



FUNCIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

en la escuela pública secundaria de Bogotá



Ana María Guzmán Mora

Ana María Guzmán Mora

Es doctora en Ciencias de la Educación RUDE COLOMBIA CADE-UPTC. Magíster en Estudios Literarios (Universidad Nacional de Colombia). Licenciada en Lingüística y Literatura (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Maestra de escuela pública secundaria en Bogotá. Ha sido docente en la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Minuto de Dios y directora del programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés en la Universidad INCCA de Colombia. Desarrolló su estancia doctoral en el Instituto de Pedagogía Crítica (México). Ha estado vinculada a los grupos de investigación: Polifonías de la educación popular y comunitaria-UPN; Grupo Feminismos, Géneros y Derechos Humanos-GIEPEG-UPTC e hizo parte del colectivo pedagógico PEIDSA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-0923>
amguzmanm@educacionbogota.edu.co





FUNCIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

en la escuela pública secundaria de Bogotá

Ana María Guzmán Mora



Uptc[®]

Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN



FUNCIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

en la escuela pública secundaria de Bogotá

Ana María Guzmán Mora



**Doctorado en Ciencias
de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD**



IPEC
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Enfoque: Investigación

Área OCDE: Ciencias de la Educación

Disciplina: Educación general

Colección Tesis Doctorales Laureadas N° 20

Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá

Social Function and Pedagogical Practice in the Public Secondary Schools of Bogotá

Primera Edición, 2026

100 ejemplares (impresos)

© Ana María Guzmán Mora, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-06-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-04-0

Proceso arbitraje doble ciego

Recepción: agosto de 2024

Aprobación: mayo de 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia



Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá / ¿Function and Pedagogical Practice in the Public Secondary Schools of Bogotá / Guzmán, Ana María. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 239 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-06-4

ISBN (ePub) 978-628-7863-04-0

Incluye referencias bibliográficas.

1. Práctica pedagógica 2. Escuela 3. Maestro 4. Saber 5. Institucionalidad 5. Subjetividad. (Dewey 001.4/21) (THEMA - JNA - Filosofía y teoría de la educación)

Rector UPTC

Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
**Representante Área Ciencias médicas
y de la salud**

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Claudia Helena Amarillo Forero

Asesor de arte e imagen
Pedro Alexander Sosa Gutierrez

Carátula
Diseño e ilustración: Editorial Jotamar

Impresión
Editorial Jotamar S.A.S.
gerencia@editorialjotamar.com

Libro resultado de investigación

Citar este libro / Cite this book

Guzmán, A. M. (2026). *Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá*. Editorial UPTC.

doi.org/10.19053/9786287863064



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
ESTABLECIDA EN 1955



Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación-RUDECOLOMBIA, de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC

La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
editorial.uptc.edu.co

Agradecimientos

A la doctora Sandra Vega Villareal, del Instituto de Pedagogía Crítica (México) codirectora internacional, por leer y comprender la clave de mi deseo investigativo, por traducir ese deseo y abrir laboriosa y sabiamente el camino de su realización.

A la doctora Luisa Amézquita, por su compañía y apoyo en todo el viaje de formación.

Al doctor Jairo Rodríguez, por sus palabras en el momento decisivo del viaje, por recordarme que la escritura también se alumbra con la luz interior.

A la doctora Celina Trimiño, quien me recibió en el doctorado y ha hecho una importante y rigurosa lectura de este trabajo.

Al IPEC (Instituto de Pedagogía Crítica) en el estado de Chihuahua, México, por abrir sus puertas durante mi pasantía internacional y acogerme con gran calidez y hospitalidad.

A las profesoras: Olga Patricia, Diana, Claudia, Ingrid, Marcela, Edith, y a los profesores: César, Manuel, Pedro, Leonardo y Julián. Maestras y maestros de la escuela pública de Bogotá, quienes desempeñan una labor encomiable en esa cotidianidad

desafiante que significa la escuela, y desde sus aulas y biografías quisieron dialogar y discutir su experiencia en esta investigación.

A mi familia, por creer, por su apoyo constante en la complejidad de mi camino, por su amor siempre inspirador. A mis hermanas, de manera especial, por el cuidado y la paciencia que expresan en su trabajo colectivo siempre que lo necesito.

A mi amiga Angélica, quien siempre está ahí como voz, conciencia y energía, haciendo posible un paso más en el largo camino de realización y comprensión de la vida.

A Lenia, Liliana, María Helena, Paola, Galia, Sagrario y Laura. Mujeres en las que la sororidad dejó de ser consigna y se volvió cuerpo, palabra y acogida durante mi estancia en México.

Al proyecto PEIDSA, que me ha formado como maestra, intelectual orgánica y educadora popular. A la voz colectiva que tercamente sostuvimos aún en la dificultad de los tiempos.

A los y las estudiantes, con quienes nos hemos encontrado a la intemperie de la vida y con quienes hemos podido tejer cobijo.

A Alma y a Diamante, por venir, por los mensajes que han traído; por la magia de la contemplación que descubro a su lado y que, en medio de la fragilidad de la vida, me ayudan a vivir.

Resumen

Esta investigación responde a la pregunta sobre cómo se está configurando la función social de la escuela pública en Bogotá, a través de la práctica pedagógica de maestros y maestras de diferentes asignaturas en el nivel secundario. Como referentes teóricos fundamentales del trabajo se han tomado la sociología y la pedagogía, y este se ha orientado por una perspectiva crítica en ambos sentidos. Así mismo, se ha optado por la investigación cualitativa y puntualmente por la etnografía, como método para la recolección de información y análisis.

El trabajo se divide en tres grandes capítulos. El primero se refiere al avance de la fundamentación teórica, enfocado principalmente en la sociología de la educación desde dos visiones: el funcionalismo como antecedente esencial de esta tradición teórica, y la sociología crítica, en la cual se apoya la discusión central de la investigación.

El segundo capítulo explica en detalle la metodología y el proceso, considerando el enfoque, el método, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el proceso de análisis. La intención es seguir validando la etnografía como campo metodológico para leer, mapear y dialogar sobre los problemas de la escuela, desde la escuela misma.

El tercer capítulo muestra los resultados de la reflexión sobre la función social de la escuela bajo la perspectiva crítica. Este capítulo se centra en la lectura de la práctica pedagógica actual en el escenario escolar. Ambas discusiones se apoyan en el marco teórico y en el posicionamiento epistemológico en diálogo con el contexto específico desde el cual se plantea el proceso investigativo: una escuela pública en la ciudad de Bogotá. En último término, se exponen las conclusiones sobre esta investigación.

En suma, este trabajo, al vincular dos tradiciones teóricas, logra una lectura firme del fenómeno educativo escolar en clave crítica; por un lado, la sociología de la educación y, por el otro, la pedagogía crítica como apuesta epistemológica que contribuye a sostener el análisis emprendido.

Palabras clave: práctica pedagógica, escuela, maestro, saber, institucionalidad, subjetividad.

Abstract

This research endeavours to elucidate the way the social function of public schools in Bogotá is being configured through the pedagogical practices of teachers of various subjects at the secondary level. The fundamental theoretical frameworks for the research were sociology and pedagogy, and the approach was guided by a critical perspective in both directions. The qualitative research method, specifically ethnography, was selected for the collection and analysis of data.

The work is divided into three main chapters. The initial chapter is dedicated to the advancement of the theoretical foundation, with a primary focus on the sociology of education from two distinct perspectives: functionalism as the foundational antecedent of this theoretical tradition, and critical sociology, which provides the underlying foundation for the central discussion of the research.

The second chapter explains the methodology and process in detail, considering the approach, method, techniques, and tools for data collection and the analysis process. The intention is to continue validating ethnography as a methodological field for reading, mapping, and discussing school problems, from the school itself.

The third chapter presents the results of a critical reflection on the social function of the school. This chapter focuses on contemporary pedagogical practices within the school environment. The discussions in this chapter are grounded in a theoretical framework and epistemological positioning, which are in dialogue with the specific context of the research process: a public school in Bogotá. The conclusions of this research are then presented.

In short, this work, by integrating two theoretical traditions, accomplishes a robust critical examination of the phenomenon of school education. On the one hand, it draws upon the sociological study of education, and on the other, it employs critical pedagogy as an epistemological approach that contributes to the analysis undertaken.

Keywords: pedagogical practice, school, teacher, knowledge, institutionality, subjectivity.

Contenido

Prólogo	18
Presentación	24
Introducción.....	26
 CAPÍTULO 1	
LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA.....	44
La perspectiva funcionalista	44
La perspectiva de la sociología crítica.....	62
Sobre la práctica pedagógica	81
La práctica como objeto de estudio	81
La práctica como hecho social	83
La práctica como acto comunicativo	86
La práctica como instrucción: expresión de la institucionalidad escolar	88
El carácter político de la práctica pedagógica.....	91
 CAPÍTULO 2	
EN CLAVE ETNOGRÁFICA: UNA APUESTA POR LEER Y DIALOGAR LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA SECUNDARIA	106
Enfoque	106
Método	112
Técnicas e instrumentos	117
La observación	117
La entrevista semiestructurada.....	120

El grupo focal	121
Procedimiento metodológico	124
Los sujetos de la investigación	124
Recoger y organizar la información	124
Sistematización de la información	125
 CAPÍTULO 3	
LA DISCUSIÓN SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA	
ESCUELA: ENTRE LA INSTITUCIONALIDAD Y EL	
CONTEXTO.....	128
Institucionalidad	131
El contexto como desafío:	
reproducir o resistir	142
La práctica pedagógica como campo de reflexividad.....	169
Práctica y subjetividad	169
Práctica y saber	195
Las decisiones.....	197
La didáctica	201
La procedencia del saber	213
Los desafíos	220
Conclusiones	227
Referencias.....	232

Prólogo

*Una sociedad donde todos tengan sitio solo será posible
en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación
se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos
para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales
y elementos definitorios en los sueños de felicidad individual y social.*

Hugo Assman

La educación se ha subordinado a una perspectiva mercantilista en la que es considerada, principalmente, como un producto de consumo y una herramienta para el desarrollo económico, mientras que su función social y su contribución a la construcción de sociedades justas y solidarias son relegadas a un segundo plano por las políticas neoliberales y los organismos internacionales. Se prioriza el desarrollo de “habilidades” como la eficiencia, la competitividad y el rendimiento, y se descuidan aspectos fundamentales como la formación ética, la construcción de ciudadanía, el desarrollo socioemocional y el pensamiento crítico.

En ese marco, los estudiantes son considerados “productos” o “clientes”, los maestros y maestras “proveedores de servicios”

y las escuelas “unidades de producción”. La imposición de pruebas estandarizadas, la incorporación de modelos de gestión empresarial en las instituciones educativas y la creciente privatización del sector son ejemplos de esta lógica mercantil. El proceso educativo es deshumanizado por este enfoque; las desigualdades sociales son ignoradas y la educación se reduce a una preparación para el mercado laboral sin considerar su potencial emancipador y transformador.

En consecuencia, una afirmación aplicable a diferentes momentos históricos es que la escuela se encuentra en una encrucijada, dado que, por su valor dentro de la dinámica de las comunidades, resulta comúnmente instrumentalizada por las estructuras de poder; pese a lo cual, tan antigua como su instrumentalización es su resistencia, y en esas tensiones se desenvuelve la vida escolar.

En nuestras sociedades dirigidas por la información y en las que se da por supuesto que el motor de las economías es el conocimiento en una sociedad como ésta, cuyos éxitos económicos se consiguen gracias a la educación, parece que el saber está fracasando pues ya no garantiza el éxito mientras que la educación también fracasa a la hora de cumplir su función: impartir ese saber. (Bauman, 2013, p. 81)

No obstante, hoy es evidente que el acceso abierto a la información impone a la sociedad una dinámica en la que la certeza mecanicista y reduccionista de otro tiempo quedó atrás para dar paso a una sociedad caracterizada por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad. En este sentido, la escuela funge como un escenario privilegiado para examinar las tensiones, contradicciones y posibilidades que surgen en el cruce entre tradición e innovación, entre reproducción y transformación social.

En este contexto, los maestros y maestras que, frente a un grupo de estudiantes, dirigen un proceso consignado en un manual prescrito, se desdibujan en la incertidumbre y de ella

emergen como sujetos con una capacidad de agencia que les obliga reconocer al sujeto (femenino o masculino) estudiante que los interpela en una relación dinámica en el espacio escolar, que no es ajeno a las realidades de un territorio.

Así, la investigación que origina esta obra se enfoca en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de secundaria en una escuela pública de Bogotá, como núcleo de esa realidad compleja. Indagando los modelos de sociedad, escuela y sujeto que se cuestionan o legitiman en el día a día del aula, se intentó desentrañar la función social que sustenta su labor diaria a través de sus voces, experiencias y reflexiones.

Al respecto, la autora propone como base de la disertación un diálogo entre la pedagogía crítica y la sociología de la educación, campos del conocimiento que ofrecen herramientas conceptuales para interpretar la realidad escolar en su dimensión dialéctica e histórica. La sociología de la educación permite entender cómo la escuela se integra a estructuras sociales más amplias, cómo reproduce las desigualdades y cómo puede convertirse en un lugar de transformación y resistencia. La pedagogía crítica, por su parte, propone examinar las relaciones de poder en el salón de clases, cuestionar el currículum oculto y concebir prácticas educativas emancipadoras.

Esta obra constituye un riguroso ejercicio de reflexión crítica y propositiva, en un momento en el que las narrativas desarrollistas permean la escuela, fomentan la perspectiva mercantilista de la educación y reducen su complejidad a indicadores cuantitativos, lo cual lleva a ignorar su función en la transformación social. Frente a esto, el libro contribuye a comprender las lógicas que existen en la educación actual y a vislumbrar caminos para su transformación, en conversación continua con aquellos que construyen y reinventan el entorno escolar.

En consecuencia, la investigadora explora cómo estos maestros y maestras construyen su práctica pedagógica, cómo negocian las tensiones entre las orientaciones de la política educativa y sus propias perspectivas, cómo entienden su papel en el relacionamiento con los estudiantes, con sus pares y con la escuela misma. En ese camino, indaga las formas sutiles y no tan sutiles en que reproduce o cuestiona el orden social existente, cómo se concibe la relación entre educación y sociedad, y qué tipo de sujeto social deviene de esas prácticas.

Por esa vía, se adentra en la vida cotidiana de la escuela, observa las interacciones en el aula, escucha las voces de los y las protagonistas, y capta los matices y complejidades que a menudo se pierden en aproximaciones más distantes o cuantitativas. Este abordaje permite entrever que, lejos de ser meros ejecutores de políticas educativas o reproductores pasivos de estructuras sociales y culturales, los maestros y maestras son actores que constantemente reflexionan sobre su práctica, la cuestionan y la reinventan, aunque no siempre de manera consciente o sistemática.

En el proceso se decantan múltiples tensiones que atraviesan la práctica docente: la presión por cumplir con estándares curriculares y pruebas estandarizadas versus el deseo de ofrecer una educación significativa y trascendente; la necesidad de mantener la disciplina y el orden escolar frente al reconocimiento de las subjetividades y diversidades de los estudiantes; la voluntad de innovar y experimentar en contraposición con las inercias institucionales y la escasez de recursos. Estas tensiones no son meras abstracciones teóricas, sino realidades vividas y negociadas en la cotidianidad del espacio escolar.

De la misma manera, se revela cómo las maestras y maestros no son una masa homogénea, por el contrario, presentan una diversidad de posiciones, trayectorias y concepciones sobre su rol y sobre la educación en general. Se han encontrado desde aquellos

que abrazan sin cuestionamientos el discurso de la “calidad y la eficiencia”, hasta quienes mantienen una postura crítica y buscan activamente formas de resistencia y transformación desde su práctica cotidiana. Entre estos extremos existe una amplia gama de posturas intermedias que reflejan la complejidad del campo educativo y la diversidad de los actores que lo conforman.

Otro aspecto que emerge con fuerza en la obra es la relación entre la escuela y su entorno social: la escuela pública bogotana no es una isla, sino que está profundamente imbricada en las dinámicas sociales, económicas y culturales de la ciudad. Los maestros y maestras se encuentran navegando entre las expectativas y demandas de la comunidad, las realidades socioeconómicas de sus estudiantes y las exigencias del sistema educativo. Esta tensión entre lo local y lo sistémico es una constante en la práctica docente y configura de manera significativa la función social que la escuela termina cumpliendo.

La lectura de estas páginas es una provocación para manifestar un espíritu crítico y abierto, dispuesto a cuestionar lugares comunes y a imaginar nuevas posibilidades para la escuela, pues, como señala Assman (2002), “el conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer” (p. 29), en la encrucijada actual, repensar la escuela es también repensar la sociedad que se quiere construir. No con la pretensión de ofrecer respuestas definitivas o soluciones mágicas a los desafíos de la educación contemporánea, sino en la aspiración de abrir nuevos interrogantes, de complejizar la mirada sobre la realidad escolar y de contribuir a un debate urgente y necesario sobre esta.

En última instancia, el libro exalta la labor de maestros y maestras que, día a día, en condiciones a menudo adversas, se esfuerzan por ofrecer a sus estudiantes no solo conocimientos, sino herramientas para comprender y transformar el mundo. Es también una invitación a reconocer la escuela pública como un

espacio de posibilidades, de encuentro y de construcción colectiva de otros mundos posibles, de la misma forma que abraza las subjetividades del estudiantado que convierten cada jornada en una oportunidad de aprendizaje. En tiempos de incertidumbre y desafíos globales, la autora, investigadora, maestra y mujer, reafirma su convicción en el poder transformador de la educación y en la capacidad de los educadores para ser agentes de cambio social.

Andrea García Donato

Doctora en Educación

Maestra SED Bogotá

Docente investigadora Uniminuto

Presentación

En tono afirmativo a favor de la escuela y del oficio de los maestros y las maestras

En estos tiempos que corren, de crudo escepticismo y profunda desconfianza en la escuela pública, me gusta pensar que surgen también nuevos desafíos que nos llevan a blandir una consigna siempre necesaria: defender la educación pública y reivindicar el oficio de maestro como lugares de potencia, como cuerpos vivos, colectivos y en movimiento que luchan por un sentido sobre lo común y aportan experiencias vitales y del pensamiento.

La escuela es, en rigor, un espacio de contradicciones profundas. Y apoyándome en las palabras de Freire (2002): “No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (p. 24), constato a diario que nuestra vocación, sostenida en una acción ética y política, es la fuente de la que mana esa promesa de futuro.

Hacemos investigación porque defendemos la agencia teórica y práctica que como maestros y maestras anunciamos como apertura del mundo, con la intención de que los niños,

niñas y jóvenes puedan también comprometerse con el cuidado y renovación de ese mundo (Larrosa, 2019).

Esta escuela bulle en la piel, la sonrisa, la mirada, el dolor, la rabia y la esperanza de quienes habitamos en estos tiempos difíciles. Pero de esa emoción habilitada, recogida y sostenida en medio del desamparo, emerge nuestra apuesta cotidiana por reconocer en ese lugar y con esos sujetos, un tiempo de posibilidad, un deseo de lucha, sensibilidad y belleza que, lejos del pensamiento positivo, nos invita a encontrarnos para impedir que el mundo se deshaga (Arendt, 2021). Este libro es, entonces, un encuentro con la vida en la escuela. Un intento contra lo efímero de nuestro estar en el mundo.

Introducción

Esta investigación parte de la discusión planteada por la sociología de la educación, expuesta entre otros, por Emilio Tenti-Fanfani (2013) y Francisco Beltrán Llevador (2005) en algunos de sus más recientes trabajos para América Latina. Se trata de una crítica respecto a las formas en que se explora el campo de la práctica pedagógica y su relación con la función social que desempeña el sistema educativo. Aunque no de manera explícita, esta relación puede leerse en estos estudios contemporáneos con nuevas formas de planteamiento.

La discusión expresa un asunto dicotómico reconocido entre la lógica funcionalista y la tendencia interaccionista. Superar dicha dicotomía es quizá uno de los retos más importantes para dar voz a la realidad escolar, la cual se manifiesta de manera difusa y compleja, pero a su vez constituye el objetivo común de toda la teoría crítica incluyendo la sociología en el campo de la educación.

En esta línea, esta investigación se enfoca en el espacio escolar, léase espacio social (ES) desde el que opera el sistema de enseñanza (SE) (Bourdieu y Passeron, 1996). Dicho análisis se configura a través de la lectura hecha con base en la conversación con los y las maestras en la triada: acción de enseñanza, es

decir, el proceder de las y los maestros dentro del aula de clase; reflexiones desde el quehacer y en función de su trayectoria, visión de mundo y relación con la institucionalidad); y diálogo entre pares (que constituye un nuevo escenario reflexivo desde el cual cada quien posiciona un lugar de enunciación y argumenta su actuación en la escuela.

La sociología actualiza hoy el discurso respecto al fenómeno de la escolarización. En tal sentido, nos recuerda que las sociedades se mueven en el mundo contemporáneo según diversas lógicas de reorganización social al servicio de un nuevo modelo de expansión sociocultural y en correspondencia con el modelo de economía global. Las retóricas de los gobiernos latinoamericanos sobre los sistemas educativos nacionales contienen una similitud indudable, pues no solo se repiten como voz hegemónica, sino que se van materializando en los avances reformistas que en la década actual ya cumple entre su quinta y sexta versión en los países de la región¹.

El relato basado en la inclusión social, que pretende aumentar los niveles de escolarización y la masificación de un modo de incorporación al sistema productivo a través de la escuela, es el común denominador del panorama educativo en nuestros países. Al respecto, dice Tenti (2007):

Cuando uno mira que es lo que sucede con la escolarización se encuentra con una situación paradójica: los años en que se gesta la exclusión social registran un crecimiento constante de la inclusión escolar. En otras palabras, mientras que la economía y el mercado de trabajo excluyen y desintegran, la escuela escolariza

¹ Con la idea sostenida de la crisis de la educación y sobre la base de las reformas de los Estados nacionales, producto de las avanzadas políticas de diversos gobiernos, en toda América latina se han venido planteando reformas educativas, las cuales sin duda tuvieron mayor fuerza en la década de los 90. Según Tenti Fanfani (2013), hacia comienzos de la primera década del siglo XXI ya América Latina había sufrido alrededor de 5 grandes reformas de esta naturaleza. Todas en función de un nuevo contrato social producto del horizonte político de la región. Este intento estatal por reestructurar los sistemas educativos de estos países ha tenido como principal derrotero el modelo neoliberal a través del cual se han filtrado las nuevas apuestas, los nuevos discursos y los nuevos objetivos de los sistemas educativos latinoamericanos.

a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Esta contemporaneidad de la exclusión social y la incorporación escolar es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar. Las familias, los alumnos y los docentes viven cotidianamente la consecuencia de esta conjunción de fenómenos. (p. 19)

Ahora bien, esa escuela actual como réplica del sistema industrial afirma lo que hoy se ha convertido en una práctica instituida en los centros de enseñanza. La lógica de la cadena de montaje propia de la era “fordista”² determina las rutinas de la escuela y la pone a funcionar al ritmo de la empresa. Clases obligatorias, un sistema temporal desde el cual se ejecutan los horarios que están destinados a sincronizar con el tiempo laboral, el encierro como condición sine qua non para efectuar el proceso educativo y con ello el aislamiento de la actividad formativa de las comunidades donde esta sucede, terminan siendo las formas características de este maridaje escuela-empresa.

La institución escolar se ha afirmado así como defensora de un orden adjudicado desde una sola forma de razonamiento pedagógico que aboga por las repuestas, pero deja de lado la esencia del aprendizaje que bordea y se asume en la pregunta. La lógica escolar es lineal, influye en la potencialidad creativa del sujeto, pues instituye un modo de avance que va dibujando una escala valorativa en la que el sujeto asciende por mérito según un estado de competitividad permanente.

El antecedente conductista sobre el cual se monta el sistema escolar moderno defiende la idea de una individualidad objeto de intervención, de modelamiento. Esta idea cobra un importante protagonismo en la escuela actual, pues advierte que todo aquel que ingresa al sistema escolar se aproxima carente de

² El término es acuñado por Francisco Beltrán Llevador: “El fordismo es el nombre genérico que se ha venido dando a los métodos de organización o al sistema de producción masiva de productos estandarizados que predominó durante tres cuartas partes del siglo veinte” (2005, p. 88). Esto para referirse a la idea según la cual el sistema escolar ha sido organizado bajo una lógica disciplinaria similar a la de la organización fabril.

las habilidades necesarias para adaptarse al mundo (del adulto) y por tanto la labor educativa consiste en entregar y sostener dichas habilidades.

Los cambios operados en el sistema dan cuenta de una modulación de las tradicionales formas de regulación, pero no de cambios estructurales; tal es el caso de la gramática con la que en la actualidad se adjetiva el hecho educativo. A este respecto, se enuncia una nueva escuela que forma para la vida y que enseña desde el modelo de la competitividad las formas en las cuales insertarse en el sistema laboral y social en el que los sujetos de conocimiento operarán dependiendo de su rol en la escala social.

Al definir tradicionalmente el ‘sistema de educación’ como el conjunto de mecanismos institucionales por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (...) las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza. Estas teorías que tal como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural más extendida entre los etnólogos, se fundan en el postulado tácito de que las diferentes AP que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la sociedad. En realidad por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre clases. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 51)

Así, la escuela actual cabalga sobre una “ingenuidad intencionada”, a la par que se muestra complaciente con el

sistema social vigente negando la estructura social y económica que la sostiene; se muestra a su vez escéptica a las tensiones que experimenta esa estructura afirmándose neutral en dichas tensiones, pero asumiendo desde sus prácticas institucionalizadas un papel regulador a través del cual contribuye, sin duda, a que las generaciones que son objeto de formación se encarguen de ocupar el lugar destinado para que dicha estructura permanezca casi inmodificable.

Aunque la adhesión que los individuos otorgan a las jerarquías escolares y al culto escolar de la jerarquía no esté nunca desligada de la posición que la escuela les otorga en sus jerarquías, depende, sobre todo, por una parte, del sistema de valores que deben a su clase social de origen (mientras el valor reconocido a la escuela en este sistema está a sí mismo en función del grado en el que los intereses de esta clase están ligados a la escuela) y, por otra parte, del grado en el que su valor comercial de mercado y su posición social dependen de la garantía escolar. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 198).

De esta manera, la acción pedagógica (AP) (Bourdieu y Passeron, 1996) ejercida es ofertada como necesaria, por cuanto la generación adulta de la que emana el control social tiene el diagnóstico de lo que la sociedad requiere y, por tanto, consolida su discurso moralizante y regulador en beneficio de la sostenibilidad del orden institucional, traducido en orden social. Pero, además, esta AP impone como necesaria la jerarquización mencionada, por cuanto perpetúa el estado de clasificación en el que se ha estructurado la sociedad. Cada quien, según su procedencia, ocupará un lugar en la escuela, a propósito del lugar que a su vez ocupa como clase social dentro de dicha estructura.

Esta sería sin duda la tarea que bien está haciendo la institución escolar, a propósito de lo que plantea el funcionalismo:

En resumidas cuentas, muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia. La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad

suficiente. La educación perpetua y refuerza dicha homogeneidad inculcando por adelantado en la mente del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva. (Durkheim, 2013 p. 121)

Un agujero importante se abre en este sentido leyendo al funcionalismo desde las escuelas de hoy. En estas confluyen de manera recurrente las subjetividades que hicieron explosión durante la modernidad y que hoy se enuncian desde nuevas narrativas corporales, emocionales, políticas y culturales. Una diversidad manifiesta acude a las instituciones educativas, lo que evidencia a simple vista que el relato único sobre la conformación y sostenibilidad de la sociedad está haciendo crisis y ante ello, la institución educativa también. La siguiente afirmación lo corrobora: “si se habla de crisis, habrá que referirla no al modelo de escuela, sino al modelo social que produce esas relaciones y esa escuela” (Beltrán, 2005, p. 84).

Claramente notamos que no hay una respuesta actualizada para esta convergencia, pues tal como lo planteó el funcionalismo, la escuela sigue sustentando un tipo de discurso homogeneizador que sirve a un modelo social único, el cual hoy se encuentra precisamente en pugna; debate que se ha hecho explícito de diversas maneras en nuestra época, pero del que, al parecer, la escuela se encuentra ausente. En tal escenario, la escuela se presenta como agente que reproduce los convencionalismos sociales, mientras en sus prácticas y discursos operan modos de violencia simbólica sobre los cuerpos que regula. Lo que quiere decir que se sujeta el modo de actuación de la institución escolar en dos sentidos; por un lado, se sostiene una AuP³ que reproduce la arbitrariedad cultural y, a su vez, dicha AP se defiende como única forma de acontecimiento pedagógico legítimo, en cuanto emisario del orden institucional y social que los sustenta.

De ahí que la educación impartida en los escenarios escolares surta un efecto alienante en los sujetos de aprendizaje.

³ Autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996).

Claramente, el papel protagónico que otorgará el funcionalismo a las generaciones adultas como poseedoras de la tradición y los principios que de esta se derivan como necesarios en la reproducción escolar, deja ver que esta generación de adultos sostiene un discurso avasallante, en el cual las prácticas concretas de las instituciones se traducen en restricciones, sanciones, acusaciones y modos de control desprovistos de una lectura sobre el escenario diverso en el que se configuran las subjetividades de las generaciones que acuden a la escuela.

Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas. (Bourdieu y Passeron, 1996, p, 61)

El asunto aquí consiste en señalar, además, que esta imposición acontece de manera mucho más precisa y diligente donde la organización social en general está sujeta a un “orden superior” regulado. Por ende, tiene que ver con la imposición a priori de un tejido valorativo que se ha elaborado en función de una estructura a la que le interesa perpetuarse y para lo cual es necesario que la escuela, en este caso pública, ejerza una acción de fuerza sobre los sujetos, por cuanto su agencia predeterminada se hará efectiva en el sostenimiento de la distribución social y de clase.

De este modo, la escuela en la actualidad está sometida a una nueva regulación, pues se le exige responder a la demanda del mercado y a la tecnologización de su quehacer como forma de ubicarse en la “sociedad del rendimiento” (Han, 2012). Pero estas formas de incorporación de los discursos sobre la tecnología no se basan exclusivamente en una forma de operar los métodos de enseñanza o de expandir los recursos para innovar en dichos métodos, se trata también y sobre todo de apostar por la configuración de un nuevo sujeto (estudiante y docente) que esté

dispuesto a defender las consignas de la nueva escuela, basadas en la racionalidad capitalista que va copando hoy todo el espacio educativo, cifrado en los discursos del rendimiento personal, la competitividad individual, la autorregulación como sanción moral propia, la eficiencia y la eficacia académica:

Se puede hablar de una transformación tecnológica de la organización escolar que va más allá de la incorporación de ordenadores. Se trata de ‘minar’, sometiéndola a la crítica y deslegitimándola, la segmentación tradicional de las organizaciones (...) asociada al modelo fabril manufacturero de línea de montaje, para reemplazarla progresivamente por una nueva tecnología organizativa que implica otra racionalización, otros criterios de efectividad, otras dinámicas y otros mecanismos y estructuras de control. La nueva tecnología debía centrarse (basarse) en el cambio en la propia composición del cuerpo profesional, esto es, en la modificación de las subjetividades docentes de tal forma que las nuevas prácticas emprendidas por estos pudieran ser más fácilmente integradas en ‘la lógica de la dominación’ que se procura implantar (difundir) globalmente. (Beltrán, 2005, p. 93)

Los maestros y maestras experimentan esta demanda desde los procesos que agencian y en correspondencia con la delimitación del lugar que ahora ocupan en la escena educativa. La docencia es ejercida como parte de las labores de conservación (de los imperativos morales y sociales) que le han sido delegadas por la sociedad y su función está en estrecho vínculo con la orientación que dicha sociedad va prescribiendo según sea su interés:

Lo que equivale a decir que la autoridad moral es la cualidad principal del educador, porque es a través de la autoridad como simboliza que el deber es el deber. Lo que tiene de puramente sui generis es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado. Consecuentemente, es imprescindible que una impresión de ese mismo tipo se desprenda de la persona del maestro. (Durkheim, 2013, p. 79)

De este proceder deriva una discusión que emerge con relativa preponderancia en los círculos académicos no solo especializados en el campo educativo, sino en la práctica misma ejercida por los pedagogos en las instituciones escolares⁴. Se trata de una ruptura nacida en el seno de la institución escolar y que conduce a la formulación de nuevas dinámicas de instrucción y de control propias de la época en la que hoy se desenvuelve la escuela.

Esta ruptura controvierte las acostumbradas formas de acceso al conocimiento y suscita una nueva retórica frente a los modelos pedagógicos que han sido tradicionalmente los que guían la manera de operar el saber en la escuela. A esta ruptura la acompaña un nuevo repertorio sancionatorio desde el cual se argumentan las estrategias de regulación que reclama la sociedad de hoy. La fisura es sintomática con respecto a la época y tiene que ver con la imposibilidad de que la escuela responda de manera eficaz al reto de la formación de sujetos capaces de revertir el orden desigual del que no solo resultan ser víctimas sino cómplices. La arquitectura de la escuela hecha en función de un proyecto de clasificación social, de adoctrinamiento moral y de consolidación del proyecto de reproducción de la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996) contradictoriamente pierde legitimidad porque la demanda que ha hecho el mercado no corresponde con la posibilidad real de engranaje que tienen los sujetos al sistema laboral, como bien lo afirma Tenti (2007):

(...) Se establece de esta manera otro círculo vicioso que algunos creen poder contrarrestar exclusivamente empleando las clásicas medidas represivas. Las formas de la exclusión y precarización laboral aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado genera una sensación de impotencia y una 'destrucción de las defensas psicológicas' asociada a una

⁴ Esta paradójica realidad en la que quienes están en la escuela no son los que representan la experticia al respecto de las lecturas y análisis sobre esta.

desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad.
(pp. 19-21)

Dicha ruptura se advierte básicamente como un contrasentido en la discusión sobre la función social de la escuela, pues interroga la base de conocimientos que están sustentando el sistema educativo en las escuelas públicas. Un proyecto que fracasa en su potencialidad formativa, pues lo único de lo que puede dar cuenta en términos pragmáticos sigue siendo de la capacidad de domesticar cuerpos y hacerlos trabajar en función de un orden regulador dominante.

La escuela “posfordista”⁵ (Beltrán, 2005) se configura entonces como un escenario de múltiples subjetividades a través del cual se incorporan nuevas categorías de enunciación en lo que respecta a sus intencionalidades, prácticas y dispositivos. Esta escuela, aparcada en una lenta transición, se debate entre los modelos empresariales, pues “para los modelos globales, la educación es un ‘gasto’ y un ‘servicio’” (Cuño, 2019, p. 41), y la concreción de experiencias de innovación sujetas a los nuevos planteamientos discursivos de la época, en los que se encuentran sin duda el ámbito social y cultural. Esa escuela acontece como un híbrido en el que confluyen las diversas subjetividades y modos de relación que la sociedad viene tejiendo. El relato que subyace allí pone de manifiesto nuevas metáforas sobre las cuales desplegar los nuevos roles asignados al aparato escolar. Flexibilidad, gestión del tiempo, liderazgo, comunicación asertiva, en fin, las llamadas habilidades blandas⁶, contienen las

⁵ El mismo Francisco Beltrán explora la idea de la escuela posfordista aludiendo a un avance en la organización escolar a propósito de las nuevas formas de organización en el mundo del trabajo. El cambio con relación al anterior (fordismo) radica básicamente en nuevas palabras claves para definir la nueva modalidad organizativa: “flexibilidad, autonomía, polivalencia, formación permanente”; este lenguaje define lo que Beltrán denomina “un sistema de producción caracterizado por: economía de alcance, flexibilización de la producción y el trabajo, control centralizado, funciones y servicios subcontratados, división de la fuerza de trabajo entre núcleo y periferia” (2005, p. 92). En otras palabras, ese lenguaje se ha incorporado a la escuela y hoy define gran parte de la lógica organizativa que la regula.

⁶ Todas referidas al mercado laboral.

“nuevas” disposiciones discursivas sobre las que se edifican las prácticas escolares y los lenguajes que las argumentan. En este sentido vale la pena citar la reflexión de Alberto Santamaría:

En el vientre del neoliberalismo, donde el equilibrio entre el factor económico y el factor social es esencial para el mantenimiento de la adhesión, la pulsión adaptativa implica una concepción de la realidad como un todo homogéneo. O, mejor, hallamos en esa búsqueda obsesiva del equilibrio la tendencia neoliberal a construir un relato homogéneo de la realidad, sin fisuras. (Santamaría, 2018, p. 88)

Indiscutiblemente, la función social de la escuela sigue siendo proveer de las herramientas necesarias el carácter individual y colectivo de las comunidades para que aporten a la estructura social determinada. En el presente, estas herramientas están mediadas aún por el discurso empresarial que ha cobrado forma en el cuerpo mismo de los sujetos. Al respecto, Beltrán (2005) manifiesta:

Se revela la existencia de nuevas formas de control que, a diferencias del externo y centralizado, ahora está interiorizado por sujetos escolares específicos. Es un control omnipresente (...) el nuevo control supone una deslocalización que traspasa los límites institucionales y disciplinarios constituyendo subjetividades ‘blandas’ ya no maquínicas sino orgánicas: híbridas, móviles, flexibles, mutantes, maleables. (p. 96)

Se trata de observar cómo cada uno de los agentes que tiene un lugar en la escena escolar ha visto erosionar ese lugar y ha emprendido desde sí mismo una estrategia de adaptabilidad que se concreta en sus nuevos roles, posibilidades de acción y formas de relacionamiento en las comunidades educativas de las que hace parte: “Ser buen oyente, estar dispuesto a cooperar, motivación, comunicación, creatividad. La nueva ortodoxia dirá que no procede ya tratarlo en términos de ‘adaptación’ a las estructuras, lo que asemeja una suerte de taoísmo organizativo o managerial” (Beltrán, 2005, p. 100).

Esos agentes en transformación sugieren otras gramáticas para sostener el nuevo carácter que le ha otorgado la institución

escolar y desde allí se asumen como parte del tránsito que vivencia esta. El sujeto adopta la nueva corporalidad de tal manera que pueda ser parte del engranaje y no sufra la exclusión propia de este tiempo de flexibilización. Él mismo se encargará de ejercer la vigilancia propia que le permita hacer seguimiento a su capacidad adaptativa y a la potencialidad de sus nuevos vínculos y modos de actuación: “No se trata ya de un control externo y centralizado o focalizado, panóptico, ni de control objetivado asociado a los ritmos y procesos de la fabricación mecánica, sino un control interiorizado en los sujetos escolares específicos, desterritorializados” (Beltrán, 2005, p. 90).

En nuestra época, la escuela vive una necesaria metamorfosis que la conduce a una renovación específica y que, tal como lo explicitó el funcionalismo, obedece estrictamente a su función social. Pero esta renovación no ha sido repentina, ha ido tomando forma paulatinamente en la medida que ha dispuesto de las herramientas necesarias para hacerla realidad. La institución escolar ha ido modelando su escena formativa y todo lo que a esta respecta, al ritmo que la sociedad se lo ha permitido, en un intento por dar cuenta de lo que esa misma sociedad le ha exigido.

El vínculo sociedad y escuela sigue arraigado en la idea de que esta última es el soporte en el que la primera va consolidando sus nuevos proyectos políticos, económicos y culturales. Así, para el nuevo modelo social se requiere un nuevo modelo de escuela que sea capaz de traducir los lenguajes, prácticas y disposiciones que a este nuevo modelo le interesa posicionar. Sin embargo, la nueva tensión acontece en el entendido de que la escuela, a partir de la configuración que hoy le impone la sociedad, ha perdido la relevancia otrora exclusiva como aparato educativo. Al respecto, Beltrán dice:

Al respecto dice (Beltrán, 2005, p. 91) La transición entre formas y métodos de producción se caracteriza por la imprevisibilidad, la incertidumbre, las superposiciones, etc., de modo que no

siempre es fácil distinguir los cambios, pues en la escuela se encuentran elementos de la vieja situación a la vez que de la nueva. Ése es el motivo por el que en la educación institucional y en las organizaciones escolares quizá solo se aprecien, todavía, algunos síntomas de la transformación que está teniendo lugar. El objeto de la educación escolar ya no queda bien definido por un conjunto de actividades y/o prácticas (disciplinarias) específicas de la institución; por el contrario, la expansión educativa y mercantil abarca todo el mundo como ámbito de circulación de conocimientos. La educación deja de ser una actividad específica propia de cuerpos profesionales para tomar un carácter general, abstracto, cuyo ejercicio se difumina. La escuela ya no es el lugar de la educación sino un lugar para la educación.

Siendo así, y a pesar de esta “condición naciente” de la escuela, todavía le sobreviene un papel relevante al sistema educativo formalizado en las instituciones escolares, papel que, como se ha afirmado, ha tenido un ejercicio performativo, a propósito de los requerimientos que se le han impuesto. Cabe decir que el tránsito de nuevas subjetividades ha interpelado las rutinas de la escuela y ha venido imponiendo una agenda política y cultural que se disputa entre estas subjetividades y la institucionalidad que se asume como emisaria y defensora del poder regulador de la escuela.

Pese a esta discusión latente y potente para la escuela y para la investigación educativa, es relevante que, en los estudios recientes en el campo, esta perspectiva de análisis brille por su ausencia. Pocos trabajos se atreven a sostener el vínculo propuesto en esta investigación de los estudios de la sociología de la educación y la pedagogía crítica como binomio para adentrarse en la lectura in situ de la vida escolar.

Un número considerable de trabajos de investigación en el nivel de maestría y doctorado abordan la problemática escolar en asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Otros, por su parte, se encargan de avanzar en un conjunto de definiciones respecto a la práctica pedagógica, y otros, a su vez,

se detienen a hablar de la función social en su mayoría desde la orilla del funcionalismo.

De esta manera, la sociología de la educación desde un enfoque crítico y, al mismo tiempo, la pedagogía crítica estableciendo diálogos fronterizos, constituyen la clave de análisis que aquí se presenta. Esta tesis se posiciona como posibilidad de ampliar vínculos epistémicos a través de una lectura situada del contexto escolar actual de las escuelas y desde donde surge un modelo de sociedad que atraviesa a los sujetos escolares.

En este marco, se explora la configuración de la función social de maestras y maestros dentro del ámbito escolar de secundaria en la ciudad de Bogotá⁷. Este interés surge de la necesidad de avanzar en la discusión sobre los lugares de enunciación y de experiencia desde la práctica que está posicionando hoy al profesorado en la escuela. Al mismo tiempo, se trata de profundizar en las interrogaciones por los modelos de escuela, de sociedad y de sujeto que se legitiman allí.

El problema radica en que la escuela y los maestros y maestras como sujetos de saber están encarnando el modelo de reproducción hegemónico en cuanto emisarios de una autoridad que les otorga su estatus en el aula, como lo afirman Bourdieu y Passeron (1996): “Toda Acción Pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 25).

