la política interior para garantizar el fortalecimiento de las

fuerzas del Estado y el equilibrio europeo, se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la urbanidad: “policía” del desarrollo y organización de las ciudades, y por tanto del gobierno de las poblaciones (Noguera y Marín, 2012: 20).

Es así como la escuela que deviene del hospicio, como práctica de recogimiento y encierro de niños pobres y expósitos. Será un dispositivo para el estableciendo de parámetros de normalización, limitación del tiempo y espacio, que configuraron la forma escuela, y constituyeron la condición general que bajo el régimen de visibilidad permiten ver al escolar y al maestro. La escuela como escenario exclusivo o particular de la enseñanza apareció de forma gradual y esporádica en los discursos, principalmente en aquellos que recomendaban la instrucción de los menores pobres como paliativo a las miserias y las necesidades del Estado (Martínez, 2015: 232).

El Estado enseñante se inscribe dentro de la gubernamentalidad disciplinar con la pretensión de dar lugar a prácticas de enseñanza y disciplinas del cuerpo. Es por ello que la instrucción será elemento central de esta gubernamentalidad, instrucción que se enmarca dentro de un método general de enseñanza como tecnología para instruirlos a todos. Por tal razón, la tarea del maestro va a ser la de apropiarse del método (didáctica) e intervenir la vida de los escolares para estructurar un sujeto, el *Homo docibilis*.

Las prácticas disciplinarias estarán centradas a partir del siglo XVIII en la atención a la infancia como una categoría que en la Modernidad surge para diferenciar al niño del adulto y para asignar cuidados especiales a esta etapa. Es entonces cuando el infante es objeto de las técnicas disciplinarias que inciden en sus cuerpos en procura de docilidad y utilidad. Este agenciaamiento de la infancia justifica la existencia de una serie de instituciones que procuran su cuidado y formación como: la familia, la escuela y el Estado.

A la escuela se le considera como un elemento clave para conducir a los niños. Se forja la idea de que bajo la conducción del maestro, el sujeto se dispone para la enseñanza y es así como se puede llegar a ser normal, estableciendo una doble especificidad, infante y estudiante. El espacio escolar se estructura de tal manera que permite la diferenciación por edades, y la legitimación de la autoridad del maestro quien cuenta con una posición de privilegio que le permite forjar en el cuerpo infantil disciplina y principios morales, “haciendo énfasis en la naturaleza perfectible del hombre y por lo tanto, en su docilidad; es decir en su capacidad para aprender y ser enseñado” (Noguera, 2012: 142).

La escuela se convierte en el escenario para la instrucción, dada por medio de la enseñanza, la disciplina y el método del maestro como forma de

gobierno pastoral y disciplinario. Es primordial reconocer aquí que tanto la instrucción como la erudición tramitan un cuerpo, un cumulo de conocimientos. En este momento se entrecruzan líneas de fuerza que relacionan la instrucción no sólo con enseñar, sino también como una acción de instruir, transmitir conocimiento y el maestro es una figura primaria. De esta manera se introduce el arte de educar al vocabulario pedagógico de los siglos XVI Y XVII.

Entramos al umbral del siglo XVIII y con este la llegada de los pensadores ilustrados, ideas que van a ser fundamentales para la concepción de la pedagogía moderna y un poder disciplinario que se ejerce mediante prácticas que tienen por objeto la población. “En otras palabras, se puede decir que a partir del siglo XVII, la enseñanza deja de ser un asunto de colegios y universidades, y se convierte en un problema político, en un problema de policía” (Noguera, 2012: 125).

La concepción de policía tiene como referente la población, es decir, se da en el transcurso del cuerpo social como despliegue de las instituciones no solamente religiosas sino de diferentes procesos sociales, para potenciar, organizar y aprovechar a la población.

La noción de policía, profundamente ligada al proceso de civilización europea nos remite al interés de los nacientes Estados-nación de construir un conjunto de mecanismos que actuarán como lo indican tratadistas de la época –Theodore Turquet de Mayerne (1573- 1654) y Peter von Hohental (1725- 1749)-, sobre todo aquello que contribuye a dar “ornamento, forma y esplendor [a] la integridad del Estado y a la dicha de todos los ciudadanos. (Martínez Boom, 2015: 92)

Las disposiciones de vida en policía paralelamente se discurren sobre los cuerpos, la infancia en la docilidad porque se busca la gubernamentalidad disciplinar.

La nueva noción: educación

En el transcurso del siglo XVIII se comienza a pensar la educación como discurso, y se constituyó la cultura pedagógica moderna con Locke, Rousseau y Kant, no solamente como discurso político de teorías de Estado sino dentro del pensamiento educativo. Tanto así que, por ejemplo, Locke hace un giro donde destaca la noción y el sentido de la *institutio*, pues se constituye el nuevo sentido de la educación, “se trata del desplazamiento de la voluntad hacia el entendimiento, es decir, de la primacía de las nociones gnoseológicas sobre los problemas morales” (Noguera, 2012: 157) y, por

tanto, el conocimiento va a ocupar un lugar aventajado. El hombre es el verdadero agente, la voluntad y la decisión depende de la conducción del entendimiento que permite conocer, es por el entendimiento que se accede al conocimiento de las cosas. De acuerdo con el profesor Noguera (2012), es fundamental para John Locke, la experiencia, ya que el actuar moral implica libertad y conocimiento, o sea, posesión de ideas. La experiencia se entiende como la sensación y la reflexión, y es por la sensación que se puede tener idea de las cosas; las impresiones que llevan al entendimiento comienzan en la experiencia, la reflexión la entiende Locke como las percepciones de la mente producidas por medio de diferentes operaciones que clasifica por medio de ideas.

Se puede comprender cómo esos conceptos de “entendimiento”, “conocimiento” y experiencia”, llevaron a pensar en la educación, En esa perspectiva, se podría analizar la educación como experiencia o la experiencia como educación, en la medida en que ambas permiten conocer, es decir, ambas ofrecen ideas (de sensación y reflexión) al entendimiento. (Noguera, 2012: 160)

La experiencia en Locke va a ser de suma importancia para la educación, ya que el filósofo pensaba que las ideas gobiernan y estas son fundamentales para el entendimiento, pues es necesario cuidar de la experiencia ya que es en ella donde se originan las ideas. En última instancia, es la idea de educar que abre puertas y ventanas desde el renacimiento concebido como *institutio* a la educación que como discurso lo va desarrollar Rousseau.

Rousseau concibe la educación como un discurso articulado que permite establecer un conocimiento del hombre mediante sus diferentes estados o fases: la primera infancia, la segunda infancia, la adolescencia y la vida adulta, lo que requiere que el educador bien sea el preceptor, la madre o el maestro, cuente con un estudio anticipado que le permita llegar a alcanzar la perfectibilidad humana de quien educa estableciendo la universalidad de la educación.

Es *Emilio* la obra fundante del pensamiento educativo, ya que en el texto se encuentra la organización de un pensamiento discursivo relacionado con el conocimiento del hombre, diferenciado de la concepción que se traía de educación como crianza, cuidado e instrucción a la educación concebida como acto educativo que requería un saber representado, esto es, estudiado y explicado “el aspecto central que aportó Rousseau a la educación fue entender que ella es un objeto representado, una representación que está en el lenguaje, en las instituciones y en las costumbres de una sociedad” (Sáenz, 2010: 88).

Según el pensador ginebrino, la experiencia de la razón, denominada por él la experiencia natural, educa al hombre porque es guiada por la naturaleza misma. Es decir, es la condición de la especie la que proporciona cierta objetividad natural y permite estar alejada de los sesgos y prejuicios sociales. Según el profesor Sáenz, “Rousseau estableció principios universales, reglas e ideas generales; distinguió y diferencio categorías, propuso definiciones, dio orientaciones, estableció máximas, aportó demostraciones, discutió, rompió tradiciones y, finalmente, creo un discurso universal con sus respectivos conceptos” (Sáenz, 2010: 89).

Gracias al trabajo de Rousseau se fundamenta la educación como un saber del que se desprenden muchos de los conceptos que posteriormente se vincularán no solo al ámbito educativo sino también al ámbito pedagógico, entre estos: interés, crecimiento, desarrollo, maduración y medio, que están cobijados por dos ejes conductores libertad y naturaleza.

De acuerdo con Kant el hombre es un ser educable, por tanto su formación debe estar en “en función de los proyectos que abre la razón, en perspectiva de un sentido cosmopolita” (Vargas Guillén 2006: 28). La idea de extenderse universalmente, en cuanto todos igualmente dotados para pensar por sí mismos, son condiciones que pensaba Kant desde la ilustración como proyecto humano, autónomo y libre.

El hombre es un ser educable, es la respuesta de Kant da la pregunta antropológica sobre qué es el hombre. Kant entiende la educación no como un proceso que se alcance empíricamente, sino como una concepción de perfección que no ha sido alcanzada en la experiencia” (Vargas Guillén, 2006: 28).

Como una nota característica esencial de lo humano, se requiere ser educado en cuanto se posee razón, la cual es el instrumento que le permite al hombre adaptarse a cualquier medio y lo hace consciente de sí y, por lo tanto, es él mismo un ser en proyecto para llegar a ser como tal, un ser humano. El hombre es un ser que se puede formar y que debe aprender a trabajar para que se adquieran destrezas con el hábito de producir moral para ir aproximándolo al deber, ya que “educar es moralizar al hombre, es hacerlo más sabio” (Vargas Guillén, 2006: 28), esto es, adoptar una forma de vida entre la racionalidad y la costumbre en sentido lato de la palabra. Por ejemplo, en la máxima kantiana “obra de forma tal que tu accionar se convierta en una máxima normativa universal”, se conjugan la autonomía, la universalidad y la interrelación ligada a los fines.

Educar es formar al hombre moralizándolo, es decir, la moralidad en que se desenvuelve todo individuo se funde en la sola razón bajo el precepto del imperativo categórico del deber, pues para Kant son fines de la educación los siguientes: disciplinar, cultivar en el obrar, fines, prudencia para convivir en sociedad y moralizar a los hombres para que elijan buenos fines aceptados en la vida. La educación tiene como fin formar las facultades del espíritu, según Vargas Guillén (2006:33), “Kant divide las facultades en inferiores como impresiones sensibles, memoria e imaginación, y las facultades superiores como entendimiento juicio y razón”.

La formación del entendimiento busca que el hombre obtenga un conocimiento de lo universal mediante la apropiación de reglas, hasta llegar a tener conciencia de las mismas, en casos concretos, como cuando el sujeto aprende geografía se ubica en un espacio, la formación del juicio procura que se apliquen normas universales a casos singulares, la formación de la razón para comprender la unión de lo universal con lo particular; en este sentido, se aclara que la educación pretende formar las facultades mediante el cultivo general de las dimensiones física y moral.

Culturas pedagógicas modernas

La constitución de la pedagogía moderna se debe no tanto a un concepto como categoría única de un contexto específico, sino a unas condiciones que brindaron unas tradiciones intelectuales del siglo XIX.

Tradición francófona

En esta tradición intelectual francesa entran diferentes posturas. Puesto que ya se habla de Ciencias Sociales, la discusión gira en torno al método de trabajo, dentro de estas ciencias aparece la pedagogía, la sociología, y otras. En la escuela francesa entra la psicología como pedagogía experimental, la sociología como sociología de la educación y la pedagogía filosófica como ciencia de la educación. Se va a seguir insistiendo en la instrucción como acción educativa del profesor, con diversos métodos y reglas del régimen escolar.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX aparece la figura de Emile Durkheim (1858 - 1917), para plantear que la educación debe garantizarla supervivencia de la sociedad y debe asegurar que entre los ciudadanos haya una comunidad de ideas y sentimientos. El hombre educado es ante todo un ser idóneo para vivir en sociedad puesto que es un ser social.

La escuela francesa se inclina por la función social de la educación y su fin es hacer de un niño un hombre social apto para vivir en comunidad. Así, la escuela es también el espacio de socialización y formación moral, se enseña al sujeto a seguir las reglas, a disciplinarse, a controlar sus pasiones, deseos y se educa para la solidaridad.

Las bases para formar una ciencia de la educación o pedagogía se presenta como un hecho netamente relacionado con la instauración de la llamada Tercera República, y por ende, por un proceso de secularización de la enseñanza debido a que se rechaza la tradición escolar de contenidos religiosos, es decir, se presenta una ética laica.

El conjunto de reformas iniciadas por los republicanos, apuntaba, fundamentalmente, a concretar los principios revolucionarios de rechazo a la tradición escolar dominada por los contenidos religiosos y a favor de la universalización de la escuela, teniendo como base una nueva ética civil o laica. Para Schriewer (1991), ese proceso de secularización de la enseñanza y la tentativa de constituir una moral pública fundamentada en los principios laicos del nuevo contrato social, marcaron profundamente la constitución de una ciencia de la educación y establecieron el problema de la moralidad como uno de sus elementos más importantes. (Noguera, 2012: 253)

En la tradición francófona se destacan dos tendencias, igualmente fundamentales en la pedagogía, la tendencia filosófica o ciencia de la educación y sus representantes destacados Gabriel Compairé y Henry Marion; la otra tendencia es historia de la educación, cuyo principal representante es Emile Durkheim a finales del siglo XIX. Según Noguera (2012: 232), “los desarrollos de esas dos tendencias, junto con las elaboraciones de la Pedagogía experimental de Alfred Binet y el suizo Edouard Claparède, establecieron las condiciones para la aparición, en los inicios del siglo XX, de las llamadas Ciencias de la Educación, característica central de la tradición francófona”.

En la tendencia filosófica o ciencia de la educación van a aparecer los conceptos teoría y práctica, la pedagogía como la teoría que da cuenta o la reflexión de la educación y la educación que pone en práctica las reflexiones pedagógicas. Es decir, no se puede confundir pedagogía y educación, quien más insistió en este punto fue Compayré.

Cabe destacar que es primordial para esta tendencia, la necesidad de una ciencia de la educación, así como constituir la pedagogía liberal por oposición a la pedagogía dogmática. “Así, existe una pedagogía teórica y una pedagogía práctica: la primera vinculada con el sujeto de la educación que es el niño; la segunda, con el objeto de la educación que son los métodos de

enseñanza y las reglas del régimen escolar. Con esta división en la pedagogía, Compayré retoma las elaboraciones tanto de la didáctica germánica como de la ‘metodología’ belga y suiza” (Noguera, 2010b: 14).

El método o diferentes métodos de enseñanza van a ser tema de discusión, ya que pueden diferir según lo que se enseñe, sin embargo, se señala que hay que cuidarse de ello, pues puede generar muchos métodos así como fórmulas de enseñanza.

Frente a estos “abusos” establece tres principios generales a los cuales se debe adaptar cualquier método: 1) Las características propias de los conocimientos que se van a enseñar, 2) Las leyes de la evolución mental en las diversas edades de la vida y, 3) El objeto propio y la extensión de cada grado de instrucción. Esos principios y la división de la pedagogía en teórica y práctica, así como la aclaración del ‘sujeto’ y del ‘objeto’ de la ciencia de la educación, son las principales contribuciones de esta primera tendencia. Queda solo por analizar –de manera breve-, su concepción de educación y disciplina para percibir su localización en ese período intermedio entre lo que he denominado el gobierno (gobierno) pedagógico disciplinar y el gobierno pedagógico liberal. (Noguera, 2010b: 14)

¡Por su parte, la tendencia de la historia de la educación, cuyo representante es Durkheim, asegura que la educación es predominantemente social. Por tanto, la pedagogía tiene que subordinarse a otra disciplina externa, en este caso la sociología. La pedagogía es una teoría práctica, según Durkheim, no es una ciencia porque aunque la pedagogía se acerca a la ciencia en cuanto que reúne un conjunto de teorías, pero no es ciencia porque la ciencia tiene un objeto de estudio que explica lo real, y la pedagogía lo que hace es orientar la conducta. Tampoco la pedagogía se puede considerar como un arte, pues la reflexión pedagógica va en el sentido de dirigir la acción. Según Noguera (2012: 246):

Aquí es necesario tener en cuenta que Durkheim niega el carácter de arte de la pedagogía, pues según él un arte es, fundamentalmente, un conjunto de costumbres, prácticas, habilidades organizadas; el arte de la educación es el saber-hacer del educador, la experiencia práctica del maestro. La pedagogía, por el contrario, es un conjunto sistemático de ideas relativas a esas prácticas, es un conjunto de teorías que no tienen como objeto expresar lo real, sino orientar la conducta.

En este sentido, la educación es una acción que se ejerce de generación adulta a la generación que no ha alcanzado cierto nivel de madurez. Al igual que toda la tradición francófona, Durkheim se va a encargar de la educa-

ción moral, es decir, educación laica y por supuesto racionalista, donde los componentes de una educación moral racional son: el deber, el bien y la autonomía.

Tradición germánica

La pedagogía en Alemania tiene como marco central grandes tradiciones educativas. Por un lado el pensamiento sobre pedagogía de Kant, el discurso educativo propuesto por Rousseau. Y por otro, la necesidad de un método establecido por Ratke, además de la fuerte influencia de filósofos y escritores alemanes como Humboldt, Fichte, Goethe, Schiller y Hegel, teorías actualizadas en un nuevo planteamiento que gira sobre el concepto de *bildung* (formación).

El *bildung* se encuentra ante múltiples significados, pero su desarrollo está ligado a los cambios en la perspectiva de la teoría de la formación y de las Ciencias del Estado de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX en Alemania. La teoría clásica del *bildung*, como lo afirma Noguera, (2012), la fundamenta Klafkien cuatro características centrales a saber: primera, capacitación para la autodeterminación racional; segunda, “el sujeto logra alcanzar la racionalidad –como parte de un proceso de apropiación y discusión crítica de la cultura–, que no se reduce a un plan de estudios sino a una formación, no conclusiva, que abarca la totalidad de la vida” (Noguera, (2012), p.199); la tercera, la formación implica una relación dialéctica entre la capacidad de autodeterminación y un contenido objetivo general previo; y la cuarta, las teorías clásicas que plantean la existencia de por lo menos tres dimensiones de la actividad humana (correspondientes a la división básica de la filosofía kantiana), esto es, la moral, la cognitiva y la estética.

La pregunta sobre la constitución de la pedagogía como saber o como ciencia, (según lo relaciona Noguera, 2010 a), permite a Johann Friedrich Herbart, establecer la necesidad de diferenciar la pedagogía o ciencia de la educación como ciencia del arte de la educación. A la pedagogía se le endilga entonces la pregunta por los fines e ideales, lo que se quiere cuando se comienza a pensar la educación, por tanto, la pedagogía está ligada con el pensamiento filosófico y ético. Herbart es considerado el padre de la tradición pedagógica moderna, pues propone una educación a través de la enseñanza.

En su propuesta *Una educación a través de la enseñanza*, Herbart destaca dos aspectos: de una parte, la importancia de un conocimiento especializado del educador; y, de otra, “la relación estrecha de la educación y la enseñanza con la formación del carácter” (Noguera, 2010a: 19). Desde esta aproxima-

ción el maestro debe contar, además de la formación en la ciencia que va a enseñar o comunicar, con una apropiación de la pedagogía como ciencia que le permita desarrollar su labor como educador. Es decir, es fundamental conocer la pedagogía para poder enseñar. Herbart considera que debe existir una relación entre enseñanza y educación. La enseñanza (o instrucción) juega un papel preponderante en la pedagogía de Herbart, pues gracias a ella se puede formar el carácter, “porque la enseñanza determina en gran medida los contenidos mentales que definirán la dirección de la conducta y, por tanto, garantizaran la virtud” (Noguera, 2010b: 19).

Las bases del conocimiento se encuentran en la experiencia y el trato social pero es mediante la enseñanza como se puede organizar, sistematizar e integrar las representaciones que tiene por fuente la experiencia y la convivencia constituyendo así un conocimiento formal. El fin inmediato de la enseñanza es la producción de “interés múltiple” y como fin mediato la virtud. Es indispensable la tarea del maestro en la enseñanza dado que gracias a ella se guía en la dirección moral; el *bildung* en Herbart es concebido en la acción de la disciplina y la enseñanza. Herbart permite articular los conceptos de enseñanza, formación y educación propugnados por una pedagogía estructurada por el concepto de enseñanza y en cuyo desarrollo toma un papel relevante la figura del maestro.

Tradición anglosajona

La tradición anglosajona es cultura pedagógica del currículo cuyos inicios datan de mediados del siglo XIX con Herbert Spencer, y encuentran su desarrollo a comienzos del siglo XX, especialmente en Estados Unidos. Esta tradición gira en torno a la idea según la cual todo acontecimiento que ocurra tanto en la escuela como en el sistema educativo es acontecer del currículo.

En esta escuela se privilegia al currículo (*Curriculum studies*), esto es, la organización de los contenidos de enseñanza, o plan de estudios, un conjunto de experiencias y dinámicas ordenados que le va a permitir al niño desarrollar lo que será útil y práctico en su vida de adulto. El término currículo se orienta específicamente a los contenidos de la enseñanza como orientadora sobre la base de un conjunto de experiencias y actividades para que el niño las desarrolle en su vida de adulto. Según Noguera (2012: 256):

Es evidente que el currículo comparte con la didáctica la “prescripción de la enseñanza”, pero en ese caso diría que como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva curricular, esta última retoma ese aspecto de aquella. Lo que específicamente identificaría la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de enseñanza sino la consideración de la enseñanza como un conjunto de

actividades o experiencias organizadas según las actividades y experiencias que se espera desarrollen los niños en su vida adulta. Esta no es una característica compartida ni con la didáctica germánica ni con la ciencia de la educación francófona. Se trata de una perspectiva anclada en el utilitarismo y el pragmatismo de procedencia anglosajona.

Por ejemplo, Herbert Spencer busca una educación que prepare para la vida, con base en la pregunta sobre cómo se debe vivir, llega a la razón sobre cuáles son los conocimientos más útiles. Y se propone entonces una educación útil para el individuo y la sociedad. De ahí que la vía curricular tenga una función de garantizar que el sujeto necesariamente pueda sobrevivir adecuadamente en una sociedad industrializada. “La vía utilitarista de Spencer es bien diferente de la vía de la instrucción pública. Su punto de partida ya no es el derecho sino la utilidad” (Noguera, 2012: 16), y el currículum como perspectiva organizacional de la educación. Esta la va continuar Bobbitt; teniendo en cuenta las actividades más importantes e influyentes, el currículo organiza actividades encaminadas a hacer del individuo un buen agente: su interés es formar sujetos capaces de actuar. Conforme a Noguera (2012) está Bobbitt quien propone el currículo como una serie de actividades y experiencias por las que debe pasar el estudiante para desarrollar habilidades que le permitan hacer bien las cosas en la adultez.

En últimas, la escuela anglosajona concibe la experiencia humana como una serie de actividades y la educación se concibe como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en la adultez.

Aproximación a la formación del campo conceptual de la pedagogía en Colombia

En Colombia se desarrollaron dos grandes tendencias que buscaron establecer una panorámica de la educación y la pedagogía. En 1993 el profesor Mario Díaz Villa propone el Campo Intelectual de la Educación (CIE), donde se reformula el concepto de campo a partir de los planteamientos de la lingüística de Bernstein y la sociología de Bourdieu.

El estudio del pensamiento educativo y pedagógico permite en Colombia la emergencia de dos vertientes de reflexión sobre la educación y a la pedagogía. El uso del concepto de campo es vital ya que este remite a un campo de saber que es abierto y plural, “un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber a pesar de los ya existentes” (Echeverry, 2015: 167), por tanto, posibilita la reconceptualización, la recontextualización y el cruce de saberes. Dentro del campo se permite que los objetos de investigación se complejicen lo cual genera su interacción o con otras disciplinas. En su

propuesta, Díaz considera la pedagogía como un campo subordinado al régimen de verdad producido por los discursos de la educación, en donde solamente se reconfiguran y reproducen dichos discursos. La concepción reproductivista también se da para el maestro y para la escuela en la medida en que al primero se le negó la posibilidad de producir conocimiento y al segundo, le limitó el funcionamiento a la normatividad del Estado (Echeverri, 2015:161)

Como reacción al desafío teórico propuesto por Díaz Villa, en el año 2009 la profesora Olga Lucía Zuluaga propone el Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP), que fue actualizado por otros miembros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, (GHPP). En 2010 el profesor Humberto Quiceno estableció el Campo Narrativo de la Educación y la Pedagogía (Ccnep); y en el mismo año el profesor Jesús Alberto Echeverri nombró como Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP). La fundamentación de un campo permite su reconfiguración a partir de la multiplicidad de objetos, conceptos, temas, relaciones visibles y posibles del campo. La historia de la tradición pedagógica permite vincular como propio al campo conceptos y prácticas. Conceptos del saber pedagógico como son: enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje y educación, y a la práctica pedagógica concebida como noción metodológica que hace factible el cruce entre instituciones, sujetos y saberes que corresponden a la pedagogía.

En vez de repetición de modelos, el campo pedagógico se afirma en la positividad de conceptos y prácticas. Mencionemos algunos hitos que han hecho posible la construcción de estas positivities. El GHPP logra establecer la materialidad histórica de estas y de sus tres componentes: el maestro, el saber pedagógico y las escuelas e instituciones formadoras de docentes. Estas positivities ya no podrán ser concebidas como fenómenos superestructurales o meras ilusiones de conciencia, su estatuto de práctica queda demostrado de manera irrevocable (Echeverri, 1998: 15).

Concebir el saber pedagógico como un campo conceptual permite establecer un límite que evita la dispersión, la subordinación y la atomización de la que has sido víctima la pedagogía por parte de las ciencias de la educación. Conocer la historia de las tradiciones de la educación y la pedagogía establece diferenciaciones entre campos cuyo eje sigue siendo la pedagogía y campos que tienen por eje la educación. Al ser el campo conceptual plural y abierto, puede relacionar la multiplicidad de campos que rodean la pedagogía: el currículo, la enseñanza de las ciencias, la educación popular, las TIC, entre otros, reconociendo a la pedagogía una autonomía conceptual que le permite operar por fuera de la disciplinas macro, como la psicología, la sociología o la economía.

Conclusiones

La historia de la educación y la historia de la pedagogía responden a acontecimientos ligados a distintas formaciones históricas que llevan consigo la fundamentación conceptual del saber educativo y pedagógico. La emergencia de la forma escuela y los rostros visibles de la infancia y del maestro son condiciones de posibilidad que en la modernidad permiten a distintas disciplinas establecer los fines pedagógicos y educativos.

Al efectuar una mirada histórica a la configuración de la educación y a las tradiciones pedagógicas modernas, se pueden encontrar desplazamientos en los conceptos como instrucción, enseñanza, educación, formación, aprendizaje, y dar lugar a nuevas configuraciones de acuerdo con las relaciones de saber y poder que se establecen en cada época.

Referencias

- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverry, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Echeverry, J. y Zuluaga, O. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad* (4), 12-23.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula Humanidades
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera, C. y Marín, D. (2012). *Educación es gobernar: la educación como arte de gobierno*. Paraná: Cuadernos de Pesquisa
- Noguera, C. (2010a) Conceptos fundamentales de la pedagogía, una genealogía del vocabulario pedagógico moderno. Documento de trabajo.

Noguera, C. (2010b). La Constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saber*, (33), 9-25,

Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.

Vargas, G. (2006). *Filosofía Pedagogía Tecnología*. Bogotá: San Pablo.

Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia

*Yamal Esteban Nasif Contreras*²²

Resumen

En este texto se hace un recorrido por la historia de la educación musical formal en Colombia. Inicia con la música durante los periodos de la Conquista y la Colonia, pasa por la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música, el Conservatorio Nacional de Música, y llega hasta otras instituciones de educación musical formal actuales. Este recorrido busca rastrear el origen y el desarrollo de una relación de dominación ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado, sobre la cultura musical del país.

Palabras clave: educación musical, historia de Colombia, enculturación europea.

Introducción

Este texto pretende seguir el enfoque de los estudios culturales para rastrear la constante relación de enculturación de la cultura europea en Colombia, representada en el poder que ejercen diferentes instituciones dominantes en distintos momentos de la historia de Colombia, tales como la Colonia y la Independencia, y que se manifiesta en la educación musical formal colombiana. Esta relación también afecta la cultura musical colombiana al generar una división entre la música popular o folclórica y la música académica europea. La división es dirigida por instituciones de poder que propician prácticas dominantes en diferentes épocas tales como: la iglesia durante la Colonia y el descubrimiento de América, el Estado durante la Independencia y el Positivismo y el conductismo en la educación musical formal del país. Estos tipos de poder desde la iglesia, el Estado y la educación se irán describiendo en el desarrollo del texto.

22 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Música folclórica o popular y música culta, los orígenes de una división

En la época del descubrimiento europeo de América (siglo XV) ya existía en los territorios que hoy comprende Colombia una cultura amerindia autóctona con manifestaciones musicales relacionadas con prácticas sagradas y una especial concepción cosmogónica. La música era empleada como oración para la sanación de enfermedades, la prosperidad de las cosechas, la resolución de conflictos individuales o colectivos y como agradecimiento a los dioses por los dones y beneficios recibidos. Igualmente, la música tenía una función ocasional de tipo lúdico para algunos momentos de diversión de la comunidad. Todos estos usos musicales se mantienen actualmente en las comunidades indígenas que sobreviven en Colombia (Rojas en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Los misioneros jesuitas que viajaron a América utilizaban en sus ritos el repertorio musical de las iglesias europeas, con el cual enseñaban cantos a los indios, quienes, según los clérigos, tenían buenas habilidades musicales, participaban obedientes en las actividades propuestas por los jesuitas y aprendían la construcción de algunos instrumentos. Posiblemente, en este momento comenzó la división inicial cultural de la música en Colombia y también en todas las zonas conquistadas. La música del conquistador era considerada arte mayor (música culta) que negaba la tradición y la creatividad del indígena cuando se expresaba con sus propios patrones culturales, considerados artesanales (música folclórica) por los conquistadores (Aharonián en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Según Holguín (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) la incursión de la cultura europea sobre la amerindia truncó la evolución natural musical de los nativos, que tuvieron que asimilar la imposición del canto llano y un amplio catálogo de cantos religiosos.

Por su parte, Aharonián (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) plantea que la división entre el arte musical de los indígenas y los conquistadores reflejaba el conflicto entre etnias y clases sociales que se vivía entonces y mostraba como la música europea era considerada “música mayor” (erudita o culta) y la música nativa era vista como “música menor” (popular o folclórica).

En el periodo colonial (1550-1717, aproximadamente), la conjunción de religión y formación musical trajo consigo que la iglesia catedral de cada ciudad se convirtiera en centro musical, dinamizador de la formación de coros que acompañaban los oficios religiosos. Estas prácticas musicales religiosas se institucionalizan más tarde en los seminarios y conventos, enfatizados en la música coral. Este florecimiento musical surgido en las capillas inicia una

educación musical que se debilita a partir de la expulsión de los jesuitas, dada la carencia de profesores y escuelas especializadas que le den continuidad (Barriga en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

A partir del siglo XVIII, se importan formas musicales de Europa a Latinoamérica, especialmente de España e Italia. En el siglo XIX, las artes musicales empiezan a contribuir a la construcción de una identidad nacional a partir de formas europeas, un ejemplo de ello es el pasillo que surge a partir del vals (Holguín en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En el siglo XIX, nacen y se consolidan en Colombia instituciones culturales decisivas para el futuro de la música. A finales de este siglo se crea en Bogotá el antecedente del actual Conservatorio Nacional de Música, la Academia Nacional de Música, la primera institución colombiana de educación musical formal, que en 1934 pasa a ser el conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia (Barriga y Pérez en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Guillermo Uribe Holguín fue un músico de la alta sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX, que se formó en Europa y se le criticó por no incluir, dentro de la formación a su cargo en el Conservatorio, la cultura musical nacionalista (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En América Latina no ha habido una completa aceptación académica y universitaria del estudio de las músicas populares y folklóricas, tanto las tradicionales como las nuevas músicas urbanas (Ochoa en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). No obstante, en 1959 aparece el Centro de Estudios Folklóricos y Musicales, dependiente del Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional, dedicado a realizar estudios basados en trabajo de campo, transcripciones musicales y análisis musicológicos (Miñana en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

La antropología colombiana, salvo contadas excepciones, no se ha ocupado suficiente y correctamente de la música amerindia (Rojas en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). Entre algunas de estas excepciones, surgen desde la antropología, la sociología, la historia y en algunos pocos casos desde la musicología, estudios académicos sobre cultura y artes populares en las diferentes regiones geográficas del país (Atlántica, Pacífica, Andina, Llanos Orientales y Orinoquía). Por su parte, la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Rama Latinoamericana, critica que en los mencionados proyectos no se abordan correctamente los trabajos y estudios de carácter musical que se llevan a cabo (Ochoa en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

El sustrato étnico presente en la mayoría de la música colombiana es común a toda Latinoamérica en el siglo XX. Aunque es una estrategia del mercado, también es parte del mecanismo de defensa del pueblo ante el proceso de aculturación iniciado en el descubrimiento. Paralelamente, han surgido movimientos artísticos como el indigenismo en la composición musical actual en Colombia, con los trabajos de los compositores Jesús Pinzón Urrea y Blas Emilio Atehortúa, próximos a la música indígena y a la música popular tradicional (Holguín en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). Igualmente, grupos musicales como Guafa Trío, Polaroid, Puerto Candelaria, Curupira, Palos y Cuerdas y Delta Trío, entre otros, conservan la esencia de la música tradicional y la enriquecen con búsquedas sonoras provenientes del jazz y otros estilos musicales, cuyos resultados se aproximan a las denominadas “fusiones” (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Parte de esta fusión musical entre folclor y consumo popular retoma e integra la organología indígena. Compositores clásicos y músicos populares realzan una “identidad propia”, como Carlos Vives (música vallenata con gaitas *kuisi* de los Kogi) u otros grupos que incluyen entre sus instrumentos cununos, guasás, tiples, tamboras, cuatros, esterillas, gaitas y flautas de millo, lo que algunos han visto como una estrategia mercantil más de los medios de comunicación (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). El trío tradicional, compuesto por tiple, bandola y guitarra, es la agrupación que emplea sonidos tradicionales con más seguidores (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Aharonián (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) plantea que en la actual sociedad latinoamericana y colombiana conviven dos lenguajes y códigos musicales, el culto y el popular, que se intentan relacionar de diferentes modos, pero no siempre se producen los mejores mestizajes, lo que da lugar a desencuentros entre la cultura musical y entre la educación musical.

La Academia y el Conservatorio Nacional de Música de Colombia

En Colombia en 1867 (Vásquez, 2014), durante la presidencia del general Tomás Cipriano de Mosquera, se creó en Bogotá el Instituto Nacional de Artes y Oficios que incluía en su pensum la música vocal e instrumental. En ese mismo año se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, la cual otorgaba el título de Maestro en Artes y Oficios a quienes optaran al grado en la enseñanza de artes y oficios, mediante una valoración práctica por parte de la Universidad. La enseñanza era gratuita, se esperaba la asistencia y manutención de 72 estudiantes en total, con ocho estudiantes becados por cada departamento para garantizar un cubrimiento nacional. El acto fundacional de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de

Colombia se concretó el 16 de septiembre de 1867 durante la presidencia de Manuel Santos Acosta.

Con la Ley 26 de 1876, el Estado colombiano abandonó definitivamente el proyecto universitario de las artes y oficios, el cual jamás se restituyó. A pesar de contar con más de 300 estudiantes, se suspendió la enseñanza en la Escuela de Artes y Oficios y la posibilidad de acumulación social de saber académico en esta materia, que pasó a funcionar fuera del campus en un régimen escolar informal, esto es, en la práctica una suspensión completa. Estas decisiones se hicieron sin consultar a la Universidad, la cual creó en 1880 su Consejo Académico, después de las protestas de los estudiantes por la intromisión del Estado en las decisiones de la Universidad (Vásquez, 2014).

En 1886 se creó el Instituto Nacional de Artesanos, heredero de la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad Nacional, pero sin ningún vínculo con esta. En ese mismo año se abrieron también la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios Domésticos, de naturaleza femenina (Vásquez, 2014).

El siglo XIX terminó con la disociación entre las bellas artes, fortalecida en la Escuela Nacional de Bellas Artes, y por otro lado, las artes y oficios, reducidas a una escala menor e informal. Esto originó dos tipos de instituciones y propósitos con diferente peso para el Estado. Con el fenómeno de la enseñanza de las artes y oficios en Colombia durante el siglo XIX, se entiende el origen del proyecto de enseñanza de las bellas artes en la capital (Vásquez, 2014).

El arte no era considerado como una profesión socialmente aceptada y siguió un camino más largo que las ciencias para llegar a la educación superior, que incluyó las academias no formales y la enseñanza de las artes y oficios. Finalmente, 36 años después se constituyó como materia de educación superior en la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886. Existieron academias privadas locales de bellas artes en Bogotá, no universitarias y que no concedían títulos a excepción del programa que ofreció la Universidad Externado. Entre estas experiencias tenemos la academia de Ramón Torres Méndez (1846), la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá (1846), las academias Gutiérrez para varones y señoritas (1873 y 1874), la Escuela de Pintura de la Universidad Externado (1885), la segunda Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá (1875) y el Ateneo de Bogotá (1886), en este último se enseñaban bellas artes y música, además de otras secciones de estudio (Vásquez, 2014).

Enrique Price lideró la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá y buscó promocionar las bellas artes y la música con humildes ciudadanos que no recibían ningún salario. Interpretaban música bajo el liderazgo de Juan Antonio Velazco, quien perteneció a la banda del batallón Numancia de España, también con los hermanos Hortúa, José González Rodríguez, Eladio Cancino y Feliz Rey. Realizaban un concierto mensual con dos partes, que consistían en una obertura, tres piezas de piano, canto y violín y cuadrillas por la orquesta (Cordovez en Vásquez, 2014). Llegarían a tocar obras de Beethoven, Mozart y otros compositores italianos (Vásquez, 2014) hasta 1857, año en que terminó su actividad. En 1875, durante el Gobierno de presidente Rafael Núñez, Jorge W. Price intentó infructuosamente reabrir la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá con la ayuda de Rafael Pombo. Price alistó 30 músicos y se vio obligado desistir. Gracias al interés de Ricardo Becerra, Secretario de Educación Nacional, este conjunto fue oído en una audición privada por Rafael Núñez, quien acogió la idea sugerida por Price de fundar una escuela nacional de música. Este proyecto se concretó en febrero de 1882 con la apertura de la Academia Nacional de Música (Vásquez, 2014).

En 1872 se buscó crear la Escuela Vázquez como un instituto para cultivar y fomentar la pintura, el grabado, la música, la arquitectura y la escultura (Vásquez, 2014). La pretensión consistía en reunir la enseñanza de las bellas artes en cinco escuelas, diferentes en su concepción a la de artes y oficios, estas fueron la Escuela Gutiérrez (1881), la Escuela de Grabado (1880), la Academia Guarín de Música (1882), la Academia Nacional de Bellas Artes (1882) y la Escuela de Arquitectura (1880). El proyecto completo de esta escuela no se realizó, tampoco la recomendación y el interés del Estado para que la Escuela Vázquez fuera un articulador con la enseñanza de clases de dibujo, música y canto en las escuelas y colegios a cargo de la nación. De este proyecto solo quedó el curso de dibujo de Alberto Urdaneta y el curso de grabado de Antonio Rodríguez, debido a la falta de visión, planificación y de conciencia de la propuesta por parte del gobierno nacional (Vásquez, 2014).

En febrero de 1882 se creó la Academia Nacional de Música y en octubre de ese año se oficializó bajo el nombre de Escuela Guarín de Música. Joaquín Guarín, quien dio su apellido a la Academia, compuso el homenaje a Manuel Ancizar con el vals "El granadino" (Duque en Vásquez, 2014). Las materias escuela fueron: teoría de la música (la cátedra de mayor prestigio), canto y solfeo, violín de clase inferior y clase superior, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, corno, trompeta y trombón (Vásquez, 2014).

Jorge Wilson Price (1853-1953) fundó la Academia Nacional de Música, era hijo de Henry Price, músico fundador de la Sociedad Filarmónica de

Conciertos de Bogotá y dibujante de la Comisión Geográfica. El éxito de esta empresa se debió en parte a que “los objetivos de la Academia fueron claros: enseñar los rudimentos técnicos de la música, garantizar la preeficiencia en el canto, la ejecución del piano y de los instrumentos de la orquesta y la banda (Duque en Vásquez, 2014: 54).

Rafael Pombo, quien era un hombre ilustrado y con gusto por la música, ayudó a Jorge W. Price a consolidar su proyecto. En 1882 se introdujo el repertorio de Bach como algo novedoso en la actividad musical de la ciudad y en el plan de estudios de los pianistas de la Academia Nacional de Música, el cual era estudiado con rigor por los alumnos (Duque en Vásquez, 2014). Los estudiantes de la Academia Nacional de Música tocaban de forma particular en casas de la ciudad, pero no a nombre de la Escuela. Su participación como músicos en casas de juego, tabernas y lugares semejantes era duramente castigada por la Academia, inclusive con la expulsión o el pago de multas.

La Academia Nacional de Música de la Universidad Nacional otorgaba dos títulos diferentes: Bachiller y Profesor en Música. Para obtener el título de bachiller se presentaba un examen ante el director, el secretario, el profesor y otros examinadores enviados por el Consejo. Para obtener el título de profesor de música se debía obtener el grado de bachiller y haber impartido una clase de teoría en el instituto, a satisfacción del Consejo por el turno de 6 meses. Los estudiantes de instrumentos de cobre, además del texto de Price, debían enseñar durante el primer año por medio del órgano *harmonium* (Price en Vásquez, 2014).

La Academia era financiada por el Gobierno nacional y se convirtió en la sección de música de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886, financiada por la Gobernación del Distrito Federal de Bogotá. Aunque estaba obligada a cambiar de nombre, no lo hizo, y continuó llamándose Academia Nacional de Música hasta 1910, cuando se creó el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional. En 1882 también se creó el Instituto de Bellas Artes para integrar las academias que enseñaban bellas artes en la ciudad. A los pocos meses de creado se le integró la Escuela Guarín de Música. La Academia Nacional de Música se creó con el Decreto Presidencial 68 de 1881 y la Ley 67 del 11 de septiembre de 1882 (Vásquez, 2014).

Con la Ley 67 del 11 de septiembre de 1882 también se estableció el Instituto de Bellas Artes, sostenido con presupuesto de la nación para el fomento y el cultivo de las bellas artes (Vásquez, 2014) y se crearon las secciones (Academias o Escuelas) de dibujo y grabado, arquitectura (Escuela Arrubla), pintura (Escuela Vásquez) y música (Escuela Guarín o Academia Nacional de Música). Estas escuelas se sometían al reglamento del Colegio de San Barto-

lomé, del cual dependían estatutariamente y le rendían informes (Vásquez, 2014). El Instituto buscaba, al igual que la Academia Vásquez de 1873, la integración de la enseñanza de la bellas artes en una gran sola institución, con unidad de método y con un régimen, presupuesto, local y dirección comunes (Vásquez, 2014).

En 1884 se reglamentó la norma llamada “del cuarto de hora”, consistente en la espera de 15 minutos en la Escuela Guarín de Música para la llegada de los catedráticos a sus clases. El secretario de la Academia debía ajustar todas las mañanas la hora de la catedral desde su edificio de Santo Domingo con su reloj de bolsillo. La hora de Dios era la hora oficial de la Academia.

La escuela también poseía un Consejo Directivo a diferencia de otras escuelas del Instituto de Bellas Artes, el cual podía adoptar los textos de enseñanza, el método para todas las clases y la admisión y expulsión de los alumnos con un régimen interior. El director de la Escuela dirigía su orquesta y rendía informes al secretario de instrucción pública. La escuela contaba hasta con 60 estudiantes cuyos padres o acudientes debían otorgar una fianza de 200 pesos al Gobierno como indemnización si no terminaban sus estudios (Vásquez, 2014).

El Consejo Académico de la Universidad Nacional reconocía que con tan sólo cuatro escuelas no se podía dar cumplimiento a la exigencia del Estado de impartir una enseñanza pública en todas las ciencias y artes liberales con que se fundamentaba el proyecto moderno de Universidad. Además, sin recursos para subsidiar posibles estudiantes de otros estados diferentes al del Estado Soberano de Cundinamarca no se tendría el carácter nacional que se pretendía. El consejo propuso al Gobierno nacional reabrir la Escuela de Artes y Oficios e incorporar las otras escuelas públicas existentes, que eran pagadas por el Gobierno nacional, entre ellas la de bellas artes.

El Instituto de Bellas Artes fue la expresión de un periodo de enseñanza academizada e institucionalizada, entre 1882 y 1886, momento en que se probó que la enseñanza de las bellas artes podía tener rigor de método, y que podía aplicarse al régimen exigido por la Universidad, para adscribirse definitivamente como una de sus escuelas formales. En 1884 se incluyó normativamente como Escuela Nacional de Bellas Artes adscrita a la Universidad Nacional, aunque en la práctica no se vinculó a ésta. En 1886 una vez terminada la guerra civil de 1885, se fundó y abrió como Escuela Nacional de Bellas Artes.

La Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad Nacional se abrió en el papel mediante resolución oficial en 1884, dos años antes de abrirse

la escuela de San Bartolomé. Fue la primera vez que el Estado colombiano ordenó crear una Escuela de Bellas Artes en la Universidad Nacional (Vázquez, 2014) aunque la propuesta no tenía una infraestructura, ni un soporte logístico.

Ese año el Consejo Académico de la Universidad insistió en vincular a las otras academias existentes en la ciudad, dependientes del presupuesto de la nación, lo cual dio frutos en teoría con la expedición de la Ley 23 del 26 de julio de 1884 por parte del Congreso de los Estados Unidos de Colombia, en la cual se incorporaron las escuelas de Arquitectura, Grabado, Música, Pintura, Dibujo y Escultura de la capital a la Universidad Nacional. Esta ordenanza se acató hasta abril de 1886 al abrirse la Escuela de Bellas Artes en el régimen académico de la Universidad. En esta ley también se ordenaba reabrir la Escuela de Artes y Oficios en la Universidad, pero este punto no se acató, lo que marcó la salida definitiva de la enseñanza de las artes y oficios de los estudios superiores universitarios.

De esta forma, el Estado abandona el proyecto del progreso por la enseñanza y acumulación de saber de la técnica y la industria, y acoge la enseñanza de las bellas artes, propiciadoras de civilización y de progreso de espíritu. En el mismo documento nacen el genio y el talento y mueren el oficio y la utilidad (Vásquez, 2014). La Academia Nacional de Música se estableció mediante el Decreto 68 del 31 de enero de 1882, con el objetivo de propagar el cultivo de la música en Colombia y ponerla al nivel de los países civilizados.

A su vez, el Instituto de Bellas Artes se estableció en Bogotá, según la Ley 67 de septiembre 11 de 1882, compuesto por las escuelas de dibujo y grabado; de arquitectura, que se denominó Escuela Arrubla; de pintura, que se denominó Escuela Vázquez; y de música, que se denominó Escuela Guarín, como recuerdo al joven músico muerto en 1854. Por su parte, la Escuela de Música Guarín se funda por el decreto 585 del 18 de octubre de 1882, emanado de la Secretaría de Instrucción Pública. Según el acta del 11 de agosto de 1884, como ya se afirmó antes, la Academia de Música Guarín confería los grados de Bachiller y Profesor.

Para obtener el título de Bachiller era necesario presentar un examen ante el director, el secretario, el profesor y tres examinadores nombrados por el Consejo Directivo de la Academia, y obtener la calificación de aprobado a plenitud. Para obtener el título de Profesor era necesario haber obtenido el grado de Bachiller y haber impartido una clase de Teoría en el Instituto durante seis meses, a satisfacción del Consejo Directivo. Debido a la guerra civil de 1885, el tesoro público no pudo pagar los gastos de la Academia.

Aunque Jorge Price y algunos empleados y profesores continuaron trabajando de forma gratuita (Barriga, 2014a).

En un informe al Secretario de Estado del Despacho de Instrucción Pública del 15 de junio de 1886, Jorge Price dice que las enseñanzas de la Academia son iguales a las de los principales conservatorios de mundo, tales como los de París, Madrid y Milán. También dice que el reglamento de la Academia fue elaborado a partir de los reglamentos del Conservatorio de Madrid. En el Anuario de Jorge Price se afirma que los estudios de la academia están en todo de acuerdo con los de los conservatorios de Bruselas, París y Madrid y que su implantación ha sido un triunfo y un honor para la Academia (Barriga, 2014a).

El 30 de septiembre de 1887 el director de la Academia nombró a doña Carmen Gutiérrez de Osorio como directora y como profesora de canto de la sección de señoritas. Doña María de Jesús Olivares fue nombrada como inspectora de las clases de señoritas. Pedro Achiardi y Gumersindo Perea como catedráticos de las dos clases de piano y a Ricardo Figueroa de violín. Las clases se programaron de 8 am a 10 am y durante esas horas estaba prohibida la entrada de otras personas diferentes a los catedráticos alumnos sin orden del Director. Según el capítulo XXIX del Decreto 1238 de 1892 la Academia Nacional de Música estaba dividida en dos secciones: una para hombres de 5:30 pm a las 8 pm todos los días de la semana no feriados y una sección de señoritas de las 12 m a las 2 pm (Barriga, 2014a).

La Academia Nacional de Música fue una institución pública estatal que se encargó de la enseñanza de la música y de la formación de profesores de música. Los profesores de las bandas, orquestas y estudiantinas, fueron los primeros profesores de la ANM (Barriga, 2014^a: 256).

Aparentemente los estudios musicales formales estaban dirigidos a las damas más distinguidas de la sociedad. Pero para las mujeres de la época, futuras pianistas, violinistas o cantantes, no fue fácil mantenerse en la Academia, ya que fueron eliminadas por diversos motivos, tales como: padecer de laringitis, desafinación, falta de estudio, problemas personales, o por considerar que no tenían disposición para la música. El hecho de que una mujer pensara en contraer matrimonio constituyó una razón para ser eliminada de las clases de música. Esto porque se continuó observando una ley del siglo XVIII, la Real Cédula del 11 de junio de 1792, que prohibió a los estudiantes de la universidades coloniales hispanoamericanas contraer matrimonio sin licencia especial (Barriga, 2014a).

El retiro espiritual se instituyó desde la fundación de la Academia Nacional de Música, y fue de carácter obligatorio en la sección de varones y en la de señoritas. También se tuvo en cuenta el comportamiento y el cumplimiento de las normas de urbanidad de los alumnos dentro y fuera de la institución. En 1892 se nombraron alumnas repetidoras de las clases de piano ante la escasez de profesoras de música. La vida estudiantil republicana continuó influenciada por la legislación colonial de las universidades hispanoamericanas del siglo XVIII (Barriga, 2014a).

Aunque en 1884 la Academia Nacional de Música otorgaba el grado de profesor, no existieron un plan de estudios ni métodos de enseñanza que apoyaran la formación pedagógica (Barriga, 2014a): “Ante la escasez de profesores, la Academia estimuló a sus alumnos para que mediante una corta y deficiente preparación, y sólo seis meses de práctica, se convirtieran en profesores de música de la misma academia, de los colegios y escuelas, y a domicilio” (Barriga, 2014a: 257).

Ante la falta de maestros de música, con un decreto del 2 de marzo de 1889, el Presidente de la República autorizó a la Academia conceder Diplomas de Maestro, sin previo examen, a los profesores de la Academia (Barriga, 2014a).

Además de la falta de profesores de música, faltaron métodos de estudio y metodologías. Los libros métodos fueron traídos de Europa y Norte América. Metodológicamente, se utilizó la observación, la imitación y la repetición. La única innovación fue la notación musical, que constituyó la modernización de la enseñanza de la música (Barriga, 2014a).

En el currículo solamente estaba la música académica europea, la música popular europea y norteamericana brillaron por su ausencia. La música popular, regional y local tampoco se visibilizó en los planes de estudio. Sólo se escuchó por fuera de la Academia, en chicherías y restaurantes (Barriga, 2014a).

La educación de la época separó los géneros en las dos secciones de la Academia Nacional de Música: una para varones y otra para señoritas. Igualmente, se priorizaba a las maestras mujeres para enseñar en la sección de señoritas y a los maestros hombres para la sección de varones. La educación musical en la Academia Nacional de Música fue clasista y discriminatoria porque sólo permitió el acceso de personas que pudieran pagar una matrícula presentando un fiador. Por esto, las minorías negras e indígenas no tuvieron acceso a la educación musical formal (Barriga, 2014a).

En 1899, después del inicio de la Guerra de los Mil Días, el 4 de noviembre el Consejo de la Academia cambió el horario de las clases de la sección de hombres, de las 4:30 pm a las 6:30 pm a partir del lunes 6 de noviembre, debido a que la situación anómala del país no permitía que las clases se efectuaran en la noche. La Academia Nacional de Música funcionó durante todo el año de 1899, primer año de la guerra, y no estuvo cerrada entre 1899 y 1905, tal como lo afirma la investigadora Ellie Anne Duque, sino desde el año 1900 hasta 1904 y se reabrió en 1905. Después de la guerra, las actividades de la Academia Nacional de Música se restablecieron mediante el Decreto 128 del 4 de febrero de 1905. En 1905, el nuevo director de la academia, Honorio Alarcón, motivó la presencia femenina en el desempeño de la nueva profesión de la mujer (Barriga, 2014b).

Con el Decreto Reglamentario 491 del 3 de junio de 1904 se reorganizó la Academia Nacional de Música con el nombre de Conservatorio. Sin embargo, continuó llamándose Academia. Mediante el Decreto 915 del 17 de octubre de 1910, se reorganizó nuevamente la Academia con el nombre de Conservatorio Nacional de Música y efectivamente se le empezó a llamar así a partir de ese año (Barriga, 2014b).

El Ministerio de Instrucción Pública transcribió una resolución a través de un oficio del 8 de febrero de 1906, mediante la cual se reglamentó que los alumnos becados de la academia que asistían a la clase de canto, concurrieran obligatoriamente a la clase de declamación. El entonces director de la academia, Andrés Martínez Montoya, cumplió la determinación con la observación de que los cursos de declamación acompañaran a los de canto a partir del segundo o tercer año de esta asignatura, influenciado por el plan de estudios del Conservatorio de México, donde la clase de declamación acompañaba a los estudios de canto a partir del quinto año en adelante (Barriga, 2014b).

Honorio Alarcón, otro director de la academia, dio a conocer mediante una carta el Artículo 60 del reglamento de la academia al alumno Miguel Rozo, integrante de varias orquestas de la ciudad, según el cual los alumnos de la academia podrían tocar como particulares en funciones públicas o privadas, con previa autorización del director, pero sin hacer uso del nombre de la academia hasta que hayan recibido su correspondiente diploma (Barriga, 2014b).

La educación musical formal en Bogotá excluyó del currículo a la música con raíces indígenas y africanas, limitándose exclusivamente al aprendizaje de la música extranjera, en gran parte europea, sin tener en cuenta la necesidad del individuo ni del medio bogotano. De forma similar, el piano fue

el símbolo de la educación musical formal de la época, pero su estudio fue clasista y extranjerizante (Barriga, 2014b).

La extranjerización en la educación musical formal fue un grado de aculturación, con la aceptación de los valores culturales europeos, especialmente españoles, al tomar como modelo el Reglamento del Conservatorio de Madrid y las reglas de comportamiento y organización de la universidad colonial hispanoamericana. Igualmente, se trasplantaron los planes de estudio de los conservatorios de París, Leipzig, Bruselas y de la Schola Cantorum de París, entre otras instituciones; como también, se adoptaron los libros métodos europeos de ejercicios técnicos para la enseñanza de instrumentos, además de otros textos de teoría, algunos traducidos por Jorge Price. Además, se trajeron profesores de música de España, Francia, Alemania e Italia, para enseñar en instituciones de educación formal (Barriga, 2014b).

Al asimilar los currículos de estudios musicales extranjeros se produjo una deculturación en el currículo de educación musical colombiano. Las melodías y ritmos de pasillo, bambuco y danza que tanto se escuchaban por fuera de las aulas de educación formal, no estaban dentro del currículo de educación musical formal. Este proceso de aculturación condujo al olvido selectivo de nuestras raíces en la educación musical. Se perdió la memoria colectiva porque tales ritmos no tuvieron continuidad en la educación musical de los colombianos y no llegaron a internalizarse. Esto pasó en todos los niveles de educación musical, tanto en los colegios como en las academias (Barriga, 2014b).

De manera similar, no hubo clase de música en los planes de estudio y los profesores de música fueron escasos en las veintiún escuelas públicas que existían en Bogotá en 1910; ya que el Ministerio de Instrucción Pública solicitó a los profesores de la Academia Nacional de Música que acompañaran y enseñaran a los niños a cantar el himno nacional para celebrar la fiesta del Centenario de la independencia (Barriga, 2014b).

Aunque el Conservatorio se consideró inicialmente como la primera institución de educación musical formal, aún hasta 1913, gran parte de sus prácticas de transmisión de conocimientos se realizó más de manera informal; es decir, mediante la imitación, el oído y la repetición, porque en un principio no hubo planes de estudio, ni libros métodos de estudio, ni profesores para todas las asignaturas. Guillermo Uribe Holguín rindió un informe al Ministerio de Instrucción Pública, según el cual gran parte de los profesores del conservatorio, a pesar de ser lo mejor que se conseguía en Bogotá en esos años, apenas podían calificarse de aficionados a la música,

eran de formación empírica y poco conocedores de los métodos y la forma de transmitir los conocimientos a sus alumnos (Barriga, 2014b).

En las décadas de transición entre los siglos XIX y XX, surgieron las primeras instituciones de educación musical formal en Bogotá, se consolidó la música folclórica colombiana con los primeros compositores que escribieron en pentagrama y se conformaron las primeras bandas y grupos musicales, que constituyeron las primeras escuelas de educación musical informal de Bogotá, de las cuales surgieron los primeros maestros de música. En este mismo periodo se fundó la Academia Nacional de Música, base del primer conservatorio y la primera institución de educación musical formal (Barriga, 2004). Aunque en este mismo periodo encontramos que “La educación musical pública, fue prácticamente ignorada en Bogotá; el pueblo tuvo un acceso muy restringido a la educación musical formal” (Barriga, 2004: 10). Es decir, que hubo una experiencia musical más rica por fuera de las aulas de la educación musical formal, que se centraba más en la destreza técnica instrumental, mientras la informal tenía como meta disfrutar y compartir la música (Barriga, 2004).

Entre otras diferencias, encontramos que mientras los grupos socioeconómicos altos escuchaban música clásica europea, como una forma de lucimiento de habilidades individuales, de vestuarios, modales o reglas de urbanidad, ante la considerada “gente de bien”. Los grupos socioeconómicos menos favorecidos escuchaban la considerada “música vulgar” de los pasillos, bambucos y danzas, en las chicherías, fiestas, campos de tejo, restaurantes y bares populares, como medio de ambientación y expresión de los sentimientos del pueblo, o de la llamada “gente plebe”. Frente a esto, los grupos bohemios escucharon los dos géneros de música mencionados, en casas de intelectuales o tertulias, bares y restaurantes escogidos, como forma de diversión y ambientación a la literatura, la poesía y el teatro, que precedía a los discursos; fue un medio de expresión de sentimientos, de humor refinado, de cortesía y coquetería que caracterizó a los “cachacos” que asistían a éstas tertulias (Barriga, 2004).

Para la mujer bogotana de élite, el cultivo de la música constituyó un adorno más y un placer doméstico. Pero en 1887, la apertura de la sección de señoritas de la Academia Nacional de Música (fundada en 1882) abrió una alternativa de trabajo para la mujer. De esta Academia salieron distinguidas damas pianistas, cantantes y violinistas, que a su vez fueron formadoras de otras instrumentistas y maestras de música para todo el país (Barriga, 2004).

Además, la educación musical fue clasista, ya que estableció diferencias de género en todos los niveles de educación, los niños estudiaron separados

de las niñas y los maestros eran preferiblemente del mismo sexo que los estudiantes. A los niños se les exigía la fe de bautismo y el registro de matrimonio de los padres para ser aceptados en las escuelas. Así, se mantuvo la ideología colonial de la “pureza de sangre”.

Los planes de estudio fueron heterogéneos, mientras los colegios privados dieron mayor importancia a la formación de hábitos extranjerizantes de comportamiento social, los colegios oficiales ofrecieron una formación dirigida a los hijos de artesanos y pequeños funcionarios urbanos (Barriga, 2004). Es así, que encontramos que “En las escuelas públicas no existió un programa para la enseñanza de música, lo que evidenció la falta de interés del gobierno en el cultivo del arte musical. La educación musical en las escuelas públicas fue prácticamente ignorada” (Barriga, 2004: 12).

Igualmente, como se mencionó antes, la educación musical formal tuvo una extranjerización que aceptó los valores culturales europeos, especialmente españoles. Por ejemplo, tomó como modelo el Reglamento del Conservatorio de Madrid, las reglas de comportamiento y organización de la universidad colonial hispanoamericana, los planes de estudio de los conservatorios de París, Leipzig, Bruselas, Milán, Estados Unidos, Méjico, y la Schola Cantorum de París, entre otras instituciones. También, se adoptaron métodos europeos de ejercicios técnicos para la enseñanza de instrumentos, y otros textos de teoría, algunos traducidos por Jorge Price, fundador de la Academia Nacional de Música (Barriga, 2004).

De igual manera, se opuso la música popular a la música culta, esta última se afirmó como la única inspiradora de las buenas maneras y la urbanidad, la que el intelectual blanco y educado debía cultivar. La música popular no era considerada como una propuesta político-educativa, digna de tenerse en cuenta, o para incluirla en los planes de estudio de las instituciones de educación formal (Barriga, 2004).

De esta forma, encontramos en la tesis doctoral de Martha Lucía Barriga Monroy, titulada *La educación musical en Bogotá 1880-1920* (2004), pionera en el campo de la historia de la educación musical en Colombia, la identificación de los principales actores, instituciones, hechos y acontecimientos de la época. El análisis y estudio de fuentes primarias del Archivo General de la Nación, en las que se hace referencia al uso de la música en la educación formal, “sobre la forma como deben cantar el Himno Nacional los niños en las Escuelas públicas” (Price en barriga, 2004). Ante lo cual, se “manifiesta que los profesores de ese instituto se niegan a dirigir los ensayos del Himno Nacional en las escuelas primarias (Price en barriga, 2004). Y otro documento en que “El Dr. Diego Meza remite su “canto a la banda”, composición

poética, para ser aprendida por los niños de las escuelas, para despertar sus sentimientos patrióticos. (Meza en barriga, 2004).

Durante mucho tiempo, en Colombia se le dio una mayor jerarquía a la enseñanza de las artes plásticas y la música en la enseñanza, con una especial importancia para la enseñanza del dibujo. La Ley de Fomento a las Bellas Artes de 1918, que recoge las conclusiones del Congreso Pedagógico de 1917, apenas menciona a la música e ignora a la danza o el teatro; se concentra en la obligatoriedad de la enseñanza del dibujo en las escuelas (Huertas, 2016).

En el gobierno de Alfonso López Pumarejo se realizó una reforma educativa que creó la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior, en el marco de un proyecto pedagógico liberal modernista que dio origen a las disciplinas universitarias, incluidas las artes. La Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio de Música se fusionaron en la Escuela de Artes de la Universidad Nacional. La lógica de la reforma consideraba que la función primordial del Conservatorio y de la Escuela de Bellas Artes era formar profesores. Aunque se fusionaron a la Universidad Nacional (y no a la Normal), conservaron la función de formar algunos artistas puros y una gran mayoría de profesores para que se distribuyeran en todo el territorio nacional, particularmente en el campo.

Sin embargo, el punto de ruptura en la educación artística se da con la Constitución de 1991 y la nueva Ley de Educación derivada de ella, que estableció la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles escolares. Un gran impulso generado en la década de los noventa fue la construcción de los nuevos lineamientos curriculares para la educación artística, liderada por María Elena Ronderos, en el Ministerio de Educación Nacional, la cual se basó en un movimiento de reflexión nacional con los propios profesores. Los lineamientos siguen siendo un documento de referencia esencial (Huertas, 2016).

A partir de 1950 inicia su actividad el Conservatorio del Tolima, los egresados de esta institución pasan a ser profesores de las distintas instituciones del país. En 1969 aparecen los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), que incluyen un núcleo común de educación estética (plástica y música, con una carga académica igual al de otras áreas y que cubre los grados de educación básica, secundaria y media (grados 6° a 11°). En 1975, con la Ley 043, se crea el Grupo de Planeación y Programación del Área Estética en el Ministerio de Educación, con representantes de música que diseñaron y programaron la asignatura para educación básica (primaria: sensibilidad y conocimientos básicos; secundaria: aptitudes hacia el lenguaje). En 1979 aparecen los CASD (Centro Auxiliar de Servicio Docente), para apoyar la

educación media diversificada. Estos centros incluyen el área de artes-música. En 1991 se establece la nueva Constitución Política de Colombia, que reforma todos los campos y a la educación. Así, en 1994 aparece la Ley 115 o Ley General de Educación (Fandiño en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

La Ley 115 establece en el apartado referente a la educación básica, en los ciclos de primaria y secundaria, a la educación artística como uno de los objetivos específicos en esta etapa de formación, con nueve grados estructurados en un núcleo común, y como a una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios. El Artículo 21 incluye la educación musical dentro del área artística (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea un equipo de maestros artistas y representantes de instituciones formales y no formales para que establezcan los lineamientos de Educación Artística apoyados por el MEN, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994). Estos fueron revisados por equipos pedagógicos e investigativos del Ministerio de Cultura y de Educación. Los lineamientos curriculares de Educación Artística establecen cuatro núcleos: música, plástica, teatro y danza, para que cada institución educativa facilite esta formación a sus estudiantes según sus recursos.

Los lineamientos presentan un soporte teórico que describe la importancia de la educación musical en la escuela, sus efectos estabilizadores, físicos, emocionales e intelectuales, su relación con otras áreas del conocimiento y sobretodo, destaca la sensibilidad e interacción con el mundo. También presenta unos supuestos metodológicos, con recomendaciones para la clase de música, los logros e indicadores esperados, los materiales sonoros y audiovisuales que pueden servir de apoyo a una educación más amena y productiva, y unas orientaciones pedagógicas y metodológicas -expresión corporal, grafía, instrumentación-. En Colombia, este documento se constituye en el primero en establecer los componentes curriculares para todos los grados de educación básica y media (Morales en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

No obstante, la realidad actual es desalentadora, no hay salones adecuados para las actividades musicales ni material suficiente. Tampoco hay criterios para asignar y administrar esta labor y, además, hay aumento del número de estudiantes por aula y falta de reconocimiento de las potencialidades que tiene el desarrollo de procesos artísticos en los alumnos. El área de artística se asigna a un sólo docente que debe desarrollar los cuatro componentes, aunque muy probablemente sólo está formado en una de estas disciplinas

(Morales en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) y los alumnos toman una de ellas sin un proceso regular en los cambios de curso.

Algunos desarrollan sus potencialidades en determinado arte, otros coartan su deseo de aprender y la clase de artística termina siendo sacrificada a la hora de recortes presupuestales o de tiempo para completar las asignaturas “importantes” (matemáticas, lenguas, sociales, etc.) (MEN en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). En la Reunión Nacional sobre Educación Artística del 2006 se presentó un diagnóstico en el ámbito formal en Colombia, donde no se encuentran registros de PEI con énfasis en educación artística (aunque se conoce el de la Institución Educativa Musical Amina Malendro de Pulecio, en Ibagué, y el Instituto Musical Diego Echavarría, en Medellín, con bachillerato musical), y también se encontró que en 2003 el número de docentes de educación artística en la educación básica, secundaria y media era solo de 6%.

En cuanto a la educación superior, se encontraron 94 programas relacionados con el área artística, representados en: técnicos profesionales (34%), tecnológicos (4,3%), universitarios (49%), especializaciones (5,3%), maestrías (7,4%) y ningún doctorado. Además, 17 de los 32 departamentos del país (53,1%) no tienen programas de educación superior formal en artes y Bogotá tiene más de la mitad de programas del país con 50 programas, seguida por los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, con 12 y 5 programas respectivamente, mientras otros departamentos tienen entre 1 y 4 programas (Ministerio de Cultura y Acofartes, en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En pregrado existen 18 instituciones que ofrecen el programa de Música Profesional en Colombia (sobretudo instrumentistas), 11 ofrecen Licenciatura en Educación Artística (que incluyen la danza, el teatro y la plástica) y 13 ofrecen Licenciatura en Música. Algunas instituciones ofrecen tanto Música Profesional como Licenciatura en Música. En el diagnóstico presentado en la Reunión Nacional sobre Educación Artística se dijo que las licenciaturas tenían poca pertinencia con las necesidades de las regiones (Ministerio de Cultura y Acofartes, en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En Colombia se han realizado diferentes encuentros sobre el arte musical. Como el I Congreso Nacional de Música (1936), en la ciudad de Ibagué, con acogida por el tema del folclor y lo nacional, y el I Festival Iberoamericano de Música (1938) con trascendencia a nivel de los compositores latinoamericanos de la época (Pérez en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). El reciente III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, (Iaspm, por sus siglas en inglés, 2000) con la resaltada presentación de la profesora Genoveva Salazar y el curriculum popular del

programa de Música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, diseñado por músicos populares y el único en su condición del país; además, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (2006), Capítulo Colombia (2004), Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), con el I Encuentro Interdisciplinario en Investigación Musical (2007) y la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Las licenciaturas en Música y la formación de músicos en Colombia

En cuanto a la formación de educadores en Latinoamérica, se muestra una tendencia hacia la búsqueda de un perfil profesional del educador como técnico y operador, no como sujeto social que interprete los problemas de su entorno y los intervenga (Cardelli y Duarte en Cárdenas y Quiles, 2013).

En Colombia, la formación de docentes en educación primaria y secundaria corresponde a programas de educación superior denominados licenciaturas, los cuales está regulados por el Ministerio de Educación Nacional. Este Ministerio establece que el educador es un profesional con formación pedagógica, que orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y que guía el proceso de formación de competencias de sus estudiantes.

Mientras los docentes universitarios encargados de la formación musical del profesorado, debaten su perfil profesional como docentes de educación superior entre la categoría de artista y la de pedagogo (Herrera y Lorenzo; Miñana en Cárdenas y Quiles, 2013). Esta ambivalencia profesional tiene efectos en el modelo de formación de los licenciados, que responde o no a las calidades artísticas de un sector de los docentes y que también se ve reflejada en los planes de estudio de las Licenciaturas en Música, que en unas universidades tiene mayor carga artística y en otras más profundización en contenidos pedagógicos (Cárdenas y Quiles, 2013).

Igualmente en Colombia existen 13 instituciones educativas que imparten estudios de Licenciatura en Música, las cuales son: Conservatorio del Tolima (CT); Universidad del Atlántico (UAT); Universidad de Caldas (UC); Universidad de Córdoba (UCO); Universidad de Antioquia (UDEA); Universidad de Nariño (Udenar); Universidad Industrial de Santander (UIS); Corporación Universitaria Adventista (UNAC); Universidad del Cauca (Unicauca); Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad del Valle (UV) (Cárdenas y Quiles, 2013).

Ruth Nayibe Cárdenas Soler y Oswaldo Lorenzo Quiles (2013) realizaron un *Estudio sobre las características profesionales de los docentes de Licenciaturas en Música en Colombia*, enfocado en cuatro aspectos o dimensiones: 1) Tiempo de experiencia y tipo de contrato; 2) Formación académica; 3) Actividades académicas y artísticas; y 4) Participación en el diseño y evaluación del plan de estudios del programa.

En cuanto al primer aspecto, en las trece licenciaturas 59% de sus profesores cuenta con una experiencia docente inferior a 10 años. Esta situación puede ser positiva porque los docentes jóvenes pueden ser más participativos con sus instituciones de trabajo, pero su falta de experiencia puede impedir una motivación fundamentada para realizar aportes relevantes.