Por consiguiente, el panorama es una institución condicionada que a su vez condiciona a las y los educadores a prolongar la dominación de clase a través de los mensajes, posturas y prácticas disciplinarias que transmiten. Al respecto, se puede observar cómo se persiste en el modelo conductual de enseñanza, cómo se despliegan prejuicios de clase que degradan, minimizan y reducen al sujeto (femenino y masculino) de

⁷ Se toma como referente una escuela pública de la ciudad de Bogotá, en el nivel de secundaria.

aprendizaje, en cuanto receptor de un rol que le será otorgado por la clase social a la cual pertenece y que se naturaliza en la práctica educativa.

Dicho de otro modo, se enarbola como propósito fundamental de la escuela en su conjunto la imposición del orden hegemónico, el cual atraviesa la cultura escolar signada por la lógica instrumental que asegura las rutinas de los y las educadoras, y que como consecuencia conduce a la acomodación del estudiantado frente a la vida escolar a la cual aparentemente no se le proponen resistencias.

En tal sentido, la sociología constituye un discurso sobre la estructura social y los modos de agencia de esta en sus diversas relaciones. Es decir, entre los condicionamientos fijados y las posibilidades de maniobra dentro del ámbito en el que se desarrollan los individuos (femeninos y masculinos) y las instituciones. De ahí que sea el fundamento teórico el que potencie esta propuesta.

Atendiendo lo anterior, la presente investigación se pregunta: ¿qué tipo de sociedad se legitima/cuestiona en la práctica pedagógica de las profesoras y profesores?, ¿qué modelo de escuela construyen/legitiman las profesoras y los profesores a partir de sus prácticas? y ¿qué tipo de sujeto social se forma a partir de las prácticas pedagógicas? De estas interrogaciones deriva la pregunta fundamental: ¿cuál es la función social que subyace a las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros de secundaria en una escuela pública de Bogotá?

Por consiguiente, esta tesis es un esfuerzo por actualizar el campo de la sociología de la educación con base en el análisis de las prácticas pedagógicas de los y las docentes en la escuela pública en Bogotá. Su intencionalidad central está dada por la necesidad de reflexionar la escuela de hoy a partir de la escuela misma y en correspondencia con un acumulado teórico que sigue entregando claves para la comprensión de la vida escolar y sus

posibilidades de transformación, lo que ha constituido una de las grandes interrogaciones de nuestra práctica como educadores y educadoras críticas.

Este estudio renueva este campo teórico y cobra relevancia porque profundiza el objeto de estudio en clave crítica y propone para su tratamiento los aportes que han hecho diversos autores desde las teorías de la reproducción y las perspectivas liberadoras.

Por tanto, en términos de la relevancia social, implica presentar en el contexto actual de la discusión educativa una reflexión situada que se permee con las preguntas sobre las cuales gravitan algunas de esas discusiones. Así pues, la pregunta por las relaciones con el saber, las relaciones con la institucionalidad, las relaciones con la cultura y la sociedad, así como las relaciones intersubjetivas, que, dentro de la escuela, sustentan o interpelan modelos que repercuten en el sostenimiento o renovación de estos vínculos, adquieren especial relevancia.

Los resultados de este proceso investigativo aportan en dos sentidos; por un lado, con elementos de análisis que permiten nuevas reflexiones en el campo práctico de la escuela y que entregan a los maestros y maestras algunas claves para pensar su quehacer en el sentido de interrogar los lugares de enunciación en sus prácticas; y por el otro lado, con la activación de diversos dispositivos para la reflexión in situ, los cuales quizá no son implementados periódicamente a causa de los tiempos escolares inaplazables que en ocasiones no permiten abordar estas reflexiones.

Por otra parte, este trabajo contribuye a la investigación académica a sostener la sociología de la educación como una de las ciencias de la educación con nueva vigencia y que, en la agudización de las crisis de legitimidad de la escuela, puede ofrecer una perspectiva histórica y dialéctica de lo que han sido las instituciones educativas y también de los planos de discusión desde los cuales se puede agenciar hoy su renovación.

No obstante, necesitamos saber cómo se están configurando las prácticas pedagógicas en cuanto prácticas sociales; requerimos identificar los roles y lugares de enunciación de los maestros y maestras, y cómo se están reconociendo a sí mismos en la historia de sus escenarios educativos, en la configuración política, social y cultural del territorio escolar y en los posicionamientos del saber que legitima la escuela y que la trascienden.

Por ello, reclamamos para la práctica investigativa, para el campo teórico de la educación y la pedagogía y para los posicionamientos teóricos que estudian y “diagnostican” la escuela, reflexiones situadas en contexto y en clave de diálogo con sus protagonistas.

En síntesis, podrían mencionarse tres elementos que se consolidan a partir de esta investigación y que indican la pertinencia de su realización. Uno, establecer un diálogo fronterizo entre la sociología y la pedagogía como un discurso potente para pensar el fenómeno educativo particularmente en la escuela y hallar claves para su comprensión. Dos, mapear la escuela en clave etnográfica como posibilidad desde la investigación cualitativa, con la intención de reconocer el territorio escolar desde adentro para explorar el problema y sus alcances con base en sus propias configuraciones. Y tres, sostener estos dos elementos en clave crítica como principio teórico-investigativo, desde el cual se posicione una lógica de comprensión que interpele la realidad y así pueda potenciar la conciencia sobre el presente histórico de la escuela.

El estudio ha sido viable porque hay una necesidad permanente de dialogar los problemas de la escuela con la academia tomando en cuenta las actividades que se realizan en su interior. Ser maestra de una escuela pública y, a la vez, “abstraerse” para estudiarla, permite acceder a la investigación educativa en clave dialéctica con el objeto de ampliar las comprensiones

respecto a la escuela y trabajar por la transformación de sus prácticas.

Sobre esta viabilidad se ha planteado el objetivo puntual de evidenciar la función social que subyace a las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de secundaria en una escuela pública de Bogotá. Para ello, es preciso identificar el tipo de sociedad que legitiman o cuestionan maestras y maestros a través de sus prácticas pedagógicas, así como caracterizar el modelo de escuela que construyen/legitiman a partir de dichas prácticas y, por último, analizar el tipo de sujeto (femenino y masculino) social que forman en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

En esta búsqueda, la investigación avanza en algunas pistas, muestra algunos caminos y potencia algunas reflexiones propias en una época de profunda complejidad en la cual, no solo las escuelas, sino los sujetos y la vida social y cultural en general, están en interrogación ante una oleada neoconservadora que, como lo explicita la pedagogía crítica, está tomando peligrosamente posesión de los discursos educativos, de las rutinas y asuntos escolares.

CAPÍTULO 1

La función social de la escuela

La perspectiva funcionalista

Sin duda, el funcionalismo es uno de los referentes más importantes dentro del campo de la sociología para pensar la educación y específicamente la escuela. Su influencia radica en la explicación que ha logrado hacer de las diversas instituciones que regulan la vida social, entre estas las que tiene que ver con la formación de las futuras generaciones. Tal como lo afirma Talcot Parsons (1974), “La sociedad es un tipo especial de sistema social. Consideramos el sistema social como uno de los subsistemas primarios del sistema humano de acción, siendo los otros el organismo conductual, personalidad del individuo y sistema cultural” (p. 15).

Durkheim, como máximo exponente del funcionalismo, consagró su trabajo como sociólogo a definir la función de estas instituciones en el marco del desarrollo de la sociedad en la cual dicha educación tiene asidero. Para Durkheim (2013), la educación es el lugar por excelencia en el cual convergen los espíritus en busca de una identidad moral a través de la cual se garantiza el consenso de valores que exige la sociedad como una de sus principales estrategias de regulación. Para el autor, la educación moral se configura como una de las franjas decisorias en la asimilación del proceso de aprendizaje que desarrolla cada generación según su época. Se trata de un conjunto de virtudes que el sujeto iniciado en la vida escolar debe adquirir para

incorporarse a la vida social de la forma más adecuada posible. Al respecto destaca:

La educación moral tiene, sin ningún género de duda, por misión la de iniciar al niño en los diversos deberes, la de suscitar en él las virtudes individuales, tomadas una por una. Pero también tiene la misión de desarrollar en él la aptitud general para la moralidad, las disposiciones mentales que son raíz propia de la vida moral, la de construir en él el agente moral, presto a las iniciativas que son la base del progreso. (Durkheim, 2013, p. 29)

Al respecto, la formación moral en esta perspectiva supone tres elementos constitutivos y determinantes para que el espíritu individual esté en capacidad de comprenderse a sí mismo como parte del entramado social vigente. Durkheim (2013) dice que estos elementos no pueden ser otros que la disciplina, la abnegación y la autonomía, pues a través de estas cualidades el individuo logra regulación, autocontrol, adaptación a la regla, respeto por la autoridad como imperativo categórico y sobre todo capacidad adaptativa en el marco de exigencias sociales que se imponen como requisito para construir lo que el autor (2013) denominará “nuestra moralidad nacional” (p. 31).

Estos elementos constitutivos se traducen, a su vez, en “regularidad”, “limitación” y “esfuerzo”, dado que la disciplina habilita las fronteras de la propia acción, permeada de cualquier forma por sus implicaciones sociales. Posicionados en este razonamiento hay que advertir que Durkheim supone que esta formación de principios morales acontece en el individuo desde que ingresa a la escuela primaria y debe extenderse a través de sus ciclos formativos. Ello supone que el sujeto pasa de manera paulatina por la asimilación de dichos principios como necesidad apremiante en su proceso de acomodación social, instrucción ejercida por las instituciones sociales: “Este cuerpo de reglas reguladoras de la acción en la búsqueda de fines inmediatos puede, en la medida en que ejerce autoridad moral derivable de un sistema de valores comunes, recibir el nombre de ‘instituciones sociales’” (Parsons, 1968, p. 505).

A su vez, y como parte esencial de este camino de formación, Durkheim considera que la educación debe proveer herramientas intelectuales básicas para dotar al individuo de nociones, conceptos o categorías fundamentales para el pensamiento lógico. De ahí que el principio fundante de la concepción funcionalista sea aquel que considera el sistema educativo como fuente de iniciación de la formación moral y la formación intelectual, en el entendido de que esto último implica transmitir el acumulado de conocimiento que históricamente se ha ido tejiendo y que, siendo construido para las nuevas generaciones, estas tienen el deber moral de acoger y preservar. Ello, por supuesto, sin descartar la necesaria actualización de dicho conocimiento a la época que corresponda a cada una de estas generaciones.

Toda vez que el presente no puede entenderse sin el pasado, el proceso formativo de estas nuevas generaciones significa un avance en la lectura de lo que se ha dicho en el pasado; de este, se entregará un relato edificado según las necesidades que la sociedad actual imponga y las cuales estén según el ideal planteado por Durkheim, a la altura de un proyecto de nación.

Así las cosas, cada época y cada sociedad, dependiendo de su trayectoria histórica, estará demandando del sistema educativo una serie de lecturas, relatos, valoraciones y saberes que, en correspondencia con los requerimientos de esa sociedad, seguirán un mismo objetivo: formar en el individuo las cualidades básicas para que actúe de forma regulada pero decisiva en la configuración del proyecto social y cultural que tiene importancia en su circunstancia histórica. Al respecto, el autor menciona:

La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los

placeres de la pura especulación; en Roma se deseaba ante todo que los niños, se hiciesen hombres de acción, entusiasta de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concerniera a las artes y las letras. En la Edad Media, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y literario.; hoy en día la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño (...) (Durkheim, 2013, p. 52)

De esta concepción deriva la idea rectora del funcionalismo, según la cual la educación tendría un papel determinante en la configuración de las sociedades y, por tanto, asume responsabilidad en el devenir histórico de estas:

(...) Si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse, la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la edad media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica? (Durkheim, 2013, pp. 52-53)

De esta manera, Durkheim anticipa la labor de la educación y la delimita a partir del papel que esta desempeña en la construcción de un modelo de sociedad que garantice a sus ciudadanos la preservación de los principios morales e intelectuales que esta ha definido como iluminadores. La educación en esta perspectiva es entonces el telar a través del cual se teje la tradición y supone, a su vez, el espejo en el que se refleja dicha sociedad en devenir.

Resulta casi imposible pensar la educación como ente aislado de esta configuración social y, por el contrario, es de suma importancia situarla en perspectiva histórica y como espectro de la época en la que se inscribe. Todos los elementos que hagan parte de este entramado social influyen e incluso determinan el lugar de enunciación y el discurso que sustentará dicho sistema

educativo. Sabemos así, que las instituciones a través de las cuales acontece el hecho educativo están determinadas por los factores económicos, políticos y culturales de la sociedad donde se apoya este sistema. Al respecto, dice Durkheim:

Al respecto dice Durkheim (Durkheim, 2013, p. 55) Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles.

Estas consideraciones advierten que la educación y sus instituciones, en este caso particular la escuela, son coadyuvantes en la permanencia del estado social en el cual se desempeñan. Contienen el relato fundante de la sociedad y dialogan de manera directa y consecuente con la realidad que como estructura las sostiene. Por lo demás, la escuela es el lugar representativo del saber inicial desde el cual se erige la conformación del mundo social del niño. Dadas estas circunstancias, el funcionalismo asume que hay una estrecha relación entre la escuela, el mundo social y su labor, la función de la primera es garantizar la incorporación pertinente de los sujetos al segundo.

Esta tarea es desarrollada según Durkheim como en efecto se ha venido adelantando, por los adultos. Una generación de adultos es la responsable de orientar la formación de la nueva generación y de otorgarle la licencia moral e intelectual para que sea posible su vínculo social y cultural. “Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 2013.) Con esta premisa se dota de un poder moral al adulto para que ejerza influencia en quien no tiene dicha estructura moral formada aún. En estas concepciones se da por entendido que el sujeto

de aprendizaje no está dotado de las herramientas básicas para ejercer dicha autoridad sobre sí mismo, sino que es necesaria la tutoría adulta para que pueda ser guiado en la ruta de valores y principios que esta generación de adultos ha determinado como regentes. A juicio del autor:

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser este, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que, a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión, la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que deben florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social y específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo que deben existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. (Durkheim, 2013, p. 59)

Hasta aquí se presentaron algunos esbozos de lo que implica la educación para el funcionalismo. Ahora, la definición precisa de educación es la siguiente:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2013, p. 60)

De esta definición se desprende lo que para este trabajo supone hablar de función social de la educación y que en este apartado se clarifica desde el funcionalismo.

Si la educación tiene como fin apuntalar el perfil de individuo que requiere cada sociedad en su conjunto para fortalecer los valores que la edifican y la sostienen, entonces la educación en sí misma es un dispositivo cuya función se materializa en cada uno de los sujetos que la contienen y, al mismo tiempo, la reproducen en el orden social del cual participan. La escuela, de esta manera, será la institución que por antonomasia habilitará en el aprendizaje las capacidades otrora adormecidas que deberán emerger en la formación moral e intelectual, la cual ya habrá sido definida previamente por el sistema escolar. Así que lo que llamaríamos la función social no es otra cosa que la tarea de formar un individuo capaz de responder a la necesidad moral e intelectual de su tiempo. Como esta necesidad ha sido definida a priori, el individuo será modelado y perfilado como parte del engranaje que esta sociedad ha determinado como su prioridad social y cultural.

Esta es quizá una de las discusiones más importantes que pueden plantearse al funcionalismo, pues, aunque las sociedades requieran sistemas educativos que respondan a sus propias decisiones valorativas sobre el mundo, no es función de la educación y en este caso de la institución escolar servir de manera estricta el mandato de conservación social. Si algo puede decirnos la experiencia de conocimiento, por institucionalizada que esté, es que la tradición, aunque se ufane de ser autoridad en la visión del mundo, también y de manera insistente se equivoca; por eso es menester que dicha tradición tome otros rumbos que puedan interpelarla y someterla al juicio temporal de la contemporaneidad, aunque no siempre en relación directa y consecuente con las demandas de la sociedad en la cual el proceso educativo y pedagógico se manifiesta.

Al respecto, Durkheim (2013) indica que la función de la educación en particular se sostiene en la medida que toda sociedad requiere un modelo de regulación que le permite avanzar en lo que el mismo funcionalismo llamará autoeficiencia:

“Una sociedad es el tipo relativamente más autosuficiente de sistema social” (Parsons, 1974, p. 10). Esto significa un conjunto de cualidades normativas en las que se modulan los comportamientos humanos en función de un lugar común de referencia social, moral, política y cultural.

Defendida por los funcionalistas la idea de sociedades colectivamente organizadas a través de lo que se denominan los sistemas sociales, la escuela supone un subsistema de regulación que tiene sentido en tanto en cuanto contribuye a ampliar el espectro de formación moral y ética iniciado en la familia y a través del cual se ha considerado la persistencia de ese orden societario. Como señala el autor:

(...) Un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. Formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación. (Durkheim, 2013, p. 61)

Pues bien, el trabajo formativo que ejerce la educación y en el lugar específico de institución reguladora la escuela se desarrolla en el marco de una premisa: hacer que el sujeto que está en proceso de conocimiento pueda explorar su propio espíritu en busca de las condiciones deseadas en su tarea edificante. No se trata solo del advenimiento de la tradición sobre sí, sino además de la perfección del propio camino de crecimiento que el individuo logrará delinear a través de la incorporación al sistema escolar, como lo hace notar el autor en esta cita:

(...) Esas son las cualidades de la inteligencia que le permiten adecuar mejor su comportamiento a la naturaleza de las cosas (...) para aquellas, cuanto menos, parece que la educación al desarrollarlas, no haga más que ir al encuentro del desarrollo mismo de la naturaleza, que llevar al individuo a un estado de perfección relativa hacia el que tiende de por sí, aun cuando pueda

alcanzarlo más rápidamente gracias a la ayuda de la sociedad.
(Durkheim, 2013, p. 63)

Así, los individuos concurren a una labor colectiva de formación de su espíritu para contribuir al sostenimiento moral de la sociedad y, en tal circunstancia, se deben disponer a recibir la orientación necesaria para ello, aportando el propio esfuerzo, pues su naturaleza es motivo de perfeccionamiento.

El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que la sociedad ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, ensalzarlo y convertirlo en un ser verdaderamente humano. (Durkheim, 2013, p. 68)

En otro sentido, esta labor implica además el sistema cultural, puesto que configura un escenario de apropiación del individuo en relación con el conjunto de subsistemas de los que es agente. Así, el sistema cultural es decisorio en el conjunto de elementos asociados a su lugar dentro de la sociedad y en los mecanismos desde los cuales se enuncia su actuación en esta. Al respecto, dice Parsons (1974): “El sistema cultural estructura compromisos en relación a [sic] la realidad final en orientaciones significativas hacia el resto del ambiente y el sistema de acción, el mundo físico, los organismos, las personalidades y los sistemas sociales” (p. 23).

Tal es el impacto del sistema cultural, que es a través de este que se conjuga la relación de todos los subsistemas que engranan la vida en sociedad. Es este sistema el que da por sentado o no el acumulado de principios que la sociedad determina como legítimos y a los cuales les otorga el peso de convertirse en reguladores de conducta colectiva: “A fin de sobrevivir y desarrollarse, la comunidad social debe mantener la integridad de una orientación cultural común, compartida ampliamente (aunque no necesariamente de manera uniforme y unánime) por sus miembros, como base de su integridad societaria” (Parsons, 1974, p. 25).

Esta demanda enunciada por el funcionalismo determina el papel regulador de la institución educativa a tal punto que la somete al arbitrio social que imponga el modelo en curso. Si en las sociedades modernas la escuela representó el panóptico “foucaultiano” y fue destinada a lo imperativo de formar la disciplina de los cuerpos y ejercer control sobre las subjetividades como principio de regulación social, hoy, esa misma escuela obedece además de lo anterior a lo que se ha denominado las “sociedades del rendimiento” (Han, 2012).

De esta manera, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje que confluyen en las instituciones educativas responden de manera eficiente a este ideal social. Las prácticas justificadas en formas de la competitividad y la eficiencia académica, así como en el control permanente de la conducta moral, del vínculo social y de las experiencias con el conocimiento caracterizan el modelo de escuela que actualmente viven nuestras llamadas sociedades posmodernas. Al parecer, nada se escapa al prediseño, y todo cuanto es objeto de aprehensión en la configuración de la subjetividad está dado por hecho. “Así pues, incluso las cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca más que cuando la sociedad le incita a ello, y las busca en la forma en la que esta se las prescribe” (Durkheim, 2013, p. 65).

Lo que de esta realidad dirá el funcionalismo es que es necesario que acontezca así, pues de otra manera quedará degradada la función social de la escuela, ya que su labor está medida por sus logros en la formación de individuos conscientes de la necesidad de adhesión social. Así lo expresa Durkheim:

El ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad. (Durkheim, 2013, p. 65)

De tal afirmación se deriva la responsabilidad que se han arrogado los sistemas educativos en el sentido de formar para la vida social a los sujetos incorporados allí. Responsabilidad que en su interior presenta una contradicción profunda sobre las tareas que demanda la sociedad a la escuela. Mientras esta asume el papel de catalizador social, a su vez la sociedad delega despiadadamente el papel de solucionar todas y cada una de las urgencias que dicha sociedad no es capaz de resolver por sí misma. El sistema de educación se ha convertido en la forma de “expiar la culpa” de lo que las sociedades consolidadas en el modelo de producción capitalista no han podido resolver.

Al respecto de esta discusión cabe decir que esa responsabilidad de las instituciones educativas no las compromete de manera independiente, sino que su responsabilidad está orientada y tutelada por el Estado como garante del cumplimiento de su función social.

Además, hay que recordar que para el funcionalismo es muy importante declarar el maridaje entre la escuela y el Estado, pues este debe asegurar el control sobre los deberes morales y sociales que se imparten allí. En esta perspectiva de análisis, se sobreentiende que la educación, a través de la institución escolar, cumplirá la labor de entregar a los individuos el mensaje que deriva del orden que ha sido decretado como realidad transmisible; a su vez, se entiende que esas prácticas educativas en los centros de enseñanza deben estar a merced de la vigilancia estatal, de tal manera que se impartan como acción pública dentro del marco de regulaciones sociales y no al albedrío de particulares. “A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia” (Durkheim, 2013, p. 70).

Para Durkheim, el papel del Estado reviste una importancia capital en el desarrollo de los procesos educativos y en función de la conservación de los proyectos nacionales. La escuela transformará su morfología si la sociedad se lo requiere y el Estado velará porque estos requerimientos estén tomando forma en la práctica cotidiana de las instituciones escolares, así como en sus enunciaciones en los diversos ámbitos de desarrollo: “ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción, una educación antisocial” (Durkheim, 2013, p. 71).

La corriente funcionalista, de clara tendencia empirista, supone entonces que el engranaje positivo entre la escuela como institución educadora y el Estado como institución reguladora de carácter nacional opera como sistema equilibrado a través del cual la sociedad se establece y desarrolla objetivamente. La educación, como hecho social, demuestra su preponderancia en este engranaje y supone como reto una docencia capaz de apartarse de los “prejuicios personales” (Durkheim, 2013) para encargarse de inculcar plenamente los principios comunes en los que toma forma el ideal civilizador: “Respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática” (p. 72).

El funcionalismo admite que los cambios del sistema educativo se dan a causa de las transformaciones económicas, sociales y políticas que acontecen en el marco de la sociedad general, pues el carácter particular de la estructura educativa está en estrecha relación con las necesidades de la sociedad según esta consigna teórica. La efectividad del sistema de enseñanza entonces estará arraigada en la capacidad de poner a los sujetos en función de las habilidades que requieren para sostener los valores desde los cuales se construyen las narrativas sobre la nación y de esta manera consolidar el funcionamiento del sistema y sus partes en correspondencia permanente. Reclutar a los individuos para el proyecto colectivo nacional es, sin duda, la

función más importante de la educación, y en su lugar específico la institución escolar lo pone en marcha.

Pero la tarea formadora no resulta fácil, por el contrario, posee una considerable complejidad materia de análisis. Dicha labor no sucede solo y a propósito del mandato social de regulación de las individualidades en torno a las necesidades de la sociedad de la que es parte el sistema educativo; además de ello, implica por su parte superar la contradicción que experimenta el individuo cuando no reconoce la reciprocidad entre su acción individual y el carácter de correspondencia colectiva sobre sus acciones. En tal escenario, el funcionalismo, en palabras de uno de sus mentores, sostiene que:

El principal problema funcional relativo a la relación del sistema social con el de personalidad implica el aprendizaje, el desarrollo y el mantenimiento a través del ciclo vital, de una motivación adecuada para participar en patrones de acción socialmente controlados y evaluados. De manera recíproca, una sociedad debe también satisfacer o recompensar adecuadamente a sus miembros, por medio de esos patrones de acción, para poder aprovecharse continuamente de sus realizaciones, con el fin de poder funcionar como sistema. Esta relación constituye la 'socialización' o sea, el complejo total de procesos por medio del que las personas se convierten en miembros de la comunidad societaria y mantienen su posición como tales. (Parsons, 1974, p. 27)

Así, la escuela opera como una respuesta al antagonismo que encuentra el sujeto entre sus requerimientos y sus esfuerzos, y las demandas de la sociedad. La escuela, al mismo tiempo, como uno de los escenarios más importantes para el desarrollo del proceso socializador, trabaja con base en una premisa contundente: debe erigirse como un hecho social de autoridad sobre los individuos, dado que su institucionalización propende a una organización capaz de atender los aspectos más destacados de las necesidades de la formación individual y debe hacer que estos emerjan como actos consensuados, orientados y con carácter perdurable, que solo a través de la práctica constante y atenta del proceso educativo pueden ser afirmados:

Cuando la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada, cuando no busca éxitos inmediatos y espectaculares, sino que se lleva a cabo paulatinamente en un sentido bien determinado sin dejarse desviar por incidentes exteriores y circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas. De paso, se ve también cuál es el resorte de la acción educativa (...) se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad. (Durkheim, 2013, p. 77)

En tales circunstancias, se configura una escuela pensada y puesta en marcha para satisfacer el ideal social de sujeto, al tiempo que edifica los principios de una estructura social eficiente en correspondencia con la autoridad moral de la época en que se sostiene y desarrolla. Sin duda, la capacidad del sistema escolar revela el poder de persuasión que pueden ejercer unos individuos sobre otros, el poder de autoridad que caracteriza las relaciones de formación de unos sujetos sobre otros y el poder de sostenimiento o transformación de las condiciones en que unos sujetos son sometidos por otros en lo que concierne a la conservación de la distribución desigual de los grupos en las clases sociales.

Esta capacidad da cuenta de ello anticipando una de las preocupaciones sostenidas por el funcionalismo: garantizar que las nuevas generaciones puedan ser receptoras de lo que han configurado las generaciones adultas en su rol social como discurso y práctica moral imperante y decisiva para el mantenimiento del orden esperado.

La educación, como dice Durkheim, tiene un doble carácter, opera en un sentido único en su etapa inicial y luego ese sentido se amplía en la medida en que va tomando el perfil específico que requiere la especialización de los roles sociales designados a los individuos. Esa especialización obedecerá al ámbito desde el cual se enuncia el sujeto y que le asigna la distribución de clase, que para el funcionalismo existe como realidad, pero se justifica porque la sociedad está regida por un consenso que

la expresa como sistema organizado a partir de las partes que se complementan y se regulan a sí mismas. Esta concepción organicista deja ver que los conflictos operados en el ámbito educativo, así como en los diversos ámbitos que conforman el sistema social, son puntuales y no obedecen a una falla sistémica en la sociedad (Durkheim, 2013).

La educación asume entonces el papel de posibilitar inicialmente (escuela primaria pública) la base formativa sobre la que se erigen los valores y preceptos de la moral que actúa como principio social unificador y consensuado: “Efectivamente, no hay pueblo en el que no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, sea cual sea la categoría social a la que pertenezcan estos” (Durkheim, 2013, p. 116). La educación es, en este sentido, un instrumento de cohesión social indispensable para articular el sistema a su causa general, localizada en el proyecto nacional. Por otro lado, esta misma escuela inicial se encargará de instruir en las capacidades elementales necesarias para insertarse en el ámbito intelectual que dará origen a la escuela secundaria como portadora de saberes específicos, los cuales habilitan la actuación social como respuesta a las necesidades demandas por la sociedad.

Y dado que el niño debe ser preparado con vistas a la función que será llamado a desempeñar, la educación, a partir de determinada edad, no puede seguir siendo la misma para todos los individuos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos cómo en todos los países civilizados tiende cada vez más a diversificarse y a especializarse (...) (Durkheim, 2013, p. 114)

El marcado acento positivista del funcionalismo deja ver cómo esta matriz interpretativa asume un modelo de comprensión del proceso educativo en dos sentidos. Por un lado, propone definir la educación como hecho social observable y medible que da cuenta de su función social expresada en un sujeto capaz de insertarse a través de los vínculos establecidos con las instituciones

sociales en la vida pública según el rol asignado. Por otro lado, considera el sistema educativo como estructura social capaz de articularse al engranaje social que está detrás de su concepción y desarrollo. En tales circunstancias, tanto la estructura como el hecho (cosas) son objetivables y al ser estudiados empíricamente delimitan el campo de estudio que permite elevar la sociología de la educación a su estatus científico.

Acogida por el funcionalismo la gran episteme moderna según la cual el conocimiento es un asunto razonable desde el cual la ciencia describe, explica y predice las cosas tal como son, define entonces el hecho educativo como un escenario de entrenamiento en el cual se desarrollan capacidades sociales que obedecen a necesidades de orden económico, cultural y social; en otras palabras, se trata de la gran consigna de educar para “la adhesión social”. Como realidad objetiva, el acto educativo que tiene lugar en la escuela es materia de observación y explicación desde la concepción de “demanda social”, principio fundante desde el cual se afirma el sistema escolar. Conocimiento, disciplina y socialización acontecen como elementos ordenadores desde los cuales se introducen a la escuela el discurso y la práctica socialmente exigidos.

Cabe suponer que en la lógica funcionalista, el rol como noción rectora de la función social de la educación se desempeña como perspectiva de horizonte individual; esto es, que los sujetos, en su condición de predestinados a cumplir una función dentro del entramado social, estarán obligados a ir consolidando dicho lugar y dicha función en correspondencia con las acciones que la sociedad gesticula para que dichos roles sean efectivos en el orden que esta se ha afirmado en cada época según sea el caso: “Así pues, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad. Es ella quien nos traza la imagen del hombre que debemos ser, y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización” (Durkheim, 2013, p. 121).

La expectativa en función del rol, además, para el caso del sistema escolar opera como vector que señala la ruta ejecutada por las prácticas educativas y los discursos que las sostienen en el entendido de procurar que esta ruta sea agenciada por el lenguaje institucional y pueda servir de manera contundente a la estructura reguladora de la sociedad.

Para ello, equilibrar el modo de operar de la sociedad a través de sus partes constitutivas, en las que sin duda está el ámbito educativo como campo de afirmación, supone para el enfoque funcionalista un ideal de acción del sistema. Desde su posicionamiento teórico se comprende la sociedad como un todo que debe autorregularse a través de los diversos órganos que la constituyen, lo que garantiza su supervivencia. Y con ese fin, se consolida un relato apropiado a su objetivo. La sociedad ha sido capaz de construir consenso acerca de los valores que la deben sostener, de ahí que la educación como parte fundamental de ese consenso sea uno de los asuntos de mayor relevancia en el campo de la sociología.

No es que la sociología pueda ponernos entre las manos procedimientos ya completamente elaborados y de los cuales tan solo nos reste servirnos (...) pero, la sociología, en realidad, puede más y puede mejor (...) un conjunto de ideas directrices que sean el alma de nuestra práctica y que la apoyen, que presten un sentido a nuestra acción y que nos unan estrechamente a ella; lo que es condición para que esta acción resulte fecunda. (Durkheim, 2013, p. 113)

La fórmula sociológica que deriva del funcionalismo cabalga sobre la supuesta anuencia general en torno a las normas y valores que requiere el sistema social para su funcionamiento; de allí se extrae la idea de una educación hecha a la medida de ese consenso y en progresiva defensa de los roles, tareas y funciones que la estructura social ha determinado y desde la cual se erigen las instituciones donde se materializa la labor instruccional.

Estas instituciones están dotadas de los elementos fundamentales para cumplir la labor de adecuación del sujeto al

espacio social y del entrenamiento efectivo en el desempeño del rol asignado. Toda institución es “Un complejo de integraciones de rol institucionalizadas que tiene significación estructural en el sistema social en cuestión” (Parsons, 1966, p. 57). Además, según la perspectiva funcionalista, estas instituciones son propias de la naturaleza de la sociedad y suponen paradigmas de conducta a partir de las reglas que construyen en su interior. Se supone que las instituciones existen porque el sujeto no determina per se su rol y, en consecuencia, no se ocupa de su desarrollo. Por eso, la institución tiene el papel de conducir la configuración de dicho rol en cuanto requisito del sistema de acción humana compuesto por el sistema social, sistema de personalidad y el sistema cultural (Parsons, 1966).

En consecuencia, la escuela, como estructura del sistema, es la institución desde la cual se unifican los preceptos sociales requeridos para el funcionamiento de la sociedad. “Un sistema escolar, sea cual sea este, está constituido por dos clases de elementos. Por una parte, hay todo un conjunto de acomodos definidos y estables, de métodos establecidos, en una palabra, de instituciones (...) (Durkheim, 2013, p. 145).

Resumiendo lo planteado, desde el punto de vista del funcionalismo, la función social de la educación y en particular de la escuela se ampara en la idea según la cual la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza depende de la necesidad de proveer socialmente los mecanismos que permitan la supervivencia de la estructura social a causa de la incorporación “positiva” de los sujetos a esta.

Si la educación cumple con su función, se articulará plenamente con el engranaje “sistema social”, pues habrá obtenido del individuo el resultado que se ha expresado en los fines de la educación y lo ha dispuesto con las cualidades necesarias para desempeñar el lugar y el papel que le ha confiado la sociedad.

Nuevas interrogaciones irrumpen de esta matriz de análisis, a propósito de las coordenadas empleadas por la sociología para dar cuenta de los procesos educativos. Entre ellas está la pregunta por la subjetividad incorporada a la institución y que se yergue como antítesis del orden impuesto. Por otro lado, la pregunta es cómo se expresa la pugna por el modelo de sociedad que se considera legítimo defender y que la escuela conduce a su realización. En definitiva, la inquietud por el tipo de escuela que, como institución, está afirmándose para dar cuenta de la función social es la que se delimita y extiende su frontera.

Este trabajo pretende avanzar en estos cuestionamientos, a propósito de un marco de comprensión posible.

La perspectiva de la sociología crítica

La emergencia del sistema escolar como dispositivo institucional atrajo toda una visión promisorio de la idea de educar al niño y tener control sobre los aprendizajes que debían ser esenciales en la configuración del ciudadano moderno. La idea de escuela aparece en la contingencia de una época que se alista para recibir un modelo social perpetuado hasta nuestros días y que deviene en lugares cerrados, restringidos y operados por la lógica de la uniformidad, el control y la normalización.

Del proyecto escolar surgen las formas convencionales de educación que sustituyen las de la familia y que se emparentan en el caso de América latina con la idea del Estado-nación. Se trata de proyectos de formación de la subjetividad con el ideal de progreso que acompaña el discurso moderno. La escuela se erige como un gran orden desde el cual se ejerce la formación en la disciplina de los cuerpos (Foucault, 2012) y se consolida en una de las instituciones más representativas de la ideología del Estado (Althusser, 1970), que permite sostener la estructura social desde la cual dicho Estado se enuncia. Su función es transmitir un ideal de futuro que descansa en los esfuerzos de las

instituciones sociales y en la responsabilidad de los sujetos por educarse para dar cumplimiento al rol que posibilita el equilibrio social según esta consigna.

Desde esas coordenadas, la institución escolar se alzó como gran portavoz de la moral de las diferentes épocas y como punto de articulación de las individualidades con los proyectos nacionales. Los rituales del orden escolar desde su aparición han remitido siempre a una forma de legitimación de los relatos sobre la identidad nacional que otorgan un estatus de pertenencia de los sujetos con respecto al territorio y a la filiación de este con sus acervos culturales.

A este respecto, cabe suponer que lo que podría llamarse la función social de la educación o, en este caso particular de la escuela, no es otra cosa que la imposición de un orden cultural y social que traduce el establecimiento de formas y correspondencias entre la vida escolar y la vida social: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Esta concepción remite contundentemente a la idea de que toda acción de enseñanza se encara desde esta forma de violencia, ya que admite que la función de transmisión opera de “forma directa o indirecta” a propósito de la intención de ejercer un trabajo de inculcación en clave de reproducción de las relaciones de los grupos y las clases sociales.

Se entiende así que la institucionalización de la enseñanza se establece en una estrategia para estructurar dicha reproducción y cumplir con el objeto de la educación que supone la adaptación de los individuos al sistema social desde un mecanismo regulador que pueda homogenizar y transmitir de forma controlada el orden cultural que es objeto de dicha transmisión. La institución escolar se erige entonces como cuerpo regulador del trabajo

pedagógico (TP) y en relación de correspondencia con el sistema de enseñanza (SE); debido a esto:

También se podría considerar, en una perspectiva Weberiana, que las características determinantes de la institución escolar se adquieren desde el momento en que aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera están reglamentados por una organización especializada y que encuentran en la institución los medios de asegurar con éxito su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 27)

Desde su nacimiento, la escuela ha demostrado un especial interés en cumplir una función social ligada a la difusión de los valores morales, sociales y culturales que sostienen el andamiaje económico de la escuela, y con los cuales se debe comprometer la mayoría. La división de clase y la adecuación de un modelo de enseñanza apropiado al lugar ocupado en esta división han dejado ver un marcado sesgo en el sistema que habla sin duda de una avanzada en la reproducción social y de clase.

Así, las escuelas, como instituciones que representan los ideales del sistema social, dirigen la labor de reproducción cultural que, tal como lo afirma Bourdieu y Passeron (1996) ha sido diseñada como columna vertebral de dicho sistema. No es un asunto casual que esta reproducción en sus formas más auténticas tome posesión de las prácticas pedagógicas y legitime un sistema cultural de poder, el cual garantiza su efectividad dentro y fuera de la institución escolar.

En este marco de reflexión, la reproducción cultural cobra sentido como ejercicio de consolidación de dicha arbitrariedad. Esta práctica se configura como modo de perpetuación de la reproducción, gracias a lo que el mismo Bourdieu ha denominado la conformación del *habitus*:

(...) La autoridad pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un *habitus* producido por la

interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25)

Así las cosas, la escuela cumple la labor de incorporar formas intelectuales, culturales, de relación social y de regulación que deben quedarse instaladas en los sujetos, pues el éxito de esta práctica radicarán entonces en que dichas formas sean asumidas para permanecer incluso fuera del escenario escolar. Esta intencionalidad atraviesa la escuela como una de las manifestaciones de su función social: hacer que los individuos adopten lo que allí se considera legítimo a tal punto que lo conviertan en un estado de su naturaleza, necesario para el buen funcionamiento de la sociedad. El *habitus*, por ende, materializa la arbitrariedad cultural sustentada en las prácticas educativas que tienen lugar en las instituciones escolares.

Por esta razón, la escuela es una institución que, prolongada en el tiempo, opera como una gran estructura social que ejerce una presencia constante en las diferentes épocas y que asume el papel de vigilante, testigo y traductora de la necesidad de orden que las sociedades requieren, papel que es claramente asumido desde el relato moral hegemónico, el cual, a su vez, está en correspondencia con el relato económico político y cultural dominante de la época. Se trata entonces de una acción arbitraria que encarna el propósito de la reproducción social, de tal manera que la sociedad pueda mantener el orden que ha definido a través de su modelo económico como necesario para dar vigencia a este.

Por lo antes mencionado, la institución escolar y sus prácticas de enseñanza son una de las formas que precisa el orden social para perpetuarse:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los

medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias para el ejercicio de sus funciones propias (...) como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción entre los grupos y las clases. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 26)

Lo anterior se hace comprensible en la medida que las escuelas en la actualidad cuentan con una infraestructura propia en el ámbito de lo público, por lo general precarizada⁸, capaz de ser soporte en el ejercicio de reproducción de la arbitrariedad cultural. Los modos internos de organización que van desde la disposición de los saberes, los métodos en que se sustenta la instrucción, los mecanismos para formar en la disciplina y el control, la regulación social-legal de los vínculos que se establecen con los entornos, así como los discursos que se abren paso a propósito de los fines de la educación y las intencionalidades de formación que aguardan en estas escuelas, son un relato consensuado por las mayorías que dirigen y orientan. En su contenido se puede ver una expresión implícita del orden social y de clase, que perpetúa formas de exclusión y desigualdad que, aunque no sea responsabilidad de la escuela resolver, de manera tácita contribuye a su reproducción. En este sentido, Tenti (2007) señala:

Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobreza se potencian. A su vez, los maestros (muchas veces con la complicidad de las familias) tienden a tener bajas expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de los niños que provienen de hogares carenciados. Este factor subjetivo viene a reforzar la eficacia propia de los

⁸ Pese a esfuerzos en las últimas décadas por dotar de mejores infraestructuras las instituciones educativas en Colombia y especialmente en la ciudad de Bogotá, estas siguen siendo precarias en términos de la demanda hecha por los sectores populares que acuden a la educación pública. Las carencias suman un largo etcétera que no parece resolverse y al que solo se atiende en equipamientos mínimos que en algunos casos ni siquiera es posible.

factores estructurales. Todo suele conformar un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares. (p. 47)

En este hilo de discusión hay que decir, sin embargo, que la autoridad pedagógica (AuP) no siempre se ejerce de manera consciente en el sentido de legitimar o impugnar el sistema de reproducción cultural. La arbitrariedad cultural como condición de la transmisión que tiene lugar en la escuela es ejercida por los educadores generalmente desde axiomas que no se explicitan en forma de arbitrariedad. Por el contrario, en la retórica educativa suele subrayarse un universo de posibilidades que dotarán a los sujetos de capacidades y destrezas en función de sus desarrollos personales y profesionales, y desde ahí la enunciación de los maestros. Sin embargo, poco se encargan de explorar cómo las circunstancias sociales y estructuras de poder que acompañan dicha realización la obstaculizan o determinan.

Pero no se trata tan solo de inculcar valores en la designación del rol social que se ha de cumplir en la sociedad. La AuP dota, a su vez, de un objeto común a los sistemas de enseñanza (SE) destinados a marcar el acento en los bienes simbólicos y culturales que serán apropiados por dicha sociedad y que solo será posible conservar gracias a la labor reproductora de la escuela. Deviene así la arbitrariedad cultural como principio de todo sistema de enseñanza institucionalizado. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1996) afirman:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico, o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una 'naturaleza humana'. (p. 48)

Así, los modos de reproducción claramente ejercen un papel de dominación de un sector de la sociedad sobre otro, de una clase sobre otra, de una forma cultural sobre otras. Este poder ejercido data de un modelo de acción que está encaminado a legitimar

una forma cultural (arbitrariedad cultural) naturalizada, la cual omite la génesis de los fenómenos sociales y entrega un relato ahistórico de las relaciones que acontecen en ese orden.