Por su parte, sobre el tipo de contrato, 37,1% de sus docentes son de planta y 62,8% de ellos son ocasionales. Esta situación laboral del profesorado es negativa, porque el número total de docentes ocasionales es muy superior al de docentes estables en los 13 programas de Licenciatura en Música del país. Además, Existe una relación inversa entre la participación institucional en tareas docentes, investigadoras y de gestión y el grado de estabilidad laboral del profesorado, por esto, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) estableció como directriz clave para la acreditación de programas, la vinculación suficiente de profesores con contrato estable en las instituciones de educación superior (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

En el segundo aspecto, 57,1% de los docentes tiene título de Licenciado en Música, en su mayoría egresados de las mismas instituciones donde trabajan. Sin embargo, éstas no cuentan con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza de la música y el número de docentes con título de maestría o doctorado es bajo. Además, en Colombia la investigación y producción científica en educación musical es incipiente (Miñana en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

Acerca de la tercera dimensión, la dedicación académica del profesorado se dirige principalmente a la docencia y menos a la investigación y la extensión universitaria. El carácter ocasional de la mayoría de los profesores contribuye a explicar éste hecho, ya que un alto número de docentes se dedica solamente a tareas de enseñanza, por las que percibe su salario en la institución (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

Sobre el último aspecto, 70% de los docentes manifiesta que la evaluación de los planes de estudio cuenta con una utilidad media-alta para ellos y que se realiza en un rango temporal de uno a cinco años. El CNA recomienda que estas actividades de evaluación comprometan a toda la comunidad

académica. Se destaca un alto interés de los docentes por participar en los procesos de diseño y modificación del plan de estudios, en temáticas del currículo y contenidos musicales, probablemente para encontrar solución a la disfuncionalidad entre la formación pedagógica y la formación musical que se presenta tanto en los programas de Licenciatura en Música como en los de Música Profesional (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

En la actualidad, en Colombia existen cuarenta y seis programas para la formación de profesionales en música, desarrollados en treinta y dos centros de Educación Superior. Cada institución imparte sus titulaciones, programas y asignaturas de acuerdo a su misión y visión institucional, de acuerdo al principio de autonomía universitaria, según el Artículo 69 de la Constitución Política de Colombia (1991).

Blanca Luz Morales Ortiz (2012) desarrolló una investigación sobre la enseñanza de la historia de la música en once de los programas de Licenciatura en Música del país (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Nariño, Universidad del Atlántico, Conservatorio del Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Valle, Corporación Universitaria Adventista, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Caldas y Universidad del Cauca).

Entre las conclusiones de esta investigación se encuentra la recomendación de implementar las TIC para iniciar, desarrollar y profundizar las temáticas de la asignatura, como complemento a la intensidad horaria semanal presencial y para realizar procesos más individualizados con tutorías virtuales, foros con musicólogos, antropólogos, politólogos, sociólogos, entre otros que enriquezcan las temáticas de la clase y socialicen los trabajos de los estudiantes. Cabe resaltar que sólo uno de los programas menciona la relación con didácticas contemporáneas mediante el aprendizaje significativo, los demás programas no plantean el uso de didácticas contemporáneas.

Entre las hipótesis confirmadas parcialmente en la investigación, se encontró que en el enfoque de la asignatura de historia de la música, solo 45,45% (5 programas) incluye el componente pedagógico, al brindar tanto elementos teórico-musicales como pedagógicos y en cuanto al desequilibrio entre los contenidos programáticos del programa académico y el contexto sociocultural colombiano, solo 5 programas (45,45%) desarrollan temáticas relacionadas a la historia de la música colombiana. Además, se menciona que en general, los recursos audiovisuales para el desarrollo del espacio académico de historia de la música son muy pobres, ya que muchos de los docentes llevan sus propios recursos a sus clases.

Hasta 1960 los diseños curriculares de música están descontextualizados social y culturalmente, su principal interés es destacar los lenguajes musicales del siglo XVII, XVIII y XIX tomados como normas absolutas por fuera de su contextualización social e histórica. Sacar fuera del tiempo y espacio social la teoría de la música y convertirla en un dogmatismo académico, desvirtuó la enseñanza de la música por tratar de crear una ciencia positivista con validez epistemológica en la academia. Así surge la asimilación de las grandes escuelas y conservatorios por parte de las universidades, especialmente norteamericanas. La descontextualización de la teoría agrupó asignaturas en las cuales se normó un cúmulo de reglas que deberían ser apropiadas por el estudiante por medio de la cátedra magistral (Zorro, 2008).

La influencia europea de los siglos XVII y XVIII en Latinoamérica creó una música popular triétnica (negra, indígena y española) que en Colombia se manifestó a través de una educación informal e itinerante en la bohemia intelectual de finales del siglo XIX y principios del XX. La Academia Nacional de Música disputaba la primacía de orígenes alemanes o franceses, representada por dos directores de la Academia Uribe Holguín (escuela francesa) y Honorio Alarcón (escuela alemana).

Emilio Murillo, Luis A. Calvo, Alberto Castilla, Alejandro Wills y Alberto Escobar entre otros, lograron fundamentar una expresión popular andina, que aunque no reñía con el academicismo colombiano de 1882 representado en la Academia, ponía de manifiesto el divorcio radical de la Academia y las expresiones populares de la época. Latinoamérica y en particular Colombia pretendieron crear músicos y compositores alejados de la estructura social a la cual pertenecían. La separación entre la realidad cultural colombiana y la educación formal, reflejo de la academia europea, dio como resultado un Conservatorio Nacional ajeno al fenómeno social, que produjo únicamente cien músicos graduados desde 1882 hasta 1980, según el informe del proyecto del PNUD Unesco realizado por Florencia Pierret y Jorge Betancourt (Zorro, 2008).

A partir de 1980 la Universidad Nacional replantea sus fines y comienza una nueva etapa del academicismo en la música y se intensifica la titulación profesional del músico colombiano. En 1957 el maestro Fabio González Zuleta inserta el Conservatorio Nacional dentro de los predios de la Universidad Nacional de Colombia, aunque el Conservatorio era un simple Departamento de Música en una Facultad de Artes regida y gobernada por arquitectos.

La mitificación de la música como un “don” venido de lo alto mantuvo su enseñanza al margen del sistema educativo o en situaciones de excepcionalidad académica, mientras el sistema educativo nacional de la básica prima-

ria y secundaria eliminaba paulatinamente el arte y la música del pensum oficial, sin desarrollar una estimulación temprana que permitiera acceder a la formación del músico profesional a los jóvenes talentos colombianos.

La inaccesibilidad a los estudios superiores de música en el Conservatorio agotó en el pregrado la formación acabada del músico profesional y frenó el acceso a la educación superior universitaria. En 1986 había 800 alumnos matriculados en el área básica del Conservatorio y sólo cuatro alumnos en el nivel universitario, por esto los músicos de las primeras sillas de la Orquesta Sinfónica Nacional eran extranjeros. En la década de los setenta aumentó el número de becas para la formación de artistas en el exterior, particularmente en Europa y ocasionalmente en Estados Unidos. Así, algunos colombianos lograron continuar su formación musical mayormente con pasantías cortas sin culminar su formación debido a su llegada tardía a las instituciones europeas y norteamericanas, con los costos que ello representaba (Zorro, 2008).

A partir de los años ochenta también se revisan los programas en música existentes en las universidades y surgen en esta y en la década de los noventa nuevos programas de música en el país. Los nuevos programas aparecieron con la tendencia a replicar la escuela norteamericana y dejaron de lado la antigua orientación francesa del Conservatorio Nacional.

En 1985 el Conservatorio de la Universidad Nacional, bajo la dirección de Elliane Duque, es reformado y se le introducen los textos y diseños curriculares norteamericanos, con una integración de las áreas teóricas, formas musicales y armonía a partir del libro *Materiales y estructuras* de la Universidad de Indiana. Otros programas orientaron su diseño curricular con la influencia de la Escuela Julliard de Nueva York, la escuela psicologista de Leonard Meyer y el libro *Emotion and Meaning in Music*. Como resultado se consolidó una escuela de composición, aunque las escuelas de ejecución e interpretación instrumental no tuvieron estimulación temprana en el sistema educativo y desaparecieron casi totalmente los programas de música de las escuelas y colegios.

Muchas universidades se vieron en la necesidad de crear programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a programas de música no orientados en la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas, como eran requeridos por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional. Otros programas nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos ni un soporte de infraestructura importante. En el campo tecnológico de la música, las universidades tecnológicas han permitido un importante desarrollo de la

música electroacústica y la composición experimental con los laboratorios de las carreras de ingeniería.

Universidades de corte popular y de estratos altos han introducido en su programa el desarrollo del jazz mezclado con algunos énfasis instrumentales de corte “clásico”, a partir del interés surgido en la juventud contemporánea por la transculturación de la comunicación masiva del siglo XX. La carencia de una fundamentación teórica y humanística ha impedido la evolución de algunos programas a estándares superiores (Zorro, 2008).

Samuel Bedoya y Jorge Sosa intentaron una propuesta innovadora hacia la profesionalización de la interpretación y la producción de la música popular colombiana. Esto creó expectativas porque en la música popular de producción empírica no había existido una reflexión académica importante. El análisis teórico que desarrolló Samuel Bedoya produjo frutos académicos importantes que fueron canalizados por el grupo Nueva Cultura dirigido por Jorge Sosa. Esta experiencia cedió inexplicablemente ante las presiones del medio académico musical hacia programas tradicionales que desvirtúan la idea original del proyecto (Zorro, 2008).

A partir de los años sesenta la influencia de las escuelas estadounidenses y las concepciones funcionalistas y reduccionistas de la teoría musical en Colombia, dieron como resultado diseños curriculares conductistas y asignaturistas, fuera del tiempo y el espacio social, con una epistemología positivista y atomizada de los diseños curriculares. La formación del músico profesional se limitó al desarrollo de un virtuosismo de ejecución instrumental sin una reflexión profesional de su “hacer artístico”.

La música se mantenía en el terreno de una competencia alejada de la naturaleza misma del arte, más cercana a lo artesanal y no al arte reflexivo que impacta la sensibilidad humana con una formación de fondo. La música y la educación de la percepción y expresión de los sentidos, como parte fundamental de la expresión del pensamiento exclusivamente humano, han sido minimizadas frente a la ciencia y la tecnología. La apropiación del mundo por medio de los sentidos se ha convertido en ciencia y tecnología, y a través de la sensibilidad humana también puede ser canalizada para una visión de la realidad como objeto de arte (Zorro, 2008).

El futuro desarrollo de la academia colombiana en música tiene las tareas de contextualizar el currículo; eliminar la atomización de sus componentes; la construcción de competencias profesionales; la creación de una teoría de la música como construcción del lenguaje musical, de carácter discursivo y no textual; centrar al profesional de la música alrededor del “hombre”,

objeto primario de la práctica profesional, con un papel protagónico y de compromiso ético en la formación de un pensamiento sistémico complejo con responsabilidad (Zorro, 2008).

Las unidades académicas constructivistas permiten que la dialéctica entre enseñabilidad y educabilidad direccionen la construcción de aprendizajes hacia la individualidad artística, elemento fundamental del artista profesional. La permanente confrontación del medio, con retroalimentación constante a través de la investigación metodológica, obliga a adaptar el currículo para que responda a las necesidades de cualificación del entorno. Construir el currículo como una de las líneas primarias de investigación de cada proyecto educativo posibilita la constante autoevaluación del sistema e impone parámetros mayores en la construcción de competencias profesionales (Zorro, 2008).

Superar el paradigma del solista propio del siglo XIX no implica eliminar el nivel virtuoso e interpretativo, sino asumirlo con una visión holística en la formación integralmente humana del músico contemporáneo. El virtuosismo instrumental es un medio y no un fin de la expresión artística, su refinamiento y depuración permiten transformar y renovar la sensibilidad en el medio social. La música puede adquirir entonces un papel fundamental en la historia como portadora de valores espirituales y humanos, con la cohesión moral y psicológica del sentir de una comunidad para que recupere sus valores de identidad y fuerza moral (Zorro, 2008).

Conclusiones

Encontramos como la educación musical formal en Colombia ha estado descontextualizada y ha ido en una dirección diferente a la de la cultura popular musical del país. El poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación europea en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acorde a la cultura popular musical triétnica o urbana de Colombia. Finalmente, se puede suponer que los estudiantes y profesores de música que se forman en las instituciones de educación superior formal del país deben amoldar sus intereses y expectativas a los modelos europeos que imponen estas instituciones dominantes, con programas que no son pensados para ellos. Probablemente, estos estudiantes se acercan a un estudio profesional de la música con afinidad por las producciones musicales que reciben de las industrias culturales y de la música popular, más que por la música académica europea.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Barriga, M. (2014a). La Academia Nacional de Música en Bogotá de 1882 a 1898: Reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres. *El Artista*, (11), 235-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695014>
- Barriga, M. (2014b). Historia de la Academia Nacional de Música en Bogotá de 1899 a 1919: la Guerra de los Mil días y el primer Conservatorio Nacional de Música. *El Artista*, (11), 277-300. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695016>
- Barriga, M. (2004). La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El Artista*, (1), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400102>
- Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX. *Credencial Historia*, (314). Recuperado de <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial-historia-no-314/notas-historia-eduacion-artistica>
- Morales, B. (2012). Historia de la música en los programas de licenciatura en música. *El Artista*, (9), 312-335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873018>
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XX1*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451009>
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (Ed.) y M. Ortiz (Comp.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I*, 16 (2). Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3591853/arte_y_ciencia_volumen_i.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAyExpires=1466897623&Signature=3k9FIE2AFyFrYD%2BQqwGjG65P0Ds%3D&response-content-disposition=inlinename%3B%20filename%3DLa_Melilla_fronteriza_e_intercultural_a.pdf
- Vázquez, W. (2014) Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9 (1), 35-67.

Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké, Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1. Recuperado de <http://musike.cmpr.edu/docs/v001/origenes.pdf>

Algunas precauciones en torno a la investigación sobre convivencia escolar a propósito de la relación cultura-poder²³

Mario Fernando Chacón Sánchez²⁴

Resumen

La reflexión aquí plasmada es fruto de la preocupación por el papel que tiene la investigación en educación en un tema como la convivencia escolar, tomando como puntos de referencia cuatro perspectivas teóricas que a su manera realizan un abordaje crítico de la sociedad y de la producción intelectual. Estas son las pedagogías críticas, la perspectiva decolonial, la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y el aporte de Michel Foucault, que para algunos pueden tener cabida dentro de los Estudios Culturales, pues cada una, desde su esquina, cuestiona la relación cultura-poder y el papel de la educación en ella.

El documento ofrece una discusión abierta, con algunas ideas fuerza, que pueden tomarse como precauciones heurísticas si se quiere investigar sobre convivencia escolar, más allá de lo que podría ser lo obvio o ingenuo en un tema como estos. Pero también para incorporar un llamado de atención en el reconocimiento de las condiciones en las que viven los estudiantes que de carne y hueso que son los sujetos de la educación actual.

Palabras clave: pedagogías críticas, perspectiva decolonial, teoría de los campos, Foucault, discurso, convivencia escolar.

23 Este trabajo es resultado del seminario Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas: una relación estratégica para leer la cultura escolar, en el marco de la formación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a cargo de los profesores Juan Carlos Amador y a la participación especial de la doctora Zandra Pedraza, a quienes debo un agradecimiento total.

24 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Investigar en educación en el mundo contemporáneo nos enfrenta a unas agendas de trabajo que no en pocas situaciones terminan por ser procesos rutinarios, con resultados esperados que no se perciben como particularmente sorprendidos, lo que exige un gran esfuerzo para sacudirse de los supuestos previos que son comunes a los lenguajes académicos por los que se da por sentado lo que se debe preguntar, la manera de resolverlo y aquello que no se debe preguntar y que aparentemente no sería necesario cuestionar. A este respecto, haber compartido un seminario como el que orientaron los profesores Juan Carlos Amador y Zandra Pedraza, como invitada especial, es por el contrario un espacio refrescante, que obliga a detenerse a cuestionar el papel como investigador de la educación, específicamente en temas como la convivencia escolar, de manera que no se dé por sentado el punto de partida del que muchas las investigaciones parten, como si las cosas tuvieran que ser de tal o cual manera.

Por lo anterior, se propone en este documento la revisión de algunos aspectos que, desde diferentes perspectivas teóricas, son de utilidad como precauciones para no caer en la obviedad si se quiere comprender mejor lo que está sucediendo en la escuela en relación con la convivencia escolar. Sin pretender realizar un inventario exhaustivo de tipo epistemológico, pero sí tomando aquellas discusiones que, sin importar las etiquetas que puedan recibir por su procedencia teórica, comparten en común el cuestionamiento por la relación entre cultura y poder, tomando la educación como cultura.

Las cuatro primeras secciones proponen acercamientos a algunos de los planteamientos que brindan luces para investigar en educación y específicamente en convivencia escolar, así que se repasan las llamadas pedagogías críticas, la perspectiva decolonial, las ideas de Michel Foucault y, por último, la teoría de los campos de Bourdieu. En la quinta parte, se intenta realizar una mirada transversal a las cuatro perspectivas tomando como ejes la estructura, sujeto, cultura y poder y la educación como cultura. Finalmente, a manera de conclusión, se resaltan las precauciones necesarias para realizar investigaciones en convivencia escolar tratando de salir de la obviedad y conservando la postura crítica común en las cuatro perspectivas, pero dejando la puerta abierta para la discusión.

Pedagogías críticas para la convivencia escolar

Las pedagogías críticas toman como punto de partida la concepción del mundo social como un lugar de relaciones de desigualdad en el que las cosas están dispuestas de manera tal que aquellos y aquellas que nacen con desventajas, desde el punto de vista económico, tienen pocas oportunidades de modificar su situación. Mientras que, por el contrario, quienes nacen en la opulencia no solamente van a encontrar las cosas a pedir de boca sino que en la mayoría de los casos van a trabajar para reproducir las desigualdades por cuanto esto redundaría en el propio beneficio.

Puede afirmarse, desde esta perspectiva, que existe una alianza entre la burguesía y la clase política, siendo los medios de comunicación y otros aparatos encargados de garantizar que el sistema se mantenga (Althusser, 1969). No obstante, a partir de la manera de comprender la cultura no como un mero reflejo de la estructura económica, es Gramsci quien aporta para comprender las posibilidades emancipatorias que esta encierra, y es especialmente la educación una posibilidad de transformar las condiciones de explotación, por lo que a partir de este autor puede pensarse en la contrahegemonía, con la educación y el maestro como intelectual orgánico, como posibles salidas para cambiar el mundo (Gruppi, 1978).

Esto implica reconocer que no existe solamente una alta cultura sino, por supuesto, una cultura popular con todo el potencial que la segunda puede tener si se logra una convergencia entre educación y el reconocimiento de la realidad contextual de los grupos humanos que están siendo dominados.

Para el caso de las vertientes norteamericanas de las pedagogías críticas, se puede mencionar a Henry Giroux, quien desde el borde entre pedagogía crítica y estudios culturales, llama la atención sobre la necesidad de incorporar en la educación el papel de las y los maestros como intelectuales públicos y productores culturales y no como meros transmisores de conocimientos, de forma tal que tiene en sus posibilidades inimaginables de incidir en la formación del estudiantado de manera crítica.

Resalta la importancia de partir del conocimiento de las condiciones de las y los jóvenes que tenemos como estudiantes, en cuanto a su identidad, en medio de las decepciones del capitalismo y las salidas violentas y, en ocasiones superficiales, como un contexto que gana en coherencia y en potencial político. Insiste en la urgencia de trabajar desde la cultura popular, que ahora también involucra los medios de comunicación y las tecnologías, pues llevan los textos que más circulan entre los jóvenes, mensajes que si bien pueden ser prejuiciosos y ligeros también ofrecen la posibilidad de una

intervención crítica. Y, finalmente, la necesidad de una formación política para las y los jóvenes, que permita constituirse en sujetos deliberantes con capacidades de realizar cambios en sus comunidades (Giroux, 1994).

En una línea similar, McLaren insiste en que no es aceptable creer que la globalización trae el fin de la historia hacia un mundo idílico en el que los problemas sociales son agotados. Por el contrario, llama la atención sobre las formas de dominación que perviven en el sexismo, racismo, etnocentrismo, clasismo, entre otras, así como las dificultades de las diásporas poblacionales en relación con la división internacional del trabajo, que demuestran que la lucha que plantea el pensamiento crítico no puede cesar. Y es en la escuela, como lugar privilegiado de la esfera cívica, en donde las y los maestros deben reconocerse como productores culturales comprometidos (McLaren, 1999).

Para el caso latinoamericano, se reconoce el aporte a esta perspectiva de Freire, quien en su pedagogía del oprimido hace posible pensar y vivir la educación como una vía para romper las desigualdades y dar lugar a los que no tienen voz, desde una educación por y para los desfavorecidos (Freire, 1968), que encuentra cercanía con la investigación acción participativa (IAP) del colombiano Orlando Fals Borda (1991), para quien no tiene sentido una investigación social que no involucre a los implicados, rompiendo así con la relación distante que tiene la academia con lo social, pero además exigiendo no solamente un diagnóstico o un análisis a distancia, si no la intervención como acción social.

Como resultado de lo anterior, si se quiere proponer una educación consecuente con las pedagogías críticas, sería necesario tener en cuenta algunos principios que a su vez tienen implicaciones en la convivencia escolar, y reconocer:

- La existencia de condiciones de desigualdad, en las que algunos actores y grupos sociales están sometidos a dominación por parte de otros, que en el contexto contemporáneo se expresan en sexismo, racismo, etnocentrismo, clasismo, entre otras.
- Que estas condiciones se intentan reproducir por parte de quienes obtienen beneficios por ello, haciendo uso de la cultura especialmente de los medios de comunicación y la educación para lograrlo.
- El doble papel de la educación como aparato ideológico del Estado en la reproducción de las condiciones de dominación, pero también como estrategia contrahegemónica para transformar las condiciones de desigualdad.
- La disposición de la escuela como un lugar que puede ser intervenido tanto para reproducir las condiciones de dominación y explotación,

desde el autoritarismo o desde una democracia de papel y unas prácticas que privilegian la alta cultura; como para la transformación de las condiciones actuales, para y desde una democracia radical, desde relaciones horizontales y vinculando la cultura popular al mundo académico.

- La posibilidad de incorporar las tecnologías y los medios de comunicación al ejercicio pedagógico crítico, como parte de la cultura popular, para aprovechar su potencial masificado y su lenguaje cercano a la juventud, pero en un sentido opuesto, bien de decodificación o como soporte de textos críticos.
- El papel del maestro como trabajador de la cultura comprometido con la transformación de las condiciones de injusticia.
- La IAP como la manera más coherente de intervenir en los problemas y soluciones de la comunidad educativa, de tal suerte que la identificación del problema, la ruta de trabajo y las acciones realizadas para transformar se den desde la comunidad para la comunidad y no como indicaciones de expertos externos.
- Los estudiantes como sujetos políticos que deben ser intervenidos para formar ciudadanía en la democracia radical, en el respeto a la diversidad, en la reflexividad que permita empoderarse de manera crítica de las propias condiciones de vida y contribuir así desde su perspectiva individual como comunitaria, a la transformación social.

Por lo anterior, pensar una convivencia escolar desde las pedagogías críticas necesariamente pasa por dichos principios y tiene como resultado transformación de la cotidianidad en la escuela, desde la participación y la inclusión, pero a partir del trabajo de la misma comunidad educativa rompiendo la brecha entre mundo académico y cultura popular, con la posibilidad de resultados en la transformación social de tipo emancipatorio, dotando a los estudiantes de herramientas como sujetos políticos del cambio. En esta perspectiva no son pocos los trabajos que se pueden consultar que se han enfocado especialmente a la investigación y propuesta de alternativas que terminan en la formación ciudadana para la paz, la democracia y la vivencia de los derechos humanos.

Aproximaciones decoloniales a la convivencia escolar

Para el caso de las epistemologías del sur o teorías decoloniales se encuentra que América Latina es resultado de múltiples formas de colonialidad: *colonialidad del poder*, *colonialidad del ser* y *colonialidad del saber*. Desde la *colonialidad del poder* por la que se imponen las formas de poder de los europeos sobre las comunidades ancestrales y sus recursos, comenzando con la tierra. La *colonialidad del ser*, al emplear la categoría de raza como

recurso de los europeos para diferenciarse del otro, naturaleza e indígenas, realizando una comparación en la que pudieran salir mejor librados con argumentos para reclamar la superioridad y el derecho de delinear los destinos de estos grupos humanos como raza superior con un deber moral de conducir por la senda del progreso. Finalmente y de manera más profunda, la *colonialidad del saber*, por la que todo conocimiento solamente puede ser validado si es resultado de los procedimientos del saber occidental, fundamentalmente de la modernidad que ha entronizado al sujeto racional negando las demás dimensiones humanas, por lo que los conocimientos ancestrales van a ser considerados inservibles, poco serios y sin fundamento para ser considerados ni filosofía ni mucho menos ciencia, lo que amputa la posibilidad de abrir otras puertas de conocimiento y deja por varios siglos condenada la producción de saber indígena, afro, mestizo y campesino, como conocimientos de poca monta, considerados resultado de la superstición o de la fantasía. Por lo anterior, más que un retorno al indigenismo, se busca el reconocimiento de lo subalterno tanto en la condición en la que se encuentran los grupos humanos como resultado de esta matriz de colonialidad, pero también en los saberes (Lander, 2000). Finalmente, la idea de posibilitar otras formas de vida fuera de la globalización capitalista neoliberal, pensando otros mundos posibles desde el aporte de las comunidades hacia el buen vivir, tal como se aprecia en los intentos de Bolivia y Ecuador especialmente.

De acuerdo con esta perspectiva, una educación decolonial no puede menos que comenzar por incorporar a la escuela la necesidad de cuestionar estas matrices de colonialidad, mediante la introducción de saberes ancestrales y campesinos con el mismo estatus de los saberes occidentales, revalorizar desde cada contexto el legado de las comunidades y su utilidad en la vida cotidiana incluso en las relaciones interpersonales, en particular, en el reconocimiento de la diversidad humana y la inclusión de todas y todos en igualdad de oportunidades en el buen vivir. Catherine Walsh (2013) sugiere tomar inspiración en la pedagogía de la esperanza de Freire (2005) y en el pensamiento de Franz Fanon (Fanon citado por Walsh, 2013), que cada uno desde sus experiencias han llegado a proponer la necesidad de la humanización, al igual que el pensamiento de Manuel Zapata Olivella (Zapata citado por Walsh, 2013), quien encuentra tres ejes problema de utilidad para la descolonización, como son raza-capitalismo-colonialismo, deshumanización-alienación y el nacionalismo excluyente, desde la mirada afro. Para Walsh (2013), es imprescindible la memoria y pensar decolonialmente la pedagogía y pedagógicamente lo decolonial, de modo que las mismas luchas sociales puedan ser asumidas pedagógicamente.

Desde una perspectiva más cercana a la escuela, Mintegiuga (2012), propone tres líneas para la educación en el buen vivir que pongan en diálogo los diversos saberes posibles, dos de ellas por lo menos en relación con la convivencia escolar: educación de la totalidad para comprender la relación del todo con las partes; formación ciudadana desde la virtud republicana, la educación en el debate y la educación universal a partir de las subalternidades; y como tercer elemento, enseñar a vivir consigo mismo y con los otros.

Discurso y convivencia escolar en Michel Foucault

A partir de Foucault puede sostenerse que existe una configuración discursiva que se va presentando históricamente como evento resultante de diferentes líneas que se encuentran, distanciándose así de los determinismos e historicismos que pretenderían hacer ver la historia con una coherencia o un sentido intrínseco que lleva a la humanidad hacia algún fin último. Por el contrario, apuesta por la casualidad, lo accidental, lo inesperado como puntos de encuentro que dan forma a un evento discursivo histórico. Estos eventos modifican el curso de la historia porque si bien el discurso es producido por seres humanos, estos eventos discursivos se hacen voz en los sujetos y en las instituciones, dando lugar a la producción de materialidades que terminan por delinear el curso de la historia. Sin embargo, no son controlados por tal o cual sujeto o clase, sino que todos terminamos por quedar atrapados en el discurso de un momento histórico (Foucault, 1992). Así las cosas, para Foucault el poder no sería una fuerza ejercida por unos sujetos que dominan a otros, si no el poder es entendido como una relación en la que las partes pueden ejercerlo pues todos estamos en atrapados en el discurso que permite relacionarnos desde el poder.

De acuerdo con Foucault, la clave sería entonces, un momento crítico en el que podamos entender las líneas que se cruzaron para llegar al evento discursivo, y un segundo momento en el que se pueda estudiar lo que produce ese evento discursivo como materialidad (Foucault, 1992). En este punto, nos encontramos con los estudios de diversos investigadores como Martínez Boom (2015a; 2015b), que encuentra que más que educación estamos en un proceso histórico de escolarización que se ha actualizado de diferentes maneras, desde la segunda posguerra hasta la actualidad, como dispositivo de control sobre la población, como mecanismo de generar nación, y ahora como dispositivo para lograr sujetos autosuficientes a partir del emprendimiento y de la autoformación a partir del aprender a aprender, en torno a la educación como valor económico, tal como lo refiere Martínez Boom (2015a; 2015b) cuando acuña el concepto de *educapital*, siendo además para toda la vida como autogestión de la propia formación, como resultado de cruce de diferentes líneas discursivas como la aparición de la infancia,

la necesidad de disciplinar la masa que llegaba a las ciudades europeas, luego la necesidad de consolidar estados nación, las ideas pedagógicas, más recientemente la psicología del desarrollo, el emprendimiento, entre otros (Martínez Boom, 2015a; 2015b). De esa manera, se entiende que la escolarización no fue necesaria ni resultado de un plan histórico ilustrado de evolución humanista como se le ha intentado conferir sentido en una visión retrospectiva y, sin embargo, ha tenido la capacidad de definir lo que hace la educación con generaciones de niños y jóvenes y ahora conduce hacia la eficiencia, la eficacia y el *educapital* de cero a siempre y para toda la vida.

Para el caso de la convivencia escolar en Colombia, es Amanda Cortés (2013) quien avanza desde la perspectiva foucaultiana, en la comprensión de lo que denomina la ciudadanización, entendida como evento discursivo que toma forma haciendo decir que lo necesario es la formación ciudadana en cualquiera de sus presentaciones pero que no habría otra salida más que hacer que la escuela forme ciudadanos si se quiere superar las condiciones de violencia de la sociedad colombiana. En este evento discursivo se cruzan los estudiosos de la violencia en Colombia, que parecieran considerar que es la escuela la que todo lo puede solucionar siendo la formación del sujeto político desde la democracia, la participación y la resolución de conflictos y el maestro como líder demócrata; los discursos de la psicología de la auto-superación con el desarrollo moral, cercanos a los discursos de tipo administrativo que dan el poder al sujeto emprendedor desde las competencias y la gestión de su propio destino y el maestro como *coach*; finalmente, los discursos desde la moral religiosa de larga data en nuestro país, para la formación en valores de un sujeto solidario y el maestro como líder espiritual (Cortés, 2013). Según Cortés estas formas de ciudadanización entran en pugna a la escuela, pero en el fondo son ciudadanización de cualquier manera y se ofrecen como la única salida posible para nuestra violenta y amoral sociedad, en la producción de cuatro regímenes de moralidad para la escuela y sus múltiples hibridaciones.

Cortés afirma que no se da la intervención moralizadora sobre los sujetos sino sobre el medio, en este caso la escuela, lo que hace percibir que hay libertad porque en cada escuela y cada quien puede formar ciudadanos como se quiera (Cortés, 2013). La materialidad que ha generado esta ciudadanización es, de acuerdo con Cortés, muy peculiar pues está en medio de la tensión entre identidades étnicas, de territorio, de género y etárea, en medio del Estado-nación con el Estado como mediador.

Por lo que se encuentran resultados como escuela multicultural, escuela sin fronteras, escuela incluyente y escuela democrática. En últimas, lo que se encuentra es diferentes maneras de subjetivación desde la escuela, que

terminan en formación ciudadana, como única salida ante una sociedad violenta y en crisis de valores, como mandato del evento discursivo de la ciudadanización (Cortés, 2013).

De acuerdo con lo anterior, la convivencia escolar tal como se ha planteado en nuestro país como formación ciudadana, cualquiera que sea su variante, nos ubica en medio de la ciudadanización como generación discursiva de un evento que toma forma en la década de los ochenta en el caso colombiano.

La convivencia escolar como economía de las prácticas desde Pierre Bourdieu

Una de las categorías más interesantes de las propuestas por Pierre Bourdieu es la de «campo», entendido como espacio social en el que los agentes llevan a cabo sus prácticas sociales como en un juego, tratando de posicionarse de la mejor manera como resultado de un sentido práctico connatural con los seres humanos (Bourdieu y Wacquant, 2005: 150).

Esto implica reconocer que los recién llegados a un campo, jóvenes o novatos, encuentran las cosas dispuestas con antelación y tienen muy pocas posibilidades de modificar lo que para Bourdieu siempre se ejemplificó como reglas del juego, de manera tal que el orden de las cosas está ya incorporado en el propio cuerpo, como estructura estructurada estructurante, que en la terminología bourdiana es el *habitus* (1991: 86).

El *habitus* estaba determinada, en la primera etapa del sociólogo francés, y no se podía escapar a ella; pero en su segunda etapa investigativa el autor reconoce que existe un pequeño espacio en que el agente social puede modificar sus condiciones de vida, por lo que el *habitus* deja de ser entendido como algo rígido para ser avizorado como posibilidad de cambio social. Es entonces el agente con su *habitus* quien lleva a cabo prácticas estratégicas para acumular capitales (económico, cultural, social, simbólico, especialmente) que le permitirán ocupar mejores posiciones en el campo o por el contrario fracasar en el intento, a pesar de lo difícil de las condiciones materiales que le haya correspondido vivir.

Para el caso de la educación, también en su primera etapa, Bourdieu realiza investigaciones del sistema escolar francés, y concluye que la educación posibilita mayormente la incorporación de la cultura que privilegia lo burgués y lo urbano, por lo que el lenguaje académico será más cercano a los herederos de esta cultura, y por el contrario lejano a quienes no comparten una procedencia citadina ni de clase alta.

En consecuencia, el lenguaje y las prácticas escolares no son sino violencia simbólica, pues se le presentan al estudiantado como prácticas democráticas de meritocracia, pero en realidad son muy pocos los que pueden competir en igualdad de condiciones, pues solo algunos poseen ya los prerrequisitos que les vienen dotados desde su familia; esto, además le permite al sistema quedar tranquilo porque aparentemente cumple con la función de ascenso social de la educación, pero en el fondo es solamente un sofisma (Bourdieu y Passeron, 1996).

En cuanto a la convivencia escolar, aún es incipiente la aplicación de la teoría de Bourdieu pues paradójicamente el mismo autor nunca realizó un estudio de la escuela desde la teoría de los campos, ya que esta teoría fue resultado del segundo momento de su producción, por lo que cuando investigó sobre el sistema escolar francés no había elaborado aún los planteamientos del posicionamiento en el campo, los capitales, la noción más optimista de habitus, ni el sentido práctico como estrategia de los agentes.

Es Blázquez quien brinda la aproximación a la vida en la escuela desde las categorías ulteriores de Bourdieu, analizando de manera plausible los capitales y posiciones que exhiben los agentes escolares (maestras, estudiantes y sus familias) en los actos escolares en escuelas de Argentina, en relación con la identidad nacional (Blázquez, 2012).

Por su parte, el sociólogo español Enrique Martín Criado es quien propone la configuración del campo escolar con las implicaciones de la teoría de los campos, en donde el interés que le confiere sentido a la existencia misma del campo es la obtención de un capital de salvación, materializado en saberes pero más que nada en los títulos y certificaciones que otorga la escuela como posibilidad de movilidad social (Martín, 2004). Por lo anterior, pueden aventurarse algunos principios para estudiar la convivencia escolar desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu:

- El lenguaje y las prácticas pedagógicas están dispuestos de manera que benefician a quienes provienen de contextos urbanos y de clase alta por la misma cercanía de estos lenguajes con la cotidianidad en las que han sido formados y encubren desigualdades con el argumento de la meritocracia.
- El espacio social que se configura en la vida escolar es susceptible de ser entendido como campo escolar con las implicaciones de la teoría bourdiana, como lo es el interés de los agentes en jugar el juego que propone la escuela para obtener un capital de salvación para la movilidad social, independientemente de lo efectivo que pueda ser esto en las condiciones actuales.