Todo acumulado cultural que ha sido objeto de selección y que funciona a su vez como objeto al que se le inculca, está contenido de arbitrariedad porque se vincula con una gramática específica y se aparta intencionalmente de otras. Es decir, se transmite como producto cultural acabado que se dirige a mantener una estructura social desde la cual se controla la creación, producción y circulación de dicha cultura.

Para las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996), la consideración sobre el influjo del sistema cultural en el sostenimiento del sistema social es fundamental por cuanto una de las estrategias a través de las cuales se hace efectivo el sistema de reproducción es la acumulación de capital (económico, simbólico cultural, social). Dicho capital es “entendido como capacidad de apropiación de los bienes escasos y de los beneficios correlativos” (Bourdieu, 2011b, p. 210), que circula entre los diversos grupos sociales y este, al mismo tiempo, es producto de la interacción de los sujetos entre sí.

Se trata entonces de una práctica de construcción social que dota de poder y dependencia dichas relaciones y que, específicamente en el ámbito escolar, se atribuye a la potencia con la que se formulan los saberes y los dispositivos a través de los cuales estos tienen resonancia en el sistema de enseñanza (SE).

Esta relación va más allá del ámbito escolar, pues la producción de capital cultural es sin duda consecuencia de la acumulación del capital económico. Dichos capitales están vinculados con el lugar ocupado por los sujetos en la estructura social, familiar, escolar. Sobre lo anterior, el autor afirma:

Así como la riqueza económica no puede funcionar como capital sino en relación con un aparato económico, la competencia cultural bajo todas sus formas sólo está constituida como capital cultural

en las relaciones objetivas que se establecen entre el sistema de producción económica y el sistema de producción de los productores (a su vez constituido por la relación entre el sistema escolar y la familia). (Bourdieu, 2011a, p. 55)

El capital cultural apela a la experiencia de los sujetos en la vida social y económica, e ilustra el modo de distribución de la riqueza. Se puede observar que el acervo cultural de cada individuo está en estrecha relación con la posición (económica) que ha ocupado en la estructura social y que le ha dotado de significados particulares esa experiencia. Las visiones del mundo, las valoraciones morales, los juicios estéticos, los accesos a cierto tipo de escenarios sociales o la vinculación con un tipo de industrias culturales (Adorno y Horkheimer, 2018) dejan ver la ocupación de los individuos en esta distribución.

Según Bourdieu, podemos entender el capital cultural bajo tres características fundamentales, esto es, como capital incorporado, objetivado e institucionalizado, así:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: *en estado incorporado*, es decir, como disposiciones durables del organismo; *en estado objetivado*, como bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas etc.; y por último *en estado institucionalizado*, forma de objetivación que debe considerarse por separado porque, según puede notarse a propósito del título escolar, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza. (Bourdieu, 2011b, p. 214)

La primera forma del capital apela al ejercicio de inculcación personal que elabora el propio agente sobre sí mismo. Se trata de la asimilación de una escala imperceptible de valores que requiere un tiempo de apropiación importante en el seno de la familia pero que no lo decide la herencia. El sujeto ha hecho acopio de formas simbólicas de maniobrar en el campo social relacionadas con la posición ocupada en la estructura económica. La característica figurada de este tipo de capital se vincula de

manera importante con la posición de clase. Este modo de capital adquiere la forma de capital simbólico, por cuanto no se hace evidente y opera de manera implícita en el campo social.

Por su lado, el capital objetivado es aquel que es sustancia de transmisión, la cual se ejecuta en formas concretas en relación con el capital incorporado. Se trata de una correlación de fuerzas entre el capital económico que posibilita la adquisición de los bienes materiales y el capital cultural que posibilita una apropiación simbólica de estos.

A su vez, el capital institucionalizado está dotado de un carácter instituyente que en el campo social alude a la capacidad de los agentes de hacer visible el capital incorporado. Se trata, en suma, de los reconocimientos que se visibilizan de forma colectiva y que adquieren peso en la vida social en términos de posicionar al agente con relación a los otros. Esta forma de capital opera a modo de legitimación de la realidad que, como condición impuesta por los grupos sociales, deviene arbitrariedad y es consecuencia de la posición de clase, toda vez que proviene de la capacidad de incorporación de capital cultural de los diferentes sujetos según su origen.

En cualquier caso, todas las formas de capital cultural suponen una delimitación del campo social en el cual se agencian las subjetividades que convergen en la escuela. Se discrimina en la acumulación de una cultura heredada con capacidad de ampliación o no en la medida que el sujeto pueda invertir tiempo para ello, pero también con base en la obtención material de bienes, así como en el aseguramiento de títulos dentro del sistema educativo.

Por otra parte, el capital cultural es importante para la incorporación de los individuos en la vida social y por supuesto en la vida escolar, a tal punto que es determinante para el ascenso en estos dos niveles respectivamente. El “éxito escolar: vale decir, los beneficios específicos que los niños de las diferentes clases

y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar” (Bourdieu, 2011b, p. 213), está conectado con las posibilidades de realización profesional o laboral de los sujetos, y al mismo tiempo, tiende en la gran mayoría de los casos a ser el resultado de los acumulados con los que asisten los individuos al escenario educativo. Así, un fuerte vínculo termina por establecerse entre las lógicas de aprobación que acontecen en la escuela y los modelos de competitividad en los que se sustenta el mercado laboral.

Si, por ejemplo, los estudiantes provenientes de las distintas clases sociales son desigualmente propicios a reconocer los veredictos del sistema escolar, en particular, desigualmente dispuestos a aceptar sin drama ni revuelta los estudios y carreras de segundo orden (...) es porque las relaciones entre el sistema escolar y el sistema económico, en este caso el mercado de trabajo, sigue estando en relación (...) con la situación y la posición de su clase social de origen, por medio del *ethos* de clase, como base de aspiración del nivel profesional. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 236-237)

Desde el punto de vista del capital cultural, es preciso afirmar que la escuela mira de soslayo la influencia de dicho capital en la ejecución de los procesos de enseñanza, pues parte de la premisa de que todos y cada uno de los sujetos que acuden a esta comparten un acervo cultural no solo identitario, sino suficiente para dar por hecho el desenvolvimiento de las capacidades exigidas por el sistema escolar en cada uno. Se subestima así el hecho concreto de que cada sujeto apropia de manera distinta la herencia cultural, pero que además la distribución de clase ha impregnado de forma desigual el acumulado con el que cada uno de estos sujetos habita el campo social del cual es heredero.

Ignorar este hecho por parte de la institución escolar ha contribuido sistemáticamente a que el proceso de reproducción sea efectivo, puesto que esteriliza la disputa que se teje en el

marco de los procesos educativos desde el punto de vista de la confrontación cultural que estos mismos vivencian en el centro del campo social-escolar, como lo anota el autor:

Si hay una verdad, es que la verdad del mundo social es objeto de luchas: porque el mundo social es, por una parte, representación y voluntad: porque la representación que los grupos hacen de sí mismos y de los otros grupos contribuye, en gran medida, a hacer aquello que los grupos son y aquello que hacen (...) suma, la construcción social de la realidad social se cumple en y mediante los innumerables actos de construcción antagonistas que en cada momento los agentes efectúan, en sus luchas individuales o colectivas, espontáneas u organizadas (...) (Bourdieu, 2011a, p. 187)

De la contradicción enunciada se deriva aquella afirmación según la cual la “clase social” como “campo social” en el que se desenvuelve el agente es producto de la distribución que la estructura social ha hecho al fraccionar los roles sociales y otorgarles cargas según el lugar que ocupan en dicha estructura. Cada clase social estará en función de sostener la estructura, dado que participa a través de sus agentes en la configuración de su estatus por causa de la demarcación que ha hecho la sociedad.

Los grupos sociales, y especialmente las clases sociales, existen de alguna manera, dos veces: existen en la objetividad del primer orden, aquella que las distribuciones de propiedades materiales registran; existen en la objetividad del segundo orden, la de las clasificaciones y representaciones contrastadas que los agentes producen sobre la base de un conocimiento práctico de las distribuciones tales como se manifiestan en los estilos de vida. (Bourdieu, 2011a, p. 187)

Argumentamos, por consiguiente, que el avance social de la educación opera como una “sofisticada práctica” de reproducción social y cultural, pues a pesar de no ser tomada en cuenta la condición de clase en la discusión del aparato educativo, esta es sin duda una realidad que sigue permeando el sistema escolar en gran medida: “La desigualdad institucional de la escolarización en el nivel medio, determina fuertemente la probabilidad de

acceso y terminación de estudios en el nivel universitario” (Tenti, 2007, p. 60); esto, sin contar que es mínimo el porcentaje que hoy, desde la escuela pública popular, puede acceder a la formación superior.

A su vez, las rutinas escolares, interpretadas como asuntos que operan al margen de la realidad social, fabrican un microcosmos a través del cual se asumen los roles y las jerarquías necesarias para que dentro del subsistema (la escuela) funcionen las relaciones de clase, que, aunque no se mencionen de manera explícita, terminan surtiendo el efecto de reproducción del sistema cultural arbitrario de manera soterrada y en muchos casos sin resistencia alguna.

Así, por ejemplo, el culto, puramente escolar en apariencia, a la jerarquía, contribuye siempre a la defensa y a la legitimación de las jerarquías sociales, se trate de las jerarquías de los grados y de los títulos o de la jerarquía de los centros y de las disciplinas, deben siempre algo a las jerarquías sociales que tienden a reproducir (en el doble sentido el término). Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema de enseñanza para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, en detrimento, por ejemplo, de las demandas más patentes del sistema económico, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases, disimulando la selección social bajo las apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías escolares. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 207)

Esta situación es una de las maneras en que la reproducción cultural tiene lugar en la escena educativa. Como sabemos, dicha reproducción se consolida en tanto la estructura social determina, según la clase social a la que se pertenezca, un tipo de escolaridad que pueda estar en correspondencia con el lugar ocupado en la escala social. Los niños, niñas y jóvenes de las escuelas populares, hijos e hijas de las clases trabajadoras, estarán destinados a un tipo de educación que los diferenciará de las elites, toda vez que estas últimas tienen la labor de educarse para dirigir los destinos

de la nación, mientras que los primeros harán parte de la escala productiva que determinarán dichas elites en su momento.

La educación de las clases populares y, más concretamente, la instrucción y la formación sistemática de sus hijos en la escuela nacional, forman parte de la segunda mitad del siglo XIX y a principios del XX de las medidas generales del buen gobierno: 'El obrero es *ignorante* y se hace urgencia instruirle y educarle; el obrero tiene *instintos aviesos*, y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las sociedades o los estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad'. He aquí, en resumen, el programa político destinado a resolver *la cuestión social*, la lucha de clases en el interior de la cual la educación ocupa un papel primordial. (Álvarez y Varela, 1991, p. 47)

Esta práctica de segregación y clasificación, que termina por marcar los sistemas educativos en América Latina, ha incorporado de forma taxativa una poderosa imagen de lo que configuran las subjetividades y las formaciones colectivas, así como las posibilidades de agencia que estas tienen en el entramado social dentro y fuera de la escuela.

Mientras las clases dominantes operan como guía modélica sobre la cual se erigen los valores objeto de reproducción, las clases populares se encargan de naturalizar dicha exclusión, pues su voz ha sido delegada a la élite que no solo determina su lugar en la estructura de poder económico, sino que ha dotado de cualidades específicas el mundo social y cultural al cual dicha clase tendrá que pertenecer y al cual termina por legitimar. Desde el punto de vista de Bourdieu,

Dominadas incluso en la producción de su imagen del mundo social y, por consiguiente, de su identidad social, las clases dominadas no hablan, son habladas. Los dominantes tienen, entre otros privilegios, el de controlar su propia objetivación y la producción de su propia imagen: no solamente por cuanto poseen un poder más o menos absoluto sobre aquellos que contribuyen directamente a ese trabajo de objetivación, sino también porque cuentan con los medios para prefigurar su propia

objetivación mediante todo un trabajo de representación, como se decía en otra épocas, es decir, mediante una teatralización y una estatización de su persona y de su conducta que apuntan a poner de manifiesto su condición social y, sobre todo, a imponer su representación. (Bourdieu, 2011a, p. 192)

Toda esta lógica encierra un efecto profundo sobre la fibra de las instituciones educativas, pues advierte una correlación de fuerzas que siempre estará a favor de quienes son poseedores del gran capital económico, social y cultural, mientras prolonga, a través de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en las escuelas, la segregación de las clases objeto de dominación. La función social de la escuela queda traducida, en últimas, al sostenimiento de esta relación de clase sobre la cual se erige el horizonte de la institucionalización educativa en las escuelas. Vaciar de sentido la propia identidad de clase, en vista de que el poder hace las valoraciones que requiere el sistema para mantenerse y compensarse de manera eficiente, constituye el objeto rector de la escolaridad. De esta realidad deviene un juicio permanente sobre las escuelas y especialmente sobre las subjetividades que la habitan.

En resumen, el dominante es quien llega a imponer las normas de su propia percepción, a ser percibido como él se percibe, a apropiarse su propia objetivación, reduciendo su verdad objetiva a su intención subjetiva (...) los dominados deben contar con una verdad objetiva de su clase que ellos no han forjado, con esta *clase-para-los-demás* que se impone a ellos como una esencia, un destino, *fatum*, es decir con la fuerza de lo que se dice con autoridad: invitados una y otra vez a adoptar sobre sí mismos el punto de vista de los otros, a cargar sobre sí una mirada y un juicio de extraños, están siempre expuestos a volverse ajenos a sí mismos, a dejar de ser los sujetos del juicio que recae sobre ellos, el centro de perspectiva desde el cual se ven a sí mismos. (Bourdieu, 2011a, p. 192)

Esta relación de poder engendrada en la modernidad como condición fáctica desde la cual construir la escuela, argumenta la tendencia cada vez mayor según la cual la escuela está al servicio

de un modelo de economía global que se instala en cada contexto según la localización que tenga cada país en el nuevo orden mundial. Así, la educación latinoamericana ocupa un importante renglón en la política economía internacional y es objeto de acusación y revisión permanente, en la medida en que se le atribuye el sostenimiento de un proyecto geopolítico en marcha. Las escuelas pertenecen al sector de la económica en el cual se juega la legitimidad de la distribución desigual de la riqueza, pues desde allí se configuran las valoraciones del presente en función de una futura actuación potencial de los agentes en el mundo social.

Es decir, puestos en el contexto de la discusión planteada, la escuela aporta a la construcción de capital simbólico, por cuanto construye representaciones del mundo legitimadas en los actos mismos de la dominación de clase. Se convierte así en una de las bases sobre las cuales se erige y se prolonga el sistema de dominación que revitaliza la economía de mercado y determina un esquema de validación de la distribución de clase, en la cual el poder se recoge y se perpetúa como verso inapelable. Los consumos culturales van ayudando a tejer esta simbología de la dominación ignorada como realidad latente entre los mismos dominados, así como señala el autor:

En la distinción natural el privilegio incluye su propia justificación (...) tal como los símbolos religiosos en otros modos de dominación, los símbolos del capital cultural incorporado u objetivado, contribuyen a legitimar la dominación, y aún el *arte de vivir* de los poseedores del poder hace su aporte al poder que lo posibilita, pues sus verdaderas condiciones de posibilidad permanecen ignoradas y puede percibirse no sólo como la manifestación legítima del poder, sino como el fundamento de la legitimidad. (Bourdieu, 2011a, p. 211)

Así las cosas, las prácticas de dominación en el sistema escolar suceden a través de un aparente consenso que toma forma en la cotidianidad escolar y que va minando el lenguaje y las formas de esa cotidianidad. El atributo casi intangible de esta práctica procede como mecanismo de control que resulta visible

en las formas del p nsum, el tipo de conocimiento privilegiado (desde la modernidad apostado en las ciencias exactas), la separación de la comunidad y de la familia del ámbito escolar, una visión totalizadora que arrincona a la pedagogía en un lugar retórico desde el que parece que no es posible construir saber, los ritos sostenidos en una idea de orden y uniformidad, todo un acumulado de signos y símbolos que muestran el marcado acento restrictivo y reproductor de la institución escolar.

Ese despliegue sucede de acuerdo con un cúmulo de reformas educativas presentes en el contexto latinoamericano y que desbordan la misma capacidad del sistema como promesa de transformación. Reformas que, en cualquier caso, contienen las ideas rectoras de los modelos de sociedad, sujeto y escuela que deben apropiarse: “Toda reforma educativa se sustenta en una serie de conocimientos que es necesario desvendar para poder comprender su orientación y su sentido” (Gentili, 2011, p. 19).

La constatación de que la escuela sigue siendo un escenario de reproducción, tal como lo explicara la sociología crítica, es producto no solo de una mirada en retrospectiva que logra situar la génesis del sistema escolar como urgencia en el objetivo de modelar el mundo social de los sujetos y las propias subjetividades en función de un sistema social que necesita perpetuarse como hecho dado, sino que se logra comprobar en la retórica actual de la institucionalidad escolar, en la que se percibe con gran nitidez la resonancia de la cultura neoliberal desde la cual se afirma el capitalismo contemporáneo. En tal dirección, afirma Santamaría (2018):

La educación sirve, pues, para generar espacios de desigualdad y aceptarla no como algo negativo sino como reto formativo. Dicho, en otros términos: el neoliberalismo produce una política social que tiende no a anular los efectos antisociales de la competitividad sino la capacidad anticompetitiva de los sujetos. (p. 104)

De esta resonancia hablaría entonces la filosofía contemporánea y abriría un enclave sobre la idea de legitimidad

de la dominación expresada en renglones anteriores y sustentada por Bourdieu y Passeron (1996) como estrategia de reproducción social. Aceptar sin reparo la condición de clase y sostener la defensa de esta posición que ha sido impuesta es el gran logro del proceso de dominación que fácilmente toma posesión en la escuela. Así:

Se comprende que no puedan hacer otra cosa que callar, porque la asumen tácitamente, la función de legitimación y de conservación del orden establecido que realiza la escuela cuando persuade en la legitimidad de su exclusión a las clases por ella excluidas, impidiéndoles comprender e impugnar los principios en nombre de los que les excluye. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 265)

En tal sentido, la escuela cumple el papel de mantener el orden jerárquico establecido por la relación de clase que se materializa en el modelo económico, político y social que dirige los fines de la educación. De ahí que la institucionalidad escolar (especialmente en el nivel secundario) pase actualmente por los códigos que rigen la sociedad de mercado y fundamente su razón de ser en un sistema que antecede y prepara a los y las estudiantes para el mundo del trabajo. Al respecto, manifiesta Althusser (1970):

¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea, algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (...) de cultura científica o literaria utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (Una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores etc. Se aprenden habilidades. Pero al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo según el puesto que está “destinado a ocupar” (...) en definitiva reglas del orden establecido por la dominación de clase. (p. 14)

Althusser (1970) considera que la escuela, como aparato ideológico del Estado, reproduce el sistema de desigualdades; sin

embargo, reconoce que no es responsable de su transformación. Este posicionamiento teórico asume el reto de pensar la escuela como consecuencia de la estructura social y no como agente de constitución y modificación sustancial de esta, a diferencia de lo que postula el funcionalismo:

La escuela (pero también otras instituciones del Estado como la iglesia, y otros aparatos como el ejército) enseñan ‘habilidades’ pero en formas que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o la dominación de su práctica. Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin hablar de los (profesionales de la ideología (Marx), deben estar a un título u otro ‘penetrados’ de esta ideología, para poder realizar ‘concienzudamente’ su tarea, sea la de explotados (proletarios), sea la de explotadores (capitalistas), sea la de auxiliares de la explotación (cuadros), sea la de los grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus funcionarios). (Althusser, 1970, p. 20)

Bastaría asomarse a las aulas de las escuelas públicas para observar cómo el orden incorporado a las prácticas de enseñanza es una simbología fiel y precisa del orden en el cual se configura la sociedad desde la cual se agencia dicha práctica educativa. En otras palabras, sin ir muy lejos, las formas de educación institucionalizadas poseen el poder de un “sistema cultural arbitrario” (Bourdieu y Passeron, 1996), posible gracias a su persistencia como código objeto de interiorización por parte de los individuos y que logra perpetuarse en dicha réplica por parte de lo que Bourdieu (1996) denominan autoridad pedagógica (AuP) a través del trabajo pedagógico (TP) constitutivo de la razón de ser de la institución escolar.

Toda esta discusión tiene de fondo la necesidad de demarcar los alcances del sistema de enseñanza (SE) en su condición de estructura de poder que se otorga a sí misma la autoridad de transmisión de la herencia cultural. Acción que solo es posible gracias a la institución escolar a través de la cual se pueden leer los rasgos de la reproducción cultural como estrategia de reproducción social.

La escuela, operada como agencia de reproducción, tiene que ser interrogada, pues mientras promulgue el sistema de valores que sostienen la exclusión de clase y la perpetuación de la desigualdad social, merece acudir al juicio intelectual que permita abrir las fisuras necesarias para comprender los lenguajes, dispositivos y atributos sobre los cuales se sostiene en esta conservación moral y devela formas posibles de comprensión desde las cuales, como ya lo plantearon los pedagogos críticos, operar la resistencia.

En este marco de análisis coinciden las teorías funcionalistas y las de la reproducción en que la educación y específicamente el sistema escolar, versión institucionalizada del sistema de enseñanza, se tienen como función social la inculcación de una serie de valores que, a priori, la sociedad ha determinado necesarios para dotar al individuo de las condiciones básicas que le permitan desempeñar el rol social asignado. La diferencia con el funcionalismo radicará entonces en que, para este enfoque, esa función de sostenimiento social da cuenta de un orden orgánico que preserva la armonía del sistema social por cuanto favorece la distribución de roles y capacidades para que las piezas de la estructura casen de manera adecuada y puedan aportar al funcionamiento pleno del orden social. La sociología crítica, por su lado, o lo que se denomina las teorías de la reproducción, comparten la idea de que el sistema educativo reproduce las condiciones del sistema social, pero hacen hincapié en que estas condiciones son reproducidas desde un orden desigual, y para sostenerlo, que soporta la diferencia de clase y por tanto perpetúa la exclusión, en una estructura social que se mantiene debido a dicha distribución desigual de todas las formas del capital.

Sobre la práctica pedagógica

La práctica como objeto de estudio

Este apartado aborda de manera específica la discusión acerca de la práctica pedagógica como categoría de análisis dentro del proceso investigativo. Se exploran las concepciones que indican algunas maneras de delimitar la práctica o de otorgarle atributos. Reflexionamos sobre la variedad de significados, lo polisémico que resulta el concepto e incluso sobre una reducción importante de la literatura respectiva.

Cabe señalar que no se trata de encerrar el objeto práctica pedagógica en una dimensión única o desde un lugar exclusivo de la teoría, como los límites epistémicos de la sociología, posicionamiento teórico en el que se inscribe este trabajo inicialmente; también se toman en cuenta otros importantes estudios que aportan de manera sistemática a la configuración de un corpus de análisis respecto a la práctica.

Por consiguiente, cabe anotar que la práctica, en este caso como categoría, intenta responder a la necesidad de ubicar con alguna precisión el objeto al cual nos estamos refiriendo y cómo este es abordado desde diferentes campos de conocimiento que se emparentan, por un lado, con las ciencias de la educación (específicamente la sociología) y por el otro, con la pedagogía como campo autónomo.

De esta convergencia resultan algunos elementos en común y algunos otros particularmente definidos según el posicionamiento teórico desde el cual proponemos la definición del objeto. La práctica pedagógica como noción teórico-metodológica (como abstracción desde un campo particular de conocimiento y como objeto de análisis investigativo) contiene una serie de atributos inherentes a su propia naturaleza como hecho y otros que le son otorgados por su configuración como

objeto de conocimiento. Se discuten entonces las posibilidades abiertas de una conceptualización que no cierra definitivamente, sino que se complementa porque se acude a otros campos discursivos para sostener la pluralidad de su significado.

En un primer momento, la práctica toma forma de hecho social y como acto comunicativo a partir de la sociología de la educación (Durkheim, 2013; Bernstein, 1990). Luego, se asume como acto de instrucción y de allí su estudio dentro del campo disciplinar de la pedagogía, pues esta toma como objeto de conocimiento la enseñanza. A esta definición la acompaña el carácter institucional desde el cual acontece la experiencia y todos los vínculos que desde este enclave pueden contenerla (discursos, relaciones de poder, horizontes de sentido etc.). A su vez, la práctica se presenta como un fuerte tejido teórico-práctico que encara un hecho reflexivo trascendental para el acto educativo, razón de la potencialidad de su carácter ético-político (Freire, 2009).

En todas estas aproximaciones el denominador común es la potencialidad de realización de la práctica a partir de la agencia de los maestros. No cabe duda de que, aunque esta tome diversas formas siempre, la acción formativa ejercida por el maestro en las instituciones escolares termina siendo lo que le da vida a la construcción de una noción teórico-metodológica y a una acción directa que podemos denominar práctica pedagógica.

Como la práctica pedagógica es un objeto de estudio que puede ser abordado por diversos campos, está determinada por una fuerte carga discursiva que la sitúa dentro de un corpus de análisis que se lee en perspectiva histórica y en función de un contexto de aplicabilidad que teje amplias fronteras con la estructura social desde la cual toma forma en la vida de las instituciones escolares.

El devenir del sistema educativo asume así la responsabilidad de leer las formaciones sociales que dan origen a las prácticas

pedagógicas, a sus lenguajes, rituales e intencionalidades. La práctica es tanto concepto como hecho, pero en cualquier caso es, sin duda, un objeto mediante el cual podemos influir en la realidad social y educativa del momento histórico en el que nos afirmamos como sociedad.

La práctica como hecho social

En los sistemas de enseñanza (SE) (Bourdieu, 1996) anclados a las instituciones educativas, la práctica pedagógica es el mecanismo de acción directa entre los diversos agentes que convergen en la escuela. Dicha práctica es el ejercicio de transmisión que desarrollan los maestros como parte de su agencia escolar y como apuesta de conservación de la tradición del saber que ha sido seleccionada para entregar a las generaciones que se forman allí (Durkheim, 2013).

La práctica pedagógica en este escenario de discusión pasa por considerarse a partir de los postulados de la sociología de la educación, fundamentalmente como hecho social, es decir, como objeto de observación desde el que se puede erigir un estatuto valorativo en perspectiva científica.

Al mismo tiempo, comprendemos el hecho social como un entramado de relaciones que se tejen dentro de un grupo-clase social y que tienen por objeto mostrar las maneras en que los sujetos elaboran códigos y formas de esa relación determinados por la realidad exterior. Al respecto, el funcionalismo cree que los hechos sociales “Consisten en modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo y están dotados de un poder de coacción en virtud del cual se imponen sobre él” (Durkheim, 2001, p. 41).

Para el funcionalismo, esta definición pone el acento en la idea de una práctica que está al margen de la actuación subjetiva, pues denota un importante interés en señalar el hecho social como realidad dada. Derivada del ideal de cientificidad

que obturó sobre la sociología de la educación, la perspectiva funcionalista se afirma en el juicio de una existencia determinada de los fenómenos estudiados, todos estos, hechos sociales que, al tratarlos como cosas, objetos de observación, pueden dar cuenta de su naturaleza. Estos hechos solo pueden ser explorados en relación con su condición de fenómeno dado; así, el estudio de su origen puede capturar alguna idea al respecto de su estructura únicamente a través de su abordaje como cosa constituida que, luego de estudiada, puede ser asumida por su carácter de objetividad. Como señala Durkheim (2001):

Por lo tanto, debemos considerar los fenómenos sociales en sí mismos desprendidos de los sujetos conscientes que los representan, es preciso estudiarlos desde fuera como cosas exteriores, porque así se nos presentan (...) esta regla se aplica pues a la realidad social entera, sin que haya lugar para ninguna excepción. (p. 68)

La discusión aquí se centra en la imposibilidad de pensar el hecho social en este sentido, pues no existe una realidad educativa dada per se. Por más que el sistema educativo sea una estructura objetivada por la concepción de institucionalidad, este es efectivo en los ámbitos de la escolaridad solo en lo atinente a las subjetividades que lo agencian. Las relaciones que tienen lugar en la escuela y que podrían aportar a la idea de que allí suceden hechos sociales o, más aún, que el mismo hecho educativo es un hecho social, solamente son posibles si los sujetos deciden operar en estas relaciones y las manejan de acuerdo con la posición ocupada en la estructura. Posición que puede ser modificada por la propia estructura o por decisión de los sujetos que están allí.

Esta última sentencia advierte una contradicción con el funcionalismo. Los hechos sociales, por más que se reproduzcan en apariencia como fenómenos establecidos, son objeto de transformación por parte de los sujetos que hacen parte de su realización. De esta discusión hablará la pedagogía crítica más adelante y pondrá en tensión la idea de la objetividad propuesta por la sociología funcionalista.

Por lo tanto, consideramos que la realidad del hecho pedagógico, la práctica pedagógica en sí misma, superaría esta concepción determinista del funcionalismo. El hecho social, por un lado, sí está dado, pero, en suma, es un acontecimiento en el que se cruzan las formas de actuación individual y las agencias colectivas. En otras palabras, partimos de la idea de que, aunque el hecho social opere de manera coercitiva sobre el sujeto (Durkheim, 2013), las formas de agencia de este pueden dar cuenta de una modificación sustancial del hecho aun cuando este haya sido impuesto de forma dogmática y restringida.

Tal es el caso de la práctica pedagógica, a la que consideramos un hecho social, dotado de atributos no solo desde el afuera de su intención, sino especialmente desde el adentro de su producción. Ese adentro constituye el sistema de enseñanza y la institucionalidad escolar, agencias desde las cuales la práctica asume una forma particular que es objeto de interrogación en el presente trabajo.

De la misma forma, hay que afirmar que la práctica no solo tiene lugar en el salón de clase, aunque esta condición “áulica” matice de manera importante su carácter, al margen de dicha condición también operan formas de acontecer de esta y la determinan como hecho fáctico dentro de la institución escolar. Al respecto, opina Mario Díaz:

Al respecto, dice Mario Díaz (1990) Con el término de prácticas pedagógicas generalmente nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. (p. 2)

En este orden de ideas, se podrá notar que la práctica pedagógica es una expresión de la vida escolar debido a que sintetiza todas aquellas fases de operación de los saberes, las relaciones, las subjetividades, los discursos y los posicionamientos que asumen los agentes dentro del ámbito institucional. Dichos

aspectos en cualquier caso no resultan efectivamente de una producción autónoma de sentido, sino que devienen poder de las fuerzas que asisten el escenario educativo.

La práctica como acto comunicativo

En este planteamiento sobre la práctica se subrayan algunos elementos constitutivos del ejercicio de interacción entre el maestro y el estudiante. Para Díaz (1990), la práctica es un acto comunicativo que opera en un contexto particular y, al mismo tiempo, es un ejercicio matizado por jerarquías que demarca las formas en las que se producen y circulan los mensajes; “los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes cotidianos (en esta caso el maestro, el alumno, el padre, la madre, el socializador, el socializado)” (Díaz, 1990, p. 2).

En un primer momento estamos hablando de los modos de conducción que asumen los maestros en torno al saber y los dispositivos (didácticos, metodológicos) que utilizan para vehicularlo en el aula de clase. Luego, se trata de identificar de qué modo procede la interacción directa en lo relativo a los usos del lenguaje, la proxemia y todas aquellas manifestaciones de la interrelación humana que acontecen en el proceso de enseñanza aprendizaje. También se identifican las formas expresivas que colocan en lugares de enunciación diversos a los agentes y que promueven no solo un acto comunicativo, sino una toma de posición de los sujetos respecto al hecho que producen y en el que, a su vez, son producidos.

La práctica pedagógica sucede en el escenario escolar a través de las acciones que relacionan a los sujetos del acto pedagógico. Tales acciones están contenidas por múltiples elementos que pasan desde las formas de producir discurso (Bernstein, 1990), el proceso de comunicación con sus diversos matices, hasta los mecanismos de regulación que impone la escuela.

Como acción institucionalizada, la práctica pedagógica opera con dispositivos de regulación y control que han sido previstos para que dicha práctica resulte efectiva al asumir la forma desde la cual ha sido prediseñada por tal institucionalidad. Así, esta funciona como un entramado de significados que tienen lugar en el proceso de transmisión (Díaz, 1990). El maestro encara la tarea de traducir el saber y de allí una carga interpretativa fundamental que lo conmina a asumir una mirada frente a dicho conocimiento. Además, el maestro construye un mapa de significados que está enmarcado en su propia experiencia, influenciado por sus lecturas del mundo y lo contiene en las múltiples dimensiones que son objeto de apropiación en su quehacer como educador.

De este modo, el discurso del maestro es producido por una autoridad que lo sobrepasa, pero la asume, la resiste o desde ella transita.

La práctica pedagógica en cuanto hecho social, y en correspondencia con la fuerte carga comunicativa que la contiene, deja ver que no siempre puede observarse de manera explícita, pues las simbologías que resultan del mismo proceso comunicativo no son claramente distinguidas por los agentes que intervienen. De ahí que haya un cúmulo de significados que no son previstos y que se camuflan en la subjetividad que les corresponde a los agentes.

Esta consideración marca entonces un derrotero en el estudio de la práctica como objeto de conocimiento y se asume desde la perspectiva sociológica como hecho social-comunicativo (Durkheim, 2013; Bernstein, 1990) que acontece en el escenario escolar desde la instrucción que se opera en el sistema de enseñanza hasta las relaciones de poder que suscita dicho sistema no solo en su interior sino en la estructura misma desde la cual se agencia. La estructura contiene la sociedad (el Estado),

la escuela (institución del Estado) y esta, a su vez, se vincula en una relación de tensión con las subjetividades de los agentes.

Puesta la discusión en estos términos, hay que decir que el acto pedagógico, en cuanto comunicativo, configura para sí la autoridad de la expresión que abarca todas aquellas dimensiones de la interrelación maestro-estudiante. Es en esta vinculación discusiva donde es posible precisar el diseño pedagógico, la implicación de los agentes con dicho diseño, así como la puesta en marcha del acto mismo y, en correspondencia, el despliegue de las fuerzas que confluyen en dicha acción. La clave interpretativa sobre la cual se puede leer la práctica como hecho social-comunicativo es sin duda la escena misma en que acontece la transmisión de saber, desde la cual el maestro personifica la institucionalidad y elabora para sí y para su vínculo una serie de códigos a través de los cuales hace visibles sus enunciados. La labor intelectual a partir de la cual se observa la práctica, debe entonces ayudar a decodificar esta elaboración.

Es más, el maestro establece en esta codificación coordinadas propias con las cuales ir haciendo efectivo el papel que se le ha otorgado como emisor de la herencia cultural y de la misión educadora que encarga la sociedad a su acción formadora: “el maestro está dotado de esta cualidad en virtud de la función social que cumple (...) realiza su tarea en virtud de una especie de mandato social” (Tenti, 2013, p. 96).

La práctica como instrucción: expresión de la institucionalidad escolar

La práctica se descubre en el acto de la enseñanza, pero también en la correspondencia discursiva y fáctica desde la cual se vinculan cada uno de los elementos propios de la institución escolar. No puede leerse la práctica fuera de la institucionalidad que la ampara, pero tampoco puede en todo caso reducirse a dicha institucionalidad, que le impide concretar un lugar de agencia para los sujetos que la sostienen o la resisten.

Se trata de una acción legítima con base en la cual se enuncia el maestro como protagonista del sistema de enseñanza. Díaz (1990) señala que:

Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo posicional (ubicador) en relación con las relaciones sociales. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden instruccional y un orden regulativo. (p. 3)

La experiencia de inculcación que corresponde a los maestros, toma forma en la ritualización que hace la escuela de las relaciones con el saber y en las manifestaciones individuales y colectivas que ocurren en la institución escolar. La vida en las escuelas resulta de una ceremonia en la cual se repite el universo de contradicciones que su misma naturaleza reproduce. De ahí que la práctica sostenga esta rutina como principio ordenador de su propio carácter.

Al mismo tiempo, la relación que establece la práctica con la institucionalidad radica, al parecer, en que la segunda tiene por objeto, modular todos aquellos aspectos que constituyen la primera. Es decir, el mecanismo de expansión desde el cual sucede la experiencia de enseñanza responde de manera taxativa a un modelo de instrucción que ha sido previamente advertido por el proyecto educativo escolar. La práctica pedagógica es entonces una “versión armonizada” del contenido discursivo en el cual se recoge el sistema educativo.

Esta versión supone una dicotomía respecto al lugar ocupado por el educador. Se trata de una síntesis de la forma en que lo ha cooptado la institucionalidad o ha construido un corpus propio desde el cual sustentar una racionalidad particular hecha a la medida de su trayectoria. Las objeciones derivadas de esta contradicción muestran que de acuerdo con la lógica institucional el maestro carece de autonomía al demarcar las fronteras de su acción. “Hoy el puesto del maestro es uno de los espacios sociales

más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura” (Tenti, 2013, p. 100). El punto de inflexión estaría en los giros que logra contener el hecho pedagógico, por cuanto se asume más allá del acto comunicativo y así mismo como un acontecimiento que tensiona la vigilancia estructural que lo controla. La práctica pedagógica, en tal sentido, provoca una movilidad interna que la transforma.

Sin embargo, este enfoque determinista (Tenti, 2013) asume que la práctica sucede al margen de la subjetividad que la dirige y que se trata de un instrumento desde el cual se ejecutan una serie de mandatos, inspirados en una suerte de corolario moral que está al servicio de la sociedad que representa. El funcionalismo daría cuenta de esta perspectiva. En el lado opuesto estaría la tradición teórica que se sostiene en la idea de un actuar autónomo de los sujetos al decidir respecto a la práctica misma. Esta orientación, sin embargo, olvida que los sujetos están actuando en estructuras sociales predeterminadas (Tenti, 2013) y que su autonomía es relativa en relación con la capacidad de maniobra dentro de esa estructura.

Tenti (2013) dice que precisar una teoría integral de la práctica pedagógica significa hacer confluir dos vertientes del análisis. Por un lado, es necesario comprender que los sujetos están incorporados en estructuras sociales determinadas y que son objeto de apropiación a través de la experiencia. Por otro lado, se trata de pensar estos sujetos como actores que han sido mediados por múltiples racionalidades, lo que constituye un impulso en la actuación subjetiva. Las estructuras no son inamovibles ni los sujetos enteramente condicionados sin capacidad de acción transformativa. Así las cosas, pensar la práctica pedagógica implica pensar relaciones de fuerza que tensionan el afuera objetivado del acto formativo y el adentro intersubjetivo que lo moviliza.

Adicionalmente, Tenti (2013) considera que inhabilitar el análisis de la estructura social desde la cual se agencia la práctica, supone una tendencia teórico-metodológica en la investigación educativa que desestima la influencia terminante del factor social en la escuela, lo que con frecuencia conduce a una mirada reduccionista de los conflictos en el interior del proyecto escolar. Dicha tendencia fija su atención en asuntos de carácter personal y limita la posibilidad de análisis, pues todos estos problemas tienden a clasificarse como “males individuales” que deben resolverse por la vía analítica de los aprendizajes y, por tanto, a la luz de la psicologización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La contradicción resulta mayor cuando, por el contrario, se resta capacidad de agencia a los sujetos y se limita el análisis a una dependencia de la estructura, la cual impide el acceso a formas deliberativas de carácter y oposición a los modos de influencia de la estructura en el cuerpo desde el cual se subjetiva la experiencia escolar.

Vale decir, por lo tanto, que la práctica se constituye en núcleo del hecho escolar, pues en su realización se juntan todas aquellas manifestaciones del acto educativo que orienta el maestro y que están relacionadas con la formalidad institucional.

El carácter político de la práctica pedagógica

En este escenario de discusión, los aportes de Freire vienen bien para profundizar la connotación social y para este caso, política que define la práctica pedagógica. Freire (2009) sostiene que la práctica es práctica en el mundo, que los sujetos están inmersos en contextos particulares y, por tanto, no se puede pensar la práctica del maestro como retórica protocolaria sobre el saber y el deber moral que se instruye en la escuela. Por el contrario, la práctica pedagógica, como acción en contexto, responsabiliza al maestro frente a un hacer situado y consciente en el ámbito donde está produciéndose dicha experiencia. “En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es

indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores” (Freire, 2009, p. 118).

El ejercicio de la formación que se imparte a los educadores debe pasar por una conjugación esencial entre la teoría y la práctica, una sin la otra carecen de objetividad y de dimensión de la realidad concreta sobre la que se actúa. Freire (2009), además, distingue esta necesidad fundamental de anclar una relación permanente claramente dialéctica entre la teoría y la práctica como ejercicio de contradicción y complementariedad vital para la acción pedagógica. Como dice el autor:

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que se puede formar a una educadora en la *práctica enseñándole como decirle ‘buen día’* a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta, ya sea la de la maestra, o la de las maestras y sus alumnos. (Freire, 2009, p. 118)

Por consiguiente, la práctica pedagógica es entendida como práctica social, por el hecho de abordar aspectos del hacer reflexivo del maestro en relación con las estructuras que regulan la escuela dentro y fuera de esta.

Las prácticas pedagógicas no se limitan a la acción de enseñanza y, por el contrario, suponen un enclave de relaciones dialógicas entre el sujeto, el saber y la institución, “constituyen un conjunto especializado de prácticas de transmisión cultural (apropiación reapropiación cultural) estructuradas y reguladas por una gramática especializada cuyas reglas y principios subyacentes están animados por voces de clase” (Díaz, 1990, p. 29). Lo anterior supone que la potencia de su planteamiento está en sus dimensiones a partir de los sujetos que la agencian. Por lo tanto, “la práctica pedagógica no puede definirse sino a condición

de la existencia de los sujetos en ella inscritos o dispersos, que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla” (Díaz, 1990, p. 8).

Entendemos que la práctica pedagógica, en cuanto práctica social, se caracteriza por ser reflexiva e interrogada por el contexto de su acontecer. Así mismo, suponemos que está dotada de múltiples significados y propósitos, y que su orientación asume un posicionamiento particular en relación con el mundo y la cultura.

No hay prácticas neutrales o deshabitadas de sentido e intencionalidad (Freire, 2009) y, por ende, el análisis de sus anclajes, continuidades y rupturas tiene que ser matizado por marcos interpretativos amplios que permitan su despliegue como acto performativo, dialéctico y plural que, en un gran porcentaje, opera como vehículo de transmisión y reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996).

A este respecto, la práctica pedagógica expresa los valores sociales, éticos y políticos de la sociedad donde se ejerce. Estos valores son apropiados por los sujetos a través de su experiencia con el saber, el lenguaje y la institucionalidad reguladora. Como expresión, y como se ha venido sosteniendo, la práctica es un acto comunicativo intencionado:

En el sentido en que establece límites en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por reglas de interacción precisas como la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación dados. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan/transforman los enunciados cotidianos de los hablantes legitimados (en este caso, el maestro, el alumno, el padre o la madre, el socializador, el controlador). (Díaz, 1990, p. 14)

La práctica se constituye en un campo donde confluyen las intencionalidades educativas, las apuestas teóricas que ayudan a sus comprensiones y los métodos que permiten desplegar el

saber (Zuluaga y Echeverry, 2011). Sin duda, estos elementos entramados se soportan en la dinámica de la escuela, en la que se potencia la práctica en función de formas específicas de reproducción o resistencia.

En tales circunstancias, serían objeto de estudio las decisiones que están tomando las escuelas actualmente en correspondencia con la política educativa que regula las relaciones, lenguajes, opciones curriculares, incluso los mecanismos de negociación política y cultural que se dan dentro de las instituciones. En el mismo sentido, vale la pena indagar los lenguajes que transitan las escuelas para entender cómo estos están permeados por gramáticas de la regulación y el control social (Foucault, 2012). En la lista de los objetos se pueden identificar claramente los manuales de convivencia y, en general, los documentos reguladores de la política pública que administra el sistema educativo; así mismo, se pueden dilucidar los discursos de mediación curricular que dictan los saberes mínimos y los alcances de los objetos de conocimiento; además, se puede reconocer el imperio de los sistemas de evaluación que condenan las prácticas de enseñanza a la medición numérica y una serie de condiciones que reglamentan la vida escolar y que son desarrolladas especialmente en nuestro tiempo como modelo de reproducción que se entrona en los pasillos, las aulas y que terminan encarnando los mismos sujetos en la escuela.

De esta realidad emergen mandatos de los maestros, en los cuales se legitima la imposición de la cultura dominante y, amparados en la autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996), agencian universos de poder que contribuyen a domesticar las conciencias de los estudiantes y de esta manera apuntalan un esquema de relaciones con el conocimiento que reduce y confina el saber a su utilidad mecánica.

Los maestros cooperan con la lógica dominante a través de la práctica pedagógica en el sentido de impregnar su saber de

un potencial de realización a futuro, en una suerte de anulación del presente que impide así que el saber irradie su luz para comprender el mundo que hoy habitan los estudiantes. “Lo que se produce históricamente es un proceso donde el neoliberalismo genera un espejismo de futuro mientras se sacrifica el presente y se vacía el pasado” (Santamaría, 2018, p. 89), y se pierde así la aspiración de saber más allá de la lógica empírica empresarial que determina la vida académica y social de la escuela actual. Al respecto, anota Bourdieu:

En realidad, para que se pueda ejercer la acción pedagógica se necesita que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18)

La potencialidad de ese futuro se abre como promesa en la escuela, pero está claro que esta probabilidad descansa en la estructura social y de clase que permanece en la sociedad y que se expresa en el sistema educativo, tal como se expresa a continuación:

De hecho, la causalidad de lo probable es resultado de esta suerte de dialéctica entre el habitus (...) y las significaciones probables, es decir, lo dado que aquel se da para una percepción selectiva y una apreciación sesgada de los indicios del porvenir que él habrá de contribuir a hacer acontecer (cosas ‘por hacer’, ‘por decir’ etc.) las prácticas son resultado de este encuentro entre un agente predispuesto y prevenido, y *un mundo que se presume*, es decir, presentido y prejuizado, el único que acaso pudiera conocer. (Bourdieu, 2011b, p. 79, cursivas propias del texto)

La promesa de futuro que se origina en la escuela y particularmente en las prácticas de los maestros, da cuenta de una matriz discursiva que está orientada a la perpetuación de la distribución de clase. En la escuela, dependerá de la posición que

ocupen los sujetos fuera de esta, para emitir un tipo de relato que se corresponda con las posibilidades que se abrirán debido a su paso por la escuela.

Sin embargo, hay que decir que esta actitud de los maestros es consecuencia de su propia incorporación a los sistemas de reproducción, desde la formación hasta ser objeto de la imposición de políticas; de allí que su función esté mediada por otras regulaciones externas en las que los maestros disputan su autonomía (Zuluaga y Echeverry, 2011) sobre decisiones fundamentales de su acción pedagógica:

Los maestros que en condiciones espantosas tratan de volver contra las ideologías, contra el sistema y contra las prácticas en las cuales están agarrados, algunas armas que pueden encontrar en la historia y el saber que ellos ‘enseñan’. Son especie de héroes. Pero son raros, y hasta qué punto la mayoría ni siquiera ha comenzado a sospechar el ‘trabajo’ que el sistema (que los supera y aplasta) los obliga a hacer, peor, dedican todo su corazón y su ingeniosidad a realizarlo con la mejor conciencia (los famosos métodos nuevos). No se dan cuenta de que contribuyen con su consagración misma a entretener y a nutrir esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan natural e indispensable, útil y bienhechora a nuestros contemporáneos, como la iglesia era natural, indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace algunos siglos. (Althusser, 1970, pp. 48-49)

La práctica pedagógica toma forma, por cuanto opta ideológicamente por un lugar de enunciación. Esta carga ideológica ejercida por la autoridad del maestro juega con la construcción simbólica de la realidad del sujeto en formación y determina los códigos de acceso o restricción de los que serán objeto esas subjetividades.

A juicio del autor:

Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una acción pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta

imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea, de legitimación) de esta violencia. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 56)

Se ubica al maestro en un lugar de tensión respecto a su función y las consideraciones que sobre dicha función construye él mismo, así como las que se construyen respecto a él. Tenti (2013) manifiesta que:

El puesto del maestro está tan cristalizado que hasta tiende a adquirir cierta 'naturalidad'. Lo que es el producto de una historia de luchas, compromisos, relaciones de fuerza, intereses, etc., se presenta como algo dado, como una realidad social 'dura', 'hecha cosa' que se impone a sus ocupantes y hasta llega a apoderarse de ellos. Como decía Marx, el heredero es apropiado por la herencia. (p. 101)

Esta dimensión de análisis tiene sentido en la medida que disputa un lugar de enunciación para la labor docente y denuncia las condiciones en que se viene juzgando la profesión. Por tanto, se hace necesario repasar los códigos de análisis que se han elaborado sobre la función docente en dos sentidos paradigmáticos: por un lado, el maestro como emisario de una especie de apostolado, principio que descansa en la idea de la vocación o el sacerdocio. Durkheim (2013) declara que:

Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios en el que cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico, puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a este. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es interprete de su dios, él es el gran intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. (p. 80)

Y por el otro, la dimensión técnico-científica que determina al maestro como agente instruido en las disciplinas específicas y la acción pedagógica otorgada por su formación, especialmente en las escuelas normales que luego operará en sus prácticas

pedagógicas formales (De Tezanos, 2006). Tanto una como otra definición han dotado al maestro de una distinción respecto de otras profesiones y ha impuesto un papel relevante en la configuración del orden social vigente que se reproduce en la escuela.

Para Tenti (2013), se vienen presentando una serie de condiciones diferenciales para comprender la práctica de enseñanza y, en esto, el lugar del educador como ejecutor de dicha práctica. Así, el cuerpo docente es considerablemente heterogéneo y está determinado por diversas condiciones subjetivas, objetivas y simbólicas que pasan a su vez por las condiciones salariales, las posibilidades de movilización social y política, los acumulados de experiencia personal, la procedencia de su condición de sujeto (raza, género, origen, posición social, entre otros) así como por las condiciones del contexto donde ejerce su oficio, que pasan también por las determinaciones institucionales, curriculares y políticas de su práctica. Esto sin contar con que hoy el ejercicio docente ha sido matizado por el uso de la tecnología como factor determinante de los procesos que se dan dentro y fuera del aula de clase.

Esta discusión implica pensar al maestro como sujeto político (Ortega et al., 2009) hacedor de cultura, inmerso en un contexto determinado e inscrito en circunstancias particulares de su tiempo. En tal sentido, las rupturas que puedan hacer los maestros en la experiencia de formación de la que son protagonistas, y las que a su vez conducen, son el anclaje desde el cual será posible visibilizar las prácticas de dominación y transformarlas en prácticas de liberación (Freire, 1997).

Por tanto, la tarea, como lo han planteado los pedagogos críticos, no es responsabilizar a la escuela del cambio estructural que requieren las sociedades que hoy perpetúan las instituciones del control, la violencia y la segregación, se trata de hacer visible y tensionar el análisis respecto del acontecimiento escolar con

todos sus matices, para que en la identificación de sus aparatajes y fronteras se pueda avizorar un camino de posibilidad, un lugar para la agencia.

Adentrarse en este campo discursivo la pedagogía crítica implica un desplazamiento desde la sociología de la educación, para intentar atravesar la frontera teórica y comprender que la potencia del análisis cruzado por diversas salidas epistemológicas hace que la lectura de la práctica sea cada vez menos determinista.

Así, la pedagogía crítica ofrece una lectura importante acerca de la naturaleza del acto pedagógico, el discurso por el que este es atravesado, la lógica instruccional que orienta y demarca la práctica que es efectuada por los maestros (Giroux, 1997), el carácter y la morfología de las escuelas (McLaren, 2005), así como todas aquellas consideraciones que están marcando el ritmo del acontecimiento escolar. Al respecto de la práctica pedagógica, este planteamiento teórico se pregunta por la racionalidad dominante que se propaga a través de la instrucción escolar y recoge para sí como antecedente al funcionalismo y a las nuevas teorías críticas de la sociología educativa, para demostrar que la práctica no puede entenderse como mecanismo de “armonización social” (Durkheim, 2013) o exclusivamente como acto de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996). Al mismo tiempo, se responsabiliza de la apuesta analítica que encuentra en la escuela, un lugar potente para la resistencia y en la práctica pedagógica una acción política transformadora.

En esta perspectiva, la práctica sucede no solo desde los lugares paradigmáticos del saber (currículo) sino también desde las biografías del maestro, de ahí que la práctica sobrepase la actividad en sí misma, o el hecho dado y más bien esté anclada a una puesta en común de las subjetividades en tensión, pues es claro que en este encuentro se disputan lugares de enunciación, visiones de mundo, así como retóricas sobre el conocimiento.

En esta dimensión, la práctica se construye y es repensada de manera permanente por los agentes, no es un acto acabado que se replique mecánicamente, sino que se configura como campo de conocimiento, como campo reflexivo propio del educador, pero también como lugar de expansión de la subjetividad de los individuos en general, quienes hallan en el ámbito escolar un terreno fértil para descubrir sus habilidades de adaptación o resistencia.

Como es conocido, la práctica, al constituirse en un campo comunicativo en el que opera el saber, desata una relación promisoría entre la dupla teoría-práctica. Al respecto se sabe que a través del hecho pedagógico es preciso consolidar un terreno de apropiación cultural que pasa por la experiencia intersubjetiva y que influye en el poder al que son sometidas dichas subjetividades. Desde aquí se puede considerar la práctica en la escuela como acto cotidiano regulador, pero también como acto cotidiano transformador.

Esta relación guarda para la práctica una potencialidad importante, en la medida que facilita la movilización permanente de los saberes y la interrogación constante de sus construcciones históricas. Siendo así, la práctica pedagógica es un campo “teórico-práctico” (Freire, 2009) desde el cual se reconstruye de manera permanente el conocimiento y sus formas de agencia.

Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover en el mundo y para qué movían. Fue la conciencia del mover lo que provocó el mover a la categoría de practica e hizo que la práctica necesariamente generase su propio saber. (Freire, 2009, p. 113)

De esta forma, la historicidad de la práctica está dada por el movimiento permanente entre su actuar y su reflexividad. La conjugación de estos dos momentos como una simbiosis que se teje en el acto mismo de la experiencia de conocimiento pasa por

la conciencia sobre el mundo (Freire, 2009) en la que los sujetos de dicha experiencia se sitúan.

Dado el carácter siempre teleológico de la práctica, producto de la conducta misional que la sociedad otorga a la escuela, esta según Freire (2009), posee una profunda carga política que tiene que comprenderse en el contexto de su realización. Al respecto:

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación (...) esta idea de que es posible formar a una educadora en la práctica enseñándole como decirle 'buen día' a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta (...) (Freire, 2009, p. 118)

En estas circunstancias, la práctica toma forma de acción directa sobre la realidad, sobre la construcción social de esta, su horizonte de sentido hablará del posicionamiento de la institución y de los maestros respecto al tiempo histórico y a su colocación directa en el mundo (Quintar, 2006). Esta ampliación de la categoría significa una importante tensión frente a la respuesta de las posturas tradicionales a la definición de la práctica pedagógica, pues detona una discusión sobre la responsabilidad ético-política (Freire, 2009) del actuar docente.

En esta tendencia discursiva otras voces amplían el foco de debate y reclaman para la práctica como acto teórico-práctico un nivel profundo de autonomía, a partir de la cual los sujetos se asuman en devenir consciente frente a la realidad leída, interpretada y maniobrada desde la escuela. En este orden de ideas, Zemelman (2006) considera que:

Devenir autónomo implica aquí el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada, superar el ser una máquina pseudo-racional [sic] socialmente adaptada implica cambiar las preocupaciones del enseñante por qué, cómo y para qué enseñar, por a quién y con qué sentido

enseñar, cambiar la explicación descriptiva e intelectual del mundo por la interpretación de un pensamiento meditativo-reflexivo de lo que sucede en él. (p. 17)

De esta reflexión deriva el carácter político y la importancia de la historicidad del hacer pedagógico. Se trata de que los maestros encuentren en este escenario un potencial de realización de su condición como educador y, en tal sentido, le conviene a él, o a ella, establecer un vínculo profundo entre la intencionalidad de su agencia pedagógica y el desarrollo puntual de esta.

Este marcado acento en la condición política de la práctica asume que los educadores y educadoras encaran una forma de subjetividad política que, desde un ethos propio, caracteriza su discurso y la posición asumida en el devenir de su actuación en la escuela. Freire (2009) llama a una práctica comprensiva que se desarrolla como acción política, pues reclama un lugar de apropiación del discurso propio y del lugar ocupado por los otros (estudiantes) en la estructura. En este aspecto, el autor responsabiliza al educador, o a la educadora, del saber que es objeto de transmisión y que resulta ser el canal a través del cual la realidad de los sujetos se afirma como naturaleza dada o como agencia transformadora.

El punto inicial hacia una práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es política. En consecuencia, se hace imperioso que la educación sea coherente con su opción, que es política. (Freire, 2009, p. 108)

Un esquema interpretativo en este nivel confirma un axioma importante para este trabajo. La práctica pedagógica como hecho social-comunicativo, que se caracteriza por la relación dialéctica entre teoría y práctica, y que solo es posible como acto reflexivo incorporado a un contexto de realización particular, es ante todo un hecho político en el que los sujetos se juegan un lugar de enunciación y una forma específica de leer y escribir el mundo en el que viven.

La práctica pedagógica, como realidad del sistema educativo y como hecho dentro del sistema escolar, opera entonces como centro de estos, que debería constituir el objeto de mayor atención cuando de buscar comprensiones acerca del fenómeno social-escolar se trata. Esta consideración es asumida en tanto en cuanto se piensa la práctica pedagógica como un lugar desde el cual se puede auscultar la vida en las escuelas (McLaren, 2005).

La implicación de este evento en el funcionamiento de la institución escolar es sustancial al análisis que pueda hacerse en este campo. La práctica es el acto central de la relación intersubjetiva que tiene lugar en la escuela. Pero, además, lo es según el lugar de apropiación de los sujetos respecto a la estructura que los condiciona. Como hecho y como potencia para ser abordada en el campo académico, la práctica pedagógica acontece en el intermedio, es decir, en los bordes de la pretensión objetivista y la actuación subjetiva de su realización.

Como campo, habría que ampliar su definición, pero como objeto de estudio contiene los atributos necesarios para ser explorada en un amplio marco de análisis. Como estatuto del campo pedagógico y, más aún, como materia del sistema de enseñanza, la práctica se revivifica por una necesidad permanente de interrogarla, comprenderla y transformarla. No puede entenderse esta necesidad de otra manera, pues la emergencia de nuevas formas de acontecer de las subjetividades y las nuevas formas de imposición de las estructuras sociales y culturales requieren un escenario que, desde la educación formal, las discuta y las ponga en tensión. De eso finalmente debería tratarse la educación. Una plataforma de confrontación de las múltiples versiones que tenemos sobre la realidad.

Claramente, la discusión no se agota en cómo sucede el hecho o cómo podría potencialmente serlo. El asunto va más allá, pues se trata de confrontar la realidad en la que sucede, lo concreto de su realización con aquello que opera de construcción

simbólica y termina imponiéndose a su naturaleza fáctica. Unas son las cosas que acontecen en la práctica educativa y otras son las formas en que se lee ese acontecimiento. De ahí la importancia de vincular la estructura que la determina con la actuación de los sujetos que la producen, pues cuando se trata de juzgar la vida escolar, casi siempre se acude a los sujetos que están allí y pocas veces se juzgan los condicionamientos sobre los cuales dichos sujetos agencian. Por eso, este trabajo se trata de una lectura en clave de dicha vinculación.

CAPÍTULO 2

En clave etnográfica: una apuesta por leer y dialogar la función social de la escuela secundaria

Enfoque

La presente investigación se ha basado en el enfoque cualitativo. Su intención se consolida en un acercamiento in situ al ámbito de la escuela pública en Bogotá, para desentrañar desde allí mismo la realidad de la práctica pedagógica que desarrollan maestros y maestras, con el objeto de alcanzar una mirada interpretativa de la función social que está teniendo lugar en dichas prácticas.

Como paradigma, la investigación cualitativa sostiene los principios para un estudio situado, que compromete al investigador e investigadora con un diseño a partir del reconocimiento de las particularidades del contexto en el cual sucede la investigación. La investigación cualitativa otorga sentido abierto a la realidad estudiada, pues no limita el dato a la corroboración hipotética, sino que aspira a comprensiones de orden más amplio, dado que el objeto es un todo que, con base en su propia complejidad, habla de sus propias dinámicas y aconteceres al sujeto investigador. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2005) señalan que:

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los

conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. (p. 119)

Desde este horizonte, los marcos interpretativos surgen del proceso mismo de investigación y se trazan en función del diálogo que entabla el investigador con el campo, los participantes y las apuestas teóricas que van otorgando pistas para dicho diálogo. La fórmula sobre la que se apoya lo cualitativo es sustancial a la intencionalidad de los procesos investigativos de alcance comprensivo, en los cuales el objetivo fundamental radica en la aproximación a la realidad estudiada para leerla en clave de acontecimiento social y desde allí poder revelar los elementos sustanciales de su naturaleza, generalmente contradictoria.

Así, los fenómenos que se indagan en esta perspectiva no son dados per se, sino que devienen construcciones sociales de realidad desde múltiples universos que, al ser puestos como objetos observables, resultan dotando de significados diversos la realidad misma. Develar estas dimensiones, en el sentido de acercarse a palparlas y dialogarlas con los sujetos que asisten su constitución, es una de las claves de esta apuesta metodológica.

La investigación de corte cualitativo opera sobre la consideración esencial de que la realidad como “un todo integrado de facticidad objetiva y de significado subjetivo” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 66) requiere una matriz interpretativa capaz de sobreponerse al cientificismo cuantificable de las ciencias naturales, así como al sesgo de visiones particulares que descansa sobre formas unívocas de hacer ciencia social (Bonilla y Rodríguez, 2005). La trascendencia del método como clave de lectura de la realidad social radica básicamente en definir esta como un objeto que está exento de leyes naturales y que, por el contrario, se constata en el sentido que sujetos reales le van otorgando. Las instituciones, las normas y los comportamientos humanos son material sustantivo para la configuración de la

realidad social, porque son los mismos seres humanos quienes los construyen. De ahí que sean objetos modificables.

De esta manera, el ordenamiento social como objeto de estudio puede ser visto y leído desde la racionalidad cuantitativa que copó por largo tiempo no solo los estudios de las ciencias naturales, sino también significó el acomodo de las ciencias sociales a su normativa para leer los problemas que estas se plantearon (Álvarez-Gayou, 2003). El asunto radica en que, desde sus esquemas de interpretación, el paradigma cuantitativo considera aspectos de ese orden como incompatibles con el análisis del objeto de estudio, perdiendo así de vista toda la carga subjetiva que pueda contener la realidad social.

Dicho esto, se trata de, como lo afirman Bonilla y Rodríguez (2005), no deslegitimar una u otra perspectiva de investigación, sino por el contrario, de acudir al método más pertinente para leer, interpretar, analizar y comprender el problema en su dimensión más amplia y compleja. En este sentido, el método cualitativo tiene validez para pensar la realidad escolar.

Ahora, a la práctica investigativa situada en esta línea le corresponde atender las características básicas del método que Álvarez-Gayou (2003) describe de la siguiente manera:

Un método inductivo: Esto quiere decir que se orienta el proceso investigativo a partir de un diseño flexible que no atiende a la comprobación de hipótesis o a la adaptación de la realidad a teorías preconcebidas para evaluar el orden social. Los datos en este sentido son emergentes, van orientando el proceso de análisis provenientes del contexto de desarrollo investigativo y no son sometidos a exámenes teóricos que terminen adoptándolos. (p. 34)

Un método que orienta la investigación a partir de la comprensión de la realidad estudiada como un todo. Es decir, que se concibe el proceso en perspectiva histórica. Los sujetos con quienes sucede el proceso son fragmentos de esa historia

colectiva y, por tanto, sus registros del pasado, del presente y del futuro son claves para entender la realidad estudiada.

Este método tiene como premisa un nivel de respeto con la realidad estudiada y los sujetos que la constituyen, que aboga por la no intromisión y alteración de los escenarios en los cuales se interactúa con los informantes. En el uso de técnicas como la observación o la entrevista se trata de generar ambientes de cordialidad y naturalidad en la relación con el espacio y los sujetos, de tal manera que no se violenta en ningún caso la condición del otro como parte del ejercicio investigativo.

Le corresponde al investigador cualitativo poder leer, describir y comprender la realidad en la dimensión que los sujetos mismos la experimentan: “Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender como ven las cosas” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 25). Esto compromete la investigación con un sentido agudo de la percepción por parte de quien investiga, para poder acceder a lo que el otro le está entregando como dato sobre el fenómeno. A su vez, le implica despojarse de sus concepciones previas y sus juicios anteriores sobre la realidad estudiada, pues debe considerar que todo aquello que acontece en el proceso de recolección de la información constituye una novedad susceptible de ser valorada.

Dos condiciones más derivan del enfoque cualitativo como principios esenciales de su aplicabilidad al proceso investigativo.

Por un lado, es un método que se ubica en perspectiva humanista; lo cual significa que los sujetos con quienes se trabaja son historias vivas que se movilizan, y que el influjo al que se ven constantemente sometidas da de múltiples experiencias que deben ser valoradas en su dimensión absolutamente humana. El pensar, el decir y el sentir de la gente configuran una riqueza fundamental para el ejercicio de investigación, pero además requieren un tratamiento adecuado y respetuoso como parte de la información.

Por el otro, la validez y confiabilidad de la investigación supone un rigor interno que procura dicha validez entre la misma realidad estudiada. Como lo afirma Álvarez-Gayou (2003):

Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias. (p. 26)

De esta manera, se consolida un esquema de análisis que se sostiene a sí mismo desde lo que la realidad investigada ofrece en su propia dinámica como acontecimiento social. La vida de la escuela, como ámbito de construcción social, como subsistema social, desde el cual los sujetos encaran diversos modos de relación y desde donde se disputan las visiones de mundo y las agencias, es ampliamente susceptible de ser acogido por este enfoque de investigación por cuanto proporciona una lectura flexible y a la vez rigurosa del universo que le constituye.

El carácter naturalista de la investigación cualitativa, tal como se le ha definido, no busca explicar sino fundamentalmente comprender. Busca, además, distanciarse de la idea de un conocimiento descubierto para aproximarse a la idea de un conocimiento construido (Rodríguez et al., 1996), que implica una narrativa distinta respecto a la obtención de saberes a partir del proceso investigativo.

En la perspectiva de esta investigación es clave esta distancia y este desplazamiento, en la medida en que lo que se persigue con el arribo a la escuela pública en Bogotá es establecer un diálogo con los sujetos que la transitan, en este caso educadores y educadoras, de tal manera que sea posible acceder a una lectura reciente y situada acerca de la complejidad constitutiva de su realidad. “De ahí el carácter holístico, empírico, interpretativo y empático” (Stake, 1995, citado por Rodríguez et al., 1996) de esta perspectiva metodológica.

Por otra parte, es importante señalar que, como guía metódica sobre la que se erige el proceso investigativo, la propuesta cualitativa otorga significados de relevancia capital para poder dar curso a nuevas miradas sobre la realidad estudiada, contiene como potencia epistémica la cualidad de incorporar de manera permanente herramientas de observación que, desde adentro, dan cuenta de los movimientos constantes a los que de manera indiscutible está sujeta dicha realidad.

Como característica fundamental, la investigación cualitativa no requiere un cúmulo excesivo de datos, en muchas ocasiones difícil de maniobrar desde un paradigma de este tipo, sino que aboga por un ejercicio sistemático en el que investigador, campo e informantes configuran la triada necesaria para observar, leer, describir, interpretar y comprender el problema que está siendo abordado.

Inicialmente, quien investiga en esta perspectiva sabe que debe, a la manera de un detective, ir rastreando las claves informativas que desde el diseño se han advertido, pero que en la práctica investigativa ya en el campo son transformadas y van posibilitando la ampliación de los datos.

Como es conocido, los datos emergen desde el campo mismo y van cifrándose en clave de patrones de recurrencia sobre los cuales se va tejiendo la red interpretativa. La teoría logra emparentarse con estos datos, en la medida en que ayuda a consolidar un cuerpo ordenador de la información, sobre el cual es posible decantar los sesgos que pueden ir apareciendo como consecuencia de la inmersión desprevenida en campo. Esto supone un investigador e investigadora atentos a los planos de realidad sobre los cuales se van moviendo, según los vaya conduciendo la información recogida.

Asumir el paradigma cualitativo como ruta para acceder y movilizarse dentro del campo de la investigación, en este caso educativa, es una apuesta trascendental por dar significado a los

fenómenos que acontecen en la vida escolar desde lo que es y sigue siendo necesario reivindicar: el conocimiento situado.

Método

Desde el enfoque cualitativo, este trabajo se identifica como una apuesta metodológica planteada por la etnografía, método proveniente de la antropología cultural (Álvarez-Gayou, 2003), que se encarga de la observación y descripción de un campo concreto a partir del cual se busca interpretar y comprender los significados que tejen los grupos humanos dentro de este. Al respecto, afirma Guber (2016):

(...) La etnografía es el conjunto de actividades que suele designarse como ‘Trabajo de campo’, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o ‘apertura’ radican, precisamente en que son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. (p. 19)

Así las cosas, la etnografía revela la intención de estudiar los problemas sociales y en este caso educativos, desde el sentir, el pensar y el actuar de quienes construyen la realidad escolar. Se trata de un acercamiento directo al contexto de investigación, de tal manera que desde allí sea posible desentrañar los modos de realización de las conductas del grupo determinado: “en tanto enfoque constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como ‘actores’ ‘agentes’ o ‘sujetos sociales’ (Guber, 2016, p. 16).

El universo de la investigación es intencionado como un develamiento de la realidad, desde la realidad misma que establece conexión con quien la investiga. Ahora, al plantear la idea de que la realidad de los fenómenos sociales obedece a una construcción de los sujetos en circunstancias determinadas, el intercambio entre quien o quienes investigan y los sujetos de

la investigación es la columna vertebral para obtener desde el campo el registro necesario que facilite las lecturas y reflexiones del objeto de estudio, en el sentido de que los problemas que aborda la etnografía pasan por la piel y las narrativas de esos sujetos de investigación.

Al entender los problemas de la educación desde este borde metodológico se consolida una mirada cualitativa de dichos problemas y se observa cómo las dinámicas, en este caso de la escuela, pueden ser y, de hecho, resultan siendo alteradas a través de las actuaciones de maestros y maestras debido a la concurrencia de fuerzas diversas en las cuales se da la condición de posibilidad para ello.

El orden descriptivo que compromete a la etnografía trasciende el espacio de control teórico que podría pretenderse en cualquier escenario investigativo, pues sostiene la necesidad de dar cuenta del sistema social y cultural no ya como realidad dada o como objeto inamovible que puede ser observado y determinado a partir de esa observación, sino como realidad en permanente desplazamiento, objeto de realización y resignificación constante por parte de quienes la construyen.

Volver al caso puntual de la escuela desde estas consideraciones metodológicas indica una potencia en relación con el evento investigativo en el sentido de obtener un diseño que, como ruta de acceso al campo, comprometa la apertura del investigador con lo impensado o imprevisto que surja en la recolección de información.

Por principio, la etnografía no se encarga de proveer hallazgos de orden explicativo según un modelo de análisis preconcebido, ni persigue ajustar la realidad observada y descrita a un esquema cerrado de teorías desde las cuales nombrar los hechos. Se trata, en cambio, de un trabajo de campo que se orienta a la búsqueda de “afirmaciones explícitas” (Rodríguez et al., 1996), producto de la relación con el grupo observado, a

fin de producir a partir de allí un marco de comprensión que sea posible poner en diálogo con lo que de característico puede leerse del sistema social estudiado.

Por ello, un proceso etnográfico presta sustancialmente atención a las interacciones que acontecen en el campo entre los sujetos y, a través de los significados que otorgan estos a las condiciones y el carácter de estas interacciones, se relaciona con algunas apuestas teóricas que desde el problema mismo han emergido como posibilidades de lectura, ahora corroboradas desde el campo de observación. Así:

Cuando nos referimos a *la etnografía* la entendemos como un *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. (Rodríguez et al., 1996)

La relevancia de este tipo de estudios en el campo educativo, como es este caso puntual, se define en algunos elementos claves del planteamiento problémico en el que se inspira su concreción como objeto de estudio.

Primero, la realidad de la escuela compromete a una diversidad de sujetos y, por ende, una multiplicidad de relaciones y modos de leer dichas relaciones. En esta investigación el diálogo ha sido establecido con maestros y maestras, entendiendo que sus modos de agencia desde diferentes perspectivas y en correspondencia con una variedad de intereses y miradas, pueden permitir una lectura de la escuela en relación con la función social desde la que hoy se manifiesta.

Segundo, los sujetos con quienes se dialoga son quienes tienen la autoridad para hablar del acontecer de su escuela, son quienes la viven en la cotidianidad, a quienes les preocupa, quienes han venido tejiendo formas de identidad allí y quienes

pueden informar respecto a las luchas y apuestas que se manifiestan en su interior.

Tercero, esa lectura de los sujetos desde dentro permite una comprensión inicial que ofrece las posibilidades del debate en el interior del proceso investigativo. Las formas en que se piensan, se dicen y se ven a sí mismos, dentro de la agencia social en la que se encuentran, dan cuenta de los niveles de apropiación del espacio social y cultural, pero también pueden testimoniar sobre las impugnaciones que este escenario provoca y de las cuales los sujetos toman o no partido. Esto demuestra los desplazamientos que hacen las subjetividades por la realidad estudiada y ello habla de su estado actual, pero también de sus movilizaciones potenciales.

Cuarto, la escuela requiere seguir leyéndose en clave etnográfica para aproximar cada vez más lecturas situadas, comprensiones dialógicas y marcos interpretativos acordes con la performance que la sigue constituyendo. Quizá la escuela hacia fuera no registre cambios sustanciales, pero hacia dentro bullen diversas manifestaciones, pugnas, ordenamientos y significados, que escapan a la comprensión estadística y de corte cuantitativo que sigue ampliando su poder como herramienta de conocimiento de los procesos educativos y pedagógicos. Una tendencia de carácter cientificista al modo de la ciencia tradicional toma posesión de las lecturas sobre la escuela y, para no quedar entrampados allí, sigue siendo necesario facilitar esta lectura en perspectivas cualitativas de tal manera que interactúen con esos otros paradigmas y no resulten imponiéndose como relatos hegemónicos de la investigación educativa en la urgencia de los tiempos actuales.

Por último, la etnografía, como mapa a través del cual poner de relieve la realidad escolar, posibilita una mirada crítica sobre ese acontecer, pues entiende la dialéctica de su constitución, e incorporada allí puede revelar las antípodas que están teniendo

lugar en su realización. La escuela es un ámbito de profundos antagonismos que solo pueden ser objeto de comprensión a través de la vida que se manifiesta en las relaciones de los sujetos que la habitan.

La etnografía aporta considerablemente a esta investigación, pues desde el posicionamiento epistemológico que la ha orientado, descarta cualquier intención de control sobre la realidad observada, así como cualquier atisbo de medición y examen que pueda suponer explicaciones unívocas de carácter cerrado o con pretensiones normativas sobre dicha realidad.

En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una gran amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad de relaciones. (Rodríguez et al., 1996)

El diseño es un desafío de aterrizaje en el campo investigativo, sujeto a ser tocado por el objeto mismo y atento a las coordenadas que el campo va permitiendo hallar como pistas para desentrañar la realidad social-educativa en sus dimensiones de complejidad más genuinas.

Bajo estas premisas se considera la etnografía educativa como un paradigma metodológico al alcance de toda experiencia de investigación en este campo. Quien decida aparcarse allí, deberá tener en cuenta, como se ha hecho en este caso puntual, al referirse a la investigación cualitativa y particularmente al método etnográfico, lo siguiente:

Su punto de partida son observaciones específicas, con base en las cuales rastrean patrones generales de comportamiento. Las categorías o las dimensiones que arman la situación, y que deben captarse para poder armar el análisis, emergen de la observación abierta, y se van depurado a medida que el investigador comprende mejor los parámetros que organizan el comportamiento de la realidad que investiga. (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 109)

Teniendo presente lo anterior, el presente trabajo investigativo emprende su tarea en esta perspectiva y bajo los principios que se han expuesto.

Técnicas e instrumentos

Cómo bien ha sido planteado por Bonilla y Rodríguez (2005):

En el proceso de investigación cualitativa las etapas pueden ocurrir de manera simultánea. Esto es que, mientras se interactúa con el campo se va analizando tomando nota, generando matrices, haciendo lectura de lo observado 'La investigación cualitativa es un proceso en donde las etapas se retroalimentan y se confrontan permanentemente'. (p. 120)

Así, el proceso investigativo optó en el momento de acceder al campo por tres técnicas básicas del estudio cualitativo y consideradas dentro de la etnografía como herramientas acordes con las intenciones del trabajo de campo.

La observación

Como técnica para la recolección de datos, la observación permite acceder de manera directa a una situación social específica (Bonilla y Rodríguez, 2005) e interrogar, a través de la mirada atenta de quien o quienes investigan, el contexto donde dicha situación tiene lugar, así como las interacciones, formas de relación, flujos de palabra y, en fin, todo aquello que es constitutivo del desarrollo de la situación observada. "La observación permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos y, por lo tanto, le facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano" (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 227).

A través de la práctica de observación es posible rehacer la situación e identificar sus principales manifestaciones en el

marco del problema planteado. Para ello, es preciso tener en cuenta aspectos relevantes a la hora de aplicar la técnica.

Por un lado, es clave determinar qué situaciones serán objeto de observación y, dentro de ellas, cuáles son los elementos de interés que se relacionan directamente con el objeto de investigación. Las situaciones se presentan de manera diversa y obedecen claramente a la dinámica de interacción entre los sujetos, de ahí que, aunque se observe la situación en su generalidad, sea necesario plantearse algunos bordes que posibiliten prestar mayor atención a las manifestaciones que dentro de todo el contexto de observación adquieran especial relevancia para la investigación en curso.

En el caso puntual de esta investigación, el aula de clase constituyó el centro de la observación, es decir, la clase como manifestación de la práctica pedagógica tomó el lugar de interés del ejercicio de observación, pero fue absolutamente predominante el modo en que educadores y educadoras encararon su trabajo pedagógico en dicha aula, para identificar cómo, a partir de ese planteamiento que lograban hacer, se iban desencadenando el resto de las dinámicas e interacciones que tenían lugar en su salón de clase.

Por el otro lado, la observación, aunque delimitada para poder centrar el foco de atención de la experiencia, se enriquece en la medida en que se alertan todos los sentidos de quien observa, pues en el transcurso del ejercicio pueden surgir elementos no contemplados en el límite planteado, pero que resultan de importancia capital para comprender los ritmos, expresiones, formas y sentidos de la interacción que está ocurriendo en la situación elegida.

Cuando se asume el papel de observador/observadora en la práctica investigativa, tal como en este trabajo, se incorpora una lógica de atención que requiere visibilizar con la mayor cautela los que podrían considerarse patrones de comportamiento

institucionalizados (Bonilla y Rodríguez, 2005), que han terminado siendo naturalizados por quienes están dentro del campo de interacción observado. Esta distinción es necesaria porque es importante reconocer lo que son los sujetos en su expresión más espontánea, pero también es pertinente identificar qué, de lo que se está observando en la interacción de los sujetos, escapa a su propia decisión y control.

La observación en sí misma significa una entrada al conocimiento. Tal como lo afirma Álvarez Gayou (2003), desde siempre el ser humano ha hecho de esta práctica parte de su cotidianidad, pero la observación para la investigación, a diferencia de esa cotidiana y habitual, es sistemática y propositiva (p. 104).

Para el caso concreto de esta investigación se desarrollaron cinco observaciones in situ por cada educador o educadora; en total, 25 situaciones de clase acompañadas, observadas y sistematizadas como insumo fundamental para el análisis de datos. El instrumento utilizado fue el diario de campo, con este se construyó el registro de cada una de las situaciones seleccionadas para observar.

Por último, y como característica fundamental de la intencionalidad de este proceso investigativo, hay que decir que la observación como sistema descriptivo-narrativo posibilita, tal como sucede aquí, observar, nombrar e ir tejiendo una red en torno al lenguaje que da sentido al proceso de observación. Caracterizar el contexto, referir sus particularidades y representar a través de la narración de lo observado, es la indicación sustantiva de que la observación in situ como técnica opera a través de un mapa descriptivo; algo así como una cartografía que emerge de la situación, escenario y sujetos de observación, lo que permite ir ascendiendo a un sistema categorial gracias a las recurrencias observadas, que luego serán claves para el proceso de análisis.

La entrevista semiestructurada

Esta técnica, que es de especial interés en la investigación cualitativa, consiste en un ejercicio de diálogo entre la investigadora, o el investigador, y los participantes del proceso investigativo. Su funcionalidad respecto a la tarea de recoger datos es reconocida, pues permite entablar una relación directa con las voces de los sujetos que representan información de relevancia para abordar el objeto de investigación.

En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistado. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 11)

La entrevista sostiene un principio de este enfoque investigativo, pues advierte la realidad desde los sujetos mismos que la construyen; esto significa que las voces entrevistadas son, por su naturaleza de incorporación al campo, y tal como lo ha determinado la selección de informantes en el proceso de diseño, las voces autorizadas para dar cuenta del problema investigado. “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

En este caso particular se ha empleado la entrevista semiestructurada a través de un cuestionario inicial de preguntas que fue piloteado y que dio como resultado un formato con alrededor de 20 interrogantes agrupados en 3 secciones básicas: la primera se destinó a la identificación de la entrevistada, o el entrevistado, su trayectoria formativa y profesional en el campo educativo; además, a la formulación de algunas preguntas acerca de su decisión de ser docente. En la segunda se hizo hincapié en sus relaciones con el saber que enseña; y en la tercera sección, el grupo de preguntas restantes se concentró en la intención de

explorar los sentidos que como maestros y maestras estaban dando a un posible modelo de sociedad, de sujeto y de escuela, conformado a través de su práctica pedagógica.

La guía de entrevista se construyó con el objetivo de activar la conversación y de sostener el rigor metodológico planteado, pero no como dispositivo de control del diálogo, pues con base en esos interrogantes como motivadores del intercambio fue posible ampliar el ejercicio discursivo que educadores y educadoras fueron desarrollando en el momento del encuentro directo. “La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 110).

La riqueza de esos diálogos, transcritos para el análisis, da cuenta de la apertura que permite el instrumento cuando sirve de activador y no de mecanismo regulador del discurso del informante. Con este enfoque, se efectuaron cinco entrevistas semiestructuradas, todas ellas inspiradas en un diálogo abierto con las y los entrevistados.

El grupo focal

El grupo focal se entiende como el procedimiento a través del cual se indaga en una situación determinada a varios sujetos que hacen parte del escenario de investigación, vinculados como informantes claves respecto al problema.

Definiremos entonces al grupo focal como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 132)

La particularidad de esta técnica es que amplía el escenario de entrevista de un intercambio entre dos sujetos (entrevistador y entrevistado), hacia la relación entrevistador-entrevistados,

pero además, la técnica sugiere una riqueza importante porque promueve una discusión colectiva que, tal como sucede en la entrevista individual, va dejando ver los significados que han construido los sujetos respecto a las circunstancias que se exploran, lo que hace que, o se vayan generando contradicciones con los demás o se vaya ampliando la capacidad reflexiva de los sujetos participantes.

Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que “los grupos focales constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga” (p. 191).

Como mecanismo para la recolección de datos, el grupo focal se distingue por tomar como fuente de conocimiento respecto al problema de investigación a los sujetos en una interacción adecuada para que exploren su realidad y puedan, a través de la reflexión suscitada, ir expandiendo percepciones, modos de comprensión, así como posturas desde las cuales se enuncian como sujetos, permitiéndose conocer lo que, a su vez, otros sujetos perciben y expresan respecto a esa misma realidad.

Esta técnica tiene como potencia, la circulación de sentires e ideas entre los individuos que hacen parte del grupo, lo que supone un intercambio inédito, pues tal como lo afirma Álvarez-Gayou (2003), “[Al] grupo focal se lo considera artificial, porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que inicia el diálogo” (p. 131).

Este carácter “espontáneo” del grupo y del diálogo propiciado en el interior de él, consolida un importante momento para el trabajo de campo, pues posibilita que sobre las interrogaciones que se han planteado sobre el objeto de investigación se materialicen una serie de discursos que no siempre están de acuerdo y que, por eso, permiten identificar fisuras y contradicciones del escenario explorado, las circunstancias que lo constituyen y las actuaciones

de los sujetos que lo construyen. En un grupo focal, así como intervienen las percepciones individuales, aparece un carácter discursivo de grupo que sostiene el debate de manera colectiva y lo lleva al nivel que el grupo mismo decide. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2005) indican: “El grupo es un ejemplo de una unidad social mínima en acción, es una entidad en sí misma, por lo que los significados y representaciones que surgen allí están más influenciados por la naturaleza social de la interacción de grupo que por las perspectivas individuales” (p. 192).

Así, los grupos focales constituyen una técnica que avanza en la investigación cualitativa con el carácter de dato sostenido en el marco mismo de su realización. “Dado el proceso que se genera durante las sesiones, la principal ventaja de las entrevistas a grupos focales es que permiten chequear la validez de la información, en el mismo momento en el que se está recolectando” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 211). Son un mecanismo certero de fiabilidad por cuanto los sujetos están inmersos en una situación dialógica y discursiva que los interpela desde la dinámica propia de conversación y les posibilita afirmar sus percepciones o transformarlas en función de la reflexión provocada.