- Los agentes que juegan en el campo escolar son estudiantes y maestros principalmente, que llevan a cabo prácticas sociales, y exhiben su sentido práctico con el fin de posicionarse cada vez mejor en el campo como resultado de la acumulación de capitales como el cultural, que es uno de los más valiosos del campo escolar, el capital social, el simbólico y el económico.
- Las estrategias que se llevan a cabo por parte de los agentes para la acumulación de estos capitales tiene implicaciones en la convivencia cotidiana en el campo escolar, puesto que esa lucha no siempre sucede de manera amistosa.
- La convivencia escolar se percibe en las prácticas sociales de los agentes del campo escolar, de manera que los conflictos y las luchas pueden ser entendidos como resultado del sentido práctico y la necesidad de posicionarse mejor en el campo.
- Aunque las reglas de juego del campo escolar son preexistentes a los agentes y en la mayoría de los casos son rígidas, esto no implica que los agentes no puedan encontrar estrategias para moverse y obtener mejor posicionamiento con lo que tienen a su alcance.
- Los campos, en este caso el campo escolar, es dinámico debido a que registra cambios en el tiempo y en el espacio; de esta manera, no es lo mismo estudiar el campo escolar en un contexto histórico-cultural que en otro.
- Algunos agentes sociales del campo escolar, en particular algunos maestros, tienen resistencia a reacomodarse ante los cambios del campo escolar, dado que se consideran a sí mismos como baluartes de un modelo ideal de escuela y de formación humana que ya no se corresponde con la escuela actual.
- Algunos agentes sociales del campo escolar, por ejemplo algunos estudiantes heterodoxos, pero también algunos maestros, no comparten el interés que le da sentido al campo escolar por lo que son percibidos desde una lectura ortodoxa del resto de agentes del campo escolar como sujetos problemáticos, que no encajan y como foco de problemas de convivencia escolar.
- Los campos, en este caso el campo escolar, no es del todo independiente si no que tiene una autonomía relativa, y resulta afectado por otros campos que en ocasiones pugnan por controlarlo, así como el campo de político, el campo científico, el campo de la salud, entre otros.

Por lo anterior, estudiar la convivencia escolar desde la teoría de los campos de Bourdieu implica un reconocimiento de la dinámica del campo escolar y su relación con otros campos, las prácticas de los agentes como resultado del sentido práctico que los motiva a permanecer en el campo y a posicionarse

mejor mediante la acumulación de capitales. Esta situación no siempre está ausente de conflicto, pero existen posibilidades para que los agentes logren posicionarse mejor y, si así lo quieren, incidir cambio en el campo, a pesar de que en el caso de la escuela, siga pesando el hecho de que el lenguaje académico favorece a quienes ya están más familiarizados con este por su procedencia familiar, social y geográfica.

Cuatro formas de crítica para abordar la convivencia escolar

Así las cosas, nos encontramos en un punto en el que hay cercanías entre estas perspectivas críticas, pedagogías críticas, teorías de los campos, decolonial y Foucault, pero también diferencias que deben ser puestas en la mesa si se quiere avanzar en posteriores trabajos a investigaciones consistentes sobre la convivencia escolar.

De una parte, se pone de relieve aquí una vieja discusión sobre la estructura como el estado en que los seres humanos al venir al mundo encontramos predispuestas las cosas hasta el punto de que estas estructuras determinan nuestra existencia. Desde el punto de vista de las pedagogías críticas, la estructura es, en última instancia, de tipo económico y determina la historia en medio de unas relaciones de explotadores versus explotados; por ello, la clave estaría en identificar con claridad las condiciones de esa estructura y de esas relaciones de explotación del hombre por el hombre, tal como lo habría expresado Marx, entonces sería posible el cambio siempre y cuando los explotados puedan tener conciencia de su propio papel y realizar la transformación histórica emancipándose de sus explotadores.

A ese respecto, para Bourdieu, la estructura existe como campo y sus reglas de juego, y es casi imposible escapar a esta determinante que está incorporada hasta en nuestro cuerpo. Sin embargo, el agente social tiene un pequeño espacio y aunque con grandes dificultades le es posible crear su propio devenir en medio de las condiciones en las que nos ha correspondido vivir.

Por su parte, para la perspectiva decolonial no habría tanto como una estructura, pero sí una matriz de colonialidad-modernidad creada por los colonizadores y su pensamiento moderno que terminamos por aceptar de forma acrítica, y que inevitablemente en sociedades como las nuestras nos enfrenta a unas condiciones de inferioridad que nosotros asumimos como connaturales y que es necesario descolonizar.

Para Michel Foucault habría una determinante discursiva que no corresponde a ningún plan metafísico o historicista pero que finalmente crea al

mundo y genera las relaciones de poder en las que vivimos, también como una estructura o más como una matriz discursiva que crea la verdad.

Entonces, estaríamos ante variantes de la comprensión de la estructura, si bien es cierto en la primera y la tercera se puede identificar unos sujetos específicos que resultarían beneficiados en el sostenimiento de dicha estructura, mientras que en Bourdieu y Foucault no resulta tan claro, pues parece que el campo y sus reglas del juego pervivirán más allá de sus creadores; en Foucault algo similar pero con los eventos discursivos, por lo que muchos los han ubicado como posestructuralistas.

En segundo lugar, el sujeto en las pedagogías críticas y en la perspectiva decolonial se reconoce como sujeto en situación de dominación, en especial, los grupos subalternos como mujeres, infancias, etnias, diversidad de género, comunidades rurales, marginados, en relación con la supremacía blanca, masculina, heterosexual, adulta, urbana, de clase alta. El papel crítico emancipatorio consiste en empoderar mediante el reconocimiento de la situación de subalternidad y brindar las herramientas políticas para que el sujeto subalterno pueda proponer salidas alterhegemónicas, que van desde la participación hasta la inclusión.

A este respecto Bourdieu y Foucault parecen un tanto más contemplativos, a gusto de algunos, porque no llaman a la acción política y a la transformación social a pesar de que sus investigaciones son poderosas herramientas para comprender el mundo en el que vivimos. No obstante, a juicio de otros, parecerían más coherentes puesto que no dan fórmulas.

Si Foucault, de cuño nietzscheano, planteara cómo deben hacerse las cosas estaría arrojando por la borda la intención de desmitificar los metarrelatos al querer posicionar uno nuevo como el mejor. En ambos casos, se identifica la posibilidad del sujeto en Foucault y del agente en Bourdieu, como un espacio muy pequeño frente a la determinación del discurso y del campo respectivamente, que en Foucault es el pliegue en el que el afuera se dobla en subjetividad y en el que los sujetos y sus prácticas de sí se las tienen que ver para poder resistir (Deleuze, 2015); en Bourdieu el *habitus* como levemente flexible y las prácticas de los agentes como posibilidad de posicionarse mejor en el campo.

Por otro lado, es interesante encontrar que en las cuatro perspectivas revisadas la relación ofrece posibilidades en doble vía en la relación poder-cultura, con una doble cara de la moneda, puesto que se reconocen condiciones existentes previamente a los sujetos que además lo constriñen, pero a su vez, en esta misma relación de dominación, aparece tenuemente la posibilidad de cambio

de las mismas condiciones. Así las cosas, para los críticos y para Bourdieu, la cultura es un dispositivo que reproduce las condiciones estructurales de desigualdad para los críticos; para los decoloniales, algo similar ocurre con la colonialidad, que nos remite a un marco en el que todo está colonizado, y para Foucault, la estructura discursiva, que constituye los regímenes de verdad (Foucault, 1992; Deleuze, 2015). Sin embargo, en todos los casos, esta relación poder-cultura, tiene la contracara de un pequeño espacio para el cambio, que en las pedagogías críticas y en los decoloniales es tomada como contrahegemonía y alterhegemonía, con la revalorización de la cultura popular y de los saberes ancestrales; en Bourdieu, un juego, una lucha por el posicionamiento que no está predeterminada en la que los jugadores heterodoxos tienen su papel, y reposicionándose en el campo pueden cambiarlo; en Foucault, el reconocimiento de que el poder es una relación en la que dominado y dominante no son siempre de la misma manera pues pueden esgrimirse diferentes formas de poder que son resistencia y posibilidad, en lo que las prácticas de sí pueden ofrecer salidas como resistencia subjetiva. Algo cercano puede plantearse de la educación entendida como cultura, pues, así como es aparato, mecanismo o dispositivo de dominación, también es oportunidad de emancipación, de reconocimiento de lo subalterno.

Cuatro perspectivas críticas para abordar la educación

PERSPECTIVA	ESTRUCTURA	SUJETO	CULTURA	PODER	EDUCACIÓN
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	Estructura económica. Binaria entre explotados y explotadores.	Explotado debe ser emancipado.	Cultura de élite y cultura popular.	Fuerza. Hegemonía y contra hegemonía.	Burguesa como aparato ideológico y educación popular.
DECOLONIAL	Colonialidad. Binaria entre lo colonial y lo decolonial.	Subalterno, debe ser emancipado.	Moderinidad, cultura de la colonialidad. Interculturalidad.	Fuerza. Hegemonía y Alterhegemonía	Moderna debe ser descolonizada
PIERRE BOURDIEU	Campos. Reglas de juego dadas. Economía de las prácticas.	<i>Habitus</i> , posibilidad de cambio en las prácticas.	Capital cultural favorable a la burguesía urbana. Campo cultural.	Campo de poder. Prácticas sociales y economía de las prácticas.	Inculcación favorece a la burguesía urbana, genera violencia simbólica.
MICHEL FOUCAULT	Discursivo	Subjetivación. Prácticas de sí.	Materialidad del discurso.	Relación multidireccional. Emanación del saber.	Dispositivo de las sociedades disciplinarias. Responde al evento discursivo.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior presenta una comparación entre los planteamientos de cada perspectiva tal como se esbozó en las secciones anteriores. En la columna se puede realizar la comparación entre perspectivas según el aspecto específico.

Conclusiones

Si se considera que el objeto de esta revisión es ofrecer algunas precauciones para la investigación en cuanto a la convivencia escolar, en primera instancia, el análisis de tipo foucaultiano en este caso nos pone en serios aprietos, pues cuestiona lo que todos parecen desear y lo que todos parecieran estar de acuerdo como lo es la formación ciudadana, en palabras de Cortés la ciudadanización. Es una situación trágica en el sentido de que nadie en sus cinco sentidos podría refutar que a los estudiantes escolares deben dárseles herramientas en su formación como ciudadanos, pero hacerlo termina sumergiéndose en el régimen de verdad que hace circular el discurso actual sobre formación ciudadana, y se termina quedando atrapados en la creencia de que se es libres de elegir cómo formar ciudadanos en la escuela, siendo imposible escapar a la ciudadanización, cualquiera que sea su variante, ya que hasta lo contradictorio tiene cabida dentro de la tendencia generalizada del discurso actual en educación en torno a la formación ciudadana. En últimas, la aparente diversidad y heterogeneidad de propuestas pedagógicas se reducen a la aceptación de lo imperante como ciudadanización en relación con la convivencia escolar.

Es lo que parece suceder con las pedagogías críticas y la perspectiva decolonial que reclaman nuevas ciudadanías como la solución política para transformar las condiciones de injusticia de las sociedades, e intervenir en la escuela como el medio donde se incide en cientos de sujetos, bien desde la interculturalidad y el diálogo de saberes o desde la participación y la inclusión, pero que de cualquier manera equipara a estas propuestas con las de corte moralista religioso, las de tipo empresarial y las de superación personal, como una variante más de lo mismo.

Además, por muy interesante que sea una propuesta concreta de formación ciudadana para el estudiantado, no deja de percibirse la molestia de estar ante una receta, como si alguien pudiera reclamar para sí la autoridad para decir cómo se debe llevar a cabo la formación de sujetos, asunto cuestionado fuertemente desde Nietzsche a Lyotard: “¿Quién tiene derecho a decidir por la sociedad? ¿Cuál es el sujeto cuyas prescripciones son normas para aquellos a quienes obligan? (Lyotard, 1979: 26)”.

Es el sentimiento de frustración de conocer la gran cantidad de propuestas que existen sobre formación ciudadana pero que, pese a su condición exitosa como experiencias institucionales en las escuelas, dejan un sabor amargo y la sensación de ser más de lo mismo. Todo parece continuar sin resolver los problemas de fondo a pesar de las buenas intenciones.

A ese respecto, la propuesta de Bourdieu no cae en el recetario y señala la capacidad que tendrían los agentes para labrarse un camino que permita salir del determinismo estructural en que les ha correspondido vivir. Desde este enfoque, se parte de reconocer el sentido práctico que todos los seres humanos parecemos tener, no como un cálculo de acción racional interesado, sino como una facultad entre lo racional y lo vivencial. Sin embargo, no queda claro si el papel del maestro o del investigador comprometido es el de divulgar las estrategias que podrían permitir en cada caso la acumulación de mayores cantidades de capitales económico, cultural, social y simbólico para ofrecer vías de cambio. O si por el contrario esto es una experiencia individual única que debe ser vivida por cada cual, lo que en el fondo deja la sensación de pocas posibilidades de trabajo comunitario, porque no pareciera posible pensar un ejército de agentes estratégicos que saben leer, desde su sentido práctico, la manera más sagaz para posicionarse en el campo. Quizá esto nunca lo pensó Bourdieu o solo el hecho de insinuarlo sería rebajar nuevamente a la lucha binaria más propia del estructuralismo, que el sociólogo francés tal vez quería superar.

Foucault por su parte parece más cercano en ese sentido a Bourdieu, pues la determinante discursiva crea al mundo y el sujeto termina por hablar y vivir lo que «se dice» en el momento histórico que le ha correspondido vivir, con pocas posibilidades siquiera de pensar otra cosa; pero Foucault, en su estudio sobre los griegos, encuentra que es la posibilidad de la lucha agonística entre seres humanos libres de confrontar entre sí mismos, que el cuerpo, la sexualidad y en suma lo que considera las prácticas de sí pueden brindar una salida para resistirse al régimen de verdad que impone el discurso (Deleuze, 2015). Lo que es cierto es que desde esta perspectiva estaríamos lejos de pensar siquiera en una receta; más que eso, y más cercano a Bourdieu, es reconocer las prácticas de sí que llevan a cabo los sujetos para salir adelante y de alguna manera ofrecer resistencia.

En consecuencia, si bien es interesante comparar y conocer los esfuerzos que se hacen para la formación ciudadana desde cada perspectiva crítica y no tan crítica, luego de esta corta reflexión resulta imposible aceptar que inducir o proponer una nueva manera de formación ciudadana sea la salida, pues se está profundizando y siguiendo el ritmo de la materialidad discursiva de la ciudadanización.

Sin embargo, también es cierto que este documento no tiene la respuesta, y quizá por eso es necesario investigar sobre la convivencia escolar en el contexto contemporáneo para salir de la ingenuidad que nos ofrece aceptar el discurso imperante y su régimen de verdad, a pesar de que ello nos dejaría más tranquilos. de que ello nos dejaría más tranquilos. Es por eso que investigar sobre convivencia escolar, luego de esta reflexión, nos ubica en el terreno de lo que Restrepo (2011) define como conocimiento sin garantías, pues no se parte de un supuesto que hay que ir a comprobar en el trabajo empírico, si no que se está en la incertidumbre, ante un verdadero problema de investigación que requerirá superar los determinismos y lo disciplinar.

Queda sobre la mesa, igualmente, que el llamado de las pedagogías críticas y la perspectiva decolonial en cuanto al reconocimiento de sujetos y grupos humanos, con su cultura, en condiciones de desventaja como subalternos, es un hecho que no se puede desconocer, que la investigación en educación no puede pasar por alto y que desde los estudios sobre convivencia escolar sería necesario tener en cuenta. Para ello, resulta de especial interés la dupla hegemonía/alterhegemonía gramsciana que hace eco hasta nuestros días y que críticos y decoloniales han sabido incorporar. Asimismo, desde Foucault cuando se resalta que el poder no es una fuerza que se ejerce de un sujeto o clase determinado sobre otros, sino una relación que es compleja porque el poder puede ejercerse en múltiples direcciones y que, tanto dominados como dominantes hablan y viven el discurso. Sin descontar, la manera como, en por lo menos tres de las perspectivas revisadas, el maestro cumple un papel fundamental bien como productor de cultura para la transformación social o como agente heterodoxo para la transformación del campo escolar.

Referencias

- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Blásquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (151-262). Buenos Aires: Miño y Dávila; IDES.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva: la lógica de los campos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Revista Pedagogía y Saberes*, (38), 63-69.

Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault* (Tomo III). Buenos Aires: Cactus.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Cinep.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF.: Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Giroux, H. (1994). Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía. *Harvard Education Review*, 64 (3), 278-308. Recuperado de http://www.henrygiroux.com/Youth_PolOfNeolib.htm

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D.F.: Grijalbo.

Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México D.F.: Ediciones de Cultura Popular. Recuperado de <http://www.gramsci.org.ar/GRAMSCIOLOGIAS/gruppi-heg-gramsci.htm>

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Liotard, J. (1979). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/la-condicion-posmoderna-de-jean-francois-lyotard.pdf>

Martín, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En E. Martín Criado, J. Moreno Pestañay L. Alonso, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (67- 114). Madrid: Fundamentos.

Martínez, A. (2015a). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula de Humanidades.

- Martínez, A. (2015b). Governed and/or schooled. *Revista Pedagógica Histórica*, LI (1-2), 221-233.
- McLaren, P. (1999). Traumatizing Capital. Oppositional Pedagogies in the Age of Consent. En D. Macedo, *Critical Education in the New Information Age*. Boston: Universidad de Massachusetts. Recuperado de https://e.edim.co/46509837/Peter_McLaren_Manuel_Castells_Ramo_n_pdf.pdf
- Mintegiuga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En F. Cevallos. *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción* (43-53). Quito: Contrato social por la educación de Ecuador/Unesco.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. Ponencia presentada en el IV Seminario de Estudios Culturales y educación. Puerto Alegre: ULBRA. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Abya Yala. Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

El campo escolar, social y barrial, y la configuración de un nuevo modo de ser joven, a partir de los fenómenos de la violencia escolar

Martha Ligia Calle Pinto²⁵

Resumen

Este texto nace como parte del proyecto de tesis doctoral *Las contravenciones y las infracciones escolares: un análisis del hurto y robo como expresiones de violencia en la experiencia escolar*, inscrito en la línea de Violencia Escolar y el trabajo desarrollado en el seminario sobre Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas, del Doctorado Interinstitucional de educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Busca desarrollar la relación entre los campos escolar, social y barrial, como parte de la configuración de un nuevo modo de ser joven, en medio de la aparición de otras formas de violencia en la escuela relacionadas con las conductas de desacato a las normas escolares, que llamaremos «contravenciones», y aquellas consideradas como hechos punibles por las leyes colombianas, y que se desarrollan en los centros educativos, que denominaremos «infracciones escolares» y como ellas configuran una forma distinta de cultura escolar, marcada por prácticas pedagógicas que enrarecen el campo escolar.

Palabras clave: campo escolar, campo social, campo barrial, joven, contravenciones escolares, infracciones escolares, cultura escolar, prácticas pedagógicas.

Introducción

El presente texto surge a partir del trabajo desarrollado como parte del proyecto de tesis doctoral *Las contravenciones y las infracciones escolares: un análisis del hurto y robo como expresiones de violencia en la experiencia escolar*, inscrito en la línea de Violencia Escolar y las reflexiones desarrolladas en el seminario denominado Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas, del Doctorado Interinstitucional de educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La investigación elaborada como parte del proceso de formación doctoral busca reconocer y diferenciar nuevos

25 Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

fenómenos dentro del campo de la violencia escolar, concernientes a relaciones desarrolladas en el mundo juvenil, a manera de contravenciones e infracciones. Este ejercicio de indagación se realiza mediante el análisis del hurto y robo como posibilidad de comprensión de esas formas de ser, que surgen dentro de las instituciones educativas y que se encuentran enmarcadas, por un lado, dentro de comportamientos que afectan la convivencia en las escuelas y, por otro, con aquellos concernientes con conductas delictivas desarrolladas por jóvenes que hacen parte del ambiente escolar.

En este escrito se busca mostrar cómo, por medio de la emergencia de los nuevos modos de ser de los jóvenes, se viene reconfigurando el campo escolar, doméstico y social. Y como parte de ello, las prácticas de los agentes escolares (directivos, docentes, madres y padres de familia) también se han ido transformando y con ellas la cultura escolar. Así se abordará en primer lugar el campo escolar y sus agentes, como elementos de análisis sobre la cultura escolar, las prácticas pedagógicas en torno a las conductas contraventoras e infractoras, enmarcadas como parte de un ejercicio político de formación de las nuevas generaciones y por último la formación de una nueva forma de ser joven en el espacio escolar, que aparece como parte de unas relaciones distintas que establecen los agentes en el campo escolar.

Los campos y agentes relacionados con los jóvenes y la escuela

La vida de los jóvenes y el mismo concepto de juventud se ha encontrado ligado de manera recurrente a la escuela, sus funciones y el saber como parte esencial del crecimiento y aproximación del joven a la vida de los adultos y aquello que se espera le dará el acceso a la vida cultural y social.

Con el tiempo, la escuela parece convertirse en una de las instituciones sociales con mayor influencia en la determinación del concepto de juventud. En la medida en que se le asignaron una serie de funciones relacionadas con la formación de los jóvenes y se determinó un periodo de vida específico para el desarrollo de las características adultas, escuela y juventud se volvieron dos conceptos no sólo paralelos, sino mutuamente interdependiente. La "consignación" de los jóvenes a la escuela se fundamentó en la transferencia de un conocimiento del "mundo adulto" al "mundo de los jóvenes", aunque muchas veces no respondiera a las verdaderas necesidades e intereses de los adolescentes. Así la posesión o carencia del saber se constituyó en un elemento de dominación-subordinación que el desarrollo social a legitimado". (Cajiao, 1995: 135)

De allí la importancia de reconocer la relación que se da entre la vida escolar, la familia y los entornos próximos a la escuela, como medio para

comprender el mundo juvenil, y en esta interdependencia reconocer la emergencia de prácticas distintas de los agentes, que reconfiguran la cultura escolar y la vida de los jóvenes.

El campo escolar: agentes y nuevas prácticas

La escuela es un espacio social constituido por un conjunto de relaciones o posiciones que se determinan como parte de un sistema relacional, cuyo objetivo tradicionalmente se ha centrado en la transmisión a las nuevas generaciones de los conocimientos necesarios, que les brinden la posibilidad de hacer parte del mundo que les rodea. El aprendizaje se ha concentrado esencialmente, por una parte, en la comprensión en torno a las disciplinas, y por otro se ha enfocado a la aprehensión de la cultura y los valores. La noción de campo nos permite ampliar nuestra mirada sobre la institución educativa, ubicándola como parte de un entramado más amplio que es el espacio escolar. Así el campo se enuncia como:

Una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu y Wacquant, 2005: 150)

La comprensión del mundo social, entonces, se reconfigura desde la perspectiva de relaciones objetivas dada entre los agentes y los grupos a los que ellos pertenecen, en forma de intersubjetividad, mediante la cual es posible reconocerlos. El campo escolar se encuentra provisto de un gran número de agentes que lo transitan y que ahora más que nunca hacen parte además de otros campos que se entrecruzan con el ámbito educativo. Por un lado, encontramos los miembros de las comunidades propiamente dichos, los agentes educativos; y otros que aparentemente no son propios, pero pasan por mecanismos de acción intersectorial, por ejemplo aquellos relacionados con las áreas de la salud, integración social, policía y fiscalía. El campo escolar poco a poco se ha venido enriqueciendo, pues han ingresado nuevos factores que no le son propios, que han ido permeando con fuerza las relaciones y las posiciones de los agentes. Por ello los procesos de formación académica y disciplinar no son lo único, ni lo primordial que se atiende en las instituciones. Además de lo anterior, ahora también es un espacio encargado de garantizar los derechos de niños y jóvenes, su protección y la

prevención de aquellas condiciones que de manera eventual o permanente, los vulneran y afectan.

La transformación del espacio escolar ha implicado entonces un reposicionamiento de sus agentes, ya no es el maestro con su conocimiento, la enseñanza y su autoridad quien constituye el eje central del campo escolar; ahora son niños y jóvenes quienes lo componen como sujetos de derecho y es su aprendizaje el eje central de los procesos educativos.

Y cuando decimos gestión compartida en verdad estamos haciendo referencia a la habilitación que tendría el niño junto con el adulto para conformar entre ambos el sentido de las significaciones que estructuran la vida del aula. Esas significaciones no son otras que las nociones de autoridad, obediencia, aprendiente, enseñante, libertad, respeto, adultez, niñez, competencia, violencia, consenso, castigo y otros que se ligan de forma permanente o relativa en el cotidiano escolar. (Belgich, 2003: 115)

Así, en tanto el mundo social es comprendido como relaciones objetivas, es el campo la red que permite visibilizar estas relaciones y las posiciones que estas adquieren en unión con el capital en juego dentro de un campo específico. Actualmente, la escuela y los procesos de aprendizaje constituyen una estrategia orientada al desarrollo. No limitado al orden cultural de la población, sino también al económico a través del cual se logra la eficacia en los procesos de producción (Martínez, 2014); de este modo los capitales en disputa son múltiples y de distintos órdenes, por un lado económicos como se enunciaba antes, y por otro capitales simbólicos expresados en el orden de la autoridad, la obediencia, la competencia, que implican la pérdida de control del mundo adulto sobre la vida institucional de la escuela y refuerzan la idea sobre la reconfiguración del campo y las posiciones de sus agentes. “Al instituir nuevas leyes y reglas entre adultos y niños en el aula, requiere de la descentralización de los poderes dentro de la institución” (Belgich, 2003: 116).

La violencia y, en particular, la escolar constituyen un aspecto importante que ha incidido en esta cuestión. La escuela era considerada un espacio que “mantenía a niños y jóvenes protegidos de los peligros del afuera” (Martínez, 2014), pero esto ya no es así, el clima de las instituciones se ha transformado, los procesos formativos y las relaciones dentro de los miembros de las comunidades educativas han visto irrumpir en su dinámica internas problemas relacionados con la seguridad escolar:

Muchos países han expresado crecientemente su preocupación por la violencia escolar, especialmente quieren que sus escuelas sean seguras frente a: accidentes, robos, acoso e intimidación, intrusión, intimidación y acoso sexual y/o racial, temor a la victimización, violencia estudiantil contra alumnos o personal, vandalismo e incendios provocados, acoso, extorsión y actividades relacionadas con las drogas por parte de grupos, violencia de profesores y personal, violencia ejercida por parte de padres contra estudiantes/personal. (Monclus y Saban, 2006: 9)

Así las manifestaciones de la violencia no se encuentran solo relacionadas con la convivencia institucional, en forma de riñas entre estudiantes, hurto sin violencia o vandalismo, entre otros. Sino que además se puede observar cómo irrumpen en el espacio escolar manifestaciones como el robo, porte de armas, expendio de estupefacientes y lesiones personales, como conductas que desarrollan los jóvenes al interior de las escuelas.

La práctica de los maestros se transforma y las estrategias se dirigen a procesos de promoción, prevención e intervención relacionados con diferentes factores de la convivencia escolar, de este modo entran en escena nuevos agentes que se han encontrado conectados con otros campos como el jurídico, que tejen nuevas formas de relación al interior de los centros educativos y en los que se entrecruzan los límites entre unos y otros, sin perder sus alcances y estrategias el uno en el orden pedagógico y el otro en cuanto al orden de la justicia:

Los diversos campos de la actividad humana, en cuanto microcosmos sociales, son fruto de un proceso histórico de diferenciación de acuerdo a los tipos particulares de legitimidad (y de poder), lo que da a cada campo una autonomía relativa respecto a los demás (...) De manera que la autonomía es una cualidad esencial para la noción de campo social. Una autonomía relativa (y por tanto también relativa dependencia) respecto a los otros campos sociales y a sus formas de poder o capital, con los que sin embargo (e inevitablemente por su carácter relativo), también va a mantener relaciones que van a determinar en alguna medida el valor de sus productos específicos. (García Inda, 2001: 19)

El campo escolar, aunque autónomo, establece unos mecanismos por medio de prácticas emergidas de las políticas públicas que tienden a abordar aquellas cuestiones que afectan el clima de las instituciones. En Colombia encontramos los manuales de convivencia, la creación de los comités de convivencia, los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia Piecc, el uso del Sistema de Alertas Escolares, entre otros, que hacen parte de algunas de las maneras en las que, desde el campo escolar,

se ha venido abordando el fenómeno de la violencia en las escuelas con sus múltiples manifestaciones.

Por otra parte, instituciones como la Cámara de Comercio de Bogotá con su proyecto Hermes, la Secretaría Distrital de Gobierno con su programa entornos seguros y protectores, por nombrar algunos, constituyen parte de las estrategias que a escala intersectorial buscan generar alternativas de abordaje en torno a las diversas formas de contravención e infracción que se presentan en las escuelas.

Pero ahí no paran las transformaciones, no solo las relaciones han cambiado en la escuela, la educación misma se ha modificado. Los principios sobre los cuales ella se ha fundamentado en relación con las prácticas de los maestros y los principios de autoridad no corresponden a la vida real de los agentes en los centros. Se ha hecho visible un fenómeno de histéresis en relación con lo que se dice y se hace en la escuela, pero además la idea en torno a la cual la educación, constituye un factor de reproducción social, también se ha reevaluado pues las relaciones que se establecen en las instituciones entre sus agentes, el conocimiento y la vida misma, construyen mundos posibles que en ocasiones ni siquiera pueden ser anticipados por los sujetos.

Campo doméstico: la familia, los habitus y las relaciones de violencia

La familia como agente formador constituye un campo central en la comprensión de las condiciones que determinan las formas de relación que los jóvenes. Entablan en el ambiente escolar, en tanto existe una interdependencia entre los individuos y los espacios sociales en los que ellos se desarrollan. La importancia de la familia en el proceso de incorporación del capital cultural es vital y si la primera adquisición es tan fuerte, es ella quien realmente determina muchos de los *habitus* de niños y jóvenes. O como lo expresa Bourdieu:

La incorporación de capital cultural puede realizarse –en diferente grado según la época, la sociedad y la clase social– sin medidas educativas expresamente planeadas y, por lo tanto, de forma completamente inconsciente. El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición. Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural. (2000: 141)

De esta manera es importante reconocer cómo en la familia se da la transmisión de algunos elementos de la cultura y valores que permiten la

emergencia de unos *habitus*. Ella puede ser comprendida como “fenómeno social”, en la que a través de las relaciones parentales se reconoce e interactúa con el mundo social.

Estos elementos se hacen relevantes al reconocer la importancia de las estrategias establecidas por padres o cuidadores, como parte esencial en la pertenencia de los jóvenes a un grupo social particular, y como estas promueven o legitiman las relaciones contraventoras e infractoras en el campo escolar, entendidas como formas de ser de los jóvenes, caracterizadas por el desacato a las normas de convivencia institucional, que afectan el clima de las escuelas y actos que son considerados por los sistemas legales como hechos delincuenciales.

Se hace importante la relación establecida entre las conductas delictivas y las condiciones familiares de los jóvenes, considerada como una causa de la aparición de las mismas. A esto se refiere Álvarez (2008) cuando reconoce que parte de las condiciones importantes en correspondencia con la aparición de la delincuencia juvenil se encuentra determinada por los tipos de relación familiar de los jóvenes, que están vinculados a sistemas de responsabilidad penal. Pero también las relaciones violentas en la escuela, la familia y los modos de socialización primaria que en ella se dan son reconocidas como vitales: “Desde el punto de vista ideal, la familia constituye el sistema de relación básico o primario del ser humano y desde su nacimiento debe vivir la satisfacción de sus necesidades básicas más elementales, aunado a eso la familia cumple una función socializante muy significativa, es decir, es un grupo de relación que marca y determina el proceso de desarrollo humano (Anguiano, Calvo y Perea, 2010: 7).

Las prácticas de crianza que se dan en estructuras familiares cambiantes, como a las que ahora nos encontramos acostumbrados, pueden entonces contribuir a la aparición de conductas contraventoras e infractoras en jóvenes.

La familia es fundamental para entender el carácter peculiar de un niño agresivo o sus conductas conflictivas. Ante eso es esencial destacar el papel que los padres tienen en el proceso de desarrollo de sus hijos así como su implicación en la emergencia de conductas antisociales. De ahí que sean considerados, en los estudios sobre violencia escolar como uno de los agentes trascendentales, junto con los docentes y los propios alumnos. (Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo en Anguiano, Calvo y Perea, 2010: 7)

Por último, es importante reconocer cómo la familia y la escuela, como agentes encargados de la educación de los niños y jóvenes, mantienen una

disputa por la labor culturizadora de este grupo social, y esto evita que alguna de las dos desempeñe con eficacia su rol formador. La dinámica de transformación que se ha tenido sobre el concepto de familia tradicional se encuentra atravesada por nuevas condiciones laborales. El rol de la mujer en los sistemas de producción en la sociedad, las formas de relación de parejas y familia con el cambio en sus valores y estructuras, generan la aparición de otros agentes en los procesos formativos de las nuevas generaciones. Los cuidadores, por ejemplo, se implican de forma directa en la formación de niños y jóvenes, y transforman sus estilos de vida; con ello muta la función formadora en valores del campo familiar, que se ha visto desplazada por los medios masivos de comunicación e internet entre otros.

La cultura y el momento histórico actual hacen que los jóvenes estén rodeados de ideologías que los seducen y les brindan conceptos socialmente aceptados de sujeto, belleza, política, masculinidad, feminidad, justicia. Los medios masivos se han convertido en una referencia clara de quien se es o cómo llegar a ser de determinada manera. Los jóvenes se han llevado al plano de las industrias, ellos y sus padres son consumidores en potencia. La fantasía, la inocencia, la imaginación, la ternura, entre otras, son bienes de consumo, más que características del mundo infantil y juvenil. Estos se plantean como retos que la vida moderna impone a las familias e inciden en el desarrollo de conductas contraventoras e infractoras en jóvenes escolarizados.

Campo social: el barrio y los jóvenes como agentes sociales

El entorno donde las escuelas y los jóvenes constituyen diferentes formas de relación es otro elemento particularmente importante. El barrio es el campo mediante el cual estos agentes componen parte del tejido social determinado por normas, valores y representaciones del mundo.

En tanto los campos tienen sus propias formas de funcionamiento y permiten el análisis de las relaciones entre las estructuras que dentro de este emergen y la identificación de los *habitus*; el campo social se visibiliza como espacio relevante para el reconocimiento de los jóvenes como agentes sociales, en que el análisis de la vida cotidiana de los mundos juveniles como lo plantea Reguillo se constituye “como lugar metodológico desde el cual interrogar a la realidad” (Reguillo, 2000: 39). Así es posible reconocer las condiciones sociales y económicas que determinan la vida de los jóvenes y que marcan su posición en el campo escolar y familiar, en torno al desarrollo de formas de contravención e infracción.

El joven reordena el uso del espacio barrial: La esquina-No conforman grupos cerrados, continuos y constantes. Se forman, conforman, de-

forman y disuelven en días, meses y/o años, indistintamente en una cuadra, barrio, zona urbana o la ciudad misma. Reúnen las experiencias organizativas y de resistencia de la comunidad rural - en tantos hijos de inmigrantes o migrantes recientes- y las empalman con expresiones transnacionales de los medios masivos de comunicación. Combinan lo mítico, simbólico y mágico popular con la «racionalidad urbana». Crean interacciones constantes y no delimitadas entre lo social, lo político, lo religioso, lo nacional, lo planetario y lo cotidiano. Enfrentan la disciplina burguesa deshumanizante, pero a la vez reproducen la violencia y el consumo de droga propuestos por la cultura oficial contemporánea. -La construcción del espacio está en función de la construcción de la identidad: La ciudad es un espacio social y culturalmente construido. Es una densa red simbólica en permanente edificación y expansión lo cual permite una relación dinámica entre el espacio mental y el espacio físico. (Pérez, 1996: 2)

De esta manera se busca hacer evidente la relación entre las cultura juveniles que emergen de los procesos identitarios adscritos a las relaciones barriales, como forma de realizar un análisis de la categoría juvenil. El barrio se constituye como un espacio no solo físico, sino también cultural y de procesos de pertenencia, que aunque con procedencias distintas, constituye nuevas formas de relaciones que determinan hábitos en los jóvenes. Este espacio es, luego de la familia, el lugar donde los jóvenes generan puntos de referencia en su socialización. “El sistema territorial es correlativo del sistema relacional. Este proceso autoriza la apropiación del espacio urbano como el lugar donde se reúnen sin cesar la pertenencia social y las redes de itinerarios urbanos encargados de expresarla (De Certau, Giard y Mayol, 1999: 47). El barrio es la unidad de sentido del habitante común y corriente de la ciudad, como la cuadra lo es del barrio (García, 2008: 119).

La influencia de los barrios en las características psicosociales de los jóvenes es definitiva. Puesto que en esta etapa se producen mayores niveles de identificación con los pares, que con los propia familia. Así la pertenencia a un sector determinado favorece la construcción de códigos culturales, el reconocimiento social y, en algunos casos, hasta la creación de espacios de empleo, protección y supervivencia. Aunque estas agrupaciones actúen en contra de los valores establecidos, o socialmente aceptados, o lleguen a utilizar diversas formas de violencia, o ir en contra de la ley.

Una forma de ser joven

La idea de juventud ha transitado por diversos lugares y desde campos distintos como la biología que busca la delimitación de etapas de acuerdo a cambios fisiológicos, la psicología que concibe la vida de los individuos,

determinada por la sucesión de unas características psicológicas a partir de las cuales se presume el paso de un período al otro; incluso desde el campo jurídico ha sido posible el reconocimiento de unos periodos vitales para los sujetos que en gran medida se han encontrado enlazados a las concepciones sociales sobre esta categoría. Solo hasta los siglos XVII y XVIII la idea de infancia como una etapa distinta a la del adulto, comienza a ser visibilizada y para el siglo XX, como es expresado por Francisco Cajiao (1995), aparece el concepto de adolescencia como una etapa distinta de la infancia y la vida adulta. Este proceso parece verse motivado, como lo refieren algunos autores, debido a diversos aspectos, entre los cuales el económico y educativo se instituyen como fundamentales y, tal vez, por ello una manera importante de conocer y reconocer el mundo juvenil se ha concentrado en la idea del análisis en torno a las características socio culturales y sus prácticas como determinantes en la conformación de la vida de los jóvenes.

Confluyen a finales del siglo XIX las reivindicaciones obreras y los intereses empresariales en la educación de la infancia. Con el aumento de la esperanza de vida y el nacimiento de la psicología, a principios del siglo XX se revela la adolescencia como fase intermedia entre la niñez y la juventud: La adolescencia es, en cierta medida, una construcción social derivada del desarrollo de las sociedades modernas e industrializadas. En épocas pasadas no puede decirse que existiera una etapa similar a la adolescencia. Su aparición como objeto de estudio se debe, probablemente, a la necesidad social de establecer un período intermedio entre la maduración física completa del individuo y su incorporación al trabajo. (Carretero et al., 1991: 34) (Uceda, 2011: 67).

Esta mirada sobre los jóvenes, desde el enfoque sociocultural, brinda ante todo una idea alejada de la concepción de estos como grupo de peligro al que la sociedad debe estar vigilando para que no se salga de control.

Analizar, desde una perspectiva sociocultural, el ámbito de las prácticas juveniles, hace visibles las relaciones entre estructuras y sujetos, entre control y formas de participación. Entre el momento objetivo de la cultura y el momento subjetivo. Intentar comprender los modos en que cristalizan las representaciones, valores, normas, estilos, que animan a los colectivos juveniles, es una apuesta que busca romper con ciertos "esteticismos" y al mismo tiempo con esa mirada "epidemiológica" que ha pesado en las narrativas construidas alrededor y sobre los jóvenes. El enfoque sociocultural implica, entonces, historicidad, es decir miradas de largo plazo y, necesariamente, una problematización que atiende lo instituyente, lo instituido y el movimiento. (Reguillo, 2000:16)

Esta forma de abordaje evidentemente amplía las posibilidades para el reconocimiento y significado de la cultura juvenil y permite un acercamiento a la idea de sujeto y ciudadano, que desde la convención de los derechos del niño en 1989, comienza a dibujarse en el entorno escolar, a través de la concepción del joven como un agente social capaz de objetivar el mundo que le rodea por medio del discurso. Según Reguillo, la visibilidad de los jóvenes se da a partir de tres procesos: “Los que –vuelven visibles– a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico” (Reguillo, 2000: 26).

Dos de estos elementos se instituyen como centrales en la configuración de un joven escolarizado diferente al que habíamos reconocido: la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico, y son considerados así en tanto encontramos dos cuestiones fundamentales en relación con las conductas contraventoras e infractoras en la escuela.

Por un lado, nuestros jóvenes se ven confrontados con el hecho relacionado con la transformación que se ha dado en los procesos de formación de niños y jóvenes con el cambio enorme que han tenido los procesos educativos, atravesados por las concepciones de calidad y competencia que se ha arraigado a la vida escolar; pero más aún de la educación en sí misma, entendida como un proceso que no se encuentra articulado necesariamente a la escuela y que es susceptible de ser realizado en casi cualquier lugar. Así los medios de comunicación juegan un papel importante en la constitución subjetiva de los miembros de la mayoría de las sociedades, cuestión a la que no escapan los grupos juveniles. Sobre esta cultura mediática Henry Giroux (2001: 110) sostiene que esta “ofrece y legitima la adopción de posturas particulares por parte de los individuos, lo que significa proclamar una identidad como varón, mujer, persona blanca, negra, ciudadana o no ciudadana, así como definir el significado de la infancia, la belleza, la verdad y el sujeto social.

Con estas nuevas formas de construcción subjetiva los jóvenes se enfrentan a la idea sobre una cultura colombiana violenta, en la que el asesinato, el uso de drogas, las bandas delincuenciales constituyen la identidad y lo deseable para alcanzar metas.

En este sentido se hace importante reconocer la relación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías con los procesos educativos ya que nuestros jóvenes reciben múltiples informaciones que construyen y deconstruyen permanentemente su subjetividad mediante nuevas concepciones en torno a la ciudadanía y sus concepciones a cerca del mundo, o como lo

enuncia Herrera (2005): “Estamos asistiendo a la emergencia de ciudadanías mediáticas, es decir a subjetividades políticas que se construyen por y desde los medios de comunicación” (Herrera y Pinilla, 2005: 223).

En segunda medida, el discurso jurídico que busca explicar la oposición juvenil al mundo social desde teorías como la del control y el aprendizaje social, desde las cuales es el contexto psicosocial el que determina la aparición de las conductas antisociales o las deprivaciones socioeconómicas como fuente explicativa desde la perspectiva criminológica. Cuestión que puede ser ampliamente desmentida ya que si esta relación fuese directa, los países con condiciones sociales y económicas favorables no presentarían este tipo de relaciones entre sus jóvenes.

Así la condición juvenil pasa de violenta a vulnerable sin tener en cuenta las relaciones que los jóvenes establecen con los campos y agentes con los que se relacionan y por donde transitan, y se desconoce el vacío judicial que existe en torno a la realidad de la cultura juvenil colombiana, que se limita a la descripción estadística y en la que se insiste en asociar la condición económica como elemento central en el desarrollo de estas formas de vida de las juventudes.

Se hace pertinente reconocer, como lo enuncia Uceda (2011), que existen diversas condiciones a tener en cuenta en torno a la vulnerabilidad que los jóvenes presentan que no pueden, ni deben ser desconocidas como parte del reconocimiento de las nuevas formas de relación desarrolladas por los jóvenes y las expresiones sociales que de ellas se derivan, esto puede aplicarse a los fenómenos de contravención e infracción escolar

1. Cuando por problemas de inestabilidad material, social y/o afectiva los adolescentes carecen o pierden las oportunidades para acceder a instituciones, espacios o ámbitos de formación que les permitiría construir las capacidades para integrarse al mundo laboral y por lo tanto, a otras relaciones sociales. 2. Cuando la necesidad de formación y preparación para el futuro se ve confrontada con la de cooperar en la subsistencia familiar o propia, en un contexto de precarización del trabajo y falta de oportunidades laborales que se suman a la escasa e incompleta profesionalización de los más jóvenes ante un entorno que demanda experiencia. 3. Cuando, por debilitamiento o falta de referencias familiares, institucionales y/o grupales y bajo el riesgo de perder las características de su identidad, los adolescentes se ven encaminados a construir otras referencias y a adoptar otras normas (muchas veces no aceptadas socialmente) a través de la pertenencia a una pandilla, uso de drogas o actividades que los conducen a la violencia. (Uceda, 2011: 74)

En este sentido, los jóvenes se ven enfrentados a procesos de exclusión y reconocen en diversas formas de manifestaciones violentas una posibilidad para el acceso a la vida social y económica que el mismo entorno le exige. El mundo ha cambiado la sociedad es ahora global, la forma en como los jóvenes ven la vida ya no es igual y los procesos de exclusión limitan la sensación “de bienestar, de las gratificaciones, de la identidad social y de la visibilidad” (Uceda, 2011: 33).

Las nuevas prácticas escolares en torno a la contravención y la infracción escolar

“Correlativamente el poder que el niño dispone para interpretar la realidad y también para transformarla, es un poder que no es reconocido en su visibilidad, como tampoco es reconocido en su invisibilidad; es decir que es un poder también desmentido. Ello se relaciona de manera casi directa con la convivencia institucional, pues esa convivencia, que aquí llamamos coexistencia entre el adulto y el niño, no puede cimentarse sino en la construcción de un estatuto de igualdad, en función de la diferencia, entre ambos” (Belgich, 2003: 100)

Son varias y de muy distinto orden las nuevas prácticas a las que los agentes se vienen enfrentando en el campo escolar, como ya se ha dicho antes. La educación ha cambiado no solo porque se concentra en la formación de sujetos productivos, sino porque además reconoce que su misión va más allá y exige ahora además la formación de ciudadanos competentes para la vida. Esto podría llevarnos a la pregunta ¿Por qué en la escuela? En torno a esto, se hace vital reconocer el sentido político de la escuela y como a través de la educación la sociedad instituye y da sentido y valores a la sociedad.

Teniendo en cuenta estos propósitos, se enunciarán a continuación solo algunos de los proyectos desarrollados en torno a las manifestaciones de la violencia escolar y, en particular, al fenómeno de la contravención y la infracción escolar en Bogotá.

Uno de los proyectos desarrollados por la Secretaría de Bogotá para la ejecución de procesos convivenciales participativos, gira en torno al desarrollo de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (Piecc) (Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC. 2013); con este ejercicio pedagógico se busca el desarrollo de capacidades ciudadanas mediante las cuales las comunidades educativas puedan reconocer y reflexionar sobre sus propias instituciones y entornos, con el propósito de transformar la realidad institucional, para el desarrollo de las seis competencias ciudadanas: identidad, dignidad, derechos, deberes y respeto por los

derechos de los y las demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, participación, sensibilidad y manejo emocional. Los Piecc desarrollan tres estrategias: por un lado las Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (Incitar), que constituyen proyectos que maestros y jóvenes de las comunidades desarrollan en los colegios, dirigidos a la comunidad y que de alguna manera dan participación y voz a los estudiantes de la ciudad de Bogotá. Este ejercicio cuenta con un nivel de formación tanto para maestros como para los adolescentes.

Como segunda estrategia, se plantea la Respuesta Integral de Orientación escolar (RIO), que busca el desarrollo de una serie de ejercicios de promoción y prevención, sobre situaciones que vulneran los derechos fundamentales de niños y jóvenes en las instituciones escolares. Por último, la gestión del conocimiento mediante la cual los maestros cuentan con espacios de socialización de experiencias exitosas, que se espera generen formas de relación democráticas y críticas en la escuela.

Paralelo a estas propuestas, aparece en 2013 la Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Este ejercicio muestra los mismos propósitos que los Piecc pero además aborda de manera puntual el fenómeno de la violencia escolar. Para esto utiliza los procesos de formación en derechos humanos, la garantía de derechos mediante la creación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar y la formación para la paz, como herramienta para el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas.

En este proceso se evidencia tal vez uno de los giros más importantes del campo escolar, ya que es la institución escolar la encargada “de la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos” (Ley 1620 de 2013). Sin dejar de responder a ella mediante herramientas meramente pedagógicas, se convoca a las instituciones a garantizar más que el simple derecho a la educación, como se hace más evidente en otro de los objetivos de la ley, en el que se espera que los colegios y maestros fomenten mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar.

Por último y como parte de los anteriores acontecimientos y estrategias desarrolladas en el campo escolar, se encuentra la actualización de los manuales de convivencia, que se fundamenta en la creación de estrategias que promuevan el adecuado manejo de los conflictos que afectan el clima escolar, y que permitan convertir estas situaciones en una oportunidad de

aprendizaje, de manera que estos se vuelven en la principal herramienta para hacer realidad de la Ley de Convivencia en las instituciones educativas.

En este punto aparece una práctica distinta e interesante para el abordaje de los problemas relacionados con la violencia en las escuelas, la creación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual permite generar procesos de prevención, promoción, atención y seguimiento de las situaciones reconocidas para cada centro, como factores de afectación de los problemas convivenciales y por medio de estas sistematizar las acciones que cada agente del campo escolar tiene bajo su responsabilidad.

En este orden de ideas, es posible mostrar de forma explícita las relaciones intersectoriales que se establecen con otros campos e instituciones distintas del espacio educativo, pero bajo las cuales recaen algunas de las acciones que apuntan al reconocimiento y garantía de derechos de niños, niñas y jóvenes, que además promueven la formación integral, en derechos humanos y convivencia ciudadana, como respuesta a los objetivos del campo y la distribución del capital cultural que se espera niños y jóvenes adquieran en su trayectoria de vida por el espacio escolar.

Conclusiones

El rol formador de la escuela se ha transformado y esta se encuentra ahora encargada de dar una respuesta a los fenómenos de violencia escolar como la contravención y la infracción. La familia es un factor determinante en tanto inculca formas de formación primaria, y con ella los *habitus* que se incorporan de manera duradera en los jóvenes; estos son los que deben ser parte vital del análisis en torno a la violencia escolar y en particular en el desarrollo de conductas contraventoras e infractoras.

Las relaciones que se configuran por los grupos juveniles en los espacios territoriales marcan formas de constitución de identidad y pertenencia que, junto con la familia, son potenciadores de comportamientos determinados. Así las contravenciones e infracciones son producto de un tejido entre el sujeto, su medio familiar y barrial.

La emergencia de un nuevo joven en el campo escolar mediante el reconocimiento de fenómenos en torno a la violencia escolar, permite no solo la ampliación en torno a esta sino que además muestra las prácticas juveniles y da tanto visibilidad como significado a ser joven en el mundo actual.

El enfoque sociocultural en los estudios sobre la juventud permite, entre otras cosas, dar voz a los jóvenes, reconocerlos y admite de manera relevante generar procesos de participación por medio de los que es posible configurar la condición juvenil. Por otra parte, permiten visibilizar el vacío jurídico sobre la condición juvenil y los fenómenos que más les afectan y los vulneran como agentes relevantes en el campo escolar.

Los agentes del campo escolar vienen confrontándose con grandes cambios en sus prácticas, que aún requieren de procesos de evaluación que permitan reconocer las posibilidades, condiciones reales y limitantes a los que se enfrentan en su desarrollo y puesta en práctica. Es evidente que las nuevas prácticas del campo, en torno a los fenómenos de violencia, buscan garantizar el reconocimiento de los jóvenes y de las comunidades en general, como el medio para la formación en procesos de participación.

Referencias

- Álvarez, M. (2008). *Ley 1098/2006. Semillas de cristal: sistema de responsabilidad penal para adolescentes*. Alcances y diagnóstico. Bogotá: Procuraduría General de la Nación/Instituto de Estudios del Ministerio Público/Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Anguiano, A., Calvo, A. y Perea, M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (58). Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen58/perea.pdf>
- Belgich, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo sapiens.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva: La lógica de los campos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cajiao, F. (1995). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Fundación FES.
- Carretero, M.,; Palacios J. y Marchesi, A. (1991). *Psicología evolutiva: adolescencia, madurez y senectud*. Madrid. Alianza.

- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. México D.F.: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- García, A. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (9-60). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación* (55), 108-124.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C. (2005). Nuevos escenarios y actores sociales. En *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales* (199-279). Bogotá: UPN.
- Ley 1620 de Noviembre de 2013. Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Martínez, A. (2014). Volver a pensar la educación (Inédito).
- Monclus, A. y Saban, C. (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Pérez, G. y Mejía J. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas: Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Bogotá: Cinep.
- Pérez, M., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Respuesta integral de orientación escolar (2013). Bogotá: SED. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/03_que_es_rio.pdf
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Uceda, F. (2011) *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios*. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.

Enseñanza de las ciencias desde la diversidad de contextos ecológicos y culturales: una postura dialógica de la escuela con su entorno

Sandra Elvira Ruiz Castillo²⁶

Resumen

Este documento es producto de un proceso de reflexión que surgió en el seminario de Estudios Culturales liderado por el profesor Juan Carlos Amador, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este se presenta una sinergia entre posturas teóricas del campo en mención con la propuesta de trabajo doctoral que la autora está desarrollando dentro de la línea de investigación Cambio Didáctico y Formación del Profesorado de Ciencias.

En dicho documento se presenta una reflexión de la enseñanza de las ciencias relacionando aspectos culturales y ecológicos de los contextos escolares en la formación de los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta las implicaciones en las configuraciones del sujeto, a nivel individual y colectivo; y la pertinencia de formular orientaciones para el planteamiento de currículos contextualizados que no sólo contribuyan a alcanzar los propósitos de educación en ciencias definidos a nivel nacional sino también propósitos regionales y locales que respondan a las realidades ecoculturales de nuestro país.

Palabras clave: subjetividades, enseñanza de las ciencias contexto ecológico y cultural.

Introducción

Este documento está asociado con el eje temático “Conocimientos en la escuela y proyectos nacionales/transnacionales”, y parte de la premisa de que si bien la educación a lo largo de la historia ha estado vinculada con momentos históricos y visiones de sociedad (las cuales han estado permeadas por tensiones o intereses nacionales e internacionales), en este momento se requiere pensar la pertinencia de una postura dialógica entre la escuela y su

26 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

contexto ecológico y cultural para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, en los cuales las subjetividades e intersubjetividades de maestros y estudiantes se reconozcan en un marco de dignidad para construir a partir de ella sentidos y significados en torno a la ciencia.

Las posibilidades de generar escenarios dialógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje permitirían ampliar la perspectiva de la educación para la formación²⁷, más allá de discursos en torno al capital humano, las competencias, el emprendimiento o la competitividad. Como lo menciona Blázquez (2012: 174) si nos colocamos fuera del etnocentrismo económico o didáctico que solo considera la economía de las prácticas desde una visión economicista de ellas, los procesos sociales podrían reencontrar parte de su sentido, y se lograría superar el eurocentrismo que ha direccionado la educación desde el siglo XV a partir los principios historiográficos, universalistas, civilizatorios y progresistas que también señala Álvarez (2010: 34).

Sinergias entre políticas educativas y políticas culturales: una oportunidad de reconocimiento de la subjetividad y la intersubjetividad

En este apartado se expone la importancia investigativa y escolar que genera el abordaje de las relaciones entre diversidad cultural, enseñanza de las ciencias y las políticas en el ámbito educativo y cultural, que permiten dinamizar construcciones de conocimientos y posibilidades de participación mediante acciones y criterios de decisión, que tanto los individuos como las colectividades podrían generar desde escenarios dialógicos entre estudiantes y maestros.

Desde Guido (2010), pensar la diversidad cultural en el ámbito educativo ha implicado tres momentos. El primero, referido a la educación intercultural bilingüe, enfocada hacia lo lingüístico y a una relación de alumnos indígenas con la sociedad dominante. El segundo momento, formado por las reformas constitucionales que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural y han sido el resultado de luchas de los movimientos afro e indígenas, y al mismo tiempo hacen parte del proyecto neoliberal. En el tercer momento se ubican las políticas emergentes educativas del siglo XXI, relacionadas con dos cambios: los vínculos entre educación y desarrollo humano, que se asemejan a un interculturalismo funcional y propenden por la inclusión de grupos excluidos para lograr una cohesión social, y las propuestas alternativas, situadas en la interculturalidad crítica.

27 En este documento lo formativo va más allá de lo educativo en la medida que éste último tiene implicaciones de planeación, construcción y seguimiento a nivel macro, meso y micro curricular mientras que la formación permea ámbitos sociales como el personal, familiar y el comunitario al vincular aspectos políticos, éticos y axiológicos de los sujetos.

Dados los tres momentos de relación entre la diversidad cultural y la educación, es pertinente dimensionar que en la escuela confluyen diversas clases de conocimientos, ideas e incluso formas de ver y comprender en el mundo, cada cual constituido por experiencias, percepciones e interacciones, tanto de maestros como de estudiantes. A estas se suman las de otros sujetos en los ámbitos familiar, local y regional que, indudablemente, entran en diálogo en la escuela, la cual está permeada por el momento histórico y social y también por los contextos ecológicos y culturales de carácter regional donde está inmersa.

Cabe precisar que, históricamente, las relaciones entre educación y ciudadanía han estado influidas por intenciones políticas y visiones de sociedad. Por ejemplo, a finales del siglo XIX las funciones del maestro, inicialmente ejercidas por el clérigo, que fueron ejercidas durante décadas por razones históricas y culturales, pasaron a ser compartidas con las mujeres con formación victoriana, es decir, dóciles y sumisas, para apoyar la misión de educar, concebida como prolongación de la maternidad (Costa, 2006).

Por otra parte, en la década de los años treinta, como lo manifiesta Pinilla (2001: 2), fue importante la orientación de la formación hacia la capacitación técnica de los sujetos, pues facilitó su ingreso al proceso de modernización del país. Hacia finales de la década de los cuarenta, en Colombia se presentó una reorientación en los procesos formativos, que pasaron de fomentar el ideal técnico-práctico a propender por un ciudadano con espíritu cívico, moral y respetuoso del orden político establecido.

Estas referencias históricas sobre la función de la educación en la sociedad colombiana permiten hallar sentido a las palabras de Jesús Martín Barbero (1991: 13) cuando menciona que hacer historia de los procesos implica hacer historia de las categorías en que los analizamos y de las palabras con que los nombramos. Así, de manera lenta pero irreversible se ha ido aprendiendo que el discurso no es un mero instrumento pasivo en la construcción del sentido, que toman los procesos sociales, las estructuras económicas o los conflictos políticos.

Por ende, los fines, los criterios de direccionamiento y estructuración de la escuela y los referentes desde los cuales se reconoce el aprendizaje y la enseñanza, estarán enmarcados en discursos y procesos que la sociedad considere como ideales. Con lo anterior concuerda Giroux (b) (1994: 280) para quien la enseñanza es una práctica cultural que solo puede ser entendida por medio de consideraciones históricas, políticas, culturales y de poder.

En la década de los noventa se generaron posturas de reflexión sobre la visión de los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos activos, independientemente del referente de mayoría de edad. Al respecto, Giroux (a) (1994: 6) plantea que debemos definirnos como ciudadanos críticos, cuyos saberes y acciones colectivos presupongan visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral, y no como marginales, figuras de vanguardia, profesionales o académicos que actúen en solitario. Esta visión implica, según Grossberg (2011: 165), un individuo humanista fundado en la identificación de tres planos diferentes: 1) el sujeto como una posición que define la posibilidad y la fuente de la experiencia y, por extensión, del conocimiento; 2) el agente como una posición de actividad, y 3) el yo como la marca de una identidad social.

La posibilidad de hablar de un individuo humanista es pertinente para volver la mirada a la escuela, no solo como institución social sino como escenario de construcción de sentido –desde lo subjetivo- y de significado –desde lo intersubjetivo- a partir de posturas dialógicas, que permitan: el reconocimiento del “otro” (sus realidades, sus miedos, sus imaginarios, sus experiencias); la exploración de ideas o visiones del mundo expresadas por los sujetos; y la construcción de redes de conocimiento con el “otro” a partir de procesos de análisis, síntesis e inferencia que permitan vincular argumentos que permitan comparar, discernir, tomar postura y actuar sobre las formas de comprender e interactuar en el mundo.

Giroux (2000: 350), por ejemplo, sugiere que los profesores y estudiantes pueden construir y mediar la autoridad pedagógica como una forma de autocrítica o como respuesta a las historias particulares, formaciones institucionales y las fuerzas culturales. Esto permitiría abrir oportunidades de resignificar la escuela más allá de ser un espacio de transmisión de saberes (y sus problemas para docentes, padres y alumnos), sino como espacio central de la infancia, un lugar donde el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones (Duek, 2011: 10).

Esta resignificación también implica replantear la visión de infancia y juventud. La concepción tradicional de la niñez como una etapa de la vida caracterizada por la inocencia y la fragilidad, ha dado paso a miradas más abiertas que reconocen los derechos, la autonomía, la independencia y participación de los niños y niñas en sus procesos de desarrollo y formación (Duarte, 2012: 462).

Por otra parte, para Dussel (2014: 3) la escuela compite en la actualidad con otras agencias culturales, como los medios de comunicación de masas e Internet, por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación

de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Esto remite a los contextos donde interactúan los estudiantes que son el conjunto de articulaciones significativas que permiten comprender la especificidad de una cosa en el mundo. En consecuencia, el contexto no es el telón de fondo o el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y de transformación (Restrepo, 2011: 14), lo cual reta al maestro a proponer un abordaje dinámico e integrador del contexto con los conocimientos disciplinarios y las realidades sociales, así como a reconocer la particularidad de cada estudiante o grupo de estudiantes.

Esto se complementa con los aportes de Niño y Díaz (1999: 7) quienes plantean superar la visión de la profesión docente de los esquemas operativos, derivados del estudio de las disciplinas por separado como la psicología, sociología, antropología o filosofía, dado que no presentan la suficiente claridad y comprensión de la complejidad de la problemática educativa, y dejan a la pedagogía sin objeto ni relación con esas ciencias.

Esta comprensión del contexto hace posible reconocer las construcciones e interacciones culturales que ocurren en este, dado que permean la escuela y, en ocasiones, se desconocen al momento de formular las intenciones pedagógicas y didácticas de la práctica o en la re-significación de la cultura escolar. Postura que comparte Huergo (2010: 4) para quien la cultura escolar está demasiado anclada en una cultura de “lo social” que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia.

Por otra parte, cabe señalar los aportes de otros autores que destacan la importancia de abordar la cultura como proceso de construcción social permanente que trasciende y transforma los legados, el lenguaje, las acciones y el pensamiento individual y colectivo. Apple (2003) menciona que la producción de cultura es un proceso social (nunca acabado) donde todos los significados sobre el yo, las relaciones sociales, los discursos y textos ejercen importantes papeles culturales y pueden circular únicamente si están relacionados con el sistema social.

Para Villa (2013) al entender las dinámicas de producción cultural se deben relacionar los imaginarios, las visiones de mundo y las instituciones sociales. Los imaginarios como instancia que alimenta la visión de mundo, puesta a circular mediante las instituciones sociales, que actúan en la invención de un orden simbólico, cuya tarea es la estabilización de las colectividades. Silva (2002: 144) argumenta que la historia cultural implica un análisis integrado

y diferencial de prácticas y de representaciones²⁸, en torno de objetos definidos de manera cuidadosa e inscritos en el campo de esa realidad de difícil definición llamada “cultura”, o más bien el sistema de relaciones culturales en una sociedad dada.

Giroux en su texto *Igualdad educativa y diferencia cultural* (1994: 3) insiste en que las “culturas” deben analizarse según sus formas particulares, concretas, históricas y sociales, con hincapié en las formas de conciencia, experiencia y en el aspecto subjetivo de las relaciones sociales. De allí que se hable no solo de una cultura o contexto cultural homogéneo sino de una amplia gama de posibilidades de diversidad cultural que puede influir en el ámbito educativo.

La Unesco ha señalado que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad. Es un patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, que acrecienta las posibilidades, nutre las capacidades, los valores humanos, y constituye uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones. Cabe señalar que la cultura no es un aspecto aislado del ámbito educativo, razón por la cual se pueden reconocer sinergias entre las iniciativas promulgadas en las políticas culturales²⁹ y las políticas educativas³⁰ desde los siguientes escenarios dialógicos entre ellos:

- Búsqueda del ejercicio de derechos y la dignidad humana: la política cultural busca la ampliación del conocimiento sobre los contextos y procesos sociales y culturales de los distintos grupos de población, con énfasis en el ejercicio de los derechos culturales y la interacción entre la cultura y el desarrollo; por su parte, la política educativa busca el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- Reconocimiento del desarrollo sostenible y la calidad de vida: la política cultural pretende hacer de la diversidad cultural y el ejercicio de la cultura los factores fundamentales del bienestar, la creatividad social y el desarrollo humano sostenible. Por su parte, la política educativa busca el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional,

28 En el *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* el término “representación” es el resultado de un acto cognitivo, por medio del cual se produce un signo o símbolo que se instaura en la mente, de un proceso de percepción e interpretación de un referente, es decir, el objeto representado.

29 Ministerio de Cultura. *Compendio de Políticas Culturales*, 2010.

30 Ley General de Educación, 1994.

orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- Visión de sujeto y colectividad como pilares de construcción y transformación: las políticas culturales proponen fortalecer y garantizar a la sociedad el conjunto de derechos culturales, colectivos e individuales; y por su parte, la política educativa pretende la formación para facilitar el derecho a la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

Relaciones pedagógicas y didácticas entre las ciencias y la diversidad de contextos ecológicos y culturales

Los procesos de investigación, relacionados con la didáctica de las ciencias y las concepciones de los maestros sobre la naturaleza de la ciencia, desarrollados en los últimos treinta años, han permitido reconocer que las ideas alrededor de la actividad científica, la construcción del conocimiento científico y las posibles relaciones entre la ciencia los contextos ecológicos y culturales de la escuela, determinan en gran medida los criterios que direccionarán los procesos dialógicos para la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Estos escenarios dialógicos implican procesos de reflexión por parte de los maestros, dado que un cambio pedagógico y didáctico conduce a reconocer las concepciones que ellos han configurado a lo largo de sus experiencias profesionales y también desde sus concepciones como sujeto social, en la medida que tienen resonancia en sus proyecciones formativas y educativas³¹, lo cual sugiere que de las interconexiones conscientes e intencionadas de lo profesional y lo social (a nivel ético, axiológico, y político) del maestro puede influir en la configuración de prácticas escolares ecológicas y culturalmente relevantes.

Es importante señalar que la dimensión pedagógica del maestro permite constituir el argumento reflexivo sobre el sujeto-estudiante para quien se construye diferentes escenarios, cuya finalidad es la de potenciar el desarrollo de conocimientos y la transformación de su pensamiento. Esto contribuirá a humanizar y dignificar, tanto su subjetividad como sus interacciones con

31 En este documento lo formativo va más allá de lo educativo en la medida que este último tiene implicaciones de planeación, construcción y seguimiento a nivel macro, meso y micro curricular mientras que la formación permea ámbitos sociales como el personal, familiar y el comunitario al vincular aspectos políticos, éticos y axiológicos de los sujetos

los entornos naturales y sociales, en el marco de una postura política (participativa y de toma de decisión) como ciudadano.

La dimensión didáctica, por su parte, direcciona los procesos de construcción de las redes de sentido y significado que orientarán las prácticas educativas en las que inciden los conocimientos y las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, así como los referentes para desarrollar el conocimiento científico escolar y las relaciones dialogantes que se deben establecer con el contexto ecológico y cultural para una construcción curricular pertinente. En consecuencia, tanto la dimensión pedagógica como la didáctica implican una sinergia entre los componentes profesionales y sociales del maestro que se presentan a continuación:

Tabla 1. Componentes profesionales y sociales del maestro

PROFESIONAL	
Conceptual	Asociado a la exploración permanente de los cambios paradigmáticos en las teorías científicas, la configuración de diversas rutas para el acceso y la circulación de información científica. Así se actualiza el conocimiento disciplinar, el análisis de las implicaciones de la ciencia en las interacciones subjetivas humanas y la reflexión de la ciencia como actividad que dinámicamente se construye por la participación de diferentes actores sociales.
Metodológico	Conjunto de métodos que se integran para construir el conocimiento científico escolar, según los objetos o fenómenos que se quieren estudiar y su relación con el entorno social; las estrategias de comunicación; los criterios de manipulación de instrumentos y tecnologías para comprender la ciencia como actividad.
Actitudinal	Relacionado con las motivaciones, intereses, disposiciones e incluso emociones alrededor de la ciencia y de su configuración como práctica cultural que ha generado a la largo de la historia transformaciones culturales en diferentes sociedades.
SOC	
Axiológico	En este sentido, es pertinente reconocer la esencia de los principios que orientan la manera de proceder o de interactuar de los sujetos y de las colectividades desde la comprensión de la ciencia en el mundo de la vida, a partir de referentes como la responsabilidad, la honestidad, el respeto y la solidaridad.
Ético	Este aspecto influye en el pensamiento y las prácticas de los sujetos sobre cómo y para qué vivir en sociedad de manera digna frente a sí mismo, hacia los demás y respecto al entorno natural.
Político	Conduce al reconocimiento de las acciones de participación y toma de decisiones que se deben tener los actores educativos como sujetos políticos para reflexionar y argumentar posturas frente a la influencia de la ciencia en los niveles personales, comunitarios o sociales.

Fuente: Elaboración propia.

En las reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias es pertinente tener en cuenta que “el aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento, tiene que ser coherente con la naturaleza de la ciencia, y por ende podría aproximarse a los procesos de consenso que se emplean en la comunidad científica para resolver las controversias, es decir, el modelo basado en la libre discusión, el intercambio y la negociación de los significados” (Vásquez, Acevedo, Manassero y Acevedo, 2001).

En este sentido, dentro de las finalidades de la ciencia escolar está comprender el mundo y los fenómenos que se generan, con la premisa de que la ciencia es cambiante, dinámica (es decir, que no existe un único método científico ni verdades absolutas) y que está permeada por el contexto histórico y social donde se desarrolla. Para García e Izquierdo (2014) la finalidad de las prácticas es construir el hecho científico escolar (para pasar del «hecho» al «hecho interpretado») y por ende se contribuye a que los estudiantes elaboren explicaciones teóricas de los hechos del mundo, para que sean capaces de actuar responsablemente y con criterios argumentados.

Esta visión de la ciencia escolar permite realizar un acercamiento pedagógico y didáctico de su abordaje en el aula, teniendo en cuenta que el profesorado, en lo individual y entre pares, debe reconocer la formación y educación de niños, niñas y jóvenes con criterios cognitivos, metodológicos y actitudinales, así como sociales, a nivel ético, axiológico y político (con una visión local, regional y nacional), para participar y tomar decisiones con responsabilidad. Izquierdo (1996: 3) plantea que el objetivo de la clase de ciencias debe formularse de un modo adecuado para el estudiantado; pero ha de ser explícito y ha de poder desencadenar la dinámica de creación de conocimiento de los estudiantes para justificarles las acciones que se emprendan para ello.

Adúriz Bravo (2005: 9) señala las “tres miradas teóricas posibles que se pueden abordar cuando se reflexiona sobre la ciencia: qué es (aspecto epistemológico), cómo cambia (aspecto histórico) y cómo se relaciona con la sociedad (aspecto sociológico). En lo epistemológico se analiza cómo se construye el conocimiento y cuáles son las metodologías para validar, contrastar o reemplazar teorías o modelos; en el ámbito histórico se centra en las relaciones evolutivas que ha presentado la ciencia en torno a los parámetros racionales que permiten tomar decisiones, generar procesos de innovación (cambios en teorías y paradigmas científicos) y promover modificaciones en el trascurso del tiempo de las maneras de pensar y actuar.

Por su parte, el componente sociológico permite reconocer las relaciones de la ciencia con la sociedad y la cultura en contextos políticos, económicos

y sociales, al vincular referentes axiológicos que conducen al análisis del bienestar de los ciudadanos y el desarrollo honesto de la ciencia (lo que implica el uso apropiado y asertivo del lenguaje para que sea de conocimiento público).