Desde esta perspectiva, y con la intención de confrontar visiones y miradas sobre el objeto de investigación, y de ponerlas a circular colectivamente, se adelantó el trabajo con esta técnica de grupo focal sobre la base de una serie de preguntas concentradas en aspectos relevantes, tales como las relaciones con el saber, con la institucionalidad y con el contexto, así como las reflexiones dadas desde las trayectorias, los desafíos y la potencia, alcances y límites de la práctica pedagógica agenciada en su institución escolar.

Procedimiento metodológico

Los sujetos de la investigación

Se determinó la muestra representativa de sujetos y situaciones objeto de observación y de intercambio para la recolección de datos. Se seleccionaron 5 maestros y maestras de 5 asignaturas diferentes, todos y todas del nivel secundario, para desarrollar los ejercicios de observación in situ, así como las entrevistas individuales. Se definió un grupo focal con las mismas características, pero con 6 integrantes. 5 maestros y 6 maestras conformaron el equipo con el que se estableció diálogo permanente durante el trabajo de campo.

Recoger y organizar la información

Definidos los sujetos y las situaciones objeto de observación, se diseñaron los instrumentos que ayudarían a poner en marcha las técnicas decididas para la recolección. Fue necesario determinar los criterios de observación, la guía de preguntas para la entrevista individual y el formato de diálogo sobre el que se actuaría en el grupo focal. Hay que recordar que, en los tres casos, se trató de criterios y formatos abiertos.

Se aplicaron en campo las tres técnicas definidas como centrales. Se desarrollaron 25 ejercicios de observación, 5 clases por maestra, o maestro, que fueron registradas bajo el formato de diario de campo (descriptivo-narrativo), en tiempos de clase diferentes. Se hicieron 5 entrevistas individuales y una sesión de grupo focal, esta última con una duración aproximada de 4 horas. Las entrevistas individuales fueron grabadas y posteriormente transcritas, igual se procedió con el grupo focal, del cual también surgió un diario de campo.

Todo el material fue transcrito y sistematizado para su posterior lectura, revisión y análisis. Los instrumentos con toda

la información recogida reposan para consulta en el archivo propio de esta investigación.

Proceso de análisis

El análisis cualitativo se refiere al tratamiento de los datos con la intención de revelar conceptos y relaciones para luego generar un esquema explicativo teórico desde el cual emparentar los hallazgos.

En el trabajo de investigación se optó por el procedimiento que se explica a continuación, inspirado en la tarea de organizar, interpretar, conceptualizar, reducir y relacionar los datos:

Sistematización de la información

Hecho esto, se procedió al diseño de matrices para vaciar la información y a partir de allí hacer un ejercicio de triangulación de técnicas, en el cual se observaron las recurrencias en las dos categorías rectoras del trabajo: función social y práctica pedagógica. Este ejercicio de triangulación fue mostrando nuevas categorías que se agruparon dentro de las ya existentes, por lo que se definieron como subcategorías según su correspondencia con el análisis. De la categoría función social emergieron las subcategorías: institucionalidad y contexto. De la categoría práctica pedagógica surgieron las subcategorías: subjetividad y saber.

Se efectuó su proceso de lectura con un análisis categorial y se ubicaron las claves teóricas desde el posicionamiento epistemológico de la investigación para relacionarlas con los hallazgos. Después de este ejercicio entre los datos y el marco teórico, se produce el informe de investigación.

De esta forma se consolida el proceso metodológico que da curso al trabajo de campo desde el cual se posibilitó levantar la información soporte del trabajo de investigación.

La potencia de esta apuesta metodológica está en posibilitar un marco de análisis de un trabajo de campo en diálogo directo con quienes están protagonizando la escena escolar y, desde allí, establecer nuevas reflexiones que permiten entablar vínculos teórico-prácticos para la investigación educativa.

CAPÍTULO 3

La discusión sobre la función social de la escuela: entre la institucionalidad y el contexto

En este capítulo se aborda la discusión respecto a la función social, una de las categorías rectoras del trabajo investigativo, la cual comprende dos subcategorías fundamentales: la institucionalidad y el contexto. Estas categorías surgieron del proceso de lectura de la información que se recopiló y del tratamiento cualitativo desde y sobre los datos.

Como parte de los resultados, estas categorías se sitúan en una frontera para comprender las tensiones que tienen lugar en el ámbito escolar y que repercuten en los y las educadoras. La institucionalidad, como lógica que determina y orienta la acción escolar, tiene ganado un terreno muy importante en la agencia pedagógica. Sin embargo, el contexto, como telón de fondo de la escena educativa en la escuela, desafía la lógica institucional y allí, maestros y maestras afrontan una experiencia situada y colocada en el mundo, lo que confirma la “dialecticidad” (Freire, 2016) de la práctica misma.

Tal como fue discutido en el primer capítulo, la función social está determinada por el lugar en el que se agencia el proceso formativo. Lo coincidente, al margen del enfoque epistemológico desde el cual nos ubiquemos, es que todo proceso educativo y

así, toda práctica pedagógica en cuanto práctica social reflexiva e intencionada, cumplen con una función social. Esto es, que cuida, perpetúa o interroga y cuestiona el orden desde el cual se enuncia la estructura que la sostiene. De allí que los maestros y maestras reconozcan en su oficio esta función claramente: “La función del gremio está en transformar la sociedad, defender el conocimiento no por el conocimiento tácito de la disciplina sino buscarlo, en defender esa libertad de conocer, de aprender, valores el folclor, hacer nación. Estos son los chicos que vamos a tener en unos años eligiendo presidente, en algunos años, alcalde, en algunos años haciendo empresa, (...) y sí, por supuesto, eso es sociedad, eso es de lo que estamos hablando, si soy vil con ellos, como dicen ¡uy! se fue de rata, si somos ratas con ellos, el chico crece resentido y es así, nosotros somos su referente (...)” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

Las palabras del maestro bien podrían hacer pensar que su labor depende del criterio con el cual los y las estudiantes juzgan su actuación. Sin embargo, lo que hay entre líneas es un posicionamiento desde la conciencia reflexiva que le permite influir sobre la oposición maestro/estudiante.

“Sí, claro que sí es una función, como ya lo dije, no solo ética sino política, que es deber del maestro dar lo mejor de sí para que los estudiantes puedan llegar a convertirse en agentes de cambio social y que este mundo cambie y no siga por la misma línea que es un desastre en este momento” (J. R., comunicación personal, 9 de septiembre, 2019).

Esta reflexión in situ de los educadores y educadoras es, sin duda, una ganancia en términos de la potencialidad transformativa de la escuela. Que, quienes dirigen el proceso formativo reconozcan allí, como atributo de su agencia pedagógica, la oportunidad de trascender el escenario escolar, pone de manifiesto una intencionalidad capaz de romper la frontera institucional. Detrás de estas afirmaciones reposa un

horizonte de sentido que se configura en promesa de futuro en clave transformativa. El magisterio se hace consciente de su papel como sujeto político y, en tal sentido, disputa un lugar de enunciación que erosiona la lógica institucional dedicada a fragmentar los roles y a proveer de dispositivos de control social para confinar el pensamiento y la acción colectiva. Cuando los maestros y maestras son interrogados por la función social de su oficio, de manera rápida expresan un juicio afirmativo al respecto. Esto significa que en su discurso se puede identificar un código moral, ético y social que perciben como imposición y el cual consideran necesario interpelar.

En sus relatos, sus prácticas y sus apuestas es posible visualizar una tensión permanente con esa institucionalidad que intenta sobreponerse a su propio acumulado; aunque no siempre de manera explícita, están considerando su actuar en la escuela como un ejercicio de lucha en el que se arriesgan por una visión del mundo desde la propia naturaleza contradictoria de los hechos sociales, en los cuales son determinados, pero también de los cuales son hacedores.

La exploración acerca del sujeto, la escuela y la sociedad que los maestros y maestras proyectan en sus prácticas es decir, el contenido tácito de la función social desde la cual actúan significa, en último término, las aspiraciones de su propia experiencia en el mundo y sobre el mundo. Lo común de ello está en el imperativo de transformación que reclama la escuela en una reforma sustancial que supere los límites que la misma sociedad le va imponiendo.

Esta conversación con los maestros y maestras versa sobre sus propias reflexiones y desafíos frente a “una práctica social, históricamente construida” (McLaren, 2005). La realidad de la enseñanza en contextos de vulneración de derechos, en sectores populares donde se manifiesta la desigualdad, reta la actuación docente y obliga a una movilidad permanente de los objetivos

del proceso educativo. Pese a ello, los maestros y maestras resisten los embates que estas desventajas le propinan a su propia experiencia y siguen avanzando en un intento por desatar los nudos que la sociedad desde sus lógicas regulativas impone sin tener en cuenta estas condiciones sociales, materiales, culturales y de toda índole que determinan el proceso pedagógico. La riqueza del diálogo está en su propia naturaleza dialéctica, un juego de contradicciones que los mismos educadores y educadoras reconocen, y desde el que con justeza sienten que es necesario vivir la escuela.

Institucionalidad

Situada como lugar de realización del proyecto moderno, la escuela es una institución que abarca los principios de control y regulación que requiere el orden social. Durante el siglo XIX y hasta el siglo XX, la lucha por la construcción de sentido y la formación de los sectores de diversos escenarios de la escala social significó una importante disputa por delimitar, diseñar y desarrollar un programa educativo que se correspondiera con la división de clases y que pudiera sostenerla: “No se entenderán en su justo término las funciones desempeñadas por la naciente escuela nacional si no se la inserta en este contexto de integración de las clases trabajadoras, de conversión al orden social burgués” (Álvarez y Varela, 1991, p. 47).

En consecuencia, la infraestructura social considerada para la instrucción se contiene en el proyecto escolar que surge ante la necesidad de formación y educación de un amplio fragmento de la sociedad que se expresa en la clase trabajadora.

El “dispositivo de entrada” se activa a partir de un “consenso moral” desde el cual se introduce la consigna del buen ciudadano y la adecuada adaptación al mundo social. La escuela pública es, por cuanto ajusta la práctica educativa al requerimiento social que la instrumentaliza, y se desarrolla como estructura,

con fundamento en ese orden regulador desde el cual no solo se manifiesta un repertorio de aprendizajes básicos en términos intelectuales, sino también y, sobre todo, un proyecto donde se modela al sujeto en función de la clasificación y distribución social. Este es un proyecto que con estricta demarcación es ofrecido según la clase social, pues define un sujeto en particular para su empresa:

El niño obrero constituirá un blanco privilegiado de esta política de transformación de los sujetos. El niño, como si se tratase de un capital en potencia, debe ser cuidado, protegido y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales. (Álvarez y Varela, 1991, p. 49)

De ahí que toda escuela haga parte de la lógica regulativa del Estado y que toda concepción sobre los fines de la educación repose en el paradigma cultural originado en el sistema social que ampara la escolaridad. Para la época en mención, la escuela se impone como institución capaz de sobrepasar la socialización inicial que acontece en la familia, pues en el caso de la clase trabajadora, estas familias también tendrán que ser objeto de acondicionamiento social.

Pues bien, dentro del campo escolar, en esta arquitectura que va constituyéndose se instala el sujeto que encarna la labor directa de regulación: el maestro, quien desde sus propias condiciones de posibilidad actuará en la construcción de sentido y de un sistema valorativo que se convierte en deber ser de la enunciación de esta clase en formación.

Pero el proyecto de expansión de la institución escolar iniciado allí sigue adelante en la forma de discurso reformista en los proyectos nacionales y se convierte en caldo de cultivo para la lucha de clases. Al respecto, dice Gentili (2011):

En materia democrática, la universalización de la escuela y la igualdad de oportunidades y condiciones educativas para todos, forman parte del mismo proceso. Universalizar un sistema pobre

para los pobres y preservar intacto un inventario de privilegios y oportunidades para los sectores más ricos es lo que se ha dicho durante buena parte de nuestra historia. (p. 17)

La condición institucional de la escuela marca claramente un derrotero en lo atinente a su función social. Esta representación avanza en los hombros de la cotidianidad escolar y se expresa en mandatos diarios respecto a las condiciones de realización del trabajo docente y en general del acontecimiento escolar. Modos puntuales de vigilancia y control hacen carrera para proseguir en el proyecto aleccionador desde el cual el orden va tomando forma concreta y se va naturalizando. Diversos lenguajes son cruzados para interpretar el mundo de los niños y jóvenes, de tal manera que con mayor precisión se va atendiendo a un marco normativo y disciplinario que, en avanzada, se ha transformado en el “cerco burocrático” desde el que se explica y sostiene la institucionalidad escolar en nuestros días.

“Una burocracia dentro del colegio no permite avanzar; por ejemplo, yo siento que es necesario que los estudiantes puedan ver una obra de teatro, pero la burocracia interna del colegio no lo permite, porque tiene que hacerse un proyecto, pero antes de que presentes el proyecto ya te están diciendo que no hay plata para buses, para transportar a los estudiantes, y preguntan que quién se va a hacer cargo de los estudiantes. Así que, con frecuencia, las directivas del colegio por tratar de tener todo bajo control limitan muchas oportunidades que los estudiantes podrían tener para enriquecer su proceso, pero como lo que ya sabemos o lo que podemos controlar es más fácil, así no salgamos de nuestra comodidad, y como todo lo hacen a través del proceso burocrático, entonces nos ponen un sinfín de trabas que nos impiden asistir a obras que son gratuitas para los estudiantes. Porque hay demasiados obstáculos, bien sea en lo relativo a la cantidad de profesores que deben acompañar al grupo, o argumentan que no hay buses para llevarlos, que quién se ocupa de ellos a contrajornada, entonces ese tipo de cosas

son frustrantes, y esto es solo un ejemplo entre muchos” (J. R., comunicación personal, 9 de septiembre, 2019).

La burocratización de la escuela, tal como la refieren los maestros y maestras, sustituye además las labores pedagógicas que son de su resorte y que deberían ser privilegiadas en los tiempos que ellos y ellas “administran”. Pese a esta prioridad sentida por el cuerpo docente, la institucionalidad se excede en la forma y desatiende así las discusiones de fondo respecto a los procesos formativos. Esta contradicción se expresa desde la voz del maestro: “Semanalmente, tenemos que estar llenando formatos y el que no alcance en el día, debe llenarlos por la noche y enviar por el WhatsApp todos esos asuntos. Uno debería estar dedicado más tiempo a leer otras cosas, a leer una novela con un texto filosófico; bueno, o algo similar..., pero siempre mi preocupación es: mañana tengo que llegar a llenar el formato, la encuesta, en fin, demasiadas exigencias. Para mí esto es agobiante, me resulta conflictivo. (P. V., comunicación personal, 30 de julio, 2019)

Pero no se trata tan solo de un esquema normativo que regula el espacio interior de la escuela. Se trata también de un mandato que va condicionando los vínculos con lo que acontece fuera de esta, con lo que está a su alrededor o más allá de su alcance. Ese mandato se encarga de separar la vida escolar del núcleo familiar, así como del núcleo de la comunidad, para que la escuela tome posesión de los individuos y de su instrucción moral, de la misma manera que va dando forma al espectro cultural en el cual dichos individuos terminan moviéndose. Tal como lo expresó el funcionalismo (Durkheim, 2013), la institución escolar como representación del Estado se reserva la autoridad social para educar a las generaciones más jóvenes con la misión formadora del carácter nacional y en función de fortalecer los valores de clase. Separar a la comunidad de la escuela y considerarle objeto de aislamiento de esta, es claramente una condición para el ejercicio autónomo de dicha autoridad.

En este marco normativo aparece la especialización de los saberes y los maestros como sujetos de su transmisión: “La escuela se va a convertir en uno de los instrumentos claves para elevar el nivel intelectual de las masas y descalificar sus propios saberes” (Álvarez y Varela, 1991, p. 202). El sistema de enseñanza (Bourdieu y Passeron, 1996) es regulado y su labor está articulada a la ley del Estado, el maestro asume su “nueva” condición convirtiéndose en: “funcionario público. A su poder de representación del estado se suma la posesión de la ‘ciencia pedagógica’ adquirida en las escuelas normales” (Gentili, 2011, p. 52).

Una disputa declarada entre las órdenes religiosas y el Estado por el diseño, control y ejecución de la instrucción escolar y, por consiguiente, de la escuela como institución social, afirma las convicciones de conservadores y liberales sobre el ideal civilizatorio que consolida la obligatoriedad del sistema educativo, dirigido especialmente a fragmentos de la sociedad que se encuentran en desventaja social y económica (Silva y Peña, 2019). Este interés comenzará, por supuesto, debido al debate por la razón pública o privada de la institución escolar. La raíz de este antagonismo se sitúa en la versión domesticadora que sobre la clase trabajadora tendrá cada uno de estos sectores. El lugar común donde se reconcilian estos opuestos reside en el ideal de integración y armonización social, expresado en la definición de un proyecto pedagógico consecuente con la distribución de clase. Este objetivo, común a la orden eclesial y, por ende, a los sectores conservadores, así como a los sectores más liberales que defienden el Estado, termina definiendo la utilidad de la escuela pública y su obligatoriedad.

Este afán de control sobre el ámbito escolar se manifiesta en su constitución originaria como institución social capaz de orientar esa labor de armonización social que garantiza a la burguesía en ascenso seguirlo favoreciendo: “La escuela, que viene a ser el medio institucional más sólido, el eslabón principal,

de reproducción de la ideología burguesa” (Durkheim, 2013, p. 158).

Ahora bien, con el paso del tiempo esta institución sufre una metamorfosis propia de los ajustes sociales y económicos que van tomando forma en el mundo social; el molde desde el cual se va configurando el escenario escolar y su reglamentación como institución desde el Estado, es perfeccionado según sea la necesidad de adaptación de su papel en el orden social imperante. Así, la discusión va filtrándose a partir ya no del antagonismo exclusivo de la burguesía y la clase trabajadora, sino que aparece en la escena una nueva clase media (Bernstein, 1990) o nueva pequeña burguesía (Bourdieu, 1988) que es “objeto de estudio” y por tanto de incorporación a la escuela. Los cambios sociales inciden así en la estructura escolar y la van delineando.

En este contexto, el carácter orgánico que adquiere la escuela en el sentido de estabilizar sus prácticas y modos de actuación, le confiere una identidad que, amparada en la constitución del Estado moderno, afirma su estatuto como institución social. Este atributo esencial en su concepción, que permanece hasta hoy, determina las modalidades de vínculo y dependencia con la estructura gubernamental que representa el Estado.

De esta relación de interdependencia con la ley del Estado y su influencia en el proceso pedagógico hablan los educadores y educadoras: “Hace unos años hubo una reforma del Ministerio de Educación en la parte de filosofía, donde la discusión que se planteaba era si se debía dictar al estudiante historia de la filosofía o trabajar por problemas; entonces, se modificó el examen del ICFES de filosofía, que pasó a ser parte de humanidades” (P. V., comunicación personal, 30 de septiembre, 2019).

Dos aspectos claves constituyen hoy el mecanismo de agencia institucional sobre la labor docente. El primer aspecto, tal como lo refiere el maestro, tiene que ver con la elección de los saberes. La delimitación del lenguaje disciplinar, los contenidos

propiamente dichos, así como los mecanismos que se establecen en el sistema de enseñanza y, por supuesto, los alcances del aprendizaje, son voces que desde el exterior se incorporan a la escuela y terminan decidiendo el rumbo del conocimiento escolar.

“(...) Cuando nos llegan comunicados, reportes, conferencias de la Secretaría de Educación, uno piensa: lo que están diciendo, lo que estamos leyendo, que viene de allá, no refleja la cotidianidad del aula; entonces, yo veo como una contradicción, pues están pensando en otra escuela, es otra escuela la que viene ahí, uno puede decir que es una escuela de papel, que está ahí en unos folios, papeles, pero que no coincide con la que está en el día a día” (P. V., comunicación personal, 30 de septiembre, 2019).

Por otro lado, la agencia se especializa en el control social, lo que termina siendo un sistema de disposiciones legales que a través de diversos dispositivos destinados al control inciden en las subjetividades y los cuerpos colectivos, a fin de establecer y mantener un orden normativo que toma una forma cada vez más precisa en la escuela pública. Con esta lógica, los maestros aparecen como operarios del saber y guardianes del orden que de manera tácita recae sobre ellos y los determina: “Yo creo que sí podemos generar un impacto en los estudiantes y más cuando nosotros damos un buen ejemplo, porque si yo quiero que los chicos sean puntuales pero yo llego a una clase tarde y a la otra más tarde, y a veces me presento temprano y el día que llego temprano cierro la puerta y al que se le hizo tarde le pongo uno..., no, pues así terrible, así los chicos no van a saber qué es puntualidad ni podrán generar la cultura de la puntualidad (...) pero en la clase aprendieron a relacionarse con los demás, y eso es bueno, si yo veo que un chico sabe comportarse en un grupo de personas, que sabe cosas básicas, así sea por conocimiento general, cultura, yo creo que eso enriquece en los ámbitos

personal, familiar y social (...)” (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre, 2019)

A todas luces un juego de poder en el que la subjetividad docente se tensiona. A favor o en contra de esta institucionalidad, los educadores asumen un lugar de enunciación que se mueve entre sus convicciones, acumulados de saber y las prácticas que esa institucionalidad dispone como mecanismos de adaptación y regulación, en los cuales estos maestros resultan participando. Acerca de dichos mecanismos dispuestos para el desarrollo del trabajo escolar (TE), Bourdieu y Passeron (1996) afirman:

Hay que ver no solamente ayudas para la inculcación sino también instrumentos de control tendentes a garantizar la ortodoxia del TE contra las herejías individuales, en los instrumentos pedagógicos que el SE pone a disposición de sus agentes (por ejemplo, manuales, comentarios, recursos mnemotécnicos, libros del maestro, programas, instrucciones pedagógicas, etc.). (p. 99)

La naturaleza propia de esta tensión se vincula con la posición subalterna que al mismo tiempo encaran los maestros y maestras en el sistema escolar. Está claro que pese a los intentos (unos más efectivos que otros) de defender el carácter autónomo de su labor, esta, de manera implícita, está recogiendo las consignas de la institucionalidad que la ampara. El aula de clase no acontece de forma aislada de la estructura totalizadora que es la escuela en su conjunto y en esta dinámica envolvente en que se desarrolla la práctica pedagógica, es inminente su resonancia con respecto a dicha institucionalidad. “(...) los sujetos no actúan en el vacío. Lo hacen en contextos estructurados. Su libertad, creatividad, autonomía y voluntad están limitadas” (Tenti, 2013, p. 138).

La potencia de este control implícito en el hacer pedagógico en manos de los maestros radica en que su posición de emisor del discurso formativo que tiene lugar en la escuela es capaz de convencerlo de que no hay ningún poder detrás de su acción y que, en la medida en que participe del “consenso” social sobre

el modelo educativo que debe atenderse y que se constituye en principio para la realización de un ideal de orden, en el cual reposa la una sociedad armónica que puede mermar el conflicto, puede ser entonces protagonista del diseño de un nuevo mapa social producto de un nuevo contrato social en marcha.

En tanto que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a hacer sufrir, a la información y a la formación que inculca, un tratamiento cuyo principio reside a la vez en las exigencias del TE y en las tendencias inherentes a un cuerpo de agentes situados en esas condiciones institucionales, o sea, a codificar, homogeneizar y sistematizar el mensaje escolar (cultura escolar como cultura 'rutinizada'). (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 99)

Esta “agenda pedagógica” que termina por imponerse al trabajo docente desde la institucionalidad, se repliega cuando se trata de develar el sentido autoritario y el juego de poder que la contiene. Se activa entonces una maniobra discursiva que opaca la sensación de subalternidad que puedan experimentar los y las educadoras. La voz omnipresente de esa institucionalidad se legitima a través del consenso aparente, campea en sus cotidianidades y, sin darse cuenta, los determina.

El poder se despliega en mecanismos sutiles de censura, en formas de comunicación desplazadas para imponer significados de la realidad. La comunicación velada se muestra en una faceta menos agresiva que la dominación abierta. Interroga los actos comunicativos a través de los cuales se desarrolla la dominación con una careta hipócrita de inclusión, que hace más efectiva su imposición. (Vega, 2028, p. 82)

Ahora, lo interesante de la escena es que logra repetirse con cierta regularidad y exactitud cuando se trata de la relación pedagógica maestro/estudiante. El cuadro consigue retratar el manto de autoridad que viste al maestro tras objetar la actuación de sus estudiantes, mientras se muestra receptivo a sus propias demandas. De uno u otro lado, el hecho consiste, en últimas, en que la institucionalidad desactiva a los sujetos en su aspiración por interpelarla. Cualquier interrogación es asumida por el

agente que ostenta esta institucionalidad como un asunto de defensa propia y en este “heroico acto” es absorbido por la razón orgánica que contiene a la institución: “Obviamente en nuestro modelo actual, en nuestro colegio, todavía debemos seguir sacando nota cuantitativa porque nos lo exige el mismo modelo educativo de educación tradicional en el que estamos (...) (M. M., comunicación personal, 23 de agosto, 2019). “Me va a tocar empezar a poner puntos negativos porque no están escuchando” (110919/OB/13).

La forma sutil en la que se ampara la institucionalidad descende sobre los cuerpos y los modula. Imaginar una subversión a dicha lógica encarna una afrenta a la normativa que, como se ha mencionado en líneas anteriores, opera producto del acuerdo social sobre la labor escolar. No de otra manera se puede leer el conflicto que experimentan los maestros y del cual sale victoriosa la institución.

“La escuela... lo que se puede hacer... porque tenemos presiones institucionales, presiones también en el sistema educativo, las políticas públicas exigen algunas cosas, aunque tenemos la posibilidad de salirnos de esos lineamientos, pues estamos allí ¿no? todo el tiempo como en la lucha, que es lo que ellos quieren, que es lo que yo puedo dar y que es lo que debo hacer según las exigencias. Y la sociedad... que cosa tan difícil, porque a veces yo entro en crisis frente a esa sociedad y pues creo que en algunas ocasiones también trasmito esa crisis, pero de alguna manera también busco que mis estudiantes aporten a esa sociedad” (O. R., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Este modelo de escuela que encara la lógica dominante resguarda un paradigma de sujeto que está destinado a la obediencia y al condicionamiento hegemónico sobre su lugar de enunciación. Las subjetividades allí son exhortadas a expandirse solo en los límites que la misma institución dispone, solo al

respecto y en correspondencia con las coordenadas que el modelo proyecta. Si se desmarca de ello, la subjetividad resulta incómoda, se convierte en un obstáculo para el objetivo común, para el ideal de armonización consensuado.

Fácilmente se desarrolla un *habitus* que responde al llamamiento oficial desde el que se erige la institucionalidad. Todos los agentes se hacen eco de esta oficialidad considerando sus propias maneras de enfrentar la cotidianidad a partir de esta. La voz parece unánime, el canto unívoco y el sonido apenas perceptible para quienes son objeto de su escucha. Pero, en el fondo, allí donde la institucionalidad pretende afirmarse de manera contundente, un ruido entorpece su marcha. La escuela entonces acontece también como trinchera, en ella se hallan grietas enormes desde las cuales se quebranta la estructura y sucede lo imprevisto. Sobre esta situación, Rincón y Triviño (2017) opinan que:

Los sujetos son llamados a realizar transformaciones de sí mismo, de las instituciones, de las prácticas y de lo instituido. Es decir, el sujeto es un sujeto efectivo, en palabras de Castoriadis, es un sujeto con voluntad y autonomía; en donde el camino para transformar, no es el devenir, sino la voluntad, en el que el individuo es sujeto político con voluntad de cambio y cooperación en ámbitos sociales. (p. 203)

En esta misión de apertura, la subjetividad del maestro surge como primer aviso, la práctica pedagógica será la afirmación de lo que explota sobre la grieta:

“Mi pelea es llegar al salón y proponer otra cosa cuando los chicos dicen no, pero si estamos en fila y hay que escribir y hay que pasar la guía, pienso que la primera manera de resistir es cuando hay otras maneras, otras visiones (...)”. (D. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

“Para mí es prioridad como desde la pedagogía del afecto... entonces, unos jóvenes tranquilos, amorosos, que además de eso pues también reconozcan en el otro la diferencia, la equidad...

y yo siento que intento hacerlo, que en la práctica pedagógica, que en el encuentro con ellos tratamos de estar tranquilos, que nos respetamos, que hacemos de nuestros encuentros unos encuentros productivos, no solo desde lo académico sino también desde lo que es el ser. Procuramos escucharnos, construimos familia, construimos amistad, siento que yo... por ejemplo en mis prácticas pedagógicas, no soy la autoridad en el cien por ciento de las actividades, sino que... digamos, hay momentos en los que ellos también toman la palabra, en los que ellos también exponen libremente sus puntos de vista y entre todos construimos ese espacio de encuentro pedagógico” (O. R., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

El contexto como desafío: reproducir o resistir

“La clase se juega entres dos polos, por un lado, la iniciativa y actuación de los y las estudiantes para presentar sus ejercicios y papeles; allí, el acompañamiento y la orientación del maestro son claves; pero, por el otro, ‘la mediación pedagógica de la nota’ (si se puede decir así) hace que se condicione el trabajo artístico de los y las estudiantes. El profesor demuestra un gran interés por las notas e ignora planteamientos complejos que le hacen los y las estudiantes sobre ello y sobre la dinámica misma de la clase” (090919/OB/11).

Cuestiones muy complicadas aparecen en el marco de interpretación que se ha planteado este trabajo. Las llamadas sociedades del capitalismo avanzado o posindustriales (Álvarez y Varela, 1991) han dejado ver su interés por convertir las escuelas públicas en territorios para la avanzada neoliberal. Las disposiciones políticas que han venido regulando estos escenarios suponen la incorporación de una lógica de mercado que se impone como modo de agencia institucional. La distribución del capital cultural, la brecha social claramente dibujada en los

contextos de desarrollo de esta escolaridad contemporánea, hablan de un diseño geopolítico desde el cual los Estados nacionales, obedeciendo a organismos multilaterales, tienen por objeto “reinventar” a través de sus instituciones un sistema social que opere como antesala a la propagación de un *habitus* cultural arraigado en la distribución de clase y en la configuración de una división social, cultural y económica decididamente marcada por el interés estratégico del mercado global. En este sentido:

Todo cambio social obedece a una combinación de factores objetivos cuya dinámica no es solo parcialmente planificada y calculada (...) y de factores subjetivos que tienen que ver con actores colectivos, intereses, estrategias y equilibrios de poder. En parte, las transformaciones económicas, políticas y culturales fueron objeto de una política y un proyecto que operaron dentro de un contexto objetivo determinado. (Tenti, 2007, p. 37)

La pugna por la realización de este proyecto en la institución escolar toma forma en la vida cotidiana de la escuela, de ahí que la agencia pedagógica se convierta en tensión permanente entre las subjetividades y la institucionalidad. Maestros y maestras se ven diariamente impulsados a reproducir el sistema social, dado que participan del discurso que desde la oficialidad desesperanza la labor docente, pues allí se hace eco al contexto de desventaja en el cual están inmersos los y las estudiantes. “El profesor refiere algunos ejemplos de la vida cotidiana o que están sucediendo en el aula en este momento: ‘ustedes que han viajado tanto’ (risas, tono irónico del maestro)” (250719/OB/ 3). Esta representación del mundo que va aconteciendo en el espacio escolar asume de inmediato un lugar de discusión; por un lado, los educadores y educadoras no son conscientes de esta acción reproductora en su práctica, su apuesta claramente es prometedora en términos de lo que pueda generar la escuela como plataforma de ascenso social, económico y cultural, pero ello no es suficiente, la conversación con los maestros y maestras deja ver que, en el mismo momento de su enunciación, este discurso contiene una contradicción

esencial que sobrepasa su conciencia reflexiva y la capacidad de maniobra que tienen dentro de la institucionalidad.

“(…) Nosotros les podemos decir: bueno, si quieren ser buenos administradores, debemos saber matemáticas, aprendamos tales cosas de matemáticas, y ya, pero de pronto cuando salen no tienen el dinero ni para administrarlo ¿sí? No tienen dinero. Entonces, es en esas cosas que nosotros fallamos a veces, es eso, y si de pronto el chico tiene dinero, pues no va a estar pensando si aprendió física o no, sino tal vez va a salir y va a mirar en qué se pone a trabajar y de pronto ahí sí va a decir: “yo siempre quise estudiar eso”, lo estará pensando ¿sí? o posiblemente no esté pensando en estudiar, o puede ocurrir que no se le den las cosas y resulte estudiando algo que no quería o termine trabajando y ya el estudio quién sabe para cuándo... y son todas esas cosas... y el entorno también se da en algunas ocasiones para no trabajar, no sé, de pronto se quedan de apoyo a la familia ¿sí? trabajando; pero en algunos casos ya la cuestión es más familiar, como que viven en torno a la familia. Sí, a veces acá no ayudamos en ese pensamiento tan real, en algunas circunstancias nosotros generalizamos; pensamos: salen del colegio, se van a trabajar, van a estudiar o cosas así; pero pues no sabemos particularmente cómo va a ser realmente su trabajo, su vida” (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

El contexto resulta desalentador, pero también constituye un reto. El espacio social que rodea la escuela condiciona lo que sucede en el interior de esta, pero también interpela su actuar de manera permanente. Maestros y maestras encaran este desafío todos los días mientras se preguntan sobre los alcances de su labor. Reducidos por los límites que impone el sistema hacen intentos que van y vienen confrontándose de manera permanente con la institucionalidad, con la predisposición que desde el inicio asumen sus estudiantes ante el saber, con los acumulados de unos y otros, con los consumos culturales que los determinan e incluso con ellos mismos, con su propia concepción del mundo.

Las coordenadas sociales que identifican las escuelas de la periferia urbana están determinadas por un marco de actuación en el que los sujetos que las habitan deben fluctuar en la distribución del capital económico, el cual, al mismo tiempo, repercute determinadamente en el capital social y cultural. Estas escuelas, a su vez, responden a la demanda social de formación que habilita a los sujetos a hacer parte de la estructura social, en el lugar que ha sido destinado para tal fin. La escolaridad termina siendo una necesidad de supervivencia en las clases populares y la autoridad estatal determina las condiciones para su realización.

Hoy puede afirmarse que, en la mayoría de las áreas urbanas metropolitanas de América Latina, para construirse una subjetividad relativamente autónoma, participar en la vida pública como ciudadano activo e insertarse con éxito en el mercado de trabajo, es preciso contar por lo menos con doce años de escolaridad o, lo que es lo mismo, completar los estudios secundarios. Este es el nuevo piso de la obligatoriedad 'social'. (Tenti, 2007, p. 61)

El nivel secundario opera entonces como un punto de quiebre de la formación académica. Este punto indicará (solo proyectivamente) el lugar que aspirará a ocupar el sujeto en la incorporación al mundo social y del trabajo. Aquí se revela un conflicto con la escuela pública actual y con mayor claridad un conflicto acerca de la educación secundaria y media que en Colombia tiene carácter de obligatoriedad hasta grado 11. No obstante, estas dos características, es decir, su función "habilitadora" y su obligatoriedad, resultan insuficientes cuando se trata de pensar su capacidad de acogida y su impacto en la modificación de patrones cognitivos culturales y sociales: "Los títulos se distribuyen cada vez en mayor cantidad, pero no garantizan un conocimiento equivalente de sus portadores" (Tenti, 2007, p. 48). La secundaria acaba siendo en muchos casos, en este contexto de realización, apenas un peldaño de un ascenso inconcluso que se frustra en el límite de su misma consecución: "Yo creo que el cartón de bachiller en nuestra sociedad se convirtió

en un requisito; entonces, los padres de familia por ejemplo dicen: bueno, así sea para barrer las calles o para desempeñar ciertas funciones en la sociedad, usted necesita ser bachiller; entonces es como la meta, ¿cómo se logra? no importa, sino que efectivamente en nuestra sociedad ser bachiller es un requisito, pues obtener un trabajo exige ser bachiller, entrar a la universidad exige ser bachiller; así que, de alguna manera, la secundaria es eso, un requisito que termina impuesto a la sociedad” (O. R., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019)

La pregunta del para qué de la escuela secundaria consolida el debate, pues, aunque una de sus funciones sea preparar a los sujetos para el tiempo de realización profesional o laboral, las condiciones de la estructura económica y social son en últimas las que determinan el salto que darán los individuos al culminar su escolaridad. Ello resulta ser un contrasentido en la medida que se extiende un proyecto de escolaridad que termina por no responder a ninguna de sus funciones.

Cuando la mayoría de los adolescentes ingresan en la enseñanza media, aunque lo hagan en el marco del viejo modelo institucional, éste suele perder su sentido y función original, que era la selección social. Si la mayor parte de los adolescentes frecuenta la enseñanza media, ésta tiende a convertirse en el último piso de lo que ahora se denomina Educación General Básica. En otras palabras, esta se convierte en el equivalente funcional de la vieja educación primaria. El hecho mismo de que en muchos países la masificación de la escolarización la haya estado acompañada de una decisión política de extender a obligatoriedad de determinados niveles educativos contribuye a este cambio de sentido que estamos proponiendo. (Tenti, 2007, p. 69)

El drama que resulta de una escolaridad “idealizada” desde el patrón social de convergencia en torno a una ciudadanía capaz de responder a los retos de su tiempo, se agudiza cuando las opciones del mercado del trabajo o las opciones de formación profesional quedan estancadas en el mismo lugar donde tuvieron origen, es decir, quedan reducidas a sueños, como ideales del

futuro que a pesar de estar en su potencia de realización no son posibles.

Estamos así ante la masificación de una educación que modela y advierte roles, reproduce creencias, sostiene paradigmas y afina sus métodos de disciplinamiento para que los cuerpos puedan ser objeto de inculcación de la cultura dominante, pero también ante un sistema de exclusión que sigue dejando por fuera al grueso de la población; objetivo para el cual la escuela está teniendo un papel protagónico. Lejos de menospreciar los esfuerzos que hacen a diario los maestros y maestras, está claro que una escuela que se sigue sosteniendo a casi dos siglos de su nacimiento sobre la base estructural de un modelo social competitivo y desigual, genera una carrera que, siempre en desventaja, seguirá dejando a muchos de sus “participantes” por fuera de la “competencia”, incluso antes de iniciarla. Así propone el autor:

A nadie le parecería justo que antes de iniciar una carrera se le atenadoquines a los cordones de las zapatillas. Nadie, en su sano juicio, podría aceptar que es libre una competencia de natación en la que unos nadan con la más alta tecnología en trajes de neopreno y a otros se les cuelgan anclas del cuello, proponiéndoles que, cuando quieran, inicien la prueba. (Gentili, 2011, p. 173)

La pregunta por el contexto reclama una discusión que, por un lado, se sitúa en los circuitos sociales, económicos y culturales que rodean el espacio escolar, se trata en últimas del sistema social en el cual se inserta. Por el otro, se refiere a la institución misma en relación con dicho sistema. Pero el interés fundamental se ubica especialmente en la interrogación por las subjetividades que la asisten. En tal sentido, se explora el discurso de los maestros y maestras y su actuar en la matriz normativa que tiene lugar en la escuela. Los posicionamientos desde los cuales agencian y reflexionan dicha agencia responden a su decisión de adaptación o de resistencia, lo que configura el escenario de sus prácticas pedagógicas y los alcances de ellas.

“Si la escuela de verdad fuera autónoma y le permitieran ser autónoma para formar a los muchachos en esa línea no del individualismo sino de entender que somos, no soy yo solo, no, soy un sujeto en el mundo, sino que somos sujetos que manejamos, que vivimos en el mundo y si vivimos en el mundo tenemos que estar con los demás y el estar con los demás implica reconocerlos, implica trabajar juntos hacia un futuro mejor y hacia un sueño al que debemos dirigirnos” (J. R., comunicación personal, 9 de septiembre, 2019).

Esta necesidad es trazada por el interés de sobrepasar la institucionalidad como rectora de la agencia pedagógica y tensionarla en función del diálogo sostenido con los maestros y maestras. De allí que sus voces sean trascendentales en la comprensión de esta tensión y su marcado acento ético político (Freire); no de otra forma se puede acceder a la lectura que ellos y ellas producen del contexto y desde la cual unos y otros en mayor o menor medida se afirman o desafían.

El universo social en el cual se activa la institución escolar asume como noción determinante la unidad de prácticas desde las cuales provienen los sujetos. Por eso, su lugar en la escuela tome forma como respuesta a su ocupación en el contexto, a su rol en él y a sus vínculos culturales desde los que se incorpora a la vida social.

La relación entre la posición ocupada en el espacio social y las prácticas no tiene nada de mecánica (...) La posición social, actual o potencial, es objeto de percepciones y apreciaciones que dependen de la trayectoria pasada (por tanto, del *habitus*) y de los marcos de referencia posibles, es decir, concretamente, de los grupos que proporcionan los indicios concretos de la posición y de los desplazamientos en el espacio. (Bourdieu, 2011a, p. 183)

Por tanto, las condiciones materiales y simbólicas que constituyen la subjetividad terminan por ser el código desde el cual se opera en el espacio social que es en este caso la escuela. Esta “condición de procedencia” está siendo leída por los maestros

y maestras y problematizada como una de las representaciones sustanciales que delimitan el acceso al capital cultural en sus diversos estados: como capital simbólico (incorporado), como capital económico-bienes culturales (objetivado) y como capital institucionalizado.

Se presenta así una preocupación destacada en la reflexión que hacen los educadores y las educadoras. No desde su acción directa, pues allí en la apuesta didáctica y metodológica la maniobra se complejiza, pero sí en la voz que resulta de la conciencia reflexiva en la cual se apoya su discurso al ser interrogados por el contexto de realización de su trabajo pedagógico (TP) y su posicionamiento frente a él.

“Hay permanentemente una reflexión acerca de si la escuela realmente brinda elementos que ayuden a que los niños y las niñas puedan desarrollarse en su cotidianidad, dadas las realidades complejas de las y los jóvenes, y claro, ahí hay una reflexión constante que gira en torno a ellos y ellas, pero también entorno a nosotros y específicamente conmigo, si realmente mi práctica, la cotidianidad con los niños y las niñas coinciden con mi función social” (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Estas reflexiones entrañan de algún modo una contestación a los mandatos que rigen la labor docente. Desde la institucionalidad, permanentemente se soslayan las condiciones del contexto que implican a los sujetos del acto educativo, pues se parte de la idea recurrente de que la estructura institucional en este caso, la escuela cumple una función específica de la que se debe dar cuenta al margen de dichas condiciones.

Pero la realidad ha demostrado de manera contundente que puede superar el mandato institucional. De ello hablan con marcado acento las y los maestros, quienes informan de la crisis social que penetra sus aulas de clase; ellos saben que se enfrentan a un desafío que los ubica de uno u otro lado, pero claramente su

capacidad de maniobra no es suficiente para retar ese contexto y construir los modos de su potencial transformación.