La ciencia debe ser interpretada como un esfuerzo humano y social; la representación debe incluir perspectivas sobre las motivaciones de los científicos, en los conflictos, controversias y callejones sin salida. El papel de la honradez, credibilidad y experiencia, creatividad y la comunicación en el establecimiento de nuevos procedimientos de conocimientos, métodos, instrumentos o material son otras cuestiones importantes que pueden ser ejemplificadas en contextos auténticos". (Höttecke, Henke y Riess, 2010: 3)

Esta visión de la ciencia implica generar cuestionamientos en el aula sobre cómo se construyen los conocimientos científicos, quién los construye y cuál función cumple el error en el desarrollo de nuevas representaciones o explicaciones a los fenómenos del mundo natural, físico y químico. Las propuestas pueden ir desde la vinculación de actividades de investigación orientada, análisis detallados de los contextos sociohistóricos, las acciones, las creencias y los sentimientos que se han documentado de los científicos o con la incorporación de narraciones, películas o textos que articulan elementos de la naturaleza de la ciencia.

La historia de la ciencia mejora la enseñanza de las ciencias porque: 1) motiva e interesa a los alumnos; 2) humaniza los contenidos; 3) proporciona una mejor comprensión de los conceptos científicos mostrando su desarrollo y perfeccionamiento; 4) tiene un valor intrínseco la comprensión de ciertos episodios cruciales en la historia de la ciencia: revolución científica, darwinismo, etc.; 5) demuestra que la ciencia es mutable y cambiante y que, en consecuencia, el conocimiento científico actual es susceptible de ser transformado; 6) de esta manera, combate la ideología científicista; y finalmente 7), la historia permite un conocimiento más rico del método científico y muestra las pautas del cambio de la metodología aceptada". (Matthews 1994: 259)

Gil (1992) propone una estrategia didáctica que plantea el aprendizaje por medio del estudio de situaciones problemáticas de interés para los estudiantes, con el ánimo que el aprendizaje no sea concebido como un simple cambio conceptual, sino también metodológico y actitudinal. Sin embargo, se evidencia que esta postura queda corta frente a los retos de formación más allá de las disciplinas, ya que es evidente que aspirar solo a un cambio conceptual, metodológico y actitudinal en los estudiantes, restringe las posibilidades de

formación y educación para el desarrollo de conocimientos y subjetividades y la transformación de pensamiento de los niños, niñas y jóvenes, dada la poca relevancia de los componentes ético, axiológico y político, que en últimas permiten configurar aprendizajes culturalmente relevantes.

La enseñanza de las ciencias desde la diversidad de contextos ecológicos y culturales, a partir de escenarios dialógicos entre la escuela y su entorno, conduce a pensar sobre el para qué, por qué y cómo reconocer la influencia de concepciones e imaginarios legados, que hacen parte de las configuraciones sociales de los sujetos y las comunidades, dado que dichas concepciones e imaginarios pueden entrar en diálogo con las construcciones disciplinares de las ciencias, para configurar currículos escolares que propendan por la formación de ciudadanos dignos, reflexivos y responsables, de manera que haya una aproximación a procesos de aprendizaje “que impliquen tanto la comprensión epistemológica como conceptual de la ciencia y el desarrollo de habilidades para el abordaje de problemas, generando una conciencia histórica, y actitudes positivas hacia e interés en la ciencia y el desarrollo de habilidades metacognitivas” (Höttecke et al., 2010).

Más allá de las reflexiones teóricas: la apuesta por un currículo de ciencias

Para abordar las relaciones entre el concepto de currículo y el concepto de cultural, es necesario reconocer como estos han sido construcciones sociales configuradas o transformadas a lo largo de la historia, de acuerdo con las visiones, experiencias, anhelos, condiciones o problemáticas de las sociedades en momentos específicos.

El concepto de currículo es la construcción social que hacen los actores educativos en todos los niveles (políticas públicas, referentes institucionales, construcción pedagógica y didáctica del maestro) para establecer intenciones, posturas, criterios y rutas por medio de las cuales se pretende desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, el concepto de cultura ha tenido numerosas transformaciones, pero con Clifford Geertz (2003: 20) esta se reconoce como una trama de significación dinámica que incluye todos los ámbitos de injerencia social humana. Sin embargo, en el marco de la diversidad de contexto ecológico y cultura, se plantea la siguiente conceptualización sobre currículo para la enseñanza de las ciencias: se concibe como una construcción pedagógica y didáctica intencionada que permite construir propósitos de formación, y aunque no desconoce los referentes internacionales, permite articular y potenciar la diversidad local, regional, nacional para propender por el apren-

dizaje y el desarrollo de conocimientos de los estudiantes. De este modo se contribuye a trascender y transformar la cultura desde la deconstrucción y construcción de redes de sentidos y significados que sitúan social, histórica, política, estética e incluso éticamente la ciencia para configurar desde ella una visión dignificante del ser humano, tanto en su dimensión individual como colectiva.

Para aproximar esta construcción de currículo desde la diversidad de contexto ecológico y cultural en la enseñanza de las ciencias se presenta a continuación un posible abordaje del concepto científico de “energía” con el ánimo de reconocer las posturas reflexivas y dialógicas a las que puede invitar esta iniciativa

El concepto de energía comenzó a consolidarse entre los siglos XVI y XVII con estudios sobre los cuerpos en movimiento y con Isaac Newton, quien estableció las leyes del movimiento, las cuales fueron analizadas por el físico Albert Einstein y asociadas con las leyes del electromagnetismo a partir de su teoría de la relatividad, a comienzos del siglo XX. Einstein formuló la relación de la energía con la masa multiplicada por el cuadrado de la velocidad de la luz ($E=mc^2$).

En términos generales, la energía se comprende como “la capacidad para realizar un trabajo”, el cual puede aplicarse para comprender procesos en el mundo físico como el funcionamiento de los motores de un automóvil, el funcionamiento de las hidroeléctricas o las reacciones químicas en las estructuras mitocondriales de las células. Lodish et al. (2006) exponen las diversas manifestaciones de la energía desde dos clasificaciones básicas: la energía cinética y la energía potencial.

En el caso de la energía cinética o energía del movimiento se puede analizar los fenómenos de la energía térmica (la liberada en forma de calor), la energía radiante (que poseen las ondas electromagnéticas como la luz visible, las ondas de radio, los rayos ultravioletas) y la energía eléctrica (movimiento de las cargas eléctricas en el interior de los materiales conductores). Por otra parte, la energía potencial se puede comprender como la capacidad que tiene un cuerpo de realizar un trabajo de acuerdo a su posición o configuración, por ejemplo, la energía química potencial almacenada en los enlaces que unen los átomos en una molécula.

A continuación se presenta el abordaje, desde la perspectiva de currículo construido en este documento, para reflexionar sobre los posibles escenarios dialógicos que puede surgir entre la escuela y su entorno para la enseñanza de las ciencias.

Tabla 2. Propuesta curricular y concepto de energía

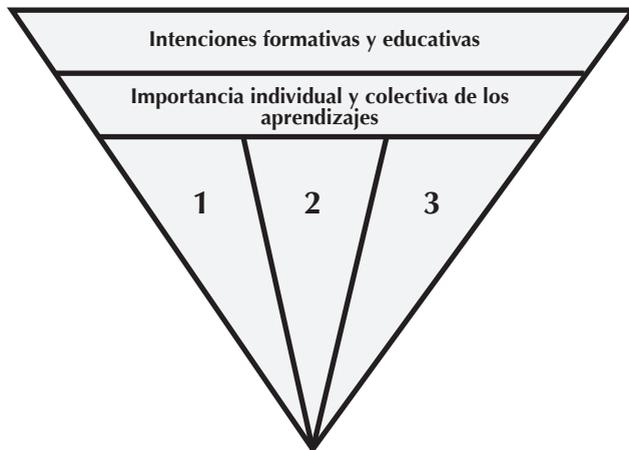
<p>Implicación de una construcción pedagógica y didáctica intencionada en ciencias naturales</p>	<p>Una construcción curricular es un proceso permanente y contextualizado que debe realizar el profesor desde su postura epistémica –visión de conocimiento-, psicológica –visión del aprendizaje-, filosófica –visión de ciencia-, así como a nivel socio-antropológica y didáctica –visión de la enseñanza- en sus comunidades escolares, con una voluntad determinada, sustentada en argumentos sobre para qué, por qué y desde dónde formar y educar a los estudiantes en ciencias.</p>	<p>En términos pedagógicos abordar el concepto de energía implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y explorar las ideas de “Energía” desde los conocimientos tradicionales o culturales de los estudiantes para establecer escenarios dialógicos con el concepto de “Energía” definido en la ciencia convencional • En términos didácticos conlleva a reconocer la influencia del contexto para generar redes de significados en torno al concepto de “Energía” teniendo en cuenta las condiciones ambientales, geográficas, culturales, sociales e históricas que pueden incidir en la enseñanza del concepto.
<p>Construcción de propósitos de formación, que dialogan con los referentes internacionales y permite articular y potenciar la diversidad local, regional, nacional y que pueden asociarse a varios grados escolares a través de diferentes niveles progresivos e incluyentes de complejidad</p>	<p>Desde la Ley General de Educación en el artículo 5 se enuncia que dentro de los fines de la educación están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación • El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 	<p>En básica primaria se puede abordar el concepto de “Energía” con las diferentes manifestaciones y sus relaciones con el medio ambiente y el contexto sociocultural para generar conciencia y reflexión</p> <p>En básica secundaria se puede potenciar la construcción de redes de significado del concepto de “Energía” con procesos de modelación a nivel físico y biológico y sus respectivas implicaciones políticas, sociales y económicas desde posturas argumentativas y de corresponsabilidad para tomar decisiones</p> <p>En educación media el concepto de “Energía” se puede asociar a la energía potencial desde referentes de biotecnología y calidad de vida, para incentivar la innovación y formulación de solución de problemas.</p>

<p>Articular y potenciar la diversidad local, regional, nacional para propender por el aprendizaje y desarrollo de conocimiento de los estudiantes así como contribuir a trascender y transformar la cultura</p>	<p>Es pertinente abordar las tensiones que se han generado entre las corrientes de globalización y la influencia de los medios masivos de comunicación frente las identidades y diferencias de las comunidades con referentes históricos, geográficos, epistemológicos y ontológicos particulares para contextualizar las redes de sentido y significado que los estudiante pueden construir</p>	<p>Desde el término de “Energía” se puede comprender la “transformación” cultural en la medida que a través de escenarios argumentativos se puede abordar situaciones o problemáticas de uso responsable y sustentable de recursos energéticos a nivel local y regional. En cuanto a la “trascendencia” cultural se puede referenciar como el hecho de conocer, comprender y situar conscientemente los entramados de significados que se han constituido a lo largo del tiempo en la memoria colectiva en torno a la energía permite generar nuevas posturas sobre su aprovechamiento o producción ambientalmente razonable</p>
<p>Deconstrucción y construcción de redes de sentidos y significados en los estudiantes que permiten situar social, histórica, política, estética e incluso éticamente las ciencias</p>	<p>El ser humano está inserto en tramas de significación que él ha mismo ha tejido y por ende el análisis de la cultura es una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2003:20)</p>	<p>Abordar el concepto de “Energía” desde la diversidad ecológica y cultural conlleva a reconocer la diferencia, los contrastes y las configuraciones a nivel ontológico, espiritual, cultural, geográfico e histórico para que el desarrollo de pensamiento esté mediado por redes de sentido y significado a nivel individual y colectivo respectivamente</p>
<p>Visión dignificante del ser humano, tanto en su dimensión individual como colectiva desde las ciencias</p>	<p>La posibilidad de relacionar la enseñanza de la ciencia con la dignidad humana conlleva a reconocer esta última como una condición en la cual se valora y respeta a los sujetos como personas con dimensiones individuales y sociales que tienen libertades y facultades para tomar decisiones e incidir en su medio</p>	<p>Vincular la enseñanza de las ciencias naturales con la dignidad humana y en este caso frente al concepto de “Energía” conlleva a retos profesionales por parte del profesor para construir y de-construir permanentemente sus posturas teóricas y prácticas, más allá de los contenidos para generar y potenciar conocimientos en los estudiantes que asocien la corresponsabilidad y toma de decisiones desde el reconocimiento de la dignidad propia y la del “otro” en torno a la influencia de la Energía en la calidad de vida</p>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis anterior permite visualizar el currículo, no como una malla (como se concibe actualmente), sino como una red de interconexiones, compuesta básicamente por cinco elementos: intenciones formativas-educativas; pertinencia de las relaciones entre contexto ecológico-cultural y las ciencias; los conocimientos o saberes que entrarán en diálogo; los contextos que se vincularán (local, regional, nacional, internacional); y las construcciones didácticas para la formación de redes de sentido y significado. Plantear el currículo como una red genera una nueva conceptualización sobre esta construcción pedagógica y didáctica, dado que una red se caracteriza por estar intrínsecamente relacionada pero con la propiedad dinámica de reconfigurarse.

Figura 1

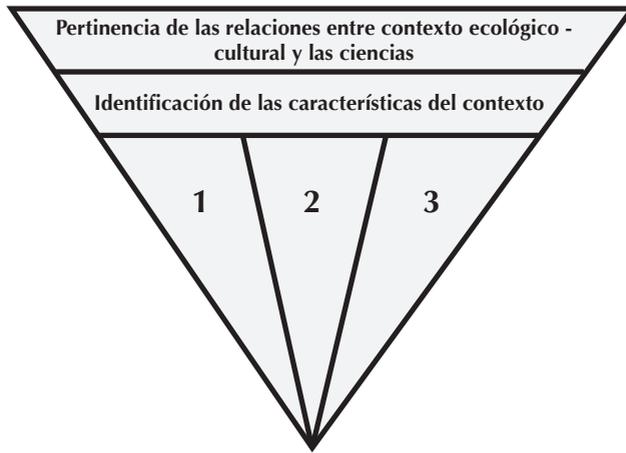


1. Desarrollo de pensamiento, facultades
2. Trascender y transformar la cultura
3. Desarrollo de dimensiones, políticas, éticas y axiológicas

Fuente: Elaboración propia.

Pensar las intenciones formativas-educativas implica reconocer la importancia individual y colectiva del proceso de los aprendizajes que se esperan alcanzar, teniendo en cuenta la realidad social y el momento histórico de la sociedad.

Figura 2

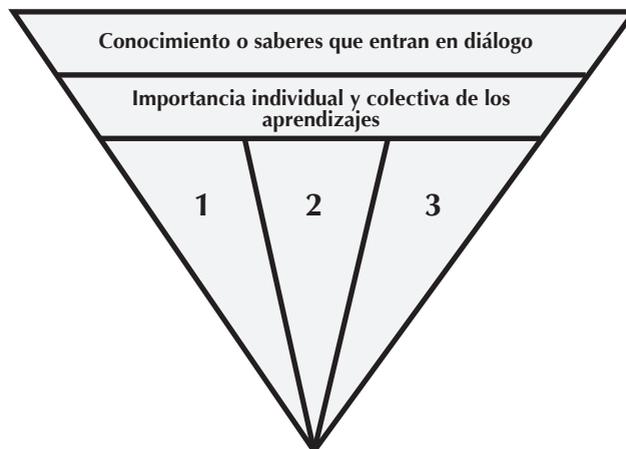


1. Características de la población y la comunidad
2. Condiciones históricas, sociales, ecológicas
3. Relación de las ciencias y el entorno escolar

Fuente: Elaboración propia.

Este segundo elemento permite identificar la pertinencia de las características del contexto cultural, ambiental, geográfico, político e incluso económico para abordar las ciencias.

Figura 3

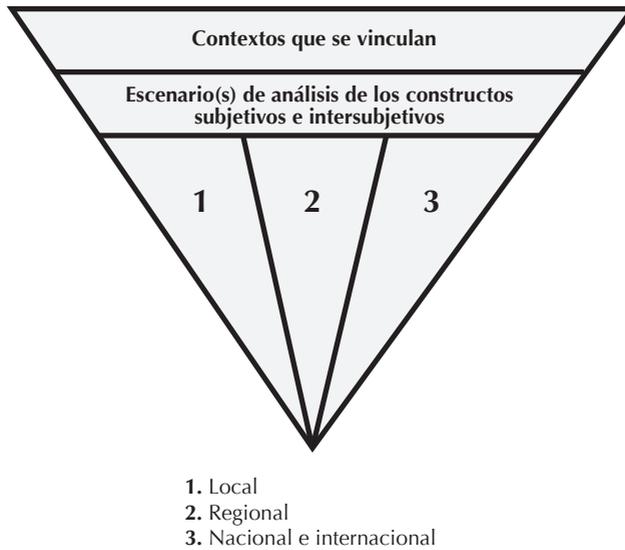


1. Naturaleza de las ciencias
2. Entramados culturales
3. Conocimientos de las ciencias

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los conocimientos o saberes que entrarán en diálogo en el aula conduce a dos tipos de reflexiones: 1) sobre los procesos de actualización de los conocimientos en torno a las ciencias y 2) sobre el conocimiento que se tiene sobre los entramados de significado que se han configurado en el contexto ecológico y cultural al cual pertenece la escuela.

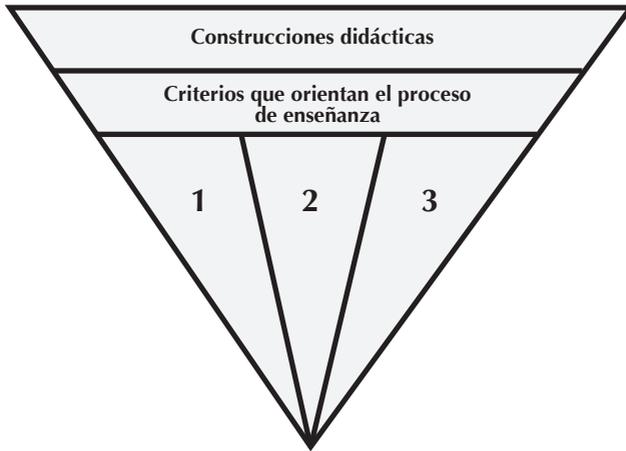
Figura 4



Fuente: Elaboración propia.

Este cuarto elemento permite tomar decisiones sobre los escenarios y las relaciones entre diferentes instancias, para situar la construcción de las redes de sentido y significado, brindando posibilidades de argumentación tanto a nivel específico y general como local y global.

Figura 5



1. Redes de sentido y significado
2. Recursos y estrategias
3. Pautas de comunicación y participación

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, esta visión de currículo destaca el criterio profesional del maestro para direccionar, formular e innovar didácticamente la enseñanza para potenciar y propender por el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en ciencias desde una visión ecológica y culturalmente contextualizada.

Conclusiones

La posibilidad generar escenarios dialógicos entre la escuela y su contexto ecológico y cultural para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, en los cuales las subjetividades e intersubjetividades de maestros y estudiantes se reconozcan en un marco de dignidad para construir a partir de ella sentidos y significados en torno a la ciencia, conlleva a pensar sobre la necesidad de reflexionar sobre los procesos de formación de los futuros profesores de ciencias naturales, así como lo plantean Quintanilla, Astroza, De la Fuente, Camacho y Cuéllar, (2006) cuando enuncian que se debe fortalecer la didáctica de las ciencias naturales y el reconocimiento de la importancia del componente histórico epistemológico, para generar estrategias que contribuyan al cambio de las concepciones de los docentes, tanto a nivel inicial como continuo.

La pertinencia de abordar lo histórico y lo epistemológico del contexto ecológico y cultural de la escuela se centra en la posibilidad de construir espacios de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimientos -y no solo la adquisición de contenidos científicos- teniendo en cuenta que “los sistemas de conocimiento son dinámicos e influenciados cultural e históricamente, lo cual implica reconocer diversas cosmovisiones y formas de construcción y legitimación del conocimiento” (Suriel y Atwater, 2012). En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad implica abordar la diferencia para pasar de simples esquemas de aceptación multicultural a discursos y decisiones interculturales, como lo plantea García Canclini (2009).

Dichas decisiones interculturales implica, como lo referencia El-Hani y Mortimer (2007) que para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes culturalmente diversos es importante reconocer que en el ámbito social de los procesos argumentativos, los participantes no pueden y no tienen por qué creer en todos los discursos, pero deben comprender tanto los argumentos y las razones que los apoyan. De lo contrario, no van a poder tomar realmente parte en el debate de una manera reflexiva y crítica, que no contribuyen al diálogo y la confrontación de argumentos que, eventualmente, puede conducir a una solución negociada o a un reconocimiento de la diferencia. En este sentido, se parte de la premisa de que “hay una diferencia fundamental entre la comprensión (entendimiento) y aprehensión (creencia), y que la comprensión no requiere aprehensión”. Desde esta postura cabe señalar los aportes de Cobern y Loving (2001) quienes plantean el pluralismo epistemológico como una posibilidad para abordar otras formas de conocimiento fuera del científico, que para otros pueden ser válidas. Sin embargo, Cobern distingue enérgicamente el pluralismo del relativismo, al afirmar que el pluralismo no implica que todas las ideas dentro de la pluralidad sean iguales, o que tengan el mismo grado de legitimación y fiabilidad, por tanto no aplica la premisa de “todo vale”, dado que las posibilidades de argumentación y contrastación varían, lo cual es fundamental dentro del seguimiento al proceso de aprendizaje.

Otra conclusión que surge de las reflexiones planteadas en este texto es la necesidad de pensar un currículo para la enseñanza de las ciencias teniendo en cuenta los entramados de significados culturales, lo cual implica traspasar las fronteras del análisis psicológico o cognitivo del aprendizaje individual a una visión social del pensamiento y de la interacción humana. Como lo plantea Smith y Gunstone (2009), a diferencia del clásico individualismo del modelo neoliberal, en este momento se reconoce la importancia de ubicar los individuos dentro de una comunidad: no solo deben ver a los demás como individuos sino también como la comunidad que ha hecho que el individuo sea posible.

Esto se reitera desde Halliday (1982) quien menciona que mediante los actos cotidianos de significación, la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y conocimiento, a lo cual se suma el reconocimiento del “otro” para acercar, comunicar y construir la dignidad humana desde lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Así las cosas es pertinente señalar el reto de identificar en las diferentes comunidades escolares las tensiones entre el conocimiento convencional de las ciencias y el conocimiento de las ciencias sensibles al contexto formuladas por Molina y Utges (2012) las cuales son: 1) los universalistas (Matthews, Williams, Southerland), defienden que la ciencia posee, en cuanto cuerpo de conocimientos y actividad, un carácter universal y no puede ser enseñada desde una perspectiva multicultural; 2) los multiculturalistas (Ogawa, Pomeroy, Stanley y Brickhouse, Snively y Corsilia) sostienen que la postura universalista y la política de exclusión que ella defiende es incorrecta desde el punto de vista epistemológico, moral y político y proponen la inclusión de los TEK (Traditional Ecological Knowledge) en la enseñanza de las ciencias; y 3) los pluralistas epistemológicos (como se señaló anteriormente Cobern y Loving, El-Hani y Bizzo, Mortimer), que defienden que el conocimiento científico es una forma específica de conocimiento, pero no aceptan su sobrevaloración en detrimento de otros conocimientos y la discriminación de estos últimos.

La identificación de estas tensiones con los maestros de ciencias conduce a la posibilidad de visualizar la enseñanza como un “puente” entre los Conocimientos Ecológicos Tradicionales (CET) y Conocimientos Científicos Escolares (CCE) planteados por Molina y Mojica (2013) a propósito de enriquecer los criterios sobre cómo enseñar. Molina y Utges (2012) plantean que el contexto contribuye a:

- Reconocer la experiencia con el mundo y en el mundo desde el lenguaje
- Identificar la condición dinámica entre las relaciones de conocimiento
- Asociar la historia, en un intento de comprender acontecimientos;
- Distinguir entre contextos de descubrimiento y de justificación en una aproximación que permite plantear que la ciencia es un producto sociocultural y que la actividad científica humana también depende de los contextos culturales.

En consecuencia, la conceptualización sobre diversidad cultural implica abordar las diferencias, contrastes y comparaciones de la trama de significados de grupos o comunidades desde los cuales se pueden hacer interpretaciones

sobre formas de ver el mundo. Néstor García Canclini señala que además de ver lo cultural como un sistema de significados, es necesario reconocer los choques de significado—entendidos como intercambios o interacciones entre culturas—teniendo en cuenta que la cultura pública tiene su coherencia textual pero es localmente interpretada: como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como las bases de la agencia y la intencionalidad en las prácticas sociales corrientes. Asimismo, el autor cita a Arjun Appadurai quien considera la cultura no como sustantivo, como si fuera algún tipo de objeto o cosa, sino como adjetivo. Lo cultural facilita hablar de la cultura como una dimensión que refiere a diferencias, contrastes y comparaciones, para pensarla como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia.

García Canclini también menciona que desde algunas teorías sociológicas de la desigualdad, la cultura es algo que se adquiere formando parte de las élites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos; las diferencias culturales procederían de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos. Los estudios comunicacionales consideran, casi siempre, que tener cultura es estar conectado. En función de estos elementos se puede comprender la diferencia como la diversidad entre redes de significado e identidades construidas a lo largo de la historia en una comunidad que refleja cosmovisiones, posturas ontológicas, creencias y relaciones con el medio; la desigualdad como las condiciones o situaciones de inequidad, exclusión o vulnerabilidad que pueden presentar algunas comunidades (que puede estar asociado a problemáticas de analfabetismo, discriminación, desempleo o pobreza); y finalmente la desconexión se asocia con las posibilidades de interacción ya sea a nivel virtual como presencial, dado que está relacionado a dificultades o problemáticas sobre el uso de idiomas, posibilidad de conexión a redes de comunicación e información e incluso frente a alternativas de desplazamiento desde de áreas geográficas de difícil acceso.

Finalmente cabe citar a José Jorge de Carvalho³² quien postula que —pese al valor de algunos procesos de mestizaje e hibridación— las culturas tienen núcleos o estructuras inconmensurables, no reducibles a configuraciones interculturales. El reconocimiento y la protección de estas diferencias inasimilables tiene importancia cultural, y también política. Es imposible olvidar que hay infinidad de procesos históricos y situaciones de interacción cotidiana en que marcar la diferencia es el gesto básico de dignidad y el primer recurso para que la diferencia siga existiendo.

32 En el texto de base de la mesa “Perspectivas de las culturas afroamericanas en desarrollo de Iberoamérica” preparado para el seminario internacional “Las culturas iberoamericanas en el siglo XXI, realizado en México entre el 21 y 22 de enero de 2002.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2005). ¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación didáctica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, número extra, 23-33.
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Apple, M. (2003). Educación, identidad y patatas fritas baratas. En *Política cultural y educación* (25-46). Madrid: Morata.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares: La invención de la patria en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cobern, W. y Loving, C. (2001). Defining "Science" in a Multicultural World: Implications for Science Education. *Science Education* (85), 50 – 67.
- Costa, M. (2006) O magistério e a política cultural de representação e identidade. En M. Costa (Org.), *O magistério na política cultural*. Canoas: Ulbra.
- Duarte, J. (2012). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Duek, C. (2011). Infancias contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 8 – 20.
- Dussel, I. (2014). Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- El-Hani, C. y Mortimer, E. (2007). Multicultural Education, Pragmatism and the Goals of Science Teaching. *Journal Culture Studies of Science Education*, (2), 657–702.
- García, A. e Izquierdo, M. (2014). Contribución de la historia de las ciencias al desarrollo profesional de docentes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 32, 265-281.
- García, N. (2009). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gil, D. (1992). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11, 197-212.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341-360.
- Giroux, H. (1994a). Los estudios culturales como práctica pedagógica. En H. Giroux y R. Flecha (Eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. (1994b). Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278 – 308.
- Grossberg, L. (2011). Identidad y estudios culturales ¿no hay nada más que eso? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (148-180). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guido, S. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, 46, 32-37.
- Lodish, H. et al. (2006). *Biología celular y molecular*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Höttecke, D., Henke, A. y Riess, F. (2010). Implementing History and Philosophy in Science Teaching: Strategies, Methods, Results and Experiences from the European HIPST Project. doi 10.1007/s11191-010-9330-3.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por la diagonal de la cultura y la política. En R. Aparici, *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Izquierdo, M. (1996). Relación entre la historia y la filosofía de la ciencia y la enseñanza de las ciencias. *Revista Alambique*, (08), 7-21.
- Martín, J. (1991). *De los medios a las mediaciones*. México D. F.: Gustavo Gili.
- Matthews, M. (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las ciencias*, 12, 255-277.

- Ministerio de Cultura (2010). *Compendio de Políticas Culturales*. Bogotá.
- Molina, A. y Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Revista Magis. Enseñanza de las Ciencias y Diversidad Cultural*, 6 (12), 37-53.
- Molina, A. y Utges, G. (2012). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista Enseñanza de La Física*, 24(2), 7–26. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/8168>
- Niño, L. y Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (12), 5-16. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf
- Pinilla, A. (2001). *Educación y cultura política. Un balance historiográfico del período 1946-1953*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintanilla, M., Astroza, V., De la Fuente R., Camacho, J. y Cuéllar, L. (2006). *Imagen de las metaciencias en la formación inicial de profesores de EGB*. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Restrepo, E. (2011). Estudios Culturales y Educación: Posibilidades, Urgencias y Límites. Ponencia presentada en el IV Seminario Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y al 1o Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (Ulbra-Canoas/RS). Puerto Alegre, Brasil.
- Silva, R. (2002). Libros, lectura y lectores durante la República Liberal. *Revista Sociedad y Economía*, (3), 141-169.
- Smith, D. y Gunstone, R. (2009). Science Curriculum in the Market Liberal Society of the Twenty-First Century: 'Re-visioning' the Idea of Science for All. *Revista Science Education*, 39, 1–16.
- Suriel, R. y Atwater, M. (2012). From the Contribution to the Action Approach: White Teachers' Experiences Influencing the Development of Multicultural Science Curricula. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (10), 1271–1295.
- Vásquez, A., Acevedo, J., Manassero, M. y Acevedo, P. (2001). Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. *Argumentos de la Razón Técnica*, (4), 135 – 176.

Villa, W. (2013). Memoria y pedagogización del mal-decir: una aproximación a los recorridos literarios que inventan mundos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34(108), 79-107.

La descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias: una mirada desde el enfoque intercultural

*Marisol Uribe Pérez*³³

Resumen

Este documento presenta una reflexión acerca de la descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias, a partir de enfoque intercultural. La disertación está sustentada en el estudio de diversas investigaciones en este campo, las cuales permiten establecer algunas consideraciones para promover en la escuela la relación entre el conocimiento occidental hegemónico y otro tipo de conocimientos o cosmovisiones para explicar el mundo natural. La descolonización del saber es una postura contrahegemónica que invita a la escuela a renovar sus currículos en ciencias, y dar un especial reconocimiento al contexto y a la diversidad cultural. Lo anterior implica una serie de transformaciones profundas en las instituciones educativas (colegios y universidades), así como en la formación de los profesores de ciencias con el fin de romper aquellos paradigmas instaurados en el sistema educativo legados por la modernidad y de la cultura occidental.

La metodología para realizar la investigación documental se basó en un Mapeamiento Informativo Bibliográfico (MIB), con el fin de encontrar y estudiar diversos artículos publicados en revistas incluidas en diferentes bases de datos. La estrategia de Mapeamiento Informativo Bibliográfico, se entiende como una competencia informacional, en la que se trata de mapear los contenidos más relevantes acerca de un tema. (Molina, 2012). A partir de esta metodología, se encontraron los campos temáticos, así como los investigadores que abordan la descolonización del conocimiento científico teniendo en cuenta el enfoque intercultural. Como resultado se citan trece (13) campos temáticos, los cuales sirven como orientaciones para la descolonización del conocimiento en ciencias, al exponer sus aportes teóricos.

Palabras clave: descolonización del conocimiento en ciencias, enfoque intercultural, teoría poscolonial.

33 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La sociedad actual representa un escenario multicultural debido al proceso migratorio y al desplazamiento (diásporas), producto de situaciones de orden económico, político, y social. Por tanto, son evidentes las diferencias culturales (pluralidad de lenguas, saberes, significados, tradiciones, formas de ser y de pensar), y en términos de Geertz (1992), la pluralidad de significados y símbolos, donde tienen lugar las relaciones e interacciones sociales entre diversas culturas.

Sin embargo, la homogeneización social y cultural como un hecho histórico, económico y político relacionado con la colonización y con la globalización, representa una amenaza que ha llevado a la occidentalización de las culturas en Latinoamérica (comunidades indígenas y afrodescendientes) y a la desaparición de muchas comunidades ancestrales con un gran acervo cultural. El conocimiento occidental como eje de la colonialidad del saber representa el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de la razón y el conocimiento, lo que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de hombres blancos europeos o europeizados; la colonialidad penetra los marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares (Walsh, 2012).

Frente a esta realidad, desde hace algunas décadas se ha abierto en el ámbito educativo la discusión de temas como la interculturalidad y la descolonización del saber, lo que representa un gran desafío para superar la exclusión y la marginación de algunas culturas. Esta discusión constituye un escenario para empoderar a poblaciones que poco han sido tenidas en cuenta, por medio del diálogo de saberes y el fortalecimiento de relaciones democráticas y de igualdad; ya que no hay un conocimiento único, por tanto, es necesario reflexionar sobre aquellas formas no eurocéntricas de producción de conocimiento.

La escuela debe buscar la descolonización del saber y la liberación ideológica como crítica al imperialismo cultural y como posibilidad de emancipación y reafirmación de identidades; una visión hegemónica no es posible en un país diverso. Debido a esto es necesario cuestionar la relación ciencia-escuela, ya que esta última ha privilegiado por siglos la ciencia occidental y sus diferentes atributos: mecanicista, materialista, reduccionista, empírica, racional, positivista, descontextualizada, idealizada matemáticamente, ideológica, masculina, elitista, competitiva, impersonal y violenta (Aikenhead, 1997).

La descolonización del saber, en la práctica pedagógica, invita a transitar desde una pedagogía crítica (que tiene sus raíces en Freire, Fals Borda, Apple, Giroux, McLaren, Elliot, Carr y Kemmis) hacia una pedagogía intercultural, que resignifique las diferencias y que recupere lo ancestral, lo popular, lo campesino/rural; desde nuevos movimientos éticos, políticos, sociales y educativos.

La educación debe enfrentar las grandes exigencias de una sociedad intercultural y dar paso a la integración de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, rom, raizales, afro, además de promover debates acerca de sus cosmovisiones; así como negociar los significados entre sujetos que hacen parte de culturas diferentes. La educación en ciencias se debe construir desde el diálogo entre las múltiples bases culturales.

El enfoque intercultural va más allá de los modelos y enfoques de educación multicultural, pues busca el intercambio de saberes por medio de una interrelación dialógica entre las culturas. Este enfoque está relacionado con un sujeto que se construye a sí mismo desde el pensamiento crítico, capaz de comprender que en la escuela el que piensa y reflexiona no es un único sujeto; también puede pensar y reflexionar sobre el conocimiento como una función y compromiso de todos. La pedagogía intercultural posibilita un interaccionismo simbólico y da sentido a los significados de los sujetos y a la interacción de estos significados.

La descolonización del saber desde este enfoque no es funcional sino crítica; mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural, el interculturalismo crítico busca las causas de la asimetría social y la discriminación cultural, que hacen muchas veces imposible un diálogo intercultural auténtico. La interculturalidad crítica es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de desconocimiento o de sometimiento y subalternización, como lo plantea Walsh (2010).

El enfoque intercultural en ciencias naturales contribuye a reconstruir la lógica de cómo los diversos grupos étnicos y culturales han producido conocimiento en las ciencias de la naturaleza bajo una mirada de interculturalidad epistémica como propone Walsh (2004), bajo la comprensión de que en la escuela coexisten diferentes epistemologías con sus respectivos discursos, por lo que se pueden valorar diferentes tipos de conocimientos (Essomba, 2006). El enfoque intercultural otorga reconocimiento a los contenidos culturales ya dados, suspendidos en el marco temporal del relativismo, y da nociones liberales de multiculturalismo y de intercambio cultural (Bhabha, 1998).

En Colombia existen escasas investigaciones que involucren la perspectiva intercultural en la enseñanza de las ciencias; así como asuntos relacionados con la descolonización del conocimiento científico. Se encuentran investigaciones sobre las concepciones de los profesores de ciencias en relación con la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias (Molina y Utges, 2011); la enseñanza de la biología en contexto (Calderón, 2011); la enseñanza como puentes entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales (Molina y Mojica, 2013). En cuanto a la educación en ciencias desde la teoría poscolonial en torno a la descolonización del conocimiento en ciencias, vale la pena citar el trabajo de Lyn Carter (2004), en Australia, que invita a pensar diferente la diversidad cultural, usando la teoría postcolonial para leer la educación científica.