“Bueno, yo sí considero que el contexto debería ser preponderante para la enseñanza de cualquier conocimiento, creo que si generalizamos todo, llegamos a perder cada mundo que subyace en cada estudiante y en cada grupo de estudiantes. Yo siento que sí es necesario tener un mapa, una ruta. No se trata de “vaya usted a enseñar cualquier cosa”, sino de estar, al menos, un poquito relacionado con lo que ellos puedan emplear aquí, en su prueba ICFES o más adelante en la universidad, pero sí siento que termina restringiendo y uno acaba olvidando el contexto en que se encuentra. Pero también son las lógicas sociales, me refiero a que si un chico de aquí sí quiere ir a la universidad o pasar a otra institución, debe tener lo mínimo, lo básico” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

En esta tarea de leer el contexto son múltiples las interpretaciones que pueden tener los docentes, algunas de estas se dejan ver en la conversación sostenida. Todos y todas coinciden en reconocer las condiciones de desigualdad y desventaja en las que se encuentran sus estudiantes respecto a otros grupos sociales que pueden estar en los mismos niveles de escolarización; lo particular resulta del posicionamiento que asumen y que orienta su agencia pedagógica a partir de estas consideraciones.

Algunos maestros asumen que la escuela de los sectores populares debe, haciendo sus mejores esfuerzos, tratar de nivelar la competencia con esos otros grupos sociales, en el sentido de proveer de los mecanismos necesarios a estos niños, niñas y jóvenes, de tal manera que puedan acceder, aunque se vea muy lejano, a un lugar en el ascenso social que de antemano está condicionado por razones de clase.

“Bueno, pues generalmente yo estoy con los más grandes de décimo y once, entonces yo siempre me los imagino que cuando salgan ojalá estudien, que entren a una universidad. A veces les

pregunto: bueno, ¿compraron formulario?, ¿se presentaron a la Nacional? ¿no se presentaron a la Nacional?, ¿ya están mirando lo de la Distrital o la Pedagógica? ¡Ay profe! estoy esperando que me llegue el resultado del ICFES; sí, profe, yo me voy a presentar al SENA. Pero entonces yo veo que estos son... Por ejemplo, esta promoción de ahorita, yo digo que son chicos muy juiciosos, sí, yo digo que son muy juiciosos en todo sentido, me parece que lo son en general; pero entonces yo veo que no están pensando... así como que estén muy enfocados en estudiar... Muchos me dicen: es que yo quiero hacer esto, esto y esto, y yo les pregunto constantemente qué quieren estudiar en concreto, pero cuando les averiguo por los formularios, pues no los han conseguido. De pronto hay chicos que dicen: a mí me pueden pagar la universidad, y yo pienso ¡bueno, qué bien! En general, yo me los imagino que salen a estudiar ¿sí? Es como mi ideal, soy como idealista, yo quiero que todos salgan a estudiar, pero no sé cuál será el futuro de ellos, porque yo veo que hay muchos que no van a ir a estudiar, yo me los imagino trabajando en una forma no muy seria... no con un contrato así muy estricto en una empresa, me los imagino a muchos trabajando de forma informal. A algunos, sí estudiando, a algunos yo los veo muy seguros porque su familia sí les puede colaborar con su estudio y hay otros muy juiciositos, yo me los imagino de pronto en el SENA o en alguna carrera técnica, pero sí es como muy incierto, pero realmente sí creo que muchos van a estar trabajando de forma informal" (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

Otras y otros están plenamente conscientes de que no hay posibilidad de nivelar dicha competencia y que lo que hay que hacer es tratar de dotar a los sujetos, al menos, de lo mínimo, que les ayude a sobrevivir en esa carrera de ascenso social (profesional-laboral). Cabe anotar que los maestros, en esta perspectiva, optan por estimular la formación técnica y el ingreso al mundo del trabajo.

Los últimos, por su parte, están debatiéndose entre una y otra opción, son quienes, plenamente conscientes de estos condicionamientos, aspiran a formar sujetos que no solo se engranen con el sistema productivo, sino que puedan “saltarlo” conscientemente, en el entendido de superar las fronteras invisibles del sistema de segregación al que parecen estar condenados. Pero lo importante, según ellos y ellas, es que este salto esté acompañado de la reflexión necesaria que les ayude a comprender las causas de esta segregación, de tal manera que puedan trabajar en la defensa de mejores condiciones de vida no solo en el plano de lo individual, sino también y sobre todo en el escenario de lo colectivo.

Desde estas consignas los maestros demandan una formación crítica, claramente acentuada en la transformación social. Esta opción militante de los y las educadoras es la que de manera recurrente resulta confrontando la institucionalidad.

“Pienso que hay siempre una idea en la que yo me muevo, es decir, me sitúo porque me preocupa mucho lo que pueda pasar con estos chicos cuando salgan de aquí, pero también sé que no es mucho lo que yo puedo hacer, o bueno, sí, tampoco sé, mejor dicho... lo que quiero decir es que en la medida en que uno pueda construir con ellos la conciencia de lo que van a salir a enfrentar, a lo mejor en la pelea que ellos tienen que dar, tengan mayores posibilidades de ganarla. No sé, es difícil, porque aquí mismo uno se la pasa peleando con todo, hasta con uno mismo, cuando pierde la esperanza” (D. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

De esta contradicción proviene un ejercicio potente de autocrítica: “Estamos en contra de formar estudiantes para el trabajo; sin embargo, allí cobran sentido las reflexiones que estamos haciendo sobre la práctica y el nivel y la coherencia de esas reflexiones. Cuando en el discurso y la práctica hay desencuentros, hay algo que no funciona, hay que afianzar

aquella concepción que se forma de la educación, esa educación del pensamiento crítico, la educación que los pone a pensar, a actuar, a leer lo que pasa alrededor y ahí vienen cuestionamientos como por ejemplo cómo se forman los docentes políticamente, didácticamente, y repito, la coherencia entre los discursos y las prácticas es fundamental en la función social de la escuela y del maestro” (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Estas discusiones tienen asidero en el ámbito pedagógico en la medida en que determinan el rol que desempeñan los educadores a través de su acción directa; pese a ello, la institucionalidad no las acoge, pues estas de modo importante controvierten el funcionamiento totalizador de la escuela que busca permanente adhesión de los sujetos a la institucionalidad y por tanto al modelo cultural que esta reproduce.

De este modo, la educación pasa a ser un valor a controlar en la medida en que no es sólo un proceso de aprendizaje sino, sobre todo, un modo de adhesión a un complejo cultural mayor. En esto reside la clave. No sólo es educar sino generar vínculos, adhesiones. (Santamaría, 2018, p. 69)

Es un hecho que la escuela viene participando en la configuración social de los territorios en los que acontece. Desde su hacer cotidiano ha venido instalando dispositivos importantes para dotar a los sujetos de formas de adhesión (Santamaría, 2018); con su propia dinámica y de manera recurrente difunde un discurso conservador en el que se resguarda el orden social y se activa el cuidado de un orden moral instigado por los sectores dominantes (la Iglesia, el poder político, la élite). En esta realidad latente puede identificarse “el compromiso de la educación pública con este diseño”.

En tales circunstancias, se hace evidente cómo se teje en las instituciones educativas y amparado en la lógica institucional, un “nuevo” mapa político social y cultural desde el cual agencia dicha institucionalidad. Lo cierto de todo esto es que, aparte

de las subjetividades que construyen la acción pedagógica, el sistema de enseñanza que ampara la institucionalidad está diseñado para que dichas subjetividades confirmen su adhesión.

La retórica neoliberal del Estado gravitando en el microcosmos escolar lo confirma: “Se han insertado ciertos procesos como el de calidad, entonces en términos de producto y economía se ve la educación como un producto para distribuir en la sociedad, pero también para vender; de este modo, deja de ser un derecho para convertirse en un servicio y eso está incursionando en la conciencia colectiva. Muchos padres exigen calidad en educación, pero no reconocen lo que hay alrededor de esos conceptos que, digamos, van caminando y van unidos con otras pretensiones frente a lo esperado. También, cuando hablamos de contexto hay unas necesidades de los estudiantes para identificarse con ciertas situaciones que están demandando ciertos sectores y que a veces chocan con los imaginarios que ellos encuentran en otras formas de cultura; por ejemplo, en el reguetón, en la música de consumo ven unos imaginarios que están estereotipados y que también van de alguna manera teniendo una incidencia frente a las expectativas que ellos tienen en lo laboral. Me llamó la atención que anteriormente los niños de primaria decían “yo quiero ser policía”, “bombero”, pero ahora dicen “quiero ser youtuber”, sí. Entonces, así es como los medios van transformando y eso también hace parte de ese contexto. Las demandas de carácter productivo, las demandas de nuevas formas de considerar y verse como sujeto, y la necesidad de tomar en cuenta la educación que está en el conflicto, aunque no es visible para algunos padres de familia, de considerarse como un mercado o un objeto” (M. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019)

Estos cuestionamientos, estados de conciencia reflexiva que expresan los maestros, los atraviesan en su propia singularidad, pues el lugar que ocupan en la escuela continuamente erosiona, toda vez que la institución despliega los mecanismos de

sometimiento necesarios para que estos maestros asuman el proyecto moral, cultural y social como propio. La labor docente se considera la estrategia por excelencia para transmitir el discurso oficial y sostener toda la práctica de instrucción escolar bajo el control estatal.

En este orden de ideas, Santamaría (2018) opina que

El camino, en definitiva, está claro: los procesos competitivos del mercado han de marcar las pautas educativas, lo que, a su vez, implica la producción de una subjetividad capaz de adherirse a esas dinámicas de auto inversión [sic]. La educación, en efecto, es algo más que el aprendizaje; es la marca del proceso adaptativo, es el marco general de una nueva perspectiva cultural. Lejos parece quedar cualquier deriva humanística. (p. 77)

La materialidad del discurso oficial tiene anclaje en la cotidianidad escolar, de eso no hay duda. Lo que empieza a ser ruido, justamente tiene que ver con la manera como este mismo discurso afanosamente se reinventa para negar su influencia en la estructura que también tiene lugar fuera de la escuela.

Una narrativa apropiada a este objetivo se deja ver entre líneas cuando los maestros refieren las condiciones de realización de su trabajo pedagógico y ante las cuales se declaran casi sin posibilidad de maniobra. En este sentido, están conscientes del alcance de prácticas de reproducción social que se presentan en la escuela, dadas las condiciones del contexto en el cual esta acontece.

“La reproducción en la escuela sí se sigue dando, porque tampoco vamos a decir que pues el asunto ha cambiado sustancialmente; creo que ahí la escuela es como un juego de tensiones, no una de las tensiones que se empiezan a notar ahí, es toda la presión curricular que nosotros tenemos, de los documentos que nos rigen, de cómo nosotros tenemos que cumplir con los tiempos, las organizaciones, una cantidad de estudiantes, que obviamente eso también marca nuestras

prácticas, o sea, eso no es ajeno a nosotros y eso tiene que ver con el tema de la reproducción, nosotros no alcanzamos a escuchar cuarenta estudiantes en una clase y eso es una realidad, sí" (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Esta misma reflexión acredita el carácter crítico del posicionamiento del maestro respecto al grueso de la institucionalidad reguladora. Subrayar dicho carácter permite situar la pedagogía crítica en el ámbito del debate, pues desde este lugar epistémico la escuela sucede también en clave de resistencia. La potencia contestataria del espacio escolar agenciada por los sujetos advierte una lectura con mayor amplitud en el campo discursivo que, en fin, describe, reflexiona y aporta en la configuración del campo práctico.

El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de la escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción y, al hacer esto, no sólo politiza la noción de cultura, sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación. (Giroux, 2004, p. 149)

Así, se puede observar la grieta que resulta de estos modos de contestación que tienen lugar en el escenario escolar. La difusión de un nuevo código que se propaga como dispositivo de oposición frente al poder institucional, desata un relato inédito que según la pedagogía crítica (Giroux, 2004) no fue tenido en cuenta por las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996), pues omitieron la potencialidad de respuesta contrahegemónica que podría gestarse en las escuelas, producto de los procesos de lucha y resistencia que tienen lugar allí.

El aporte fundamental en este horizonte de discusión tiene que ver con la necesidad de identificar la naturaleza política de la cultura que, inserta en el espacio escolar, influye de manera decisiva en la experiencia de los sujetos y los condiciona, lo que

no quiere decir que los sujetos a su vez no estén avanzando en la producción de significado con respecto a esta experiencia directa. “Significa reconocer que estamos condicionados, pero no determinados; que el condicionamiento es la determinación de la que el objeto, convirtiéndose en sujeto, se torna consciente” (Freire, 2012, p. 147).

El llamado fundamental de la pedagogía crítica en este sentido está demarcado por lo que estos pedagogos consideran una limitación analítica de la teoría de la reproducción que deja por fuera del espectro o minimiza la pugna política que se produce en el ámbito de la cultura escolar. A este respecto, la pedagogía crítica ha formulado una matriz más amplia en la que se sostiene la tesis según la cual la trama social que acontece en la escuela por su naturaleza dialéctica moviliza diferentes discursos y acciones que no solo están inscritos en la adaptación al modelo de imposición cultural, sino que se afirman en el surgimiento de nuevas maneras desde las cuales impugnar los códigos de la reproducción y así, tensar la racionalidad institucional que se expresa en el proyecto dominante. A propósito, las palabras de Giroux (2004):

Al fallar en el reconocimiento del grado en el que los oprimidos están constituidos por el capital o en no reconocer esos aspectos de la vida diaria a los cuales la ideología capitalista es indiferente, las teorías reproductivas están atrapadas en la lógica reduccionista que parece estar en contradicción con la finalidad o hasta con la posibilidad de desarrollar una teoría radical de la educación. (p. 106)

El valor sustantivo de esta apuesta teórica radica claramente en que, desde la conversación con maestros y maestras acerca de su experiencia cotidiana y sus posicionamientos frente a esta, puede aportar de manera decisiva a la comprensión de esta relación dialéctica resultante de la profunda contradicción que existe en el espacio social-escolar. Así, en sus narraciones como sujetos en devenir reflexivo o como agentes educativos que actúan desde una práctica pedagógica concreta, estaría la clave

de la interpretación a que da lugar el hecho escolar como campo social y cultural en disputa.

Recomponer la trama que subyace la órbita de la escuela secundaria significa, entre otras cosas, pensar en los vínculos establecidos y perpetuados entre este nivel de escolaridad y el ascenso social de los sujetos que pasan por allí. Esta escuela, en particular, trabaja sobre la expectativa de los sujetos en lo que se ha optado por llamar el proyecto de vida y termina fijando la ruta de su realización.

Así, la noción de escuela pública (...) se carga de contenido a partir de los grandes relatos de la modernidad, configurando la relación entre educación y economía, pues lo que está en el medio de esta relación es el trabajo, la adquisición de una experiencia acumulativa conectada a las demandas de la sociedad y las políticas públicas que hacen circular un discurso sobre la vida en común, las costumbres y las prácticas poblacionales que en adelante deberán pasar por los marcos normativos constitucionales, legales y reglamentarios particulares. (Montero, 2014, p. 52)

De esta manera, estamos no solo ante la complejidad misma del proceso educativo, sino también y sobre todo ante la relevancia de un subsistema que opera como puerta de acceso o como pared.

En primer lugar, la enseñanza secundaria es una institución infinitamente más compleja que la enseñanza primaria. Y cuanto más complejo es un ser y cuanto más compleja es la vida que lleva, tanto más necesita de la reflexión para trazar su línea de conducta. (Durkheim, 2013, p. 139)

Lo problemático se consolida en el hecho mismo de su representación del modelo social que hace explosión allí. La escuela, tal como lo hemos mencionado, y en particular esta escuela secundaria, desde el punto de vista de su historicidad traduce un complejo universo de dificultades que le son “heredadas” y que en su trayectoria le ha sido imposible desactivar.

De esta consideración partimos para afirmar que, aunque la escuela no sea la responsable de las transformaciones estructurales que la condicionan, en cualquier caso, está en relación directa con el sostenimiento de esta estructura, pero justo de esta relación se deriva una agencia subjetiva para la resistencia, la cual emerge en la crisis de la institucionalidad que se presenta en la realidad concreta.

Una claridad latente se percibe en este fragmento de análisis, el proceso de institucionalización que configura el hecho escolar supone entonces un conflicto de fuerzas que no deriva de manera exclusiva de la superestructura, sino que sucede en la base social misma. Las manifestaciones de ese poder subalterno que dispone de su propia fuerza contestataria suceden en lo que Castoriadis (2002) llamaría lo instituyente. El advenimiento de la fuerza de resistencia que operaría por fuera de lo instituido confirma una realidad importante: los sujetos desde sus propias significaciones construyen la realidad y la dotan de sentido; lo cual significa que, a partir de sus prácticas y modos de relación en la vida cotidiana, puede comprenderse no solo su lugar en la estructura, sino también los modos que se han ido configurando más allá de esta.

De otra forma no podría entenderse que, no obstante el peso indudable del contexto, los maestros aún apuesten por un lugar de enunciación que rete este mapa de complejidades sociales desde el cual se articula su práctica pedagógica.

“Cuando se fomenta el pensamiento crítico, por ejemplo, claro hoy la sociedad pide que se forme al estudiante desde la educación para el trabajo, el término de eficiencia producto está presente, la educación hoy deja de ser un derecho para convertirse en un servicio, para atender a las demandas del mercado, y eso, muchos padres lo han asumido como bueno y lo exigen, pero ahí entra la reflexión, ¿es eso lo que los niños y las niñas necesitan?, ¿es lo mejor para ellos y ellas?, pues desde mi reflexión digo que no, que hay que formar seres críticos, pensantes y que los

niños merecen una formación más humana antes que laboral”⁹ (251019/OB/ 26).

La manifestación de estos enunciados por parte de los maestros y maestras alerta sobre esta “práctica de contestación” que advierte la pedagogía crítica. La disputa por estos enunciados que es, en fin, la disputa por los lenguajes que nombran la realidad escolar, es parte del conflicto político que emerge allí y que toma forma en una de las expresiones de la práctica pedagógica.

En esta perspectiva, el maestro termina por confrontar todo el aparataje discursivo con el que la institucionalidad lo recibe y lo decreta. Una suerte de código elaborado (Bernstein, 1990) se dispone para argumentar un modo de actuación particular en la escuela y desde el cual se activa un sistema de significación que pretende imponerse a los sujetos.

Así, para los educadores y educadoras, sostener el discurso de un lado, que en muchos casos supone jugar su propia forma de nombrar el acontecimiento pedagógico por fuera de los mandatos institucionales, los implica como sujetos desde “su colocación en el mundo”. Quintar (2006) señala al respecto:

En este sentido no es una opción abstracta, categorial, es una opción que se actúa en la acción cotidiana y constante y que implica ser en el mundo, y en la lucidez que da la colocación frente a él y su devenir, en la lectura densa de lo cotidiano, problematizando lo dado buscando lo silenciado por detrás de lo que está dándose como natural. (p. 16)

Así, la apuesta de cada uno de ellos y cada una de ellas, aunque de manera individual, parece no impactar la institucionalidad, en cualquier caso, la interroga y de muchas formas la fragmenta. Se trata de una tensión sucedida dentro del proceso comunicativo en clave afirmativa que acontece en la escuela y que circula, en principio, de manera espontánea, pero

⁹ El subrayado es nuestro. Pretende hacer hincapié en la intencionalidad a la que hace referencia el maestro y, por tanto, deja ver un posicionamiento de su parte al respecto de la función social. Discusión que interesa a esta investigación.

que luego puede tornarse intencionado y dirigido. La decisión de oponerse como acto consciente de resistencia frente al poder es una elaboración de la conciencia reflexiva del maestro que, situado en la “vorágine escolar”, logra abstraerse y comprometerse con un acto de desajuste de esas circunstancias.

En su modo de rebelión, la comunicación posee por lo menos dos importantes vertientes; una, enfocada a actos de oposición espontáneos, cuya naturaleza se puede caracterizar, a grandes rasgos por la inconsciencia y falta de intencionalidad política. Otra, centrada en los actos de resistencia, acuñados e identificados por la pedagogía crítica como aquellos dirigidos intencionalmente a enfrentar, contrarrestar y vencer el poder que oprime a los agentes sociales. (Vega, 2018, p. 146)

De esta manera y haciendo acopio de un repertorio diverso de enunciados, la escuela supone un cruce de mensajes permanente desde los cuales se diseña el mapa de relaciones de dominación y resistencia. El poder institucional, acudiendo a una suerte de autoridad omnipresente, ratifica a diario su misión articuladora en cuanto emisario del aparente consenso social que debe sostener la escuela para educar a las nuevas generaciones.

Estos mensajes suelen acontecer en dos sentidos particularmente demostrados. Por un lado, tienden a manifestarse de forma directiva, es decir, como decreto de un estado de autoridad que se entrega en la dimensión de operatividad institucional, cada asunto debe resolverse desde donde esta autoridad reclama su resolución y su carácter explícito devela la voz de quien encarna, según el caso, esa autoridad.

Por otro lado, aparecen los mensajes implícitos, producto de un ejercicio retórico que oferta una suerte de negociación en el proceso comunicativo y que a su vez sirve para propagar la idea del consenso. Un mensaje de esta naturaleza generalmente supone un estilo democrático en el cual los sujetos sin haber participado de su consolidación pueden tener la ilusión de haberlo hecho: “se puede atribuir a la función propiamente ideológica del discurso

dominante, que se sirve de diversos mecanismos, algunos más flexibles, para implantarse de forma exitosa” (Vega, 2018, p. 130).

En estas circunstancias, se comprueba el carácter dialéctico del proceso escolar, es decir, el movimiento de ida y vuelta que tiene lugar en la contradicción misma que lo contiene como subsistema social. Este carácter determina la fuerza de imposición o la fuerza de resistencia desde la cual se va favoreciendo un lado u otro de la cuerda que tensiona en una frontera la institución y en otra la actuación de los sujetos. Cabe decir, sin embargo, que una y otra no son homogéneas y que en tal condición la contradicción tiende a ampliarse toda vez que a diario se juegan estos papeles en los diferentes espacios de agencia. Incluso, los mismos sujetos, en este caso los maestros, interiorizan dicha contradicción, pues mientras ejercen diferentes niveles de oposición frente a la autoridad institucional, a su vez operan como agentes al servicio de esa institucionalidad en sus aulas. En últimas, mientras en una dimensión de la vida escolar son opositores, en otras dimensiones de este acontecer resultan ser reproductores.

“El maestro ingresa al aula, empieza a contar hasta 15, pidiendo que hagan las filas; un grupo de estudiantes se demora en la indicación, el profesor dice “sapito”, los estudiantes reclaman: noooooo profe¹⁰, pero no hay nada que hacer, el maestro hace que cada fila realice el ejercicio del salto (sapito) 15 veces, los y las estudiantes acceden con resignación “al castigo”; “baje bien, Torres”, indica el profesor a un estudiante” (041019/OB/10).

El origen de esta “doble actuación” radica en el hecho mismo del tipo de oposición que se ejerce y esta, a su vez, dependerá del lugar de enunciación que asume el maestro, lugar minado por su

¹⁰ El acento en la expresión es nuestro. Resalta la voz de los y las estudiantes para darle contexto a la escena y hacer notar cómo el maestro rompe con la expresión asumiendo un papel de autoridad. En esta cita, los subrayados hacen énfasis en el tono y las expresiones de los sujetos para destacar la relación de poder que se sugiere allí.

acumulado de saber y su colocación frente al mundo. De ahí que la implicación de los maestros en la dinámica de la escuela no sea solo desde su condición de funcionario público, sino también desde un ejercicio ético y político que lo compromete como sujeto social. El asunto de relevancia en estas circunstancias tiene que ver con que este carácter ético-político del acto pedagógico en un sentido importante es ignorado por el maestro y, en consecuencia, no se hace responsable de una actuación decidida de oposición que pueda sostener en el tiempo y de manera frontal que dé cuenta de la resistencia.

Este desconocimiento actúa en contra de la agencia pedagógica como potencialidad transformativa, pues desactiva los elementos de una acción reflexiva dirigida en función de lo que Vega (2018) denomina: concienciación-denuncia-enunciación. En otro sentido, este mismo desconocimiento pasa por lo que Bourdieu explica a través de la idea de fuerza en la acción pedagógica:

Las relaciones de fuerza que están en el origen, no solamente de la AP, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, desconocimiento que define el reconocimiento de la legitimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 55)

En esta dialéctica heterogénea que contiene el sistema escolar se debate un proyecto cultural que se disputa un nuevo orden. No se trata tan solo de las relaciones internas de fuerza y oposición, sino también de una pugna por el presente en perspectiva histórica, pues en los lugares del acontecimiento escolar sucede una narrativa cultural capaz de sostener la estructura social evidentemente desigual del modelo, argumentado por el capitalismo, pero a su vez sobreviene un campo de contestación que puede proyectar y ampliar la acción colectiva en resistencia a dicha desigualdad y como alternativa al poder institucional, local y global. De este hecho derivará la consigna fundamental de la pedagogía crítica.

Así las cosas, el hecho pedagógico es un escenario potencial de acción social desde el cual se puede penetrar la estructura social que se mimetiza en cada acto de la cotidianidad de la escuela. La necesidad de un ejercicio reflexivo de las diversas subjetividades y de una conciencia colectiva que permita ir al encuentro de nuevos relatos culturales desde los que, a su vez, sea posible actualizar la lucha por el poder, atraviesa la vida escolar y propone un derrotero forjado en la esperanza de la transformación:

Esto es posible cuando los grupos sociales han accedido al proceso de concienciación y son capaces no solamente de reflexionar sobre la realidad, sino también de cuestionarla, ir al encuentro con otros oprimidos y anunciar una nueva realidad, es decir, construyen de manera colectiva, a través de la reflexión, formas de acción para transformar el mundo. (Vega, 2018, p. 35)

De la invitación hecha sobre esa tarea a la educación hablaría además Freire (2018): "(...) Tal vez nunca haya sido tan necesario como lo es hoy para nosotros remarcar el sentido de la esperanza para la práctica educativa" (p. 148), y se insistirá en la práctica cotidiana "A favor de la esperanza, todos tenemos esperanza de que nuestro trabajo sea un proyecto común" (251019/OB/26), porque en esa cotidianidad se expresan formas hegemónicas desde las cuales desarrollar y contener el tejido social, lo que habilita el espacio escolar a procurarse una dinámica de movilización permanente que active a los sujetos en función de una conciencia crítica que se impulse desde la indignación hasta el cambio.

Cabe señalar que los agentes sociales están determinados en tanto que se determinan así mismos, por lo que una vez que hagan consciente la red de relaciones que producen como sujetos sujetados, podrán tomar en sus manos las disposiciones que dan lógica a sus acciones. Con esto se quiere aclarar que la hegemonía no es algo eterno e inamovible, sino que es posible revertirla. (Vega, 2018, p. 143)

Así, maestros y maestras expresan su ideal de construcción de una sociedad con mayores posibilidades de realización y así también identifican las fuerzas a favor y en contra de su deseo:

“Quiero una sociedad en libertad, consciente, respetuosa, donde podamos ser, podamos pensar, podamos ser críticos, podamos vivir y seamos respetados frente a las diferencias y a todas las circunstancias de la cotidianidad, porque esta es una labor utópica” (C. C., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

“A favor: los propósitos en el sentido de romper con todo; en contra: no hemos podido coincidir con muchos, ni nosotros mismos nos hemos podido organizar frente a ello, entender la construcción del sujeto político, cómo se hace este sujeto; no se hace trabajo desde lo colectivo, no hemos podido convencernos. No nos hemos podido organizar, no nos hemos podido encontrar. A favor: ganas, los maestros tenemos una responsabilidad social y aunque llegue la crisis hay que tener ganas. En contra: el gobierno, los paradigmas, lo establecido” (251019/OB/26).

Desde aquí, desde esta conversación puntual con maestros y maestras, puede objetarse el prejuicio contra la labor docente, pues parece que desde allí no se opera sobre un campo de lucha. Por el contrario, es posible reconocer en cada una de sus reflexiones una intencionalidad manifiesta que, pese a chocar con sus propios ejercicios de realidad en la práctica, suponen de cualquier modo una alerta importante frente al inminente avance de la institucionalidad que vierte sobre ellos y ellas la política pública educativa, aséptica, higienizada en nombre de una escuela que en los sectores populares urbanos homogeniza al tratar de igualar, y desterritorializa al sujeto de sí mismo al trata de controlar.

De ese proyecto político del cual son hoy por hoy las escuelas sus emisarias, surge una propia lectura de contexto que desconoce particularidades concretas o que tiende a minimizarlas

en función de lo que se denomina una “corresponsabilidad de las familias que asisten al espacio escolar”. En este discurso, desde el cual se increpa a las familias a militar en los propósitos educativos de las instituciones, se camufla un lenguaje de neutralización de la acción social que, de no instalarse como lo hace, podría provocar la realización de un proyecto transformativo dentro de la escuela y en diálogo con el contexto desde el cual se opera el proceso educativo.

Una política pública en educación enmarcada allí, sugiere de manera permanente una imparcialidad de la práctica pedagógica que impacta sobre la necesidad real de formación y sobre la potencialidad de transformación social que contiene la educación. De la conciencia de esta circunstancia tendría que derivar un proyecto político educativo que recurra a la lectura y comprensión del escenario social donde acontece la educación pública y donde el sistema escolar demuestra su fuerza para la cohesión social.

(...) Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí. Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto. (Freire, 2012, p. 45)

Hasta ahora, esta fuerza tal como queda demostrado en la práctica cotidiana, se anima en el propósito de prolongar la exclusión y sostener la desigualdad de clase como garantía para el proyecto de reproducción social y, por tanto, de control, desde una visión que privilegia el modelo de economía global.

La educación sirve, pues, para generar espacios de desigualdad y aceptarla no como algo negativo sino como reto formativo. Dicho, en otros términos: el neoliberalismo produce una política social que

tiende no a anular los efectos antisociales de la competitividad sino la capacidad anticompetitiva de los sujetos. (Santamaría, 2018, p. 104).

Sin embargo, hay que decir que esta fuerza transformadora por ahora, en esta experiencia visitada específicamente acontece como búsqueda persistente del magisterio en su práctica pedagógica cotidiana, a veces desde la conciencia plena de su necesidad y a veces incluso desde la intuición que acompaña el hacer docente, puesto que no toda práctica se está reflexionando ni toda reflexión se compadece con el ejercicio de la práctica propiamente dicho. De esa contradicción ya se han venido manifestando en este texto una serie de razones.

Pues bien, ante tal panorama por su naturaleza contradictorio, es importante entender por qué en el marco de la institucionalidad, a pesar de su arrogante estructura, es posible que se acunen procesos de resistencia que no necesariamente se repiten o tienen el mismo carácter en todos los escenarios escolares. Lo común de estas experiencias de contestación se puede ver en la comprensión del proceso de lucha que en diferentes ámbitos (social, cultural, político) puede acontecer en la escuela y que en la realidad concreta de los sistemas sociales no opera de manera uniforme, esquematizada o delimitada. “Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por lo tanto, historicidad. Cambia de tiempo-espacio a tiempo-espacio” (Freire, 2012, p. 61).

Así las cosas, la disputa por el acontecer sustantivo de la escuela está expresada, por un lado, en el afán estructurante de la institución que permanentemente decreta formas normalizadas de acción, desde las cuales se desencadenan modos de operar del sistema social y cultural que lucha por imponerse. Por otro lado, se disparan los brotes de contención a esta imposición, que, generalmente en la misma diversidad que tienden a desarrollarse, resultan modificando la morfología escolar. Si se observa la superficie de la escena escolar, parece que ambas posturas no se

tocarán, pero claramente en la profundidad de la escuela estas posturas colisionan y dejan ver que la fisura desde dentro es posible y se gesta en cada acto cotidiano.

Los registros discursivos de los maestros y maestras advierten la grieta y sobre ella levantan una apuesta que, como hemos planteado, resulta dialéctica por cuanto no se constituye en una regla formal del actuar en resistencia. Lo que se traduce entonces en una relación de fuerza que tiene lugar en la significación que van tejiendo los sujetos a través de su experiencia vital y en devenir en el acto educativo.

La tesis sobre la cual se sostiene la idea de que la escuela solo funciona como aparato de reproducción social no necesariamente se puede sostener teóricamente, pero sobre todo no puede entenderse como verdad inapelable en la realidad concreta del sistema escolar. La escuela, tal como se ha planteado, obedece a un sistema de relaciones sociales que están en permanente movimiento y ello la implica, como un ejercicio dinámico que se desplaza en el tiempo. Un tiempo circular que demuestra que la escuela tal como puede retroceder, puede avanzar hacia su propia conciencia transformativa.

No solo la escuela sino también las relaciones de clase y de producción y las relaciones con la naturaleza forman a los hombres, confirman o niegan teorías y culturas, reproducen, modifican o destruyen clases. Pero también el proceso de instrucción en sí no es *sólo* un proceso de reproducción. Es posible, contrariamente a cuanto afirman Bourdieu y Passeron, que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase. Es posible que la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen conscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines. (Francesco Ciatloni, citado en Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 26-27)

De no ser así, la lucha permanente de los y las educadoras, traducida en una práctica reflexiva que los interroga, no tendría

razón de ser, si no encuentra asidero en esa promesa de futuro. En eso que Freire (2012) llamaría “el inédito viable”.

La práctica pedagógica como campo de reflexividad

Práctica y subjetividad

De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que este resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella.

Freire (2016)

Esta categoría, emergida del diálogo con los educadores y educadoras, es atravesada y atraviesa, a su vez, una serie de relaciones que ellos y ellas establecen cotidianamente en su práctica pedagógica. Estas relaciones resultan constitutivas de las decisiones que asumen en sus aulas de clase, de los discursos desde los cuales se enuncian y acercan o distancian de la institucionalidad, de las intencionalidades que proyectan en su quehacer, de los lugares epistémicos y didácticos en los cuales se ubican y desde los cuales agencian el conocimiento, y por supuesto desde el ethos que moviliza su práctica y los coloca frente al mundo y particularmente frente al universo de la escuela.

Como fenómeno sociocultural complejo y dinámico, la subjetividad también posee su propia historicidad; se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer con el paso del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o a una dirección única. (Torres, 1998, p. 7)

Tal como se ha venido afirmando, el maestro no es simplemente un instrumento de reproducción social, así como

la escuela no constituye solo un campo de dominación. Por el contrario, la tensión expresada en estas relaciones, por un lado, consigo mismo, y por el otro, con lo otro, pone de manifiesto una construcción de la subjetividad del educador que se complejiza en el hecho de no configurarse como patrón normativo, sino de constituirse a partir de una serie de movimientos indeterminados (Zemelman, 2006) que gestionan su estar en el mundo. Esta singularidad lo exhorta a asumirse como sujeto en devenir, en una estructura social que lo condiciona pero que, no por ello, detiene su agencia pedagógica en clave transformativa. En esta dirección, las palabras de Freire (2016):

En la concepción mecanicista de la historia en la que el futuro desproblematicado, es algo conocido con anticipación, el papel de la educación es transferir paquetes de conocimientos previamente considerados útiles para la llegada del futuro ya conocido. En la concepción dialéctica, y por eso mismo no mecanicista de la historia, el futuro hace eclosión a partir de la transformación del presente como algo dado dándose. De ahí bien el carácter problemático y no inexorable del futuro. El futuro no es lo que tiene que ser, sino lo que hacemos con y del presente. (p. 128)

Así, la subjetividad se anuncia como un principio ordenador de la práctica, por cuanto esta se concibe como campo de reflexividad. Es decir, la conciencia develada a partir de la palabra que enuncia el maestro en la lectura que logra sobre sí mismo y sobre su experiencia, le permite ubicar la intencionalidad central de su actuar y considerar todos aquellos bordes desde los cuales da forma y contenido a su trabajo pedagógico.

En esta circunstancia, la maestra (o el maestro) logra reconocerse a sí misma en un contexto particular desde el cual enuncia su saber y desde el cual opta, toma posición. Se trata así, de un maestro que elabora la experiencia en el discurso y que se emparenta con un lenguaje propio desde el cual entiende su propia actuación. Al definir qué es o cómo percibe su práctica, se evidencian un sinnúmero de elementos que gravitan alrededor de esta y que es posible develar en esa conciencia particular lograda

en la interrogación sobre sí mismo. De ahí esta intervención de la maestra: “Yo pienso que la práctica pedagógica tiene que ver con el contexto específico, con las características de un estudiante; digamos que yo me puedo planear algo sí, que esté dentro del plan de ciencias sociales, pero eso varía significativamente de acuerdo con las características de los chicos, sí, características socioculturales, sus preconceptos, pero sobre todo la manera en que funcionan o están dentro del espacio académico. Entonces, creo que la práctica es eso que yo deseo compartir con mis estudiantes, pero que se adecúa conforme a las características de ellos” (D. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Esta reflexión es un elemento común de la práctica pedagógica; maestros y maestras piensan de manera recurrente su relación con la experiencia de enseñanza a partir de dos asuntos centrales. Por un lado, su apuesta “personal” como resultado de la trayectoria profesional, lo que quiere decir que el bagaje construido les permite un posicionamiento particular respecto a la estructura institucional desde la cual actúan; pero, por el otro lado, se muestran abiertos a una modificación permanente de esa trayectoria, por cuanto las condiciones del escenario social y económico que rodea esa estructura se los exige constantemente.

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, repensar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (Freire, 2016, p, 28)

En este orden de ideas, la práctica es objeto de revisión en lo atinente a las relaciones que tienen lugar en el campo de la enseñanza. En tanto se construye un discurso y un dispositivo pedagógico de la disciplina que se imparte, se van adquiriendo nuevos lenguajes y posicionamientos propios de

una configuración de la didáctica según la experiencia ganada en este intercambio.

Esta variación recae especialmente en las intencionalidades sobre las que se sitúan las prácticas de educadores y educadoras; de allí que la práctica se constituya en un campo para la reflexión constante y dicha reflexión encarne la potencialidad transformativa propia de la experiencia concreta de los sujetos en el mundo. En relación con lo anterior, el maestro logra la siguiente conceptualización: “Lo veo como el sitio de vinculación intersubjetiva y la posibilidad de reconocerse en el otro. Yo creo que más allá de las dificultades que hay en los procesos educativos y como sociedad, es la posibilidad que tienen ellos de transformarse y de verse en el otro. A veces suena como ‘esto no es un club social’, pero puede ser una oportunidad para que ellos sean conscientes de sí mismos y comprendan mejor que son como sujetos políticos en el reconocimiento de la historia y en la posibilidad de transformación (...)” (M. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

En esta línea, Torres (1998) recuerda que “La subjetividad también es de naturaleza vincular, si entendemos el vínculo como esa estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos une, nos ‘ata’ a otro ser y con la cual el sujeto se identifica” (p. 8). Así, los modos de agencia desde los cuales ejercen esa vinculación los maestros y maestras sostienen unos modos también de comprensión de la realidad. Por eso, en este diálogo sostenido desde la escuela se deja ver una fotografía que han hecho maestros y maestras de la realidad concreta en la que se desenvuelven, y que a su vez esa imagen, aunque parece inamovible, está sufriendo importantes desplazamientos y movimientos en la reflexión ejercida desde la conciencia individual y colectiva de los maestros y maestras. Desde su propia naturaleza contradictoria, saben que hay una fuerte potencia de incertidumbre en su labor y que esto está mediado por el principio mismo de indeterminación de la realidad, tal como lo recuerda Zemelman (2006):

De ahí que el concepto de *límite*, fuertemente vinculado a la exigencia de seguridad, debemos subordinarlo al esfuerzo de colocarnos frente a los desafíos de la realidad, entendida esta como indeterminada, contantemente indeterminada, pero que nos exige avanzar en su develamiento, no siempre satisfactorio. (p. 75)

Se suman así variadas consideraciones respecto a la lectura que cada maestra (o maestro) hace de la práctica pedagógica. Continuidades y rupturas en un espacio-tiempo que, aunque quiera fijarse, es en sí mismo volátil, impreciso y se sostiene por la propia mutabilidad de su naturaleza. Estas lecturas encontradas, atravesadas, coinciden, además, en el ejercicio de autorreferenciación constante respecto al fenómeno discutido y, desde allí, apuestan por una reflexión que logra copar la práctica en su conjunto como realidad concreta de la vida escolar. Así lo deja ver la maestra en su intervención, cuando se le pregunta cómo entiende la práctica pedagógica: “Yo creo que tiene mucho que ver con nuestras acciones en el aula, de acuerdo con nuestras concepciones acerca de la educación, y también está relacionado con nuestra formación, atendiendo además, obviamente, el contexto en el que estemos trabajando, y se vincula obviamente con esas reflexiones que hacemos día a día sobre esas acciones que estamos desarrollando” (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

La subjetividad opera como agencia propia y colectiva, a través de la cual se consolidan las acciones y representaciones que acontecen en la escuela y que modulan su capacidad afirmativa no solo como sistema de instrucción sino como tejido social y cultural, el cual sucede en un marco más amplio de acción, conectado en función de un proyecto educativo que se pone en marcha más allá de la escuela misma.

En consecuencia, abordar lo educativo como hecho intersubjetivo, por un lado, permite desmarcarla de lo exclusivamente escolar sin desconocerlo; por otro, posibilita valorar la riqueza de la escuela como escenario de confluencia y de conflicto entre subjetividades, más que diálogo de saberes o de aprendizaje exclusivamente

cognitivos. Además, plantea la posibilidad de abordar la cultura escolar como magma subjetivo que no comienza ni termina en sus límites y de estudiar los procesos de constitución de identidad de los educadores. (Torres, 1998, p. 14)

Así entonces, la subjetividad es una categoría emergente que permite subrayar tres elementos claves de la práctica pedagógica. Uno, el maestro es un sujeto que se referencia a sí mismo con base en su historia personal y en su trayectoria profesional.

La subjetividad es siempre de naturaleza social e histórica. La subjetividad de cada sujeto es tan sólo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas. Éstas, a su vez han sido creadas por sujetos históricos concretos y se mantienen a través de dinámicas subjetivas enmarcadas en contextos históricos y sociales determinados. (Torres, 2006, p. 7)

Dos, el maestro (o la maestra) a partir de esta autorreferencia construye una lectura propia de la realidad escolar y del contexto socioeconómico y cultural en el que se desarrolla su experiencia, realidad que sin duda le marca el ritmo de esa experiencia. Los maestros y maestras van dotándose de una serie de disposiciones y de modos de comprender su aula y el hacer que va tomando forma allí.

Esta cualidad performativa del hecho pedagógico es ya casi una condición inherente a la práctica y logra notarse en la incorporación de esta conciencia en el discurso sobre esta. A este respecto, la intervención de una maestra sobre sus disposiciones y arribos al aula: “A mí personalmente se me dificulta estructurar una clase, tener algo preparado para una clase, porque yo creo que a todos los docentes nos pasa, llegamos al aula y hay diferentes circunstancias o realidades que hacen que la clase no funcione, así que yo creo que al preparar una clase, que de todos modos hay que hacerlo, es importante tener unas temáticas como una planeación mínima, pero muchas veces hemos planeado la clase y lo he escuchado también de muchos compañeros y sentimos que la clase está preparada, pero resulta que no, que uno termina

estrellándose y todo sale como no lo había planeado; entonces, todo el tiempo se trata más de una lectura frente a los estudiantes, a sus emociones, a sus pensamientos, a sus realidades” (C. C., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Y tres, comenzando desde allí se configura una relación particular con el saber, relación desde la que piensa y entiende las otras subjetividades, y desde la que construye una apuesta propia en función del lugar que se otorga para sí en el proceso escolar. “En fin, hacerse sujeto presupone autorreflexividad, imaginación y capacidad de acción deliberativa. El sujeto ‘para sí’ significa ser fin de sí mismo, incluye la autorreferencia y la reflexividad; es decir, el poder tomarse a sí mismo como actividad actuante a través de la imaginación” (Torres, 1998, p. 10).

Dado que todo esto sucede en un espacio social concreto que se ampara en la institucionalidad escolar, el maestro tiene que presentar su apuesta en ese marco de normativas que le son ajenas y con las cuales se puede identificar de algún modo o tensionar de otro. Es así como maestros y maestras a través de su relato personal concretan estos vínculos y se identifican con un modo particular de ser en la escuela en lo concerniente a su labor. A continuación, la maestra se refiere a su lugar de enunciación: “Bueno, yo hago parte de ciencias naturales, y como tal me enfoco siempre en la física con las orientaciones que se generan ampliamente desde el Ministerio de Educación, porque considero que hay unos mínimos que nosotros sabemos que siempre tenemos que seguir, entonces partimos de ahí, que hay algo que en parte no se puede modificar ¿cierto? La parte de la temática siempre hay que estar intentando abordarla y, aparte de los temas, yo siempre intento cosas generales que a los chicos les deben servir siempre y que son de importancia, como ser puntuales, ser responsables, ser respetuosos ¿sí?... ese tipo de cosas. También siempre procuro que los chicos lo trabajen y se concienticen de que sí son importantes y no que de pronto digan: si la profe quiere que yo llegue a tal hora, yo llego a esa

hora; no, sino que tengan esa claridad de que es importante hacer determinadas cosas” (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

Del mismo modo, ese relato deja ver las coordenadas biográficas que los condujeron a asumirse como educadores y que determinaron de modos diversos su incorporación al sistema educativo público desde donde agencian en la actualidad. Este acercamiento a la identidad del cuerpo docente deja notar una fuerte carga relacional entre sus orígenes, sus trayectorias de formación y finalmente su posición actual con respecto a la profesión. Desde esta perspectiva, dos maestros cuentan su experiencia:

“La experiencia también fue por parte de mi familia, porque gran parte de mi familia fue docente, entonces digo yo que por ahí viene una atmósfera de la casa, está ahí incrustado y es imposible escapar de eso... me surgía la idea desde ese escenario, pero fueron seis meses en un colegio privado antes de entrar acá al distrito” (J. R., comunicación personal, 9 de septiembre, 2019).

“Yo básicamente soy profesor porque mis papas fueron profesores, esa fue como... no sé, quise hacerlo, fue como el llamado también por una profesora que tuve en el colegio en sexto: Rosa Agudelo. Yo creo que ella, con la pasión que enseñaba las ciencias y al decirme que era bueno (porque yo fui muy malo en primaria), primera vez que un profesor me dice que usted es bueno por un escrito que hice, yo creo que ahí empecé con la biología completamente; así que yo creo que ese es el motivo por el que soy docente” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

Por eso, la clave de este planteamiento: “La práctica no se agota en la conducta observable e inmediata de los actores. Detrás de lo que hace un maestro está lo que piensa y al mismo tiempo toda su experiencia vital previa” (Tenti, 2013, p. 138). De esta manera se consolida el planteamiento desde el cual se

defiende la necesidad de reconocer en todo proceso social el carácter subjetivo que interviene en su configuración.

La memoria hace un registro biográfico que permite identificar esa construcción subjetiva del hacer en la docencia. Las motivaciones, pretextos y, en general, los dispositivos que dan origen a su práctica formativa en términos del saber pedagógico permiten reconocer la naturaleza histórica de su trayectoria y lo ubican en un contexto particular de acción. Así, cada narrativa se suma en un devenir subjetivo y configura una entidad colectiva capaz de reconocerse en las relaciones con los otros y las otras.

Las historias de vida de educadores y educadoras se cruzan con la institucionalidad, con el saber, con el poder y con todo aquello que representa el sistema social. Cuando son interrogados respecto a las posturas que asumen en relación con estas otras existencias, se identifican con ciertos modos de la tradición familiar, educativa o cultural de donde provienen.

Esta distinción sobre los acumulados personales deja ver que en estos confluyen memorias, tradiciones, giros histórico-sociales, posturas e incluso apuestas asumidas como propias en el ejercicio vital. El maestro no es solamente lo que ha construido como individuo, sino es la concurrencia de experiencias que han tenido lugar en sus familias, sus comunidades y sus vínculos sociales. En esta dirección, la siguiente afirmación de Torres (1998):

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social. (p. 7)

Esta idea no está lejos de pensar la práctica pedagógica como un movimiento reflexivo que incuba un potencial de transformación de la lógica dominante en función de nuevas

dinámicas y nuevos proyectos sociales y culturales que pueden tener origen en el espacio escolar. La realidad concreta sobre la que reflexionan maestros y maestras los obliga de manera permanente a pensar en lo que puede ser modificado de ese cuadro de realidad que han visto dibujarse ante sus ojos.

Es casi un imperativo pensar más allá del aula y fundar a partir de allí experiencias que, en relación con esas otras subjetividades (estudiantes), puedan desarticular el flujo recurrente de las desigualdades y desequilibrios sociales que ven extenderse con preocupación. A propósito de esta reflexión, el aporte del maestro: “Ya la historia nos ha demostrado que en este momento estamos viviendo un nivel de individualismo tremendamente destructor del medio ambiente, destructor de nuestra sociedad, de todo, del otro, no hay empatía por el otro. Lo que hace que la brecha de desigualdad cada día sea mayor y eso hay que cambiarlo. Creo, pienso, que esa debe ser la razón de ser, vivir en comunidad, estar en comunidad y en sentirse parte de un grupo siempre y entender que somos sujetos comunitarios, sujetos sociales no sujetos individuales” (J. R., comunicación personal, 9 de septiembre de 2019).

Por esta razón, la subjetividad opera como mecanismo activador de nuevas posibilidades a través de las cuales su labor pueda conseguir una mayor trascendencia en el contexto de su trabajo pedagógico. Como ruido persistente, esta condición llama con frecuencia a los maestros a reconfigurarse y a pensar cuánto de acción directa pueden ejercer como sujetos sociales en sus prácticas educativas y cómo puede esto redundar en el recorte de realidad (Quintar, 2006) sobre el que se están movilizand.

Aunque en un sujeto se condensan las prácticas y las relaciones sociales del entorno en que emerge, éste, desde su praxis, no sólo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme sus intereses y sus intencionalidades. (Torres, 1998, p. 11)

Puesta la discusión en este punto, cabe decir que la subjetividad es entonces un plano de referencia fundamental en la descripción, comprensión y análisis de la práctica pedagógica, pues sostiene el devenir histórico que toma forma en la conciencia reflexiva de los maestros y maestras, y apuntala las diversas formas de relación en las que están involucrados como agentes del sistema educativo. Siendo así, no puede leerse el espacio social de la escuela en el que tiene importante relevancia el papel de los educadores, sin la lectura a contrapunto de sus relatos de vida, sin el reconocimiento de lo que de esa narrativa se incorpora en la experiencia de enseñanza y sin las claves que dicha narrativa puede ofrecer para pensar los giros posibles hacia nuevas configuraciones sociales dentro y fuera de la escuela.

Aquellos que se inscriben en el mundo de la educación no se han escapado de este movimiento de la historia y, aunque no todos, existe una cantidad importante de maestros tratando de reconocer su profesión y recuperar la valía de su vocación mediante relatos de su propia vida (...) ocurridos en algún momento de su historia personal. (Meza, 2008, p. 20)

El sujeto maestro deviene conciencia de sí, porque se piensa en el ámbito de su actuar como potencia transformadora de la realidad y, en consecuencia, los ideales que guían el espíritu de su práctica están en relación directa con su experiencia del mundo. Resulta coincidente que lo narrado como biografía personal ocupe un lugar significativo en los discursos que acompañan la reflexión sobre su papel como profesional de la educación cuando dicho papel es interrogado.

Por eso, no es de extrañar que uno de los elementos que sobresalen en los ejercicios de encuentro para dialogar con maestros y maestras que están agenciando desde la escuela, en este caso pública, sea un relato habitual sobre su extracción de clase y las circunstancias que permitieron que dieran un salto cualitativo desde esta procedencia hacia su formación profesional. El siguiente relato que hace el maestro lo corrobora:

“Yo toda la vida he estudiado en educación pública, desde kínder hasta la universidad, y tuve la oportunidad de ser el primero en mi familia en ir a la universidad a estudiar, entonces yo trato de reflejarle a ellos esa experiencia que tuve” (P. V., comunicación personal, 30 de septiembre, 2019).

Esta conciencia los implica desde un lugar particular como sujetos que anuncian algunos asuntos de consideración para la discusión. Por un lado, están los maestros y maestras que, siendo conscientes de este origen socioeconómico y cultural, se identifican con el contexto en el cual desarrollan su práctica y defienden la necesidad de que, como individuos, esos estudiantes tengan una posibilidad de acción pese a las circunstancias de desventaja en las que se encuentran inmersos y dicha posibilidad se reta en el tejido de aprendizajes que logren provocar maestros y maestras desde su práctica concreta. Sobre este punto, la maestra opina: “Bueno, me gustaría que ellos comprendieran el concepto general de las cosas, que lo aprendieran, que lo relacionaran con la cotidianidad, entonces que ellos aceptaran que pueden hacer muchos ejercicios ¿cierto? Esto es una aplicación de matemáticas que realizamos cuando finalizamos, ya en la parte de problemas. Pero que ellos tengan la parte conceptual ya clara, que ellos sepan relacionarla con la cotidianidad en el sentido de que ellos resuelvan... no sé... movimientos rectilíneos acelerados. Que ellos puedan decir, por ejemplo: voy en un movimiento rectilíneo acelerado, por el simple hecho de que voy en un bus y frena y otra vez acelera, para, frena, eso es un movimiento rectilíneo acelerado, uniformemente acelerado. Y los chicos, bueno... si identifican eso, están, digo yo, están relacionando el concepto general; ya lo otro, si resuelven problemas o no, ya eso es una aplicación matemática ¿cierto? Si aplica la matemática en eso... para mí ¡genial! Cuando ya tienen ese concepto general de física, eso me sirve, eso funciona, cuando aprenden esos conceptos generales pues a mí me parece que se ha cumplido parte del proceso de la asignatura, y cuando aplican la matemática ya es

otro objetivo. Siempre he considerado que la matemática tiene que estar ahí unida, yo soy muy teórica, no soy muy dada a lo experimental, me gusta mucho la parte teórica y pues eso no se puede negar en el momento que doy mis clases se nota; pero sí, la prioridad es esa parte conceptual, ese es mi objetivo, ya con esos datos también podemos resolver unos ejercicios. La parte de la lectura es también sumamente importante, de pronto el chico tiene el concepto cuando lee la actividad, el ejercicio y demás, pero no sabe qué es identificar un movimiento y cuando lee no sabe plasmar ese párrafo, no sabe qué movimiento es... y sí pasa, muy a menudo, a veces los chicos leen y no saben bien el número que está ahí y no saben qué es... si será tiempo, será velocidad, no saben qué será, y a veces yo digo está muy obvio en la lectura. Entonces sí, también un objetivo muy importante es que cuando los chicos lo lean, deduzcan, que deduzcan tanto de la parte numérica, porque es que física... si cuando tienen una serie de datos, también los puedan leer, no necesariamente el párrafo textual; si cuando ven incluso gráficas... muy importante que logren comprender eso" (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre de 2019).

La reflexión planteada por Bourdieu y Passeron (1996) es muy pertinente, porque la racionalidad que permea los objetivos de la formación escolar y en general de los sistemas de enseñanza, hace énfasis en la necesidad de proveer capacidades específicas para un modelo social constituido esencialmente por el mundo del trabajo y la lógica de la economía global.

De hecho, se trata de un nuevo tipo de especialidad profesional, exigido por una nueva etapa de la demanda del sistema económico (...) la aptitud para producir capacidades que puedan ser utilizables profesionalmente sigue siendo la medida de la racionalidad del sistema de enseñanza. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 233)

También están, quienes, en esa misma perspectiva, es decir, haciendo el reconocimiento explícito del contexto, abogan por un trabajo de adiestramiento que pueda colocar a algunos

individuos, dicen los maestros, “los más capaces”, en la oferta de mano de obra que requerirá el mercado laboral, y para ello está la escuela como lugar de entrenamiento. La maestra opina: “Yo veo que hay muchos que no se van a ir a estudiar, yo me los imagino trabajando en una forma no muy seria, no con un contrato así muy estricto en una empresa, me los imagino a muchos trabajando de forma informal, sí. Y yo creo que eso es necesario porque las condiciones de ellos y sus familias no son las mejores, entonces deben trabajar, lo importante es que lo que aprendan aquí les ayude a eso” (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre de 2019).

Problematizar estas buenas intenciones que puedan sostener los discursos de maestros y maestras es parte del trabajo de la pedagogía crítica, pues el cuestionamiento respecto al tipo de sociedad y al tipo de sujeto que se configura en la escolaridad es uno de los profundos debates que se revelan urgentes en la legitimidad actual del aparato escolar.

El sistema escolar está casi siempre ajustado a los intereses, habilidades y actitudes del niño de clase media. Aunque también sostengo que el sistema está fallando en educar a los estudiantes de la clase media, son los hijos de la pobreza quienes realmente sufren, conducidos a cursos que los preparan para una vida de trabajos eventuales, sin perspectivas, mal pagados, indignos y serviles. (...) una preocupación educacional prevaleciente es concentrarnos en el fracaso de la sociedad para socializar al ‘rebelde’ o ‘al de bajo rendimiento’ y hacerlo homogéneo, amorfo, pasivo, dócil, sumiso pronto a adoptar el ritmo del mundo y las embrutecedoras (para el cuerpo y la mente) normas de la línea de ensamblaje. La ética del vendedor de piso o las aburridas rutinas de los restaurantes de comida rápida a las nuevas fábricas para los jóvenes. (McLaren, 2005, p. 246)

Esta discusión de fondo plantea la pregunta sobre la función social de la escuela y los modos en que se orienta la

práctica pedagógica hacia esta función, toda vez que tiene un poder intencionado sobre el saber que se inoculara a los sujetos como ideal de futuro que, por las propias características de urgencia de los contextos donde se desenvuelve, no es objeto de interrogación o cuestionamiento.

Ahora bien, en un lugar, en apariencia menos problemático, porque no asumen una posición directa y neutralizan su discurso y su práctica, se encuentran quienes no consideran el contexto determinante y, desde esta posición, ignoran cualquier posibilidad consciente de ascenso social, individual o colectivo de los y las estudiantes, pues afirman que esa posibilidad es resultado de la expectativa y esfuerzo individual y, con esta lógica, quien no lo logre no puede participar de dicha pretensión de ascenso. Sin duda, esta es una de las posturas que quizá resulte más peligrosa, pues cercena la esperanza de cualquier potencial transformativo de la escuela. De ahí la relevancia de las palabras de Freire (2012):

Así pues, nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para, una vez decidido, elegir como ejerceremos nuestra ciudadanía interviniendo en la vida de la ciudad, se erige entonces en una competencia fundamental. Si mi presencia en la historia no es neutra, debo asumir de la manera más crítica posible su carácter político. Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; sino es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no solo para hablar de mi utopía, sino para participar de prácticas coherentes con ella. (p. 39)

Por último y en una posición menos visible pero quizá más frecuente, se ubican los maestros y maestras que se lanzan en cada acto de su cotidianidad escolar a una provocación permanente para que los y las estudiantes superen de múltiples maneras las barreras que la desigualdad les ha impuesto en una suerte de distribución de los roles en la vida social, y que a través de la formación escolar puedan comprender formas de desactivación de estos mecanismos de regulación social que los condena a la

“desigualdad eterna”. Vale la pena citar las palabras de Dussel (2004):

El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades. (p. 15)

Este último perfil es quizá el del maestro que logra articular un relato autobiográfico desde un punto de vista que no es exclusivamente individual, es decir, una memoria personal que ha sido resultado de una arquitectura colectiva (familia, social, cultural etc.), junto con una conciencia reflexiva de su lugar en el mundo, capaz de ponerlo en la dimensión de una subjetividad actuante desde la que comprende las circunstancias históricas y se arriesga a influir sobre ellas. Las siguientes palabras de Freire expresan lo trascendente de nuestra actuación como sujetos en devenir histórico:

Una de las cosas más significativas de las que las mujeres y los hombres nos hemos vuelto capaces a lo largo de la extensa historia que, hecha por nosotros, a su vez nos hace y rehace, es nuestra posibilidad de reinventar el mundo y no sólo de repetirlo o reproducirlo. (Freire, 2002, p. 157)

Lo fundamental de estas consideraciones respecto a la subjetividad docente es que hay una realidad multifactorial, al decir de los estudios estadísticos, desde la cual darle contenido a dicha categoría.

Un primer factor está asociado a una idea propia desde la cual el maestro se refleja a sí mismo y toma conciencia de este reflejo en la medida en que asume una postura derivada, inicialmente, de su acumulado biográfico y luego matizada por elementos de su formación. Por eso, la relación que establece con el saber, su trayectoria como educador (o educadora) y cómo ha ido configurando en estos un lugar propio desde el cual enunciar

sus lecturas de realidad, sus vínculos con las otras subjetividades y con los dispositivos institucionales que les condiciona ese lugar de enunciación. En esta dimensión, maestros y maestras dan sentido a su propia identidad con base en referencias, ideales, aspiraciones, recorridos personales, conflictos y afectos con los que han ido llenado de contenido su experiencia vital-profesional.

Un segundo factor es resultado de la imagen ya no de la que se hacen los maestros y maestras de sí mismos, sino de la construcción que la sociedad ha hecho de esa imagen; allí se teje un entramado entre la normalización de la figura del educador y una serie de ideas fragmentarias que van prefigurando un perfil de maestro que se define de conformidad con el lugar que se afirme. Así, no es lo mismo la mirada que hace un directivo docente, una madre o un padre de familia, la institución reguladora de su función (Secretaría o Ministerio de Educación) e incluso los propios estudiantes. Por eso, surge entonces una serie de atributos que son delegados a maestros y maestras, y exigidos para que expresen el espíritu que la sociedad requiere de su parte.

La subjetividad, por ende, está comprometida con un juego de roles que se van desplazando por rutinas, funciones, desafíos, pruebas y un sinnúmero de dispositivos que conforman el repertorio de agencia y control sobre el trabajo pedagógico en la escuela.

De estos dos amplios factores procede un tercero que los amalgama para ofrecer una definición más cercana a sus realidades concretas. De esta manera, la subjetividad deviene dialéctica, definida por una tensión permanente que atraviesa la vida de los maestros y maestras en la escuela, pero que los compromete más allá de esta. En consecuencia, no puede erigirse una versión unívoca de la subjetividad, pues esta, por su propia naturaleza contradictoria, está en permanente movimiento.

Lo que experimentan a diario educadores y educadoras en sus aulas, sus escuelas y los diversos ámbitos de sus experiencias, sociales y culturales, va minando su estar en el mundo (Freire, 2009) y por supuesto su estar en la escuela. Dichas experiencias pasan por deslocalizar las certidumbres que han ido recogiendo especialmente desde el ámbito de la formación académica, y que impactan en la seguridad de sus puestos de trabajo (Tenti, 2007), marchan sobre múltiples condicionamientos que están problematizando su propio universo de lecturas, comprensiones y posibilidades de realización. Estas son las razones de lo inestable de esa subjetividad como dialéctica de la vida misma. Pero es justamente ahí donde maestros y maestras optan por maneras propias de desentrañar la realidad, por apostar, de manera consciente o no, por su sostenimiento o transformación: “Frente a este ‘universo de temas’ que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio” (Freire, 2012, p. 120).

Envueltos en este giro constante que protagoniza su estancia en la escuela y que va metamorfoseando su propia identidad, consiguen las reflexiones necesarias que los ponen de cara a los desafíos sociales y culturales que se les presentan como verdades inapelables y allí su agencia cobra sentido cuando abre la grieta, produce crisis y advierte posibilidades inéditas.

“Yo creo que ya ser docente del distrito es un acto revolucionario, porque de una u otra manera, pues yo lo pienso de esa manera ¿no?, estamos trabajando para el Estado, pero dentro nuestras aulas, nuestras clases, estamos intentando formar realmente unos estudiantes que piensen, que entiendan que el conocimiento es valiosísimo y que realmente ellos pueden cumplir sus proyectos de vida, sus metas, sus sueños. Porque si nos remitimos a lo que dice el Ministerio de Educación y la Secretaría, pues son otros los objetivos, siempre he pensado que el acto más revolucionario que podemos hacer es estar en los

colegios y hacer parte del Distrito, provocando, reflexionando, actuando” (C. C., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

La contundencia de esta postura sin duda expande las fronteras de la esperanza en la escuela. Tal como se piensa y se ve la maestra a sí misma es una invitación a ser sujeto y a procurar una agencia decidida desde allí, ejerciendo la interpelación desde la acción propia y directa a la institucionalidad misma. Y en este sentido, Freire recuerda que ello implica desde adentro el ethos desde el cual el educador está siendo.

Por el contrario, me gusta ser persona porque cambiar el mundo es tan difícil como posible. Es precisamente la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo lo que introduce la cuestión de la conciencia en la historia, la cuestión de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación, y de sus límites. (Freire, 2012, p. 47).

Esta reflexión conduce necesariamente a reconocer las condiciones de existencia de los maestros en la escuela pública, su carga ética y política y su estar como sujetos. En igual sentido se advierte este estar como un asunto contingente, que va adquiriendo forma en la medida en que los maestros y maestras se ven abocados a una serie de situaciones límites, “que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes” (Freire, 2012, p. 121), en las cuales deben optar, tomar decisiones y encarar la realidad inmediata. Este estado de fluctuación permanente no solo los sitúa en las decisiones de la escena cotidiana, sino que los interroga por una postura que les implica la problematización del presente (Zemelman, 2006) tanto como la expectativa de futuro sobre la cual originan la intencionalidad de la experiencia pedagógica.

La subjetividad adquiere matices cada vez menos determinantes, estáticos y únicos, y va transmutando su naturaleza porque el escenario mismo de la escuela resulta contingente, entonces su actuar allí va tomando forma con

respecto a dos elementos; por un lado, el principio de realidad que conduce su práctica pedagógica, y por el otro, su vocación para mover esa realidad, o su decisión consciente o no para dejarla instalada, aludiendo a una neutralidad engañosa o a una imposibilidad de maniobra. “La subjetividad es escenario y a la vez vehículo de los conflictos sociales y políticos. Como instituida, a través de ella se legitiman los poderes hegemónicos y se garantiza la cohesión y el orden social (...)” (Torres, 1998, p. 9).

Este sujeto maestro es, en últimas, en la medida en que el conjunto de esas relaciones que operan en el interior del sistema escolar jueguen a favor o en contra suya. Es decir, el sujeto se ve abocado a una actuación transformativa, en la medida en que la misma realidad adquiera un carácter impositivo y a partir de allí se activen los dispositivos de control y regulación a través de los cuales el maestro puede leer una intencionalidad coercitiva y avasalladora respecto a su elección como sujeto capaz de comprender el momento histórico y actuar sobre él.

No hay, por tanto, una fórmula para explicar el carácter subjetivo de la práctica pedagógica. Pueden encontrarse matices, tendencias, potenciales de afirmación, pero no una sola manera de comprenderlo. La síntesis del proceso de acción y reflexión sobre esta práctica es regularmente un tejido difícil de adherir a una superficie teórica restringida: “(...) Como arena y conductora de las tensiones sociales, la subjetividad no puede analizarse como una unidad homogénea y estable, sino como una realidad compleja, inestable, convulsionada y agónica” (Torres, 1998, p. 9).

Por lo tanto, la subjetividad, como dato ordenador de la experiencia que tiene lugar en los maestros y que adquiere sentido en su acción cotidiana de enseñanza, se perfila como una de las formas de mayor complejidad que demandan la atención de procesos investigativos en el campo de la educación y la

pedagogía. Es innegable que en cada maestro puede corroborarse la existencia de un *habitus* (Bourdieu, 2011a) desde el cual opera, pero solamente en el acompañamiento directo de la práctica concreta y el diálogo abierto con educadores y educadoras puede leerse su mutabilidad.

Bajo la luminosidad que adquiere la tradición escolar, maestros y maestras van descubriendo profundas oscuridades y están trabajando afanosamente en develarlas, en cambiarlas de foco, en darles nuevo brillo. Así pues, resulta relevante acudir a su propia narrativa para desentrañar el desafío al que se están enfrentando y desde el cual, pese a su propia contradicción, reclaman y procuran una nueva escuela, un nuevo sujeto y una nueva sociedad. Aquí sus enunciaciones:

“Yo quiero una escuela que reconozca su contexto amorosamente, que lo reconozca de manera crítica antes que los otros contextos más lejanos. Me interesa que conozcan sus raíces, que conozcan sus historias, me interesa una escuela más libre, menos rígida, sí; más abierta a la creatividad y la posibilidad de ser, sin ser juzgada” (D. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

“Me interesa un sujeto crítico, pero también propositivo. De la escuela me interesa una escuela reflexiva y que sea un objetivo común, porque escuela y sujeto son objetivos comunes para que obviamente influya en todos esos cambios que se deban dar dentro de la misma escuela” (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

“Esa construcción de una sociedad equitativa, con oportunidades, a una sociedad justa e incluyente, entonces de alguna manera lo que se construye en el aula también deberá reflejarse en esa sociedad y aunque sea poquitico, pero creo que se logra” (O. R., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

En una época en que la relación maestro-escuela supone un antagonismo per se, la subjetividad emerge como potencialidad de vínculo e identidad con un proyecto común: “(...) como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido y que pueden originar nuevos órdenes de realidad” (Torres, 1998, p. 9). En pocas palabras, un proyecto que se teje en el interior de la misma escuela y que tiene como protagonistas a los maestros y maestras. Por eso es fundamental activar procesos culturales alternativos al modelo social-cultural imperante, pues en esos despliegues de potencia cultural, los educadores pueden sostener un diseño educativo acorde con el momento histórico que reclama su participación, no desde el mantenimiento de un relato hegemónico, sino en función de una apuesta que logre resignificar la escuela, los sujetos y la sociedad de modos otros, que van emergiendo de la actividad constante por la transformación. Como lo expresa Giroux (1997):

Al politizar la idea de la enseñanza escolar, se hace posible aclarar el papel que educadores desempeñan como intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen una determinada función social y política (...) en definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. (p. 36)

Lo expuesto previamente significa que la subjetividad docente deviene militancia política, en la que se compromete el ethos profesional. En esta dimensión, el maestro deja de ser custodio de lo que religiosamente reproduce la escuela y se encuentra con un escenario en construcción que lo reta de manera permanente a la búsqueda de ese proyecto “inédito” e identitario” en el que se pueden conseguir nuevas formas del acontecimiento escolar. De este modo se va mostrando un camino de realización que pasa por la apuesta subjetiva que tiene lugar en la escena colectiva (Clavijo et al., 2019).

Claramente, la escuela es, como se ha venido afirmando, un lugar de tensiones permanentes, desde el cual entran en conflicto visiones de mundo no solo opuestas sino diversas, asumidas por sujetos que llevan allí sus historias de vida personales, marcadas por roles, estatus, procedencia de clase, capital cultural y una serie de disposiciones previas a partir de las cuales hacen su incorporación al sistema escolar y que ciertamente definen su estar en él. Además está todo el aparataje institucional que desde múltiples frentes diseña, orienta y controla los cuerpos escolares y su actuar. Todo ello, sin embargo, resulta ser la puesta en escena en la cual maestros y maestras expresan sus búsquedas de sentido en esa escuela, que, pese a ello, parece cada vez con mayor acento vaciar de todo sentido las existencias que la contienen.

Desde esta clave se concibe una praxis (Freire, 2012) renovadora y de talante crítico, en tanto el sujeto de experiencia apropia para sí y para el proyecto colectivo, una colocación particular desde la cual resiste y procura cambios de relatos sobre aquellas formas de imposición discursiva que van matizando la realidad del espacio escolar.

Maestros y maestras se encargan de ir capturando imágenes que les posibilitan interpelaciones sobre sí mismos como sujetos de experiencia, lo cual los lleva a comprometerse con la movilidad de sus concepciones de mundo, sus modos de relación con el saber, su formación, las relaciones con los demás sujetos, con su acervo discursivo y sus modos de vincular dicho acervo con la práctica misma. Sobre esto, reflexiona la maestra:

“Estamos obviamente en contra de formar estudiantes para el trabajo, lo que pasa es que ahí hay que ver muchas variables, es decir, qué tanto hacemos esa reflexión desde nuestra práctica... si realmente esta está reflejando eso que decimos con lo que está sucediendo en el aula, y tiene que ver mucho con los discursos que todo el tiempo nos pedían, porque obviamente el currículo siempre habla de competencia y cuando yo, por ejemplo, voy a

mi práctica y le digo a unos niños: usted es el mejor, usted no, a usted le falta... no sé qué, pues obviamente yo estoy hablando ahí del tema de competencia, es un tema. Una cosa es el tema del discurso, pero otra es el tema de la práctica y ahí es donde tenemos que empezar a tener unos encuentros. Y yo también creo que, de alguna forma, tiene que ver mucho con la concepción que yo tengo de educación; si cuando yo, por ejemplo, hablo de pensamiento crítico y de romper un poco con la tradición del contenido, de que ellos solamente repitan una información, pero si yo no lo hago, pues no los pongo a pensar... ahí ya hay una concepción de educación distinta, de que trabaje siguiendo instrucciones; eso ya dice que es una práctica distinta y una concepción de educación distinta. Entonces, obviamente, uno no va encaminado a que se eduque para el trabajo, sino que es una educación que los pone a escribir, pensar, hablar y a discutir acerca de lo que está sucediendo alrededor; así que el discurso... sí claro, pero todos debemos también tener cuidado.

“Parte de las discusiones que yo he tenido y sobre lo que hablamos un poco con algunos profesores es acerca de cómo se están formando también los docentes, porque eso tiene que ver con nuestras concepciones, es decir, los están formando políticamente, didácticamente; o sea, todos esos elementos hacen que nosotros llevemos esas prácticas al aula y que también cuando hablamos con los estudiantes pues se reflejen allí. Entonces, yo digo que en esa parte es importante la función social que nosotros estamos cumpliendo; por ejemplo, cuando yo me acerco y les digo: no, pero es que estos niños; ahí como porque se gradúen, eso ya es una concepción de educación. De modo que todas esas expresiones, eso que hacemos en el aula, eso hace parte de nuestra función social, pero también es el tipo de educación que yo tenga aquí en mi cabecita acerca de los objetivos que se tienen” (I. F., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Esta demostración de la contradicción consciente que encierra el hacer de educadores y educadoras vigoriza la acción

misma en perspectiva crítica. Como se mencionó en líneas anteriores, la necesidad de conciencia reflexiva ejercida por el sujeto mismo desde su actuar, problematiza la experiencia y la conduce a un plano de análisis y confrontación a partir del cual es objeto de estudio, de observación y de transformación. Por ende, la práctica suele reescribirse con fundamento en la autenticidad de la lectura que desarrollan los sujetos en relación con lo otro que determina, o de formas menos estrictas, se vincula con su experiencia desde el trabajo pedagógico (TP).

La necesidad que ha manifestado la maestra sigue revelando una comprensión de sí misma, resultado de salirse de su propia realidad y asumirse como subjetividad observada, con el significado: con el objetivo de estudiarse y desmarcarse de las seguridades adquiridas por años de laborar en el mundo de la escolaridad. Esta maestra, desde sí misma, plantea un cuestionamiento enérgico a la labor docente y pone a circular entre sus colegas, con quienes dialoga, preguntas fundamentales sobre la sinergia de los discursos y las acciones en el aula. Se lanza de manera resuelta a debatir sobre la importancia de una acción decidida como intencionalidad capaz de superar el aula de clase y activar la comprensión de la función social del magisterio en el proyecto social, económico y político que se ayuda a producir en el escenario educativo. En tal sentido, McLaren (2005) expresa:

La vida escolar es entendida no como un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto. (p. 290)

La discusión, como bien lo sabe la maestra, no se agota en estas interrogaciones, sino que tiene asidero en dos lugares fundamentales de la investigación pedagógica y educativa. Por un lado, el proyecto se apoya y se actualiza de manera permanente en la cotidianidad escolar, en la que se ve confrontado todo el

tiempo desde la institucionalidad, el contexto y el sí mismo de la experiencia; y por el otro lado, se extiende a los procesos formativos de los educadores y educadoras. La contundencia de su expresión “Tiene que ver mucho con la concepción que yo tengo de educación” y de la pregunta “¿cómo se están formando también los docentes?”, denota una preocupación importante por estos vínculos y por las consecuencias en las cuales dichos vínculos operan en la realidad concreta de la práctica pedagógica en las escuelas. Esta representación de las preocupaciones de maestros y maestras es quizá el brote de esperanza sobre el que se está erigiendo, así sea en dosis moderadas, un nuevo proyecto de escuela.

Por tal razón es esencial la subjetividad en cuanto mecanismo de activación de un nuevo sistema de valores en función de prácticas emancipadoras en el interior del sistema escolar, y como perspectiva de mundos posibles, pues mientras la escuela siga siendo parte de la superestructura que encarna la ideología capitalista, habrá que ir profundizando la grieta como propósito de tal manera que en la vida cotidiana de la escuela se puedan cuestionar y repensar todos los dispositivos y formas que sostienen dicha superestructura.

En este sentido y tal como lo afirma la pedagogía crítica citando a Gramsci, los maestros, como “intelectuales transformativos” (Giroux, 2004), deben trabajar arduamente en la superación del proyecto hegemónico que tiene como bandera la negación asumida por los grupos dominantes sobre la dignidad de los oprimidos, que se encuentran en profunda desventaja económica, social, política y cultural, tal como lo afirma el autor:

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir, que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la

reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. (Giroux, 1997, p. 178)

Así pues, la subjetividad como categoría de análisis converge en esta definición, centrada en una militancia decidida de educadores y educadoras en un proyecto político que, en ascenso desde la escuela, desmantele las tramas del poder y pueda contener su avanzada como clase dominante. La tarea resulta entonces ligada a la función social que, en palabras de Giroux (1997), debe orientar al magisterio: “(...) la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control (...)” (p. 177). En tal perspectiva, la subjetividad se convierte en proyecto de realización, en el cual maestros y maestras están existiendo como presencia en la escuela y militando por esta. “Creo que nosotros estamos en una permanente necesidad de pensar que esto puede cambiar, de algún modo, algún día, y en eso trabajamos, pero es cierto que también nos da miedo, pero bueno, de eso estamos hechos también, ahí vamos (...)” (D. A., grupo focal, comunicación personal, 25 de octubre, 2019).

Práctica y saber

La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría porque hablar de educación. (Freire, 2012, p. 47)

El saber, como unidad de análisis en este trabajo, es uno de los elementos que inciden en la práctica pedagógica y que se convierte en cualidad destacada para su definición.

La práctica en sí misma, como campo teórico-práctico en el que se dilucidan las condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución escolar, deja ver que pensar, definir, disponer y controlar el objeto de enseñanza está relacionado con el centro sobre el que gravitan los procesos pedagógicos en la escuela (Guzmán, 2019). Allí, nuevamente los educadores y educadoras tienen un papel fundamental, claramente definido por su lugar de enunciación, producto de varios asuntos por mencionar. Por un lado, las trayectorias formativas y profesionales, los posicionamientos ético-políticos y las visiones de mundo que los coloca en dicho lugar. Y por el otro, la institucionalidad, en la que confluyen asuntos sobre el saber, como su delimitación, codificación, control y seguimiento.

“Bueno, en cuanto a las ciencias naturales, nosotros en el colegio la trabajamos de forma grupal en el área. Ahí miramos los desempeños del Ministerio y, con base en esto, construimos por grados lo que debe verse; después seleccionamos las temáticas generales, los DBA, y con lo escogido construimos la malla curricular; entonces, ahí se manejan esos saberes como lo básico, lo que tenemos que hacer” (L. R., comunicación personal, 2 de septiembre, 2019).

En la conversación directa con maestros y maestras, y en el acompañamiento in situ, la discusión sobre el saber está tensionada por estas dos polaridades, a veces reconciliadas en la medida en que la una logra cooptar a la otra para sí. Esto es, si bien la autoridad institucional de niveles diferentes logra imponerse como estándar para la agencia sobre el saber, los maestros y maestras desafían esta estandarización y logran extender las fronteras de esa imposición. O puede suceder que la institucionalidad copa al maestro y termina por arrinconarlo en una práctica tradicional en la que se reproduce no solo un modelo de saber sino un patrón normativo para transmitirlo. A esta tensión se refiere el actual apartado.

Las decisiones

Una de las consideraciones iniciales producto del trabajo de campo se sostiene en el discurso que maestros y maestras elaboran acerca de las preguntas que se les plantean respecto a las decisiones sobre los objetos de conocimiento que tienen lugar en la práctica pedagógica escolar. A este respecto, sus valoraciones se encuentran matizadas por la guía curricular que se ha institucionalizado y sobre la cual aseguran ellos y ellas que van tomando decisiones y haciendo modificaciones de forma individual y colectiva. Así lo explica la maestra:

“Pues siempre a comienzo de año con los profes de mi área hay un espacio de reunión que lo hemos trabajado muy juiciosamente; revisamos la malla, el plan de estudios, el plan de asignatura. Bueno, como cada año se le ha llamado “plan de estudios” a ese planeador o formato en el que consignamos los temas que consideramos relevantes, en los últimos nueve años, porque ha coincidido que somos los mismos profes los que hemos compartido los últimos años, hemos revisado y replanteado la malla, el plan de área, y ahora se llama el “plan de asignatura”. Hemos reevaluado y quitado bastantes temáticas que consideramos no tan necesarias o que tal vez son temas muy aislados que a los chicos, a la hora del té, ya no les sirve tanto para su formación personal, académica. Entonces sí, ha sido como un trabajo de todos y, obviamente en mi caso, en los grados que me corresponden, yo he sido quien ha decidido qué dejar, qué tomar, qué quitar, a qué darle más importancia en cuanto a los contenidos para trabajar con los muchachos. También, desde el año pasado que se reestructuraron los periodos académicos, pasamos de cuatro periodos a tres, se tuvo que hacer una simplificación de las temáticas y los contenidos de la parte de español y de PILEO¹¹ específicamente” (M. M., comunicación personal, 23 de septiembre, 2019).

¹¹ Proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad.

Con una mirada superficial, se podría pensar que hay una intervención de los maestros en las decisiones curriculares que tienen incidencia directa en los saberes pedagógicos tratados en las aulas. Sin embargo, esta intervención debe observarse con lupa; concretamente, el nivel de autonomía con el que se toman las decisiones, pues los criterios con los cuales estas se revocan, generalmente son retomados por la institucionalidad para, desde la otra orilla, volver a instalarlos como retórica orientadora de los fines de la educación pública y, por ende, de las intencionalidades que se materializan en la práctica pedagógica en las escuelas y, de manera concreta, en las aulas de clase. Sobre esta discusión, opina Freire (2014):

La educación es mucho más controlable cuando el profesor sigue el currículo o plan de estudios oficial y los estudiantes actúan como si solo repitieran las palabras del profesor. Si los profesores o los alumnos ejercieran el poder de producir conocimiento en clase, estarían reafirmando su poder de rehacer la sociedad. La estructura del conocimiento oficiales también la estructura de la autoridad social. Por eso predominan el programa, las bibliografías y las clases expositivas como formas educativas para contener a los profesores y a los alumnos en el límite del consenso oficial. (p. 29)

En este orden de ideas, la homogenización del conocimiento, como medida de contención de dicha autonomía, toma fuerza. Las necesidades de conocimiento se priorizan sobre una demanda estandarizada que cobra vida en las pruebas de egreso e ingreso para circular dentro del sistema educativo. A esta lógica responde la escuela pública como proyecto educativo en función de la arquitectura social y cultural que, a través de dichas pruebas, va surtiendo el efecto de selección y segregación de clase. De ahí la intervención de la maestra entrevistada:

“Como seguimos en una línea que ya generalmente a comienzo de año nosotros la planteamos ¿cierto?, que vamos a trabajar determinado plan de asignatura en primer, segundo, tercer periodo... pues sí, yo lo puedo seguir y también lo podría modificar un poco, pero también hay que tener en cuenta que

si yo me salgo mucho de esto, pues, por ejemplo, y es muy importante que ya estamos pensando en eso, en el ICFES, cuando lleguen al ICFES los chicos van a decir: ¡uy! pero la profe ni nos mencionó esto, yo no sabía de esto, yo no leí... Y, en realidad, yo nunca supe si me podría salir así fuera un poquito. Digamos, bueno, nos vamos a ir por la parte tecnológica, vamos a analizar determinadas cosas y de pronto me voy saliendo de esa temática básica que se plantea, pero entonces en el momento en que los chicos se enfrentan a una prueba como el ICFES y, a veces ya a pruebas universitarias ¿cierto? para ingreso a la universidad, pues van a estar un poco perdidos, desubicados; porque yo digo: sí, me podría salir un poco de esto, pero entonces a veces pienso, los chicos son los que pierden; porque no es que vayamos a perder el tiempo, vamos a hacer cosas en clase, de pronto es salirnos un poco de este currículo... pero sí se pueden ver ellos afectados por eso" (E. P., comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

De esta forma, el dispositivo institucional se traslada de fuente. Ya no se trata de una aparente imposición vinculada a la normativa de la escuela en concreto, sino que asume la apariencia de una fuerza externa que, aunque no ejerza una autoridad directa sobre la labor del maestro, se aloja como sombra que desciende sobre la responsabilidad formativa de este. Las maniobras que surgen desde el sistema educativo, en general, ofrecen una ilusión en cuanto a la incidencia del magisterio en la toma de decisiones, en este caso puntual, sobre el conocimiento. "Parte de las nuevas tecnologías del currículum son incluso 'a prueba de maestros', lo cual contribuye aún más a devaluar y deshabilitar a los maestros desplazándolos del proceso de toma de decisiones" (McLaren, 2005, p. 317).

Una estela de duda se levanta ante este eufemismo que resulta de la retórica sobre la democratización del saber y de los procesos de conocimiento que tienen lugar en la vida escolar, pero lo más cuestionable es que dicho eufemismo no solo opera en esta escena, sino que luego ocurre en el aula misma, a través

de la relación maestro-estudiante. Así, la discusión se abre y pone de relieve la idea según la cual el saber en la escuela tiene una relación directa con el poder que, como dispositivo de control, dicta lo que se enseña y se debe aprender según la selección que la sociedad ha definido como necesaria y sobre la cual las modificaciones efectuadas por maestros y maestras, al parecer resultan ser en la experiencia concreta de la escuela, asuntos de ornamento.