En suma, el capítulo aborda una discusión acerca de la descolonización del conocimiento, con un enfoque intercultural; explora de manera teórica algunos campos temáticos relacionados con el tema en cuestión a partir del análisis de diferentes documentos organizados por medio de un MIB (Mapeamiento Informativo Bibliográfico). El Mapeamiento Informativo Bibliográfico facilita realizar un inventario y clasificación de los artículos, tesis doctorales u otros documentos que tratan aspectos relacionados con un tema de investigación. A través de la lectura y análisis de los documentos se logró encontrar los campos temáticos más relevantes acerca de la descolonización del conocimiento científico en la enseñanza de las ciencias, teniendo en cuenta el enfoque intercultural. Los documentos se consultaron en algunas bases de datos como: ERIC, Scielo, Scopus, Sciencedirect, Springerlink, encontrado información relevante en diferentes revistas:

Se establecen algunas consideraciones, que invitan a continuar profundizando en este escenario de investigación.

Desarrollo

El presente documento muestra el resultado de un Mapeamiento Informativo Bibliográfico (MIB), que permitió encontrar bibliografía relevante acerca del tema objeto de estudio. La estrategia de Mapeamiento Informativo Bibliográfico se entiende como una competencia informativa que trata de mapear los contenidos más importantes de una obra científica, filosófica, literaria (André, 2011; Molina, 2012;).

El Mapeamiento Informativo Bibliográfico contribuye a consolidar el estado del arte o los antecedentes de una investigación, ya que permite realizar una clasificación de artículos, tesis doctorales u otros documentos que traten aspectos relacionados con un tema objeto de investigación. Por otra parte,

al analizar los resúmenes o todo el documento se logran encontrar campos temáticos de interés para el investigador. A partir del análisis de documentos se sugieren algunos campos temáticos en torno a la descolonización del conocimiento científico en sociedades pluriétnicas y multiculturales, a partir del enfoque intercultural.

Campos temáticos que contribuyen a la descolonización del conocimiento científico

Se proponen trece (13) campos temáticos, los cuales indican lo que significa la descolonización en la enseñanza de las ciencias, teniendo como referencia múltiples investigaciones. En cada uno de los campos temáticos se enuncian diferentes investigadores que han abordado el tema.

Los campos temáticos plantean una perspectiva intercultural en la enseñanza de las ciencias, insinuando aspectos como la democratización y descolonización del saber, la necesidad de evitar la violencia epistémica y transitar del cientificismo o el saber occidental hegemónico hacia una enseñanza de las ciencias con enfoque intercultural.

Una enseñanza intercultural de las ciencias

Algunos elementos conceptuales que dan reconocimiento a la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias han sido abordados por Cobern (1996); Cobern y Aikenhead (1997); Aikenhead y Otsuji (2000); Aikenhead (2001; 2006; 2009); García (2003); Schmelkes (2004); Cabo y Enrique (2004); Carter (2007); Hongming (2009); Valladares (2010); Castro (2010); Dopico y García (2011); Emdin (2011); Lazos y García (2011); Quintriqueo, Gutiérrez, y Contreras (2012); Molina y Mojica (2013); Crepalde y Gomes (2014); y Santos (2014).

Es necesario ir de lo multicultural a lo intercultural; aunque el multiculturalismo crítico implica intercambios en las fronteras de las culturas y también un compromiso verdadero con las diferencias (Giroux, 1997). La interculturalidad involucra la relación, el entrelazamiento y las relaciones de intercambio entre diversos grupos culturales, y comprende la existencia del choque y negociación de significados en las fronteras culturales.

Una enseñanza intercultural promueve la descolonización del saber, dado que tiene en cuenta alternativas epistemológicas diferentes a la ciencia occidental. Sin embargo, “se requieren procesos críticos para aclarar las relaciones entre enseñanza de las ciencias y colonización, poder e ideología” (McKinley y Medina-Jerez en Molina y Mojica, 2013: 49).

Entender la ciencia como una subcultura

La ciencia según Aikenhead (1996), es una subcultura de la cultura occidental. Aprender ciencias es parte de la adquisición de la cultura, por ende, los estudiantes pertenecientes a las primeras naciones (pueblo originarios o comunidades indígenas) o de comunidades afrodescendientes requieren cruzar su frontera cultural, y considerar el mundo cotidiano y su relación con la subcultura de la ciencia. La ciencia como subcultura tiene una amplia influencia en los estudiantes, ya que la subcultura de la ciencia occidental puede no armonizar con su cultura y con sus cosmovisiones.

La integración de la ciencia occidental y de la ciencia aborígen o sabiduría tradicional

La integración de la ciencia occidental y de la ciencia aborígen da reconocimiento a la sabiduría tradicional y a la cosmovisión de las comunidades indígenas en la enseñanza de las ciencias se encuentra en los trabajos de: Aikenhead y Otsuji (2000); Aikenhead (2002; 2006); Cabo y Enrique (2004); Schroder (2006); Le Grange (2007); Schroder (2008); Elliot (2009); Valladares (2010); Gallard (2011); Otúlaja, Cameron y Msimanga (2011); Calderón (2011); Lee, Yen y Aikenhead (2012); Millán y Torres (2012); Mpofo, Mushayikwa y Otulaja (2014); González y Gómez (2014). La enseñanza de las ciencias a partir de la investigación de los conocimientos indígenas es planteada por Guilmet (1984).

La ciencia occidental está presente en todas las escuelas, colegios y universidades. Sin embargo, existen otros tipos de conocimientos en ciencias, por ejemplo, los conocimientos de las comunidades indígenas, que tienen en cuenta su realidad y experiencia en el mundo de la vida y en el mundo espiritual, su conocimiento acerca de la naturaleza involucra la coexistencia de la naturaleza con el papel de la espiritualidad.

La enseñanza del conocimiento «occidental» se fundamenta en el texto, mientras que el conocimiento «indígena» se fundamenta en la oralidad, en las narrativas de los sujetos. Por esta razón, la escuela debe abrir espacios para que los estudiantes indígenas cuenten sus historias, hablen de sus saberes ancestrales y muestren su herencia cultural. Cobern y Loving (2001) plantean la inclusión de los conocimientos tradicionales y su inclusión desde el pluralismo epistemológico.

La integración de los saberes culturales en el currículo escolar de ciencias a partir de una mirada desde el conocimiento tradicional y el conocimiento

occidental es tratada por Quintriqueo, Gutiérrez y Contreras (2012); Quintriqueo y Torres (2012).

El cruce de fronteras culturales en la enseñanza de las ciencias a partir de la relación entre los conocimientos ecológicos tradicionales y los conocimientos científicos escolares

La integración de los conocimientos ecológicos tradicionales y los conocimientos científicos escolares ha sido propuesta por Aikenhead (1996; 2001); Jegede y Aikenhead (1999); Snively y Corsiglia (2001); Brand y Glasson (2004).

La enseñanza de las ciencias requiere que los maestros identifiquen los posibles cruces de fronteras y establezcan puentes entre las visiones del mundo de los estudiantes y las visiones de mundo de la ciencia occidental (Aikenhead, 1997). Para los estudiantes no occidentales, la ciencia occidental puede parecer extraña por razones culturales. Los Conocimientos Ecológicos Tradicionales (CET) se pueden integrar con los Conocimientos Científicos Escolares (CCE). Los CET se definen como conocimientos tradicionales, atemporales, característicos de la sabiduría ancestral, de los pueblos orales, adquiridos a lo largo de miles de años de contacto humano directo con los entornos locales; tienen una visión holística en un mundo interconectado con su naturaleza moral y espiritual (Snively y Corsiglia, 2001).

El reconocimiento a la identidad cultural en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias

El reconocimiento de la identidad cultural como un elemento fundamental en la enseñanza de las ciencias es un aporte de Aikenhead (2001). Como parte del proyecto modernizador e imperialista, la diversidad cultural en los países latinoamericanos ha sido un problema para los proyectos político-pedagógicos orientados por una perspectiva nacionalista. Los partidos políticos perfilaron su identidad y fracturaron la unidad del Estado, como una manera de entender cómo debería ser la nación, identidad nacional que ha ocupado un lugar importante en la escuela. El Estado nacional ha estado comprometido con el propósito de alcanzar el acceso universal y obligatorio a la escuela y, más que eso con implantar una escuela laica, una lengua común y una identidad nacional (Gallego, 2005). Los actos escolares, como parte de la cotidianidad escolar, han buscado profundizar la identidad nacional, los enunciados patrióticos, la promesa a la bandera y el discurso nacionalizante (Blázquez, 2012).

Las identidades estratégicamente instituidas niegan otro tipo de identidades. Frente a este asunto, el pensamiento posmoderno y posestructuralista han

concebido el giro lingüístico, como una reorientación de la deconstrucción del conocimiento y como una posibilidad para nuevas interpretaciones del saber, al abandonar las relaciones sujeto/objeto (Costa, 2006). Lo anterior, es parte fundamental en las ciencias, al considerar la palabra y los lenguajes de los pueblos más allá discursos y teorías científicas.

La enseñanza de las ciencias de acuerdo con Aikenhead (2001) puede estar determinada por la identidad de un estudiante (la cual está asociada con su tradición cultural). La identidad y el aprendizaje de las ciencias hacen referencia a las relaciones que se pueden establecer entre la cultura y el mundo de la vida de los estudiantes con la cultura de la ciencia escolar. De otro lado, las implicaciones de la diversidad étnica, de género, lingüística y de la diversidad académica de los estudiantes en la enseñanza de las ciencias ha sido trabajado por Bianchini, y Cavazos (2006).

Comprender el aprendizaje colateral que se da en los estudiantes pertenecientes a las culturas minoritarias

El concepto de aprendizaje colateral fue acuñado por Jegede y Aikenhead (1999). Jegede (1995) propuso el aprendizaje colateral para explicar por qué muchos estudiantes, no occidentales y occidentales, experimentaron disonancia cognitiva en sus clases de ciencias debido a las características de su cultura. Lo anterior implica una serie de conflictos debido a la tensión que se suscita entre las ideas y creencias de los estudiantes y las ideas planteadas en la ciencia escolar.

Según lo propuesto por Jegede y Aikenhead (1999), puede existir un aprendizaje colateral paralelo y un aprendizaje colateral garantizado. Cuando dos esquemas conceptuales no interactúan en absoluto, Jegede propone que hay un aprendizaje colateral paralelo. Contrario al aprendizaje colateral paralelo, está la interiorización de ambas formas de conocimiento (el conocimiento científico occidental y el conocimiento derivado de la trama de significados de la cultura del estudiante). Aquí el estudiante puede generar explicaciones desde ambos esquemas conceptuales y lograr un verdadero aprendizaje colateral. Aquellos estudiantes que logran identificar cuándo se mueven entre un esquema conceptual y otro han alcanzado un aprendizaje colateral garantizado.

Diálogo intercultural

La necesidad de posibilitar en la escuela un diálogo intercultural ha sido un tema abordado por Mendoza (2009); Valladares (2010; 2011); Haverkort, Delgado, Shankar y Millar (2013); Candela (2013).

El diálogo es la base del nuevo concepto de interculturalidad. La descolonización del conocimiento científico inicia a partir del diálogo entre diferentes tipos de saberes ya que es una opción contra el cientificismo, el cual ha tenido una trayectoria histórica en la enseñanza de las ciencias (Santos, 2014). Es necesario recuperar las raíces epistemológicas de los saberes ancestrales, la descolonización del conocimiento implica como lo plantea Quijano (1991), desconectarse del eurocentrismo y abrir paso a una nueva comunicación intercultural.

La contribución de la conversación en la educación científica

La conversación en la educación científica es un planteamiento de Kenneth (2008); la conversación académica en relación con la educación científica intercultural, representa una oportunidad para sumar voces a la conversación. La conversación implica incluir, como lo propone Kenneth, lo multinacional, multilingüe y multiétnico; es decir, la diversidad cultural.

El bricolage, el mestizaje, la hibridación, la heterogeneidad, la diáspora

Estos son conceptos para pensar la educación científica en el siglo XXI con el fin de superar la violencia epistémica. Este tema ha sido estudiado por Roth (2008). La globalización ha llevado a la dispersión de unos grupos culturales en otras culturas. Como resultado, se han formado identidades que surgen de las diásporas, las cuales, emergen de un proceso de bricolage cultural (donde se entrecruzan y fusionan diferentes culturas), lo que conduce a la heterogeneidad, la hibridación y el mestizaje cultural (Roth, 2008). El bricolaje, el mestizaje, la hibridación, la heterogeneidad y las diásporas son conceptos útiles para generar reflexiones y teorizar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Tales reflexiones y teorizaciones implican, en primer lugar, reconocer identidades, subjetividades y experiencias. El mestizaje involucra procesos interétnicos y de colonización, genera viajes y cruces de fronteras culturales.

Roth plantea la posibilidad de evidenciar una violencia epistémica en las clases de ciencias, debido a que, a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas en un mismo lugar (como el aula de clase), se privilegia el lenguaje y el conocimiento de la cultura mayoritaria y dominante. Producto de las diásporas los sujetos pueden sentirse despojados de su cultura, o considerar la necesidad de constituir otras identidades mediante un proceso de enculturación, que se da por la transmisión de nuevos rasgos culturales como el lenguaje, formas de conocimiento y costumbres del lugar donde se vive.

Las culturas híbridas en tiempos globalizados

Los estudios sobre hibridación modificaron modos de hablar sobre identidad, cultura, diferencia, desigualdad, multiculturalidad y sobre algunos conflictos en las ciencias sociales como Tradición/Modernidad, Norte/Sur y Local/Global.

De acuerdo con Néstor García Canclini la interculturalidad se convierte en una categoría para comprender las tensiones, los conflictos, los intercambios que viven los diferentes grupos étnicos, las regiones y las naciones y es un lugar epistémico, que permite analizar cómo algunos procesos nos diferencian y cómo otros procesos nos homogeneizan. En la realidad la hibridación y la interacción entre culturas son latentes, ya que la globalización es evidente. Por lo tanto, la interculturalidad según García Canclini (2009) reclama nuevos horizontes teóricos.

El concepto de hibridación al parecer, sugiere “una fácil” integración de las culturas. Sin embargo, esto no es así ya que pueden ser más lo que no se deje hibridar; debe tenerse en cuenta que existen conflictos entre la cultura dominante/hegemónica y la otra cultura durante el proceso de hibridación, por tanto, resulta difícil que dos sistemas de conocimiento se intercepten e interpreten. Según García Canclini la hibridación es un proceso al que se puede acceder y se puede abandonar, es un proceso del que se puede ser excluido o subordinado. Los procesos de hibridación pueden evidenciar la desigualdad entre las culturas e implican la confrontación, ya que existen tensiones entre los diferentes. La hibridación tiene que ver también con la desterritorialización, la reconversión de saberes y el intercambio cultural.

El desarrollo de capacidades interculturales en la educación científica

En el enfoque de capacidades se da prioridad a las libertades que tienen los seres humanos para decidir y escoger lo que verdaderamente es relevante para sus vidas. La libertad de escoger contribuye de modo significativo al bienestar de las personas, porque ser capaces de razonar y elegir es un aspecto fundamental de la vida humana (Sen en Valladares, 2010). El desarrollo de capacidades en términos interculturales implica una perspectiva epistemológica pluralista que se traduce, “en la libertad para definir, identificar y aprovechar las múltiples formas de conocimientos (científicos, tecnológicos, técnicos, tradicionales, rurales, campesinos, locales) para resolver situaciones” (Valladares, 2010: 59).

Las contribuciones de la didáctica de las ciencias: líneas de investigación para una enseñanza de las ciencias interculturales

Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias que integran una perspectiva intercultural han sido presentadas por Cabo y Enrique (2004), Handa y Tippins (2012); Durán y Oliveras (2001).

La enseñanza de las ciencias desde una perspectiva intercultural puede ser un tópico central en las investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales, si los investigadores y profesores se guían por un conjunto de fundamentos teóricos, los cuales deberán desarrollarse y matizarse en el futuro (Cabo y Enrique, 2004: 143).

Descolonización y teoría poscolonial

Este aspecto ha sido tratado por Carter (2004); Aikenhead (2006); Atalay (2006); Reis y Ng-A-Fook (2010); Gallard y Antrop-González (2013); Walsh (2012).

La teoría poscolonial se plantea como una práctica que convoca nuevas lecturas en relación con la oposición y la deconstrucción del saber. Los estudios poscoloniales abren la posibilidad de pensar las condiciones culturales en que se produce la educación científica, y como esta educación circula, es interpretada y promulgada; la enseñanza de las ciencias debe responder desde la teoría poscolonial a una mirada crítica de lo que subyace a la diversidad cultural, para dejar de lado el impacto de la modernidad en la educación científica (Carter, 2004). El conocimiento científico, pasa a través de lentes occidentales a los colonizados (Coombes y Brah en Carter, 2004). Esto incluye las formas de imperialismo incrustado en la globalización, así como conceptualizaciones más complejas acerca de la cultura, la identidad y la diferencia (Lemke en Carter, 2004).

La teoría poscolonial plantea un escenario emergente de investigación y se constituye en otro punto de vista para realizar investigaciones en torno a la enseñanza de las ciencias. Los planteamientos de la teoría poscolonial no se han explorado dentro de la educación científica de manera substancial. Hasta la fecha, la educación científica se ha mostrado resistente a comprometerse con el poscolonialismo (las excepciones son Carter; Gough; McKinley; y Ninnes en Carter, 2004). La capacidad del poscolonialismo para ahondar en asuntos como la modernidad, la identidad, la representación, y la resistencia, sustenta muchas teorizaciones de la cultura dentro de la educación científica, y puede abrir espacios para generar diferentes discusiones acerca de lo que es y podría ser la educación científica (Carter, 2004).

Carter plantea el debate contra la hegemonía, la resistencia y sobre cómo recuperar la cultura precolonial. Involucra teorizaciones como las de Foucault, sobre el conocimiento y el poder, y la visión de Gramsci sobre la resistencia y oposición. También refleja la diáspora que intensifica nuevas formas de identidades mixtas e híbridas consiguientes a la globalización (Goldberg y Quayson, 2006).

La teoría poscolonial permite asumir una interculturalidad crítica. Una interculturalidad que profundice en cuáles son las dificultades de cruzar las fronteras occidentales y no occidentales, sin olvidar las diferencias existentes de orden epistemológico y ontológico en el conocimiento científico y otras formas de conocimientos. Para Aikenhead (2006), una perspectiva plural de la ciencia contribuye a la descolonización del saber; por ende, desde esta perspectiva se puede considerar un plan de estudios permeado por la epistemología, la ontología y la axiología propia de otros tipos de conocimiento.

Con base en las contribuciones de Catherine Walsh, las pedagogías que abordan la descolonización constituyen un proyecto de orden ontológico, epistémico, social y político que busca cambiar el rumbo en América Latina, e invitan a pensar el proceso de descolonización pedagógicamente. Es una crítica a la modernidad occidental y a sus postulados filosóficos, históricos, sociológicos, epistemológicos y “a la invasión colonial-imperial de estas tierras de *Abya Yala*, las que fueron renombradas ‘América’ por los invasores como acto político, epistémico, colonial” (Walsh, 2012).

Walsh señala la importancia de una pedagogía de y desde el lugar, al analizar desde la escuela el porqué de las luchas sociales para la liberación, dadas históricamente en América Latina. Propone las prácticas de resistencia como estrategias pedagógicas para transgredir la imposición colonial. Retoma el concepto de diáspora dentro de una pedagogía de las resistencias y las existencias, en búsqueda del restablecimiento de la cultura propia. Las pedagogías para la descolonizar el saber, buscan posibilidades de nuevas prácticas para resistir, (re)existir y (re)vivir.

La importancia de ver la escuela en conexión con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio, ha sido planteada por Apple (1996), quien también establece la necesidad de estudiar las relaciones de poder/saber, de hecho, muy complejas y que desencadenan ciertas dinámicas como reconocer solamente unos significados legítimos, con lo que se avalan la represión, el desconocimiento de derechos y la negación de la diferencia, entre otros aspectos. La cultura implica grupos que tejen relaciones de poder, como parte de los discursos hegemónicos y los procesos de resistencia asociados al colonialismo intelectual.

La búsqueda hacia el re-existir y el re-vivir promueve la incorporación del paradigma del buen vivir/vivir bien en el pensamiento crítico latinoamericano. Sugiere rescatar la memoria colectiva como la reafirmación de lo que la tradición y lo ancestral nos enseña (Walsh, 2012). “El poscolonialismo sin duda se refiere, a las diferentes maneras de ‘poner en escena’ los encuentros entre las sociedades colonizadoras y sus ‘otros’, “aunque no siempre de la misma manera o en la misma medida” (Hall, 2010: 568).

Catherine Walsh (2012) aborda las contribuciones de Franz Fanon (1961), quien considera la lucha como parte fundamental de la descolonización. Fanon aborda las causas de la alienación y deshumanización del sujeto negro que ha sido colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas. En Colombia, Manuel Zapata Olivella (1983) enlaza las realidades vividas, la espiritualidad y el pensamiento de la diáspora africana en el Caribe y las Américas. Su escritura es una apuesta pedagógica, donde asume la insurgencia, demuestra e incita un pensamiento hacia la descolonización. Su obra muestra tres ejes o problemas clave y transversales: 1) La asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder; 2) La condición vivida de deshumanización y alienación; 3) Fanon y Zapata desde el planteamiento rompen el silencio epistemológico de las sociedades marginadas. Muchos movimientos sociales surgen como consecuencia de la subordinación, discriminación, segregación, humillación, e indignidad. Retomando a Stuart Hall, los movimientos teóricos emergen por la movilización de intelectuales, a partir de los movimientos sociales y sus luchas por la transformación social, política, cultural.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el Mapeamiento Informativo Bibliográfico realizado, se encontraron trece campos temáticos que se sugieren como orientaciones para abordar la descolonización del conocimiento científico desde el enfoque intercultural, mediante la enunciación de los investigadores correspondientes a cada campo, así como algunos aspectos teóricos relevantes.

En lo que corresponde al enfoque intercultural y la descolonización del conocimiento en ciencias, se considera importante reflexionar en torno a la diversidad de saberes, desde una perspectiva no eurocéntrica que permita trascender la violencia epistémica, el cientificismo y el saber occidental hegemónico, para pensar la enseñanza de las ciencias desde lo poscolonial, y así recuperar el saber de los pueblos originarios y aquellas formas no occidentales de conocer y producir conocimiento.

En el documento se hace énfasis en que la enseñanza y el aprendizaje están mediados por la cultura. Por lo tanto, es fundamental que la escuela promueva una enseñanza contextualizada, centrada en el diálogo y la interlocución entre los saberes propios y foráneos, que contribuya a la descolonización del conocimiento y que brinde reconocimiento a la naturaleza pluriétnica y multicultural del país. La enseñanza de las ciencias desde una perspectiva intercultural plantea un escenario de interacción, intercambio y negociación de significados entre la ciencia occidental y otro tipo de conocimientos en ciencias, cuando se da un cruce de fronteras culturales.

Llama la atención el planteamiento de la descolonización del conocimiento en ciencias como un proyecto político y epistémico, como práctica para la descolonización y la democratización del saber. Este planteamiento promueve un debate filosófico e ideológico con miras a integrar las lógicas no clásicas y las lógicas clásicas de la ciencia occidental, y erradicar el imaginario de que el único conocimiento válido es el conocimiento científico de Occidente; por lo que otro tipo de conocimientos en ciencias han sido y son inferiorizados, subordinados anecdóticos o contradictorios.

En cuanto a la hegemonía del conocimiento científico, se establece una relación directa con la hegemonía de la cultura occidental, la cual permea las sociedades con pretensiones de globalización. La descolonización implica una revolución de aquellos que han sido subordinados por medio de una revaloración de los saberes propios. En este sentido se requieren, en términos de Gramsci, maestros intelectuales orgánicos, líderes en la promoción de una pedagogía que fomente el buen vivir y que sean capaces de contribuir a la reconstrucción de los saberes ancestrales para preservarlos.

La pedagogía intercultural integra los aportes de la teoría poscolonial para responder de manera crítica lo que subyace a la diversidad cultural, y deja de lado el impacto de la modernidad en la educación científica. En este sentido, plantea un debate riguroso acerca de la resistencia, con el fin de propiciar un cambio epistémico/hermenéutico. Los análisis poscoloniales abren la posibilidad de pensar las condiciones culturales en que se produce la educación científica, y cómo esta educación circula, es interpretada y enseñada en las instituciones educativas.

La teoría poscolonial plantea un escenario importante de investigación en la educación en ciencias, pues constituye un punto de vista diferente para analizar y ver la diversidad cultural. Hasta la fecha, la educación científica se ha mostrado resistente a comprometerse con el poscolonialismo, a pesar de su capacidad para ahondar en diferentes asuntos y de abrir espacios para discusiones acerca de lo que es y podría ser la educación científica.

Referencias

- Aikenhead, G. (2009). *Educação científica para todos*. Mangualde: Pedago.
- Aikenhead, G. (2006). Towards Decolonizing the Pan-Canadian Science Framework. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(4), 387-399.
- Aikenhead, G. (2001). Students Ease in Crossing Cultural Borders into School Science. *Science Education*, 85, 180-188.
- Aikenhead, G. (1997). Toward a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum. *Culture and Comparative Studies*, 81, 217–238.
- Aikenhead, G. (1996). Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science. *Studies in Science Education*, 27, 1-52.
- André, C (2011). Prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. (Tesis doctoral). Universidad de San Pablo.
- Apple, M. (1996). *Política cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Bhabha, H. (1998). *El lugar de la cultura: El compromiso con la teoría*. Buenos Aires: Manantial.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IDES.
- Cabo, J. y Enrique, C. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 137-146.
- Calderón, D. (2011). Reflexión sobre el reconocimiento del contexto cultural en los procesos de enseñanza de la biología. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4, 165-172.
- Carter, L. (2007). Sociocultural Influences on Science Education: Innovation for Contemporary Times. *Science Education*, 92(1), 165-181.
- Carter, L. (2004). Thinking Differently about Cultural Diversity: Using Postcolonial Theory to (Re)read Science Education. *Wiley InterScience*, 819 – 836.

- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Franz, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela española*, (13), 10-12.
- García Canclini, N. (2009). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H (1997). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (97-128). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994). *Hacia una pedagogía en la política de la Barcelona*. Barcelona: El Roure.
- Goldberg, T. y Quayson, A. (2006). *Relocating Postcolonialism*. Oxford: Blackwell.
- Hall, S. (2010). El surgimiento de los estudios culturales y la crisis de las humanidades. En E. Restrepo, V. Vich y C. Walsh (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas de estudios culturales* (17-28). Popayán. Editorial UC.
- Jegade, O y Aikenhead, G. (1999). Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3), 269–287
- Kenneth, G. (2008). Contributing to the Conversation in Science Education. *Cultural Studies of Science Education*, 3 (3), 535-540.
- Molina, A. et al. (2012). Mapeamiento Informativo Bibliográfico en el campo de la enseñanza de las ciencias, contexto y diversidad cultural: El caso del Journal Cultural Studies in Science Education (CSSE). *Revista EDUCyT*, Vol. Extraordinario. Recuperado de: http://200.69.103.18/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/mapeamiento_informativo_bibliografico_en_campo_enseñanza_ciencias_contexto_y_diversidad_cultural.pdf

- Molina, A. y Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 49 -50.
- Molina, A. y Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física*, 24(2), 7-26.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 12 (29), 11-21.
- Roth, W. (2008). Bricolage, Metissage, Hybridity, Heterogeneity, Diaspora: Concepts for Thinking Science Education in the 21st century. *Cultural Studies of Science Education*, 3(4), 891-916.
- Santos, G. (2014). Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. *Interacções*, (31), 28-53.
- Snively, G. y Corsiglia, J. (2001). Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education. *Science Education*, 85(1), 6-34.
- Valladares, L. (2010). La educación científica intercultural y el enfoque de las capacidades. *Revista Iberoamericana CTS*, 6 (16), 39-69.
- Walsh, C. (Ed.) (2012). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de la in-surgir, re-existir y re-vivir*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanas/Diseno/Archivos/Old/interculturalidad%20critica%20y%20pedagogica%20decolonial.pdf>
- Walsh, C. (2004). *Pensamiento crítico e identidad colonial*. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Zapata, M. (1983). *Changó, las grandes putas*. Bogotá: Oveja Negra.

Los Estudios Culturales: aproximación a una Educación Ambiental Crítica desde el enfoque del Buen Vivir

Claudia María Cardona Londoño³⁴

Resumen

El texto que se desarrolla a continuación reflexiona en torno a temas de importante relevancia para el momento histórico actual; por tanto, se hace especial énfasis en los estudios culturales y la educación ambiental crítica, como elementos que se derivan de la cultura y del campo ambiental, donde la comunicación actúa como vínculo y les otorga importancia a los imaginarios tecnológicos, con gran influencia en importantes procesos educativos. Ahora bien, enmarcados en la sociedad actual, donde las diferentes dinámicas han relativizado tiempo y espacio, se considera necesario reflexionar en torno al Buen vivir/Vivir bien. Desde la pedagogía crítica podría ser un nuevo paradigma de la sustentabilidad; este campo de saber le da oportunidad a la transformación de las realidades, la atención a la diferencia y a la alteridad a partir de procesos reflexivos emancipatorios.

Palabras clave: estudios culturales, educación ambiental crítica, comunicación, vínculos tecnológicos, buen vivir/vivir bien, interculturalidad.

Introducción

Para comenzar a desarrollar el tema que nos convoca en este capítulo es muy importante recapitular lo que hasta el momento se ha venido hablando sobre los Estudios Culturales. Para definir la cultura como concepto, estructura y praxis, Bauman (2015: 13-78) en su libro *La cultura como praxis* hace una adecuada inclusión de la cultura como conciencia de la sociedad moderna. El autor afirma que al relacionar la sociedad y la cultura se identifica un carácter distintivo “la identidad”. Los elementos que se derivan de la cultura, como multiculturalismo o multicomunitarismo, permiten postular un movimiento cargado de significados, hibridaciones y características políticamente territoriales, y con estos se establecen patrones culturales que constituyen “el mundo de la vida”.

34 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Canclini (2011) y Martín Barbero (1987), aunque se llevan 24 años de diferencia, identifican el problema de las conexiones; el primero desde la desconexión y el segundo desde los medios a las mediaciones, muestran la existencia de todo una carga de cultura que, desde la educación y las perspectivas críticas, buscan reconocer lo que para en la sociedad en cada momento histórico se convierte en viral, la comunicación como vínculo con la cultura y la política. Hoy es común hablar de “brecha digital”, de aplicaciones educativas como los MOOC (Cursos en Línea Masivos y Abiertos, por sus siglas en inglés), el uso de programas de código abierto y el software libre, que son los nuevos imaginarios que marcan tendencias que influyen en los procesos académicos en la educación superior.

Para contextualizar el contenido completo del capítulo se cita a Szurmuk y McKee (2009: 9), quienes en el *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* definen a los Estudios Culturales como: “El término Estudios Culturales se usa para referirse a un abanico de metodologías interdisciplinarias de investigación”; por tal razón “los Estudios Culturales abarcan y vinculan disciplinas múltiples a través de las humanidades y las ciencias sociales”. Otras variables de las cuales los Estudios Culturales hacen referencia son el espacio-tiempo, que permite incluir elementos como modernidad, poscolonialismo, hibridez y heterogeneidad.

Ahora bien, como los Estudios Culturales abarcan múltiples disciplinas y teorías, se plantea introducir el concepto de «pedagogía crítica» en el siglo XXI. McLaren y Kincheloe (2008: 26) definen la pedagogía como parte de lo cultural y como “la capacidad de expresar ideas complejas en un lenguaje que un público amplio encuentre comprensible y relevante. Una política del conocimiento y la macrodinámica de la educación, implicaría incluir la pedagogía crítica como acción liberadora, por estar cargada de objetivos sensibles con los asuntos sociales”.

Los asuntos sociales tienen en la educación el eje fundamental en el proceso de descolonización que posibilita la transformación y cambio cultural. Es entonces cuando se puede hablar de pedagogías críticas como un movimiento pedagógico, y Buen Vivir como concepto visto, como una filosofía, una política y una estrategia de permite emerger el nuevo paradigma de la sustentabilidad. Esto implica un campo de saber y, por qué no, una nueva ética de valores políticos, estéticos, culturales y comunicativos; saber este que se encuentra en el campo de la significación, es decir, en la construcción y comunicación de saberes. Es posible también hablar de una educación comunitaria, forjada bajo la visión de las epistemologías del Sur, con un sentido crítico y una cosmovisión que permite la integración del

hombre-naturaleza, desde la conexión que debe darse en el mundo de la vida (Huanacuni, 2015: 133).

Se puede en este punto concluir que vivir el mundo y en el mundo de la vida, le dará sentido a las cosas, ya que el mundo es la fuente de los sentidos pero no tiene un sentido igual para todos; mediado por un pensamiento crítico, el mundo de la vida nos acerca a la historia, la cultura, la política, las luchas sociales, la ciencia, la tecnología, la creación, entre otras, que pueden ser infinitas. Esta visión supera la realidad cotidiana y va más allá, a lo espiritual, lo ético, “el cuidado”, donde la formación humana hace su aparición desde la construcción de estados de convivencia y solidaridad, se establece un contrato de respeto por la diferencia que dignifica al hombre mismo y a su entorno, y le permite trascender, es decir “tener un sentido histórico”.

Retomando las palabras de Gudynas (2014), el compromiso planetario en el siglo XXI es el “Buen Vivir”, que también es citado por Huanacuni como crítica de los pueblos originarios a la educación convencional. Este abre las puertas y establece los puentes para una alternativa de bienestar de vida, con calidad de oportunidades para transformación realidades en beneficio o en virtud de la búsqueda de nuevos estilos de “desarrollo”, ya no hablando de “recursos” (restringidos para quien los puede pagar) sino de “patrimonio” (de todos y para todos). A esta tendencia se le llama «sustentabilidad súper fuerte» (Gudynas, 2014: 224) y educación comunitaria (Huanacuni, 2015: 134). Se trata de Vivir Bien/Buen Vivir con identidad, responsabilidad, permanente, circular y crítica, con un proceso de construcción, que es comunitario y diverso.

Al incluir la educación comunitaria se puede definir la Educación Ambiental Crítica/Ecología Política, dentro del campo de la complejidad ambiental. El cuestionamiento a las condiciones ecológicas de la sustentabilidad y las bases sociales de la democracia y la justicia son las ideas de la propuesta que plantea Leff (2003: 18). Es la ecología política un campo de estudio y de acción. Es necesario entonces mencionar en este punto, que el sistema complejo ambiental tiene una carga de relaciones e interacciones, que no son lineales, más bien espirales que construyen escenarios, contextos que pueden o no establecer una red de relaciones mediadas por el lenguaje (acto comunicativo) para un mundo abierto a la diferencia y a la alteridad.

Hasta aquí se puede concluir que los procesos que comenzaremos a analizar son autorreflexivos y emancipatorios, permiten construir un contexto intercultural que reflexiona sobre la diversidad y el diálogo de saberes, siempre desde una racionalidad del mundo de la vida (en la relación hombre-naturaleza),

con posibilidades de hibridaciones y cambios graduales, donde el discurso es el puente de negociación. Será la Educación Ambiental Crítica/Ecología Política el espacio de formación del sujeto emancipado y responsable de la búsqueda de una política que dignifique la dignidad humana (justicia social). La integralidad es el trabajo por la diferencia, articulado con el discurso del conocimiento.

Este recorrido “ambientalizado” tiene un propósito: el descubrimiento de un camino para abordar las problemáticas o crisis planetaria, y posibilitar cambios de paradigmas que permitan la transformación social para el Buen Vivir. Se presentan tres (3) temas de importancia para el desarrollo de la tesis final y una discusión de los elementos y características que deben ser consideradas para prepararnos para la acción. El primer tema es un recorrido histórico de la educación ambiental como eje que articula la inclusión de la Educación Ambiental Crítica. El segundo es el horizonte de la Educación Ambiental Crítica que incluye la interculturalidad, con base en Terrón-Amagón (2013). El tercer tema es la pertinencia de la filosofía del Buen Vivir/Vivir Bien como parte de una filosofía del “cuidado” en el mundo de la vida.