En este sentido, la reflexión planteada por la pedagogía crítica:

Nuestras aulas necesitan teoría, pero no las teorías que obstruyen la vida, que están incorporadas al punto de vista mundial tecnocrático. Necesitamos teorías que lleven a los maestros a cuestionar los supuestos de valor que subyacen su terreno cultural tecnocrático y a abrir el escrutinio de las prácticas en las aulas y de las relaciones sociales que los futuros maestros son forzados a adquirir durante el curso de su formación como docentes. (McLaren, 2005, p. 318)

Lo anterior claramente interpela el lugar de la formación de los educadores y educadoras, pues detona el cuestionamiento de los discursos sobre el dominio del saber que han apropiado maestros y maestras para arribar a las escuelas y luego, para establecer relaciones de carácter democrático en su tratamiento. Este asunto se convierte en objeto de debate acerca del vínculo de dos tipos de saber, uno, el que adquiere el magisterio en su etapa formativa que claramente lo ubica en uno u otro lugar, y dos, el que es objeto de enseñanza en la práctica pedagógica propiamente dicha.

En el primer caso, el saber por lo general llega a ser estructura prefijada que poco reconoce el vínculo teoría-práctica y que subestima el poder transformador del conocimiento en los modos de operar del sistema social y cultural de las escuelas. A su vez, en la mayoría de los casos, se trata de un saber instrumentalizado, concentrado en las formas y con

extrañas excepciones profundizado en su génesis y luego en sus desarrollos culturales. En este sentido, un saber que poco explora su función social en la práctica educativa.

Al respecto, la reflexión de Tezanos (1987):

(...) A esto se suma el desconocimiento que los futuros docentes tienen sobre el significado de los contenidos de los aparatos teóricos y, en consecuencia, del papel que ellos juegan en la relación teórica-práctica. (...) el contenido fundamental de la transmisión en el proceso de la formación de maestros es un esqueleto vacío de las ‘maneras de dictar clase’, lo que evidencia la ausencia de una formación en las causas que permitiría conectar la profesión con su historicidad y con las conceptualizaciones y prácticas enseñadas. (p. 33)

En la medida en que la conciencia sobre el saber no ha sido fuertemente potenciada en la formación docente, resulta lógica la postura desde la cual educadores y educadoras en un gran porcentaje terminan entregando las decisiones respecto al saber a la institucionalidad, en algunos de estos casos sin cuestionarla de ningún modo.

En el segundo caso, se trata de cómo luego operan los maestros y maestras en el aula de clase con sus acumulados de saber y cómo asumen las decisiones curriculares como propias, y traducen en sus prácticas un discurso disciplinar específico y unos modos de relación de este discurso con las intencionalidades de la formación en la escuela. Para este caso, la escuela secundaria. Es entonces en esta dirección que se presenta la reflexión en torno a la didáctica.

La didáctica

En esta perspectiva, la discusión pasa por las apuestas didácticas que encaran educadores y educadoras. Desde allí surgen nuevas interrogaciones. Entre ellas, las formas en que se está consolidando la práctica de enseñanza y la procedencia de estas formas.

En consecuencia, van apareciendo las tradiciones formativas de maestros y maestras, las trayectorias profesionales y los posicionamientos derivados de estas. Sin negar la carga institucional sobre el tratamiento del saber que se ha venido manifestando, hay que decir que el maestro opta, se asume desde una práctica específica, y construye su experiencia con el conocimiento con base en una modulación de lo institucional que lo impacta, lo que indiscutiblemente lo condiciona, pero que también lo desafía. En la presencia del maestro en su aula es posible leer este posicionamiento y registrar las continuidades y rupturas con las que opera.

Esta agencia sobre el saber resulta de una ecuación no siempre fácil de descifrar. Parece que, según la tradición formativa del maestro, según los modos en que aprendió y según como quiera pararse frente a ello ahora como maestro, define los modos de hacer posible el conocimiento en el aula. Tomar distancia de esa experiencia o reconocerse en ella es en muchos casos el código desde el que se enuncian maestros y maestras. Así lo hace explícito el maestro en su relato: “Espejos que uno tiene, yo no quiero ser así nunca en la vida; Dios mío, ojalá que yo a los 50 o 60 años no esté, así como tan anquilosado, que no puedo migrar de mi zona de confort, yo no puedo salirme” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

Pero no se trata tan solo de cómo “este recuerdo alumbrar” en su experiencia actual. La caracterización de las formas en que se asume el maestro en relación con el saber que enseña pasa por su propia reflexión frente a ese saber, esto es, desde las fuentes que elige hasta los modos de instrucción en los que se reconoce. Hay una fuerte tendencia a pensar el conocimiento en función del uso probable que dan los sujetos de aprendizaje, asunto que está atravesado por la institucionalidad, pero también por el influjo del contexto, con el que maestros y maestras se sienten de algún modo responsables. Por esta razón, el maestro, al ser entrevistado, plantea lo siguiente:

“Particularmente, yo creo que nosotros... bueno, lo digo en la asignatura, en el área, no sé si se presta para las demás, compartimos el conocimiento del conocimiento del conocimiento, es decir, lo más tamizado que pueda haber de un conocimiento general porque nosotros no hacemos ciencia, yo no hago ciencia; entonces, si yo no la hago, es muy difícil que pueda replicar el cien por ciento de ese conocimiento que es la biología, la física o la química; yo me preparé estudiando, hice laboratorios, pero es como lo que tú lees del libro y el libro ya no es fuente primaria sino es una terciaria, entonces terminas tú repitiendo la síntesis de alguien más que hizo un trabajo profundo. Por eso, yo creo que, con relación al conocimiento básico, es el tamizaje del conocimiento... uno replica algo básico; así, me parece que en el colegio ya lo que yo doy en clase es el tamizaje de lo que hago, de lo que leo, debe ser importante para que ellos lo logren o puedan replicarlo en sus casas; por tanto, ese conocimiento es el que compartimos con los pares dentro del área que es del Estado, y otro es el que yo elijo a partir de eso que considero que les puede servir a ellos para la vida” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

La concepción del “saber para la vida” cuestiona los modelos de estructura social y cultural en los que se basan las intencionalidades de la escuela y, de manera más específica, la práctica pedagógica desarrollada por maestros y maestras. No es suficiente con afirmar que el trabajo pedagógico (TP) debe dar razón de las necesidades de los y las estudiantes, sino que es de capital importancia preguntarse a qué tipo de necesidades se refiere esa respuesta que contiene el saber y dónde se está parando la escuela a plantear esa lectura de necesidades. La discusión aquí se matiza a partir de la práctica regular de la evaluación que, en relación directa con el sistema de enseñanza (SE), resulta beneficiosa a ciertos fines, pero desestima otras posibilidades de realización de los sujetos.

Como lo anotan Bourdieu y Passeron (1996):

Si toda selección de operación tiene siempre como efecto indisociable el controlar las cualificaciones técnicas por referencia a las exigencias del mercado de trabajo y crear unas cualidades sociales por referencia a la estructura de las relaciones de clase que el sistema de enseñanza contribuye a perpetuar, es decir, si la Escuela tiene una función técnica de producción y de certificación de la capacidad y una función social de conservación y de consagración del poder y de los privilegios, se comprende que las sociedades modernas proporcionen al sistema de enseñanza ocasiones múltiples de ejercer su poder de transformación de las ventajas sociales en ventajas escolares, a su vez reconvertibles en ventajas sociales, porque le permiten presentar los requisitos escolares previos, por lo tanto implícitamente sociales, como prerequisites técnicos del ejercicio de una profesión. (p. 224)

Dos asuntos se manifiestan de manera predominante a este respecto. Por un lado, el saber deviene “consenso” social-institucional en cuanto a la selección teórica que opera como mecanismo de regulación de gran parte del capital cultural al que accederán los sujetos. Por otro lado, los maestros son los emisarios indicados para la transmisión de esta selección ya operada por fuera de su influencia y argumentada sobre la base del orden al que todos, como escuela, deberán contribuir a sostener y alimentar.

(...) Uno de los más peligrosos es el mito de la *igualdad de oportunidades*, que sostiene que el sistema educativo educacional es el nivelador glorioso de nuestra sociedad libre: el éxito puede ser alcanzado por la inteligencia, el trabajo duro y la creatividad. Como muchos mitos, este forma parte de nuestra percepción diaria, aunque continuamente se hay probado su falsedad.

Los creyentes de este mito sugieren que la desigualdad resulta de nuestra forma establecida de ‘meritocracia’, que proporciona a los estudiantes más capacitados que trabajan duro y tienen más inteligencia innata sus legítimas recompensas y excluye a los que están menos capacitados. (...) El mito de la igualdad de oportunidades enmascara por tanto una fea verdad: el sistema educacional es en realidad una lotería social dirigida, en la que cada estudiante obtiene tantas oportunidades como dólares tengan sus padres. (McLaren, 2005, pp. 318-319)

Esa recurrencia en el discurso del magisterio sobre la necesidad de aprendizajes para la vida, constitutiva de una retórica global sobre el conocimiento escolar, deja muchos vacíos respecto al tipo de vida que se está diseñando en la escuela. A simple vista, se puede observar como el conocimiento y sus modos de transmisión responden más a la economía de mercado que a un proyecto de formación intelectual de quienes asisten a esta. El avance del currículo técnico, favorable a la racionalidad técnico-instrumental, se impone como lógica dominante en la práctica pedagógica escolar y desplaza propuestas de saber alternativas, las cuales gravitan a su vez sobre modelos alternativos de vida.

Nuevas contradicciones representan el escenario de la práctica pedagógica, en este caso con relación al saber. Mientras se comparece ante el discurso de la institucionalidad, se consolidan los objetivos de la estructura social predeterminada y se sostiene el aparataje cultural que selecciona y discrimina. Las prácticas de aula abogan por una instrucción que responda a tres asuntos definitivos en la disputa por el saber escolar.

Primero, toda la apuesta didáctica de los maestros con quienes dialoga este trabajo está atravesada por una necesidad de recoger y elaborar desde la cotidianidad de los y las estudiantes:

“El profesor especifica con un ‘bombombum’ que está comiendo un estudiante, toma dicho ejemplo para mostrar como un virus puede trasmitirse de una persona a otra al consumir el mismo alimento como una chupeta, por lo que recomienda que no lo hagan. Con frecuencia, él comenta situaciones ‘reales’ ‘cotidianas’, y sobre las vacunas afirma: ahora hay un movimiento que está en contra de las vacunas que porque es una forma de control del Estado, el problema de eso es que se puede presentar una enfermedad grave. También explica que hay que tener cuidado con el consumo innecesario de antibióticos y así va avanzando en su explicación sobre el funcionamiento del sistema inmune (...)” (L. R., 240919/OB/2).

“El maestro va haciendo alusión al tema de interés cotidiano, va ejemplificando sobre la realidad concreta que ellos y ellas viven para ir avanzando en la comprensión del tema específico del texto; los y las estudiantes van interviniendo de manera paulatina, algunas de esas intervenciones el maestro las retoma, pero otras las va dejando, dice él, para relacionarlas más adelante” (P. V., 300919/OB/5).

Esto supone una intención loable, en el sentido de provocar una mayor relación entre los saberes y la realidad, así como entre quien enseña y aprende en la dinámica de instrucción. Y en esta dirección, vale la pena recordar a McLaren (2005):

El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, es constantemente filtrado por las experiencias ideológicas y culturales que los estudiantes traen al salón de clase. Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil es negar los conocimientos, experiencias y antecedentes a partir de los cuales aprenden, hablan e imaginan (...) (p. 322)

La tarea histórica del magisterio respecto al conocimiento ha sido ponerlo a disposición de los y las estudiantes. Es decir, su responsabilidad es trazar una ruta de acceso a este que resulte efectiva en el desarrollo de habilidades intelectuales y de capacidades fundamentales para engranar en el sistema social en los diferentes ámbitos que este acontece.

Segundo, la mayoría de los maestros y maestras entienden el saber como un objeto posible de operar en la escuela a través de la ejemplificación:

“Eventualmente, los y las estudiantes aportan a la explicación del maestro. El profesor con cierta frecuencia camina por el aula mientras explica acudiendo a ejemplos: ‘si dos perros pitbull vienen en su dirección, ¿qué hormona se libera allí?’, ‘cuál grupo casi no ha participado’, ‘recuerden que están sumando 5 puntos’, ‘yo necesito sumar 10’, replica un estudiante (risas...), ‘eso es interés, por eso ha participado mucho ¡muy bien!’, afirma

el maestro. Sigue la explicación (risas por la palabra glucagon) (240919/OB/2).

Viene la ejercitación, en este sentido el profesor sugiere nuevas preguntas. “pregunta estudiante ¿escribimos actividad? Sí, responde el maestro”.

- Algunos ejemplos de discriminación
- Cuál es el propósito de la conducta discriminatoria
- Qué encuentra de positivo al abordar (*cómo profe*) el tema de discriminación
- Qué piensa sobre la discriminación
- Punto de vista para sostener lo que dijo en la respuesta anterior

El profesor indica que a partir de esas preguntas se producirá un “mini debate en la clase”, a su vez indica que mientras los y las estudiantes hacen el ejercicio él recogerá, revisará y sacará notas de lo que tienen en el cuaderno. (230719/OB/1).

“Y la colaboración entre pares: la instrucción consiste en que el listado de palabras estará escrito en el tablero, deben buscar cada palabra en el diccionario y la pareja que primero la tenga, levanta la mano y se gana su sello y su nota. “Al principio, haremos un ensayo, pero no tendrá nota” (041019/OB/23).

Estas condiciones son reveladas, a su vez, por el posicionamiento didáctico asumido como condición para favorecer la transmisión del conocimiento escolar, y también hay que decirlo, por la precariedad de los saberes que anteceden el proceso de enseñanza, esto es, la reducida dimensión del capital cultural que posee el grueso de la población estudiantil; y por último, por la cantidad de estudiantes que sobrepasan la

posibilidad de maniobra de maestros y maestras en sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, la realidad de la escuela deja ver que falta avanzar en una reflexión más profunda sobre el papel del conocimiento, respecto a su carácter movilizador en el proceso social y cultural que tiene lugar en la escuela. Sobre este punto, McLaren (2005) afirma:

El conocimiento debería ser examinado no solo por las formas en que pudiese subrepresentar o mediatizar la realidad social, sino también por las formas en las que refleja en efecto la lucha diaria por la vida. Debemos entender que el conocimiento no solo distorsiona la realidad, sino que también proporciona fundamentos para entender las condiciones actuales que conforman la vida diaria. (p. 286)

Tercero, todo saber pasa por la comprobación, pues la evaluación como dispositivo de control, ocupa el lugar de mayor privilegio en la práctica escolar y cada vez parece copar una mayor extensión en las prioridades del trabajo pedagógico en la escuela.

No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos los reconocimientos de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o un 'don' que les habría hecho preferibles a los demás, en cualquier caso. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 218)

El currículo escolar es un dispositivo desde el cual se afirman los objetos comunes que han sido consensuados según una normativa cultural que le interesa al sistema social poner en circulación, casi siempre un consenso hecho por fuera de la escuela y que luego aterriza como hoja de ruta a través del cual se sostienen las prácticas de conocimiento que tienen lugar allí. "Evidentemente, todos los currículos implican una codificación. Pero algunos descansan sobre cuerpos de conocimiento cerrados

y definen la enseñanza como instrucción autorizada en unos contenidos determinados. Otros abarcan el cambio cultural e investigan en la creación de nuevos significados” (Conell, 2009, p. 6). De uno u otro lado, siempre se opera una selección que pone el acento en intereses particulares, claramente destinados a una formación social determinada.

Para maestros y maestras supone un reto poder dar cumplimiento cabal al orden de los contenidos y a sus alcances como propósito de aprendizaje. Sobre esta intención se apoyan los discursos de la evaluación y sobre la consigna de exigir más y mejores resultados en la formación. Hacia ese norte se dirigen las prácticas evaluativas, hoy más que nunca, congénitas al proceso de enseñanza. No pueden pensarse una sin la otra y todo ejercicio con el saber debe a su vez someterse al examen de comprobación. El saber, objeto de tratamiento en la escuela, siempre resulta de una prescripción desde la cual se concentra la enseñanza y se valida su instrucción y aplicabilidad.

El peligro del saber en cuanto precepto construido al margen de los sujetos de la escolaridad, sin su participación en el debate, e incluso sin debate alguno, redundando en una avanzada del pensamiento único que va copando la escuela y que se configura desde una racionalidad autoritaria en la que se rompe el carácter deliberativo propio de todo proceso pedagógico y educativo. Al respecto:

El pensamiento hegemónico así construido pasa a operar como una especie de gafas que nos permite ver solo una determinada realidad y unos juicios de valor coherentes con la ideología y fines de quienes diseñaron y graduaron dichas gafas; el resto de la realidad se nos oculta o se nos deforma y distorsiona convirtiéndose en algo indeseable y que debemos de mudar inmediatamente. (Barroso, 2019, p. 5)

De esta prescripción, además, deriva lo que Frigerio et al. (1992) denominan el cerco cognitivo, determinado por la selección hecha de los productos culturales que se destinan para

ser tratados en la escolaridad. Un recorte de realidad (Quintar, 2006) que prolonga los mecanismos de selección sucedidos en el ámbito escolar y que en este sentido son reproducidos en el centro de la práctica pedagógica, es decir, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta lógica, para convalidar el saber de facto que tiene lugar en la escuela, la evaluación es una práctica llamativa en la que es posible afirmar los roles que de forma natural parece que van siendo ocupados por los escolares según los logros individuales que alcancen.

La evaluación, en la forma cuantitativa como sigue sucediendo, va marcando un ritmo del proceso pedagógico que constata la efectividad de la prescripción expresada en la propuesta curricular, acogida como carta de navegación en los planes de estudio, los libros de texto y finalmente patentada en las propuestas concretas que maestros y maestras presentan en el aula de clase. Al respecto, estos llamados recurrentes en la escena del aula:

“(…) La maestra aclara la dinámica del ejercicio y procede a ampliar la pantalla para ver las preguntas: “Lizeth, por favor, me ayudas a llevar los puntos de la participación para sacar hoy una nota”, “ayúdame a poner los puntos por favor”. (110919/OB/13).

“PILEO” ya tenemos un sellito de periodo ¿cierto?”, pregunta la profesora e indica que avanzarán en lo que está por terminarse y que recomienda no quedarse pendiente con ninguna nota, las recuperaciones las entregará el viernes (...) (210819/OB/06).

“Dejamos hasta ahí”, dice la profesora al terminar el capítulo, “paso a poner el sello del libro por favor” “sería el segundo sello del periodo ¿listo?”, los y las estudiantes conversan

mientras esperan que la maestra se desplace por toda el aula de clase poniendo los sellos" (210819/0B/06).

Una pulsión por las notas, por los números y por el registro cuantitativo, deja ver el privilegiado lugar que ocupa el ejercicio evaluativo en la tarea de la enseñanza y en el ejercicio del aprendizaje.

Por su parte, este otro maestro en su clase:

"La estudiante responde con inconformidad diciendo que no puede hacer esa espada porque además ya la puso a hacer "el caballo ese", el profesor le dice "no es mi culpa que usted no pueda hacer los ejercicios que yo le mando" a lo que la estudiante responde: por qué usted siempre pone esa porquería de combate escénico. Nuevamente, el profesor responde: "primero que todo no es porquería y segundo toca que recupere esas notas, ahí está, haga el caballo y la espada se la valgo por dos notas; tenga en cuenta que el caballo es por lo que ya perdió, pero la espada es la opción de recuperación". La estudiante muy molesta se retira del lugar en el que se encontraba hablando con el maestro" (090919/0B/11).

Estas marcas que se presentan como síntomas de la práctica pedagógica convertida en práctica evaluativa, parecen clausurar las posibilidades de agencia sobre el currículo, pues impiden habilitar la discusión interna sobre el objeto de conocimiento interpelado en el último caso por la estudiante y omitido en la reflexión del educador. Avanza una ritualidad compleja, que opera fácilmente como confusión latente entre lo que es la trama del saber propiamente dicha y las prácticas de ejercitación a través del examen sobre el aprendizaje. Es decir, parece que el conocimiento no es en sí mismo un objeto de problematización, un asunto que permita complejizar lo doméstico que pueda resultar el mundo cuando es simplificado, sino que termina siendo una actividad en muchas ocasiones carente de sentido, desconectada, en la que se pone en juego una destreza que podría como lo

muestra el último ejemplo estar por fuera de la formación intelectual del sujeto escolar. Al respecto, esta necesaria reflexión:

Siempre debemos tener presente en nuestros comportamientos y decisiones que todavía vivimos en una sociedad donde las distancias entre clases sociales aumentan, la dominación colonialista y neocolonialista sigue existiendo. Tenemos demasiados mantras explicativos, discursos sesgados, manipulados que convencen a mucha población de su inferioridad, que los culpabilizan individualmente de sus fracasos educativos, sociales, económicos, políticos que están siendo generados por un mundo en el que las reglas de juego son sumamente injustas. (Barroso, 2019, p. 15)

Sin duda, el avance de los sistemas de evaluación en el mundo ha logrado copar todos los ámbitos educativos y con ello todas las dimensiones de los procesos pedagógicos, se impone como guía estructurante de la enseñanza y se ha incorporado con mayor agudeza en los últimos años a la narrativa sostenida por maestros y maestras en torno a la efectividad de los aprendizajes. Desde este lugar se examina todo ejercicio de intercambio de saber, porque el maestro tiene la responsabilidad de otorgar a cada estudiante un lugar en la escala valorativa, sobre la que asciende o desciende, lo que confirma la necesidad de un esfuerzo mayor por parte de quienes van quedando rezagados en el ascenso, que luego se traduce en la vida social y cultural.

Las oportunidades de vida están socialmente condicionadas en un mayor grado de lo que están determinadas por el esfuerzo individual. Pero vivimos en una cultura que destaca los méritos del individualismo posesivo, del ego autónomo, de la iniciativa individual. Con este punto de vista prevaleciente, los conflictos sociales se reducen a preocupaciones individuales, subjetivas, más que a los problemas de desigualdad social y material, y de codicia colectiva y privilegio. (McLaren, 2005, p. 320)

La evaluación, como condición predominante sobre la realización y concepción de la práctica pedagógica, da cuenta de sistemas de enseñanza directivos que concentran su interés sobre los resultados y dan un lugar privilegiado a la competencia y el rendimiento individual. Lenguajes claves para una nueva

narrativa educativa impuesta por el poder dominante y que van dejando ver cómo se configuran de forma casi unánime lo que McLaren (2005) lúcidamente ha llamado “pedagogías administrativas y currículos racionalizados que inundan las escuelas” (p. 324). En este planteamiento de la pedagogía crítica también está el cuestionamiento sobre cómo estas formas del currículo, inclinado a la lógica instrumental, entienden el conocimiento como producto, lo que lleva a maestros y maestras a estar permanentemente enseñando la teoría como asunto acabado y no como un desplazamiento por la necesaria producción de ideas (McLaren, 2005).

La procedencia del saber

“Bueno, yo inicialmente trabajo dos biología, una biología de Curtis y una biología de Kimball, que son muy buenas, y a partir de ahí preparo las clases, y también de los libros que se publiquen en el área, Norma o Santillana, en cuanto a las actividades, eso es lo que yo uso” (L. R., comunicación personal, 2 de agosto, 2019).

Este asunto, relevante por demás, aborda un tema de análisis importante en la concepción concreta de maestros y maestras sobre el saber. Esto tiene que ver indiscutiblemente con la posición asumida por los educadores y educadoras en función de sus intereses y de cómo aceptan un rol decisivo frente a lo que acontece en su aula de clase. La siguiente cita da cuenta de ello.

Los libros de texto vienen a ser los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. (Torres, 1998, p. 99)

La pregunta central aquí es ¿cuáles terminan siendo los referentes teórico-conceptuales sobre los que se erige la práctica escolar? que supone la delimitación de dos condiciones esenciales. En principio, los maestros y maestras son producto

de la formación universitaria que, o se impuso sobre su vocación, o la alimentó. Luego, esta formación tomó el rumbo afirmativo de un saber generalmente enciclopédico: “y también de los libros que se publiquen en el área, Norma o Santillana, en cuanto a las actividades, eso es lo que yo uso”, que sigue su cadena de reproducción, o bien, pudo gestarse en el desarrollo de la vida profesional un salto epistémico, capaz de superar el enciclopedismo y la esencialidad del conocimiento escolar y abogar por una práctica de saber con un grado mayor de problematización y por tanto de trascendencia, más allá de lo que ya en renglones anteriores se ha mencionado como la necesidad práctica del conocimiento, tan reducido en la escolaridad al uso del saber como destreza específica.

La conjugación de todos estos elementos advierte las contradicciones enunciadas como simbiosis de una realidad que se manifiesta paralela entre los mandatos sociales que se elevan como decisiones institucionales, y las carencias propias del aula, en las que el maestro y la maestra deciden, producto de lo que como sujetos de saber también los constituye. Dicho esto, cabe suponer que, como todas las dimensiones de la práctica pedagógica, esta del saber no es ajena al carácter dialéctico de su naturaleza. Claramente, el saber es un nuevo escenario de disputa que enfrenta a educadores y educadoras con la institucionalidad, con la realidad y con su propia subjetividad en cuanto acumulado de saber y experiencia.

El saber proviene de dos fuentes fundamentales. Obedece a la disciplina del conocimiento que desarrollan de manera puntual maestros y maestras, “Los saberes encapsulados en las disciplinas, los que no se animan a atravesar sus fronteras” (Frigerio et al., 1992) y que resultan expresados en la intersección con la didáctica que, como disciplina de la enseñanza (Vásquez, 2008), tiene un papel relevante allí.

Así mismo, tiene origen en la demanda social que indica un tipo de instrucción para la escuela según factores de diversa índole (edad, nivel de escolarización, carácter público o privado de dicha escolaridad, etc.) en función del modelo económico y social que regula la estructura.

Las historias de la educación están repletas de citas tragicómicas de este tipo, que confinan a las jóvenes a las ciencias domésticas, a los hijos de trabajadores a la formación en el respeto hacia los superiores y al trabajo útil, a los niños aborígenes al temor de Dios, al aseo y al analfabetismo. (Conell, 2009, p. 6)

Son múltiples las formas en las que el saber resulta ser el objeto de transmisión por excelencia de la cultura dominante. La evaluación, como ya se ha planteado, es una de sus mejores y más conservadas expresiones. Vale la pena recordar en este sentido a Bourdieu y Passeron (1996):

De hecho, el examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de la sanción (...) una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura. (p. 192)

De esta realidad data la práctica escolar en su representación más común. “La oferta” de conocimiento escolar, antes que atender a una necesidad de aprendizaje, de tratamiento crítico del saber y de experimentarlo como posibilidad, es un objeto de medición, comprobación y calificación que logra atraer toda la atención de la escena pedagógica en el aula. Así lo reflexiona el siguiente apartado, producto de un ejercicio de observación in situ durante el trabajo de campo:

“Evidentemente, esta es una clase para ganar sellos que equivalen a subir las notas en términos cuantitativos del desempeño individual. En toda la clase, las expresiones ‘tienen sello’, ‘o no tienen sello’, ‘todavía pueden ganar sello’, ‘pilas con los sellos que se los están ganando’, denotan una preferencia

capital de la maestra por el proceso evaluativo frente al proceso formativo. La intencionalidad se deja entrever, por ejemplo, cuando no alcanza a escuchar la definición de la palabra en el diccionario para darle amplitud o contexto al significado, y no obstante afirma que pese a no escuchar, igual la pareja de estudiantes tiene un sello. Este desplazamiento del saber por el hacer, del aprender por el evaluar (calificar) impide aceptar el lenguaje como potencia de creación y expresión. El tinte competitivo como herramienta motivadora legitima la práctica del mejor, el más rápido, el más sagaz, pero de ninguna manera del más reflexivo, el más inquieto o, en fin, el más interesado en aprender. Esta práctica sin duda deja sin peso el saber de la escuela, lo refunde entre la competencia, la nota y la actividad, y lo saca de su posibilidad de realización como forma de leer, interpretar el mundo y la realidad” (041019/OB/23).

Esta reflexión pone el acento en una preocupación latente cuando se piensa la escuela pues tiene que ver con la insistencia de la práctica pedagógica escolar de someter el saber al efecto gravitacional de la evaluación. Esta recurrencia pone de manifiesto un problema que tiene su raíz en la consolidación de un modelo de escuela que solapa la desigualdad mientras promueve un aparente acceso a la oportunidad para todos y todas, tal como lo ha reflexionado la pedagogía crítica y como se ha referenciado en líneas anteriores.

La prevalencia de toda clase de dispositivos de calificación permite la competencia permanente que siempre deja de lado a los menos aventajados y que sostiene quizá uno de los mayores quiebres sobre los que no se ha podido reparar el sistema educativo y en particular la práctica pedagógica que sucede en la escuela. Al respecto, son pertinentes las palabras de Giroux (1997):

Igualmente, significativo es el hecho de que las escuelas son marcos evolutivos, y el estudiante no aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás. Finalmente, las

escuelas muestran la impronta de una división básica, pero muy concreta, entre quienes tienen poder (profesores) y quienes carecen de él (estudiantes) (Los profesores como intelectuales). (p. 75)

Así, los procesos de comprobación del conocimiento, muchas veces sin ninguna respuesta real sobre los procesos de aprendizaje, se convierten en el dispositivo común de la práctica pedagógica y definen el carácter funcional del sistema de enseñanza.

Podría suceder que un sistema de enseñanza fuera más capaz de disimular su 'función social' de legitimación de las diferencias de clase bajo su 'función técnica' de producción de cualificaciones cuanto menos posible le fuera ignorar las exigencias irreductibles del mercado de trabajo: sin duda las sociedades modernas consiguen cada vez más de la Escuela que produzca y garantice como tales a un número cada vez mayor de individuos cualificados, es decir, cada vez mejor adaptados a las demandas de la economía. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 221-222)

Lo paradójico resulta de toda la exposición discursiva de maestros y maestras sobre la necesidad de una escuela alternativa, pero que termina por colisionar con sus experiencias de aula, pues la realidad misma de la práctica escolar que agencian desborda sus posibilidades. Vale la pena en este sentido mostrar las anotaciones a propósito del acompañamiento a una maestra en su aula de clase:

“Una voz de las recién llegadas: profe, será que me puede explicar... En efecto, la maestra vuelve a las explicaciones puntuales, punto por punto, estudiante por estudiante” (130919/OB/15).

“Muy difícil dar respuesta a una dinámica casi personalizada como lo pretende la profesora en su aula, claramente su intención es bondadosa, pero en la experiencia práctica excede su capacidad explicativa, asunto que parece comprenderse poco por parte de los y las estudiantes. La profesora, en su mejor intento, alcanza hasta donde puede” (120919/OB/14).

Pese a esta realidad avasallante, al desgaste que significa un aula de 40 estudiantes preguntando, esperando respuestas y ejercitando el saber, la maestra termina por rendirse ante “el imperativo” de la evaluación:

“A los chicos que ya terminaron les voy a poner el sello rápidamente; si no han terminado, lo resuelven en la casa y la otra semana se los califico’, **‘los chicos que entraron tarde por estar en orientación, miren si lo pueden resolver o pueden guiarse por un tutorial, para que lo traigan la próxima clase’**”¹² (130919/OB/15).

De este análisis surgen algunos cuestionamientos al sistema de enseñanza y su notable predilección por los mecanismos de evaluación, que se han convertido en “la quintaesencia” de la educación en el mundo. Fácilmente cuestionables por su incapacidad para hacer saber las particularidades de las escuelas, las subjetividades que circulan allí y, sobre todo, por la imposibilidad de medir de forma estandarizada la realidad que a todas luces resulta desigual y excluyente.

El sistema escolar podría verse así reforzado como maquinaria de modulación de los flujos de población: se trataría de formar a las nuevas generaciones de modo diferenciado, de crear identidades cada vez más individualizadas, de orientar hacia destinos diversos, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una evaluación ‘científica’ de unas supuestas capacidades e intereses individuales. (Álvarez y Varela, 1991, p. 302)

La escuela visitada informa de una urgencia de maestros y maestras por aportar a la realización de los proyectos de vida de sus estudiantes y, a su vez, da cuenta de un ejercicio vocacional elaborado con los años, pero frágil en la contundencia de las respuestas que dan en su práctica concreta cuando se trata de romper con la lógica del conocimiento decretado. En su afán por ese aporte terminan reproduciendo cánones, guías morales, mandatos cognitivos y confinan la enseñanza a la lista de temas

¹² El subrayado, como en los casos anteriores, es nuestro, y resalta el lugar que asume la maestra en el saber.

que puedan responder a la institucionalidad, reduciendo así su aporte al contexto desde la enseñanza, a las pruebas que los sistemas de evaluación han determinado para el ascenso académico. Pruebas todas de selección y clasificación que, como ya ha sido explicado desde Bourdieu, terminan por legitimar la jerarquía escolar que luego otorga lugares de privilegio o segregación en la escala social.

Si esto es así, la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento. Pero como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza), quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural. (Tenti, 2007, pp. 19-21)

En cualquier caso, y con ocasión de estos diálogos en campo, educadores y educadoras logran reflexionar acerca del saber, pero no alcanzan una confrontación importante en lo que se refiere a los objetos de conocimiento que están siendo dispuestos y elaborados por ellos y ellas en las aulas de clase. “(...) por eso, es importante la crítica de las armas teóricas y conceptuales que permiten un conocimiento más adecuado y certero de las cosas de la sociedad y la educación” (Tenti, 2007, p. 23).

El conflicto en este aspecto no los toca y de manera casi unánime logran consensuar sobre la idea de acogerse al currículo establecido y efectuar modificaciones casi exclusivamente de forma. Aluden a la necesidad de responder a las orientaciones curriculares que emanan de las autoridades educativas: Ministerio de educación, Secretaría de Educación, DILE (Dirección Local de Educación), y se someten al dictamen de la institución escolar respecto a la demanda de aprendizajes que se ha decretado y que señala los mínimos necesarios en la distribución del repertorio educativo, cultural, económico político y social.

Esta notoria adaptación de la práctica pedagógica en lo que se refiere al saber, desemboca en una problematización mayor que alerta sobre la perspectiva de transformación de la escuela, de los sujetos y de un potencial de transformación social que podría incubarse en el escenario escolar. No hay pues de manera clara horizonte abierto en este sentido, pero a lo mejor la disputa se esté materializando de otras formas. No porque los maestros en sus reflexiones no estén avisando sobre una tensión aquí, significa que esta no esté sucediendo en el interior de las instituciones, y no porque no parezca anunciarse un cambio en el paradigma de formación intelectual que tiene lugar en la escuela, quiere decir que este no pueda ser un hecho posible, utópico tal vez, pero no por ello irrealizable.

Los desafíos

A los maestros y maestras les corresponde una labor de producción histórica del saber, porque tienen a su cargo el trabajo de hacer accesible el conocimiento.

Su labor está amparada en un requerimiento fundamental que, en términos sociales, potencia su estar siendo en el mundo como eco de una necesidad vital, especialmente para quienes, excluidos por el modelo, no tienen otro acceso cultural del tamaño de la escuela para poder ampliar su visión de mundo y hallar en esa amplitud sus posibilidades de realización, más allá del mundo laboral.

Las ciencias sociales deberían ser un elemento obligatorio de toda enseñanza destinada a los futuros profesores, y todos los profesores deberían tener una cultura de la historia de las ciencias y de ciencias sociales de la educación (esta ya era una idea de Durkheim, que trabajó con las escuelas normales). Para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales, habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a

los profesores y al menos poner en duda sus creencias. (Bourdieu, 2011b, p. 150)

En esta misión casi mesiánica, dotada por el poder de legitimar o no la realidad desde la cual agencia, el maestro y la maestra se sitúan en “un lugar de privilegio” para sostener o reinventar las formas de leer, escribir, comprender y hacer el mundo. Por esta razón es sumamente importante que ponga en cuestión los tipos de saber, las fuentes desde las que alimenta su práctica de enseñanza y, sobre todo, los objetos de conocimiento que está priorizando, en el entendido de un tiempo escolar restringido que lo conduce a la inevitable elección de ciertos saberes sobre otros.

En esta circunstancia hay un poder de decisión sobre el que, pese a no ser estrictamente reflexionado por el maestro, puede recaer la posibilidad de grieta para explotar el mandato y construir una experiencia de conocimiento más amplia que supere el ordenamiento institucional.

Es importante sustituir la enseñanza actual enciclopédica, aditiva y cerrada, por un dispositivo que articule los contenidos obligatorios, encargados de asegurar la asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, de contenidos opcionales, directamente adaptados a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y de contenidos facultativos e interdisciplinarios provenientes de la iniciativa de los profesores. (Bourdieu 2011b, p. 121)

Esa propuesta deriva en una nueva posibilidad de “consenso”, pues mientras se acoge el principio de saberes mínimos que impidan la extensión de la exclusión a la que se ven sometidos los estudiantes de las clases populares, bien puede darse una reforma sustantiva del conocimiento que sobrepase la instrumentalización del saber y consolide una apuesta de formación intelectual para la escuela. Esto como desplazamiento necesario para pensar que el conocimiento, por escolarizado que sea, puede potencialmente habilitar desarrollos mayores en quienes “hacen fila para el ascenso académico”. Favorecer

saberes menos arraigados en la burocracia escolar (exámenes, informes académicos, seguimientos, etc.) pone en entredicho esta idea de que la escuela no enseña a pensar: “La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada” (Bourdieu, 2011b, p. 147). Romper aquí puede ser una de las claves para dismantelar esta lógica en la cotidianidad de la práctica pedagógica en la escuela.

Esta diversificación de formas pedagógicas y del estatus de los diferentes contenidos debería tomar en cuenta la especificidad de cada especialidad para poder escapar de la simple contabilidad por ‘disciplina’ que es uno de los obstáculos mayores para toda transformación real de los contenidos de la enseñanza. (Bourdieu, 2011b, p. 121)

Un nuevo acuerdo social, educativo y pedagógico debe suscribirse para los nuevos tiempos o de lo contrario el conocimiento seguirá siendo un producto editado y limitado en favor de una forma de reproducción cultural, que afirma la matriz de dominio sobre la cual se expande. Los ejes de dicho acuerdo son la potencia de la existencia de sujetos capaces de preguntarse por qué los saberes implican una visión de totalidad que se desarrolla desde y hacia la realidad misma.

El acontecer de un conocimiento situado tiene que ser la consigna sobre la que se erige el nuevo mapa para la enseñanza; de otra forma, la geografía del saber seguirá revelándose desde un lenguaje unívoco, incapaz de tocar todas las dimensiones de la vida que se expanden más allá del ámbito productivo.

(...) No estamos promoviendo una visión naif ni simplista que desconozca que existen circunstancias adversas que ponen en crisis la disponibilidad de aprender, o inhiben el deseo de saber, simplemente afirmamos que saber que todos pueden aprender no es una consigna voluntarista sino una realidad que exige la deconstrucción de los aparatos etiquetadores a los que nos han habituado las economías de la desigualdad, las políticas desubjetivantes, las voluntades reproductivistas, los defensores de un mundo clavado, los amantes de las prebendas y los privilegios, los

que hacen su capital cultural privatizando las herencias colectivas. (Tenti, 2008, p. 20)

El reto para maestros y maestras sigue siendo colocarse ante la complejidad de la realidad, sus múltiples expresiones, y comprender que, así como esta adquiere diversas formas, pliegues y tonalidades, así debe ser la respuesta frente a ella. En esta dirección está la necesidad de sobreponerse a la lógica disciplinaria e intentar dar un salto hacia un conocimiento que posibilite una agencia también más diversa y de mayores aperturas hacia y desde los sujetos, los contextos y su devenir histórico.

En esta empresa, la didáctica crítica ha ofrecido algunas coordenadas importantes que ya la pedagogía crítica y la educación popular advertían:

A través de la educación liberadora, no proponemos simples técnicas para llegar a la alfabetización, a la especialización, para conseguir una calificación profesional o un pensamiento crítico. Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador 'ilumina' la realidad en el contexto del desarrollo del trabajo intelectual serio. (Freire, 2014, p. 33)

Por un lado, la dialogicidad como potencia de activación de todo acto pedagógico, un acto de comunicación simétrica que propugne un grado de relacionamiento entre iguales, sujetos cognoscentes, que transitan desde acumulados de saber distintos pero que, en la práctica de producción de saber, pueden encontrar lenguajes desde los cuales sean comprensible y aprovechables esos acumulados.

¿Qué es el diálogo en esta forma de conocimiento? Precisamente esa conexión, esa relación epistemológica. El objeto que ha de

ser conocido, en un determinado lugar, vincula esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos sobre el objeto. El diálogo es la confirmación conjunta del profesor y los alumnos en un acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Entonces, en lugar de transferir el conocimiento estáticamente, como si fuera una postura *fija* del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica en la dirección de objeto. (Freire, 2014, p. 161)

Por el otro, una apuesta por lo que se ha denominado la educación histórica del deseo, punto clave para desembocar en la problematización del presente y la perspectiva de futuro que se juega en la sociedad y que tiene lugar a su vez en el cuerpo de los sujetos.

Sin embargo, la práctica pedagógica sigue careciendo de una intencionalidad y un dispositivo dialógico potente, tal como lo deja ver la reflexión in situ a propósito del acompañamiento en las aulas:

“Aunque es complejo el manejo del tiempo, es claro que la profesora pudo haber aprovechado mejor las apuestas discursivas de los y las estudiantes, pues picos del debate se dejaron descender vertiginosamente por el afán de abordar todas las preguntas. Ello por momentos supone la ligereza de la escuela para ‘dogmatizarse’, ‘escolarizar los tiempos’ e impedir que fluya el mensaje del conocimiento libremente, al margen de la norma espacio-temporal. El papel orientador de la maestra aparece en la clase como fundamental, pero evidentemente la riqueza del ejercicio hubiera sido mayor si de manera más tranquila la maestra permite que se manifiesten aquellas grandes interrogaciones y contradicciones que estaban advirtiéndolos y las estudiantes... la posibilidad de diálogo se quiebra...” (110919/OB/13).

Las causas de esta práctica no pueden endilgarse exclusivamente a los educadores y educadoras, aunque a través de ellos y ellas se corporeice. Claramente, el condicionamiento que va cifrando su estancia en la escuela, la lógica institucional

impregnada en su piel, dejan ver que más allá de su capacidad reflexiva se impone un telos que, sin darse cuenta, hace de su práctica en muchas ocasiones el eco invisible de una imposición que pasa por sus lenguajes, discursos y acciones casi sin darse cuenta.

El hábito de tomar seriamente todas las manifestaciones de los alumnos necesita ser cultivado por los profesores, que están bajo presión para cumplir el programa oficial cuando imparten clases a grupos numerosos. Con tantas clases y tantos alumnos, un largo programa oficial, se vuelve difícil estar atento a todas las palabras o necesidades de los alumnos. (Freire, 2014, p. 277)

Esta realidad se consolida de diversas maneras y muestra la cara más cotidiana del escenario