Recorrido histórico de la educación ambiental y análisis de algunos hitos

No es por “*serendipity*”³⁵ que se denomina a un modelo de desarrollo socioeconómico (modelo occidental) y su interpretación para su cumplimiento en educación ambiental, ya que los modelos de cuidado por el buen vivir (modelo de los pueblos originarios) y su estilo de vida eran llamados el mundo de la vida (educación comunitaria). Pero por otro lado el término educación ambiental tiene su inicio en los años sesenta con el libro de Rachel Carson nacida en Pensilvania, bióloga marina) *Silent Spring* (*La primavera silenciosa*), cuando nace un movimiento ecologista que se levanta preocupado por esa “cosa” llamada progreso económico. Sin reflexiones profundas del agotamiento de los recursos naturales y del legado de las generaciones presentes a las futuras, este movimiento revolucionario de los años sesenta marcó el primer hito importante de la historia ambiental planetaria, porque visibiliza la dependencia humana al capital natural y las posibles consecuencias de un deterioro y agotamiento de la ecología funcional. Claro, la emancipación solo es posible si un grupo de personas (reducidas siempre) comienzan a tomar conciencia ambiental y son el “germen” de la reflexión.

La premisa para continuar con la historia es reconocer que la educación ambiental nace como una necesidad en el tiempo y espacio, es global y

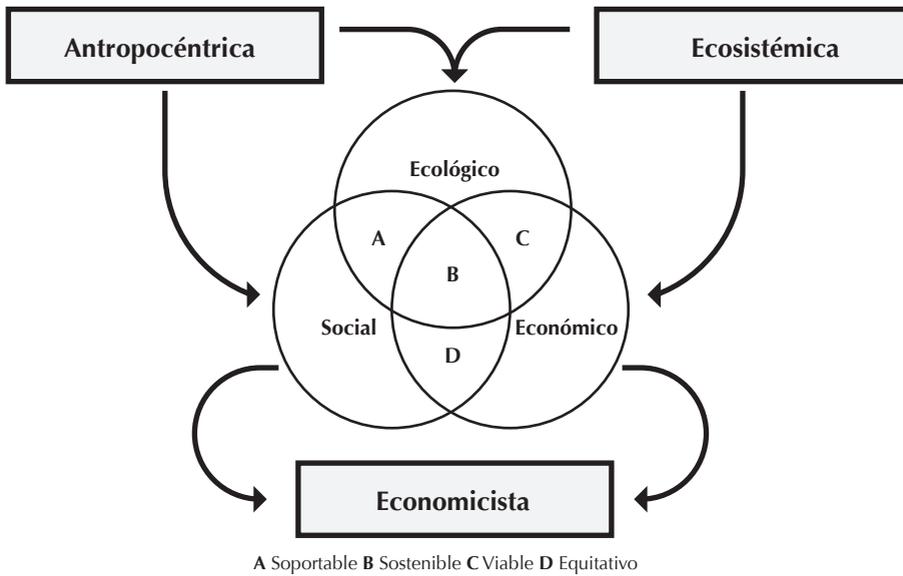
35 Significa una “casualidad afortunada” o “agradable sorpresa”. Fue acuñado por Horace Walpole en 1754. En una carta que escribió a un amigo, Walpole explicó un descubrimiento inesperado que había hecho con referencia a un cuento persa.

multicultural. En los años sesenta, después del horror causado por la Segunda Guerra Mundial (Pearl Harbour, Hiroshima y Nagasaki), se comienza a cuestionar sobre las implicaciones ecosistémicas y la visión antropocéntrica del mundo y la sociedad, la carga de indiferencia sobre la dependencia humana del capital natural y un sumidero de residuos no calculables para su adecuada disposición y tratamiento. Para estos años se asume que la pedagogía del medio ambiente debió incorporar la visión ecosistémica a la ya antropocéntrica existente, es decir, ya no el centro el hombre y sus necesidades, y sí el ecosistema y su capacidad de regeneración.

Con la I Conferencia en París en 1968 sobre temas de biosfera, se buscó hacer una adecuada inclusión de la “armonía” en la relación hombre-naturaleza para permear el sistema educativo e incorporar la educación ambiental. La pregunta fue ¿De lo ambiental, qué se debe incorporar y cómo? En 1971 se celebró en Suiza (Founex) una conferencia organizada por las Naciones Unidas (27 expertos de todo el mundo), para hablar de las problemáticas ambientales planetarias; la preocupación mayor era el “medio humano” y por eso se llamó Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano.

Ya en 1972 con la Primera Cumbre de la Tierra, la conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Estocolmo (Suecia) establecen los principios básicos de la educación ambiental, para dar a conocer las problemáticas esbozadas por los 27 expertos reunidos el año inmediato anterior y comenzar a establecer la llamada “conducta respetuosa” sobre el medio ambiente. Esto sin dejar el desarrollo, más bien establecer relaciones de mutuo entendimiento e incluir el componente social, o el ser humano como parte del ambiente y la comprensión de los bienes y servicios ambientales desde la necesidades básicas del hombre. Una manera de comprender el asunto se esquematiza en la Figura 1:

Figura 1. Desarrollo Sostenible y sus relaciones funcionales



Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de la Conferencia de Estocolmo, en 1973 se crea el Pnuma (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente), instrumento de seguimiento, monitoreo y evaluación de las alternativas de los proyectos formulados a nivel político-administrativo en todo el planeta, a modo de responsabilidad compartida.

El Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) nace en 1975, por iniciativa del Pnuma y la Unesco, y con este se comienza una nueva “época de cambio” ¿O será un “cambio de época”? Las ideas de incluir en la educación asuntos ambientales y plantear trabajos regionales y nacionales para ir creciendo en contexto internacional, planteó una primera etapa: la observación de prácticas y diagnóstico del estado de la cuestión, con un enfoque que reconociera la cultura de cada pueblo o territorio, elemento lo que comprobó la complejidad ambiental.

La Conferencia Intergubernamental sobre Educación para el Medio Ambiente, en Tbilisi, 1977, da comienzo al diseño de los primeros materiales educativos para la educación ambiental y resaltó la necesidad de incluir la dimensión ambiental en todos los contextos educativos, desde cuatro visiones de mundo: 1) problemas ambientales; 2) soluciones ambientales; 3) recursos naturales; y 4) derechos humanos de primer y tercer orden principalmente

(libertad y justicia). Esto para cumplir los grandes retos de la década siguiente: conocimiento y responsabilidad frente a la degradación ambiental y adaptación y cambios para una producción limpia.

En los años ochenta no hubo Cumbre de la Tierra debido a la Guerra Fría. Con la disolución de la Unión Soviética (1985), la caída del Muro de Berlín (1989), y el golpe de Estados Unidos a Rusia (1991), en consecuencia se marca un modelo de cambio de la modernidad. Aun así se forma una Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, con el fin de elaborar un documento denominado *Nuestro Futuro Común*, coordinado por la Primera Ministra de Noruega, Gro Harlem Brundtland, publicado en 1987. Se conoce como el Informe Brundtland y su aporte más importante fue definir «desarrollo sostenible»: “Es aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. Este es el comienzo de la formación ambiental de la década de los años noventa.

Para lanzar el Informe Brundtland se organiza el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, en Moscú, 1987, donde se acuña la definición de «Educación Ambiental» como se le conoce actualmente: “Es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros”.

En la década de los noventa se evalúan los esfuerzos realizados para controlar la consecuencia del deterioro ambiental. Esto evidencia una crisis planetaria debido al cambio climático, la deforestación, el agotamiento de los recursos hidrobiológicos, la pérdida de la biodiversidad, el hambre, la enfermedad, las guerras parciales. Al cumplirse 20 años de la I Cumbre de la Tierra se organiza la segunda edición en 1992, con sede en Río de Janeiro, Brasil.

Allí la reflexión giró sobre las cuestiones socioambientales internacionales, producción de energía, cambio climático, salud, escasez de agua y como consecuencia se reclama un cambio social. Fue la cumbre de los tratados, se aprobaron 33, uno de los cuales se tituló: *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*, para exigir a cada uno de los gobiernos la incorporación de políticas constitucionales con variables medioambientales³⁶.

36 En Colombia se promulgó la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el SINA (Sistema Nacional Ambiental y el Ministerio de Ambiente).

Para ratificar el asunto, en 1997 en Tesalónica se celebra la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad, cuyo único tema fue la Educación y Sensibilidad para la Sostenibilidad, para profundizar en educación ambiental y comenzar a preparar la siguiente década bajo el lema: “Educación para el desarrollo sostenible”.

En los comienzos del siglo XXI emerge la premisa de la “Educación para el desarrollo sostenible”, producto de la Cumbre de la Tierra del 2002, realizada en Johannesburgo. La búsqueda de una sociedad con armonía en la relación hombre-naturaleza es la motivación para realizar una propuesta en común con las metas del milenio, es decir, que incluyeran políticas, programas, prácticas innovadores de educación para el desarrollo sostenible.

En la Cumbre de Rio+20 de 2012 se cuestionaron los avances de la década y se llegó a la pregunta “¿Cuál futuro es el que queremos?”. Para reforzar esa idea, en 2011 se inclina la balanza hacia la sostenibilidad/sustentabilidad con el Memorando de Estocolmo. En este evento, Paul Crutzen asignó el término «antropoceno» al periodo actual, para resaltar la importancia de una responsabilidad de la especie humana. Dijo: “Somos la primera generación consciente del nuevo riesgo global que enfrenta la humanidad, por lo que recae sobre nosotros cambiar nuestra relación con el planeta para asegurar que dejaremos un mundo sostenible a las futuras generaciones”.

Con la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2004-2014, también llamada en algunas publicaciones “Educación por un futuro sostenible”, se buscó que intelectuales de todas las ciencias comenzaran a desarrollar teorías para explicar las representaciones sociales en temas relacionados con el ser humano y la naturaleza, búsqueda de nuevas formas de participación, y comunicación de posibilidades para el cambio y la adaptación a la crisis planetaria.

Educación ambiental crítica

La conceptualización sobre educación ambiental crítica implica abordar la emergencia de la ecología política, la desnaturalización de la naturaleza, la política de la diferencia, la conciencia ecológica y por último la epistemología política desde la mirada de Leff (2003). Y en este sentido, la educación ambiental crítica empieza a ser abordada desde los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales que implican, por ejemplo, hablar de los valores en la naturaleza, las transformaciones políticas, la justicia ambiental, la sustentabilidad y la nueva ética ambiental, como lo refiere Gudynas.

Serán, entonces, los proyectos educativos basados en la pedagogía crítica y ecología política en el marco de la formación ambiental el punto de partida para los Estudios Culturales. Estos buscan establecer: 1) las interrelaciones sociedad-naturaleza; 2) la sustentabilidad (como principio); 3) el impacto de las acciones transformadoras del hombre sobre los sistemas naturales; y 4) el cambio social y cultural en un contexto de diferencia, diversidad e inclusión. Según lo define García (2004), la realidad, la hibridación y la interacción entre culturas es latente, la globalización es evidente y, por tanto, la interculturalidad reclama nuevos horizontes teóricos que deben ser estudiados en la escuela/universidad.

La educación ambiental crítica es presentada como un sistema complejo de múltiples relaciones de poder, enmarcada en un conjunto de creencias y valores por el Vivir Bien/Buen Vivir, con un cambio social que exige nuevas lógicas para pensar y actuar desde los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales. Según Gudynas (2014: 171) se trata de alcanzar “justicia ambiental” desde una perspectiva biocéntrica, con justicia distributiva (beneficios y perjuicios) por igual, con derechos y obligaciones para esta generación que, si no se moviliza, está destinada a desaparecer. Pero si esta generación reflexiona, debe prepararse para la acción en pro de las soluciones (las buenas prácticas, la producción limpia, los derechos humanos de primer y tercer orden, la vinculación de la regulación social, entre otros). Estos procesos no se ubican en las concepciones clásicas de ciudadanía y derechos (Gudynas, 2014:175) con una ética convencional antropocéntrica, es algo más profundo. La nueva ética exige una vía de sustentabilidad con un ciudadano que se preocupa por el “cuidado”, que basa sus actitudes y conductas en valores de respeto por la naturaleza y sus propias leyes de conservación y reproducción.

La introducción al tema de educación ambiental crítica la ha estudiado Terrón-Amagón en su texto *Hacia una Educación ambiental crítica que articule la interculturalidad: modelo pedagógico y didáctico*, que junto con Edgar González Gaudeano han realizado una conceptualización a escala latinoamericana sobre las representaciones sociales y sus implicaciones educativas. Es decir, los Estudios Culturales son hoy el puente de una sociedad que reflexiona sobre la construcción, reconstrucción y transformación de la realidad desde las relaciones del “poder-cultura”, cuyo límite principal está en un conjunto de creencias, valores y prácticas de los actores sociales y su contexto (Terron-Amagon 2013: 262).

(Educación Ambiental Crítica es) un campo prioritario del quehacer pedagógico previniéndola y dándole continuidad y seguimiento, en virtud de que el deterioro de la naturaleza y la degradación de la calidad de vida humana son problemas actuales, de la vida cotidiana, del mundo presente y de su acontecer cambiante y dinámico, que afecta al planeta en que vivimos y que pone en riesgo la posibilidad de la existencia humana, como implica una dimensión holística, una predisposición emancipadora y deliberatoria y debe ser crítica para alcanzar una transformación social. (Terrón-Amagón 2013)

Si el asunto es transformación social, puede decirse entonces que el marco teórico de una Educación Crítica es una Investigación Acción, como refiere McKerman (2001: 47): “La investigación-acción se ve como un proceso que da poder político a los participantes; la lucha es por formas más racionales, justas y democráticas de educación”. Si además tiene incorporado una reflexión crítica, como lo menciona Silva-Vivanco (2003), se conjuga una Investigación Educativa Crítica, y si le agregamos la acción entonces tendremos lo que Carr y Kemmis (1986) denomina «Investigación Acción Educativa Crítica». La búsqueda es la formación de profesionales con destrezas discursivas, analíticas y conceptuales, de manera que puedan librarse del control del positivismo y de la teoría interpretativa por medio de sus comunidades de comprensión autorreflexiva de grupo.

Ahora bien, para darle un contexto holístico se debe incorporar la emancipación. Para Habermas (en McKerman, 2001:46) esto significa independencia de todo lo que está fuera del individuo. Básicamente está determinada por la autonomía y la responsabilidad mediante y, fundamentalmente, de la autorreflexión, interna y compartida. Está orientada por ideales de justicia e igualdad. Es a partir de la idea del mundo de la vida de Habermas que la investigación-acción educativa-crítica-emancipadora se ve como un proceso que da poder político a los participantes, y donde la formación está en limitar las racionalidades justas y democráticas de la educación (McKerman, 2001: 47). Hilando más fino, el proceso deberá ser para el siglo XXI, llamado contemporáneo y su acción es deliberatoria, por tal razón, la acción responde a la situación inmediata que se considera problemática desde una perspectiva en este caso moral según (McKerman, 2001:41).

El Vivir Bien/ Buen Vivir, los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales

Posibilitar la inclusión del Vivir Bien/Buen Vivir y los derechos de la naturaleza y las políticas ambientales en el contexto de una Educación Ambiental Crítica implica reconocer los retos en el conocimiento de un contexto de Sustentabilidad o Desarrollo Sostenible Súper Fuerte. Para Amador (2014:119)

es posible que se haga referencia a una educación convergente en cuanto “la convergencia promueve el estudio de objetos de conocimientos mediante la participación, la colaboración, las alianzas voluntarias y la creación colectiva”. Este tipo de educación incluye la pedagogía crítica, que considera una educación de carácter cultural/político y democrático, donde los docentes son intelectuales transformadores y son parte de una comunidad crítica. El contexto de la enseñanza es la igualdad y existe justicia social, basada en valores ético/políticos, y cuyo argumento se encuentra en hablar de una nueva “era” sin nombre (para algunos posmodernidad, hiperrealidad, modernidad tardía, neocolonialismo, entre otros).

La construcción del poder, como una relación entre la articulación de la educación ambiental crítica y la interculturalidad, está en un conocimiento al servicio de la emancipación humana, que permita examinar las formas cómo se gestiona lo ético, lo estético, la convivencia, la ciudadanía, la paz, con el Vivir Bien/Buen Vivir, idea de los pueblos ancestrales.

¿Cómo entender los derechos de la naturaleza? Según Gudynas (2014: 221) la idea puede ser desarrollada a partir del concepto de sustentabilidad: “El giro biocéntrico y el reconocimiento de los derechos de la naturaleza imponen condiciones sustantivas sobre los estilos de desarrollo actuales y desnuda sus contradicciones”. El significado de esta postura de Eduardo Gudynas (uruguayo) fue claramente explicada mucho antes por Julio Carrizosa (colombiano), quien la llamó “ambientalismo complejo”, alternativa a los paradigmas tradicionales basada en una premisa simple: “La necesidad de hacer cambios profundos y simultáneos en el ambiente físico, biótico y cultural anclados en la complejidad de las mentes y sus interrelaciones” (Carrizosa, 2003). Pero es el ambientalismo complejo o la complejidad ambiental sobre el mundo y la comprensión de la vida, la base del Vivir Bien/Buen Vivir, presentado ampliamente por el boliviano Fernando Huanacuni.

Sin perder la idea de la complejidad ambiental, la tarea es comenzar a dialogar sobre el concepto de sostenibilidad/sustentabilidad. En Latinoamérica se prefiere hablar de sustentabilidad por la inclusión de lo cultural o la cosmovisión de los pueblos originarios. Para comenzar, es importante revisar el contexto de la cosmovisión. “La visión e interpretación del mundo” (Huanacuni, 2015: 61) es una concepción de la vida y del mundo desde el sentir; es una “cultura de vida” donde la principal enseñanza es vivir en armonía y en equilibrio con el entorno, acto que implica un “cuidado”. Por eso los actos culturales llevan consigo un conjunto de conocimientos y creencias que emergen de la relación e interrelaciones con el entorno en la “cultura de la vida”, es la cosmovisión la cuna de la identidad cultural, y el surgimiento de una relación de “afecto y de respeto con el entorno”, se

requiere recuperar la memoria (el paradigma perdido) para poder proyectar un futuro deseado y posible, en este sentido en la relación de respeto con el entorno en las epistemologías del sur se habla de la “Pachamama” que es la vida, como una totalidad de lo visible, [Pacha: espacio-tiempo con múltiples significados, mama= madre tierra] (Huanacuni, 2015: 1999).

En el debate sobre los valores y los derechos de la naturaleza, ecosistema y la Pachamama, se hace un rompimiento con la perspectiva antropocéntrica y se comienza a establecer una relación hombre-naturaleza como un compromiso de responsabilidad de vida en una comunidad social y ecológicamente ampliada (Gudynas, 2014: 125) una relación de alta complejidad que se basa en vínculos de reciprocidad, complementariedad y correspondencia entre humanos y con su entorno.

Para resumir las corrientes de la sustentabilidad Gudynas (2014: 224) menciona que el desarrollo sostenible se convirtió en un concepto plural. Por eso es necesario revisar las diferentes corrientes que plantean el cambio del desarrollismo convencional a las alternativas más profundas de transformación y cambio. A continuación se presenta una tabla en la cual se relacionan las tendencias de la sustentabilidad (Tabla 1).

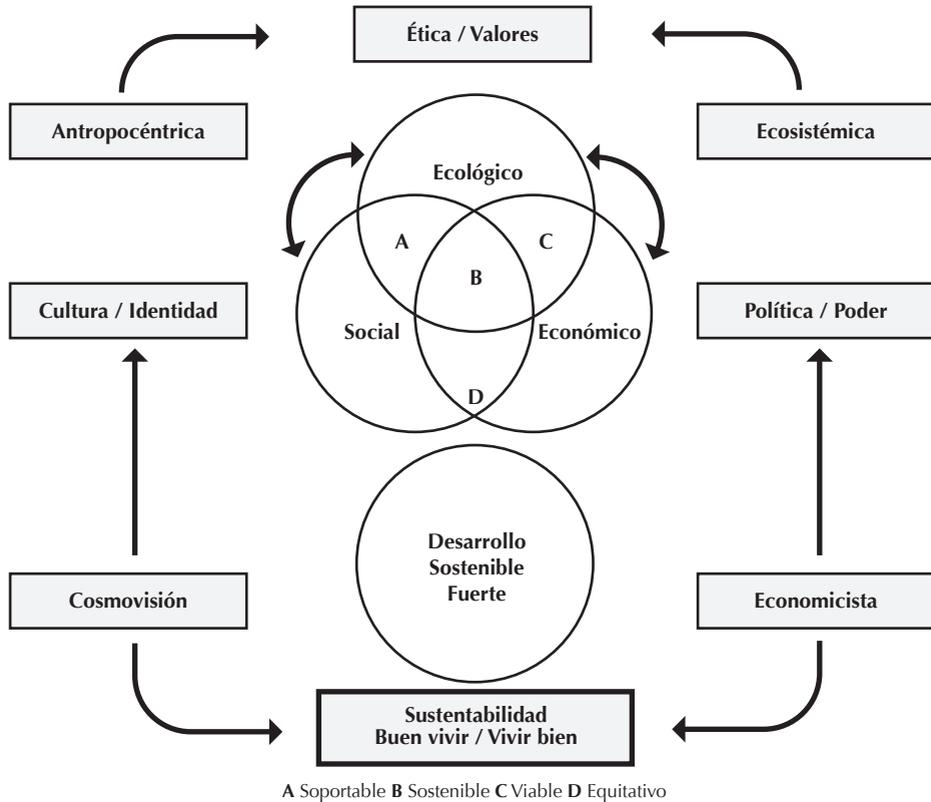
Tabla 1. Tendencias de la sustentabilidad

No se incorpora la Sustentabilidad		Ideología del progreso, metas de crecimiento económico, artificialización del ambiente, rechazo de límites ecológicos
Se incorpora la Sustentabilidad	Sustentabilidad débil	Se aceptan los temas ambientales, reformismo que busca articular el progreso con una gestión ambiental. Se acepta los límites ecológicos, pero se los considera modificables. Énfasis en la valoración económica: Capital Natural. Enfoque Técnico
	Sustentabilidad fuerte	Mayores críticas al ideal de progreso. Economización de la Naturaleza, pero con exigencias de preservar el Capital Natural Crítico. Enfoque técnico-político
	Sustentabilidad Súper fuerte	Crítica sustantiva a la ideología del progreso, búsqueda de nuevos estilos de desarrollo, posmaterialismo. Concepto de patrimonio natural, ética biocéntrica. Enfoque Político
	Vivir Bien/Buen Vivir (construcción propia)	Nueva ética de la concepción d la vida y del mundo, es cultura de vida, implica “cuidado”, vivir en armonía y en equilibrio con el entorno, los actos culturales implican un conjunto de conocimientos y creencias, está soportado en una cosmovisión y justificado desde la identidad como una totalidad de los visible e invisible, que construye valores y derechos en la relación de poder hombre-naturaleza

Elaboración propia, adaptado de Gudynas, 2014.

Una manera de comprenderlo de manera gráfica se presenta en la Figura 2:

Figura 2. Sustentabilidad: Buen Vivir



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Colombia como país biodiverso, inmerso en una guerra de más de 50 años y vinculado a un proceso de paz, ha planteado su compromiso histórico con la democracia. Los ciudadanos deben ser agentes racionales participativos, cuyos juicios, valores y libertades sean los hilos conductores de una postura latinoamericana.

La consideración no es solo satisfacer necesidades básicas, sino más bien contribuir a un “Buen Vivir/Vivir Bien” colectivo y en paz. El concepto de bienestar superado por el buen vivir, tiene un sentido de responsabilidad en cuanto al futuro de la preservación de la especie humana o de otras especies. La voluntad y la dignificación será la base de un cambio de paradigma con posibilidades de reconciliación y respeto por la diferencia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018) plantea la tarea ambiciosa de transformar radicalmente para bien, la realidad de la vida colombiana. “La conclusión de la negociación que acabe el doloroso y costoso conflicto que ha desangrado a nuestra nación por más de medio siglo”. Esta acción permitirá ver la primera generación de la paz en Colombia.

El futuro posible se refleja en la frase: “Hacia la construcción del país que soñamos para nosotros y para nuestros hijos”. Existe un asunto más profundo sobre lograr la paz y es nuestro papel como ciudadanos, es el valor ético de nuestra participación asertiva con criterios de sustentabilidad en el “cuidado”. Como dijo José “Pepe” Mujica expresidente del Uruguay en Río +20:

Porque venimos a la vida intentando ser felices, porque la vida es corta y se nos va, porque ningún bien vale como la vida y esto es elemental (...) porque son esos los problemas de carácter político que nos están diciendo la necesidad de empezar a luchar por otra cultura, (...) el desarrollo no puede ser en contra de la felicidad. (...) cuando luchamos por el medio ambiente, el primer elemento del medio ambiente se llama la felicidad humana.

De acuerdo con los argumentos anteriores se puede concluir que necesitamos recuperar el sentido ético y estético de la vida. Necesitamos una sociedad más justa, necesitamos cambiar las políticas que nos han llevado a caer en un estado de depresión y angustia existencial, y propender por una educación más humana, más sensible con el entorno natural y social, con nuestra realidad económica, política y cultural. Necesitamos propuestas educativas encaminadas a buscar la felicidad desde lo cotidiano, y necesitamos hacerlo antes de que la raza humana, ambiciosa de poder y de dominio, termine por destruirse a sí misma y que todo esto que llamamos la Pachamama (madre tierra) se convierta para nosotros en la patética historia de lo que pudo haber sido y no fue.

Como lo describe Leff (2003), el saber ambiental que emerge de un paradigma de conocimiento implica una energía muy intuitiva desde la racionalidad ambiental, pero traspasa fronteras cuando está asociada con una trama del proceso de significación y de relaciones de otredad: “La complejidad

ambiental –del mundo y del pensamiento– abre un nuevo debate entre necesidad y libertad, entre la ley y el azar. Es la reapertura de la historia como complejización del mundo, desde los potenciales de la naturaleza y los sentidos de la cultura, de la diversidad y la diferencia, hacia la construcción de un futuro sustentable”.

Todos estos argumentos permiten concluir la necesidad de un diálogo de saberes abierto a la interculturalidad, como un horizonte tendencial a pensar en una adecuada inclusión de los principios de la sustentabilidad en la educación ambiental, como parte del discurso del Buen Vivir/Vivir Bien. Por el bien del planeta, la meta es construir la mirada holística de las múltiples visiones de mundo o cosmovisiones con el “ser”. La identidad y la otredad plantean los nuevos componentes de los Estudios Culturales con una necesidad de contribución, sin la cual no podrá existir una política de la diferencia, es decir una política ambiental por los derechos de la naturaleza.

Referencias

- Amador, B. (2014). *Infancia, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Bogotá: Editorial UD.
- Bauman, Z. (2015). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Brundtland, H. (1987). *Nuestro futuro común: Informe Brundtland*. Oslo: Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU.
- Carrizosa, U. (2003). *Colombia de los imaginarios a lo complejo: reflexiones y notas a cerca de ambiente, desarrollo y paz*. Bogotá: IEA/UN.
- Carson, R. (1962). *Primavera silenciosa*. Barcelona: Luis de Caralt.
- García, N. (2011). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. México D.F.: Gedisa.
- García, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *CIDOB d'Afers Internacionals* (66-67), 113-133.
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*. Bogotá: Colección Pérez Arbeláez.

Huanacuni, M. (2015). *Vivir Bien/Buen Vivir: filosofía, política, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.

Leff, E. (2003). La ecología política en América Latina: un campo en construcción. *Polis*, 2(2), 125-145.

McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.

McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Martín, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México D.F.: Gili.

Mujica, P. (2012). José Pepe Mujica Río + 20. <https://www.youtube.com/watch?v=wl2nMudbSm8>

Santos, J. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. Bogotá: DPN.

Silva, M. (2003). Investigación educativa: una reflexión crítica. *Educere*, 6(21), 73-81.

Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México D.F.: Siglo XXI.

Terrón, E. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad: modelo pedagógico y didáctico*. México D.F.: Horizonte Educativo.

Juan Carlos Amador Baquiro

Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador del grupo *Jóvenes, culturas y poderes* e integrante de la línea de investigación *Memoria y conflicto* del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, Ipazud. Postdoctorado en Ciencias Sociales, doctor en Educación, magister en Educación y licenciado en Ciencias Sociales. En su producción académica reciente se destacan los libros *Memoria al aire. Gubernamentalidad, radiodifusión y nación en Colombia (1940-1973)*, *¿Preparados para el post-conflicto? Desafíos para la transicionalidad, la reparación y la reintegración en Colombia e Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones* y el artículo *Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano*.

Adriana Rocío Pérez

Docente de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Artes Plásticas de la Universidad París 1 Pantheon Sorbonne, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Laura Angélica Rodríguez

Licenciada en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia, y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis en Lenguaje y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es integrante del grupo de investigación *Filosofía y Enseñanza de la Filosofía* y de la Corporación Cultural Hatuey, organización social que enfoca su acción a la creación, formación e investigación sobre memoria, territorio y juventud. Ha trabajado con procesos juveniles organizativos, es docente universitaria y asesora pedagógica en proyectos sobre inclusión de personas víctimas del conflicto armado.

Miguel Ángel López Martínez

Profesor y pedagogo desde hace más de siete años, vinculado actualmente a la SED de Bogotá, con trabajo como tutor e investigador en distintas universidades. Miembro de distintos grupos de investigación, perteneciente en la actualidad al grupo *ELECDIS* del Doctorado Interinstitucional en Educación, en calidad de Investigador. Formado como Licenciado en Psicología y Peda-

gogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, también como Especialista en Docencia Universitaria, de la Universidad Cooperativa de Colombia y como Magister en Comunicación Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Al presente está vinculado al Doctorado Interinstitucional en Educación, con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en calidad de estudiante. Ha participado y publicado en diferentes espacios académicos, entre ellos como Ponente del Simposio Internacional de Socioformación en la Universidad Pedagógica de México en 2012 y como ponente en el Congreso Latinoamericano de Sociología, en Santiago de Chile, 2013. Además, ha publicado en la revista PRETIL en el año 2014.

Sherly González

Es docente e ilustradora. Maestra en Artes Plásticas y Visuales de la ASAB. Magister en Educación de la UPN y estudiante de doctorado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Involucrada en la gestión de procesos gráficos, narrativos y de producción en desarrollo visual para el entretenimiento.

Martha Cecilia Chaparro Suárez

Licenciada en Ciencias de la Educación Psicopedagogía de la UPTC de Tunja, Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación (UPN-Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada). Docente del área de Ética y valores del IED Misael Pastrana Borrero.

Yamal Esteban Nasif Contreras

Obtuvo el título de Licenciado en Música de la Universidad de Nariño con el recital creativo de grado titulado *El bajo versátil*. Posteriormente, obtuvo el título de Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia con la investigación titulada *Construcción de identidades juveniles en el bajo Sumapaz*. Actualmente, se encuentra realizando el proyecto de investigación doctoral titulado *Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela*, en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. También, ha realizado una pasantía internacional de investigación en la Universidad de Castilla-La Mancha, en Toledo, España. Además, ha publicado en revistas de la Universidad Nacional de Colombia, tales como la revista RUPTURA y la revista VOTO INCLUYENTE. Se desempeña desde hace diez años como docente de Educación artística y cultural y docente de música en la Secretaría de Educación del Distrito, en la cual ha obtenido reconocimientos por sus aportes y experiencia como docente.

Mario Fernando Chacón Sánchez

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos, Universidad Externado de Colombia, el Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo de la Academia Diplomática San Carlos y Instituto de Altos Estudios para América Latina de la Universidad de París III – Sorbona Nueva (IHEAL). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, del énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, en la Línea de Investigación en Violencia y Educación. Se desempeña como docente universitario investigador en Bogotá y como directivo docente del sector oficial en la Secretaría de Educación de Mosquera. Los intereses investigativos giran en torno a la política educativa en el mundo contemporáneo y la vida en la escuela, desarrollando actualmente tesis doctoral sobre convivencia escolar desde el enfoque de las prácticas sociales.

Martha Ligia Calle

Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Francisco José de Caldas inscrita en la línea de Violencia y Educación. Desarrolla la tesis doctoral: *Las contravenciones y las infracciones escolares: un análisis del hurto y robo como expresiones de violencia en la experiencia escolar*. Fue docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora en el campo de la Orientación Educativa. Es docente orientadora de la Secretaría de Educación del Distrito.

241

Sandra Elvira Ruiz Castillo

Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos de la Pontificia Universidad Javeriana y Doctoranda del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tiene experiencia docente en educación básica, media y superior y la gestión de proyectos de mejoramiento de la calidad educativa en alianza con el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación y el sector privado por más de 8 años. Se encuentra vinculada a la línea de investigación doctoral de cambio didáctico y formación del profesorado de Ciencias con la tesis titulada *"Influencia de los contextos ecológicos y culturales en la educación en ciencias"* y hace parte del grupo de Colciencias - Didaquim.

Marisol Uribe Pérez

Licenciada en Química de la Universidad Distrital, Magístra en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, énfasis Educación en Ciencias. Con experiencia en docencia de las Ciencias Naturales. Docente de Didáctica de la Química y Práctica Profesional Docente de la Universidad Distrital (2006–2010). Docente de Química en Educación Media (2005-2010), Coordinadora en la Secretaría de Educación Distrital (2010-2015), Rectora en Encargo Secretaría de Educación Distrital (segundo semestre de 2016). Con conocimientos en inglés, en Didáctica de las Ciencias, en currículo y evaluación, en metodología de la investigación aplicada a la educación y en la incorporación del enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. Ha participado como ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales, ha sido jurado calificador de algunas tesis en Licenciatura en Química, autora y co-autora de artículos y capítulo de libro. Con pasantía de investigación en la Universidad de South Carolina (Estados Unidos - 2015).

Claudia María Cardona Londoño

Ingeniera Agrícola de la Universidad Nacional de Medellín, con experiencia en las áreas propias de la ingeniería, fundamentada en el modelamiento de fenómenos biológicos, Magíster en Aprovechamiento de Recursos Hidráulicos de la misma universidad. Especialista en Docencia Universitaria con énfasis en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad El Bosque. Con experiencia desde 1993 en docencia universitaria en diferentes universidades del país. Actualmente docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación –DIE-UD. Experta en humedales y en desarrollo de cursos virtuales en temas ambientales. Autora del artículo: Estudio y Planificación de la Cuenca Hidrográfica en Colombia. 2006, del libro *Manual en postcosecha de frutas y verduras, cereales y oleaginosas y flores cortadas*. Los últimos proyectos de investigación concluidos: Un nuevo enfoque de gestión centrado en la dinámica de sistemas que permite el análisis sociocultural de actitudes ambientales frente a los humedales bogotanos: Diseño de una herramienta interactiva para realizar el inventario forestal nacional (IFN). Bogotá – Colombia: Evaluación de tecnologías apropiadas para la recuperación de suelos dedicados a la ganadería en la finca la libertad del municipio de Zipacón, Cundinamarca: Aproximación a una valoración ambiental, productividad y económica de las unidades agrícolas familiares-UAF.

El presente trabajo explora, a partir de avances de investigación correspondientes al Doctorado Interinstitucional en Educación, las relaciones posibles entre estudios culturales, educación y pedagogías críticas. Si bien los Estudios Culturales y las Pedagogías Críticas son campos de estudio con objetos de investigación, teorías y métodos distintos, ambos coinciden en el interés por hacer lecturas de realidad en las que se entranan, de manera densa y problemática, las culturas, las hegemonías y las resistencias. En otras palabras, se trata de una relación posible gracias a una vocación compartida por la interpretación del poder y de la vida cotidiana, no solo a partir del análisis de las contradicciones entre el capital y el trabajo planteadas por el marxismo desde el siglo XIX, o producidas tras el despliegue del discurso, el saber y las prácticas -mediante poderosas tecnologías de gobierno-, tal como lo plantea Foucault, sino también por los modos como la cultura y la educación se instalan estratégicamente en torno a proyectos nacionales, identidades y representaciones compartidas. Esto hace que la cultura, la educación y la pedagogía se conviertan en categorías analíticas útiles para comprender cómo se configuran comunidades imaginadas, identidades y formas de gobierno para la reproducción social, así como mestizajes, hibridaciones y resistencias ubicadas en el horizonte de las clases sociales, las etnias, los géneros, las sexualidades diversas y las generaciones.



UF
Editorial



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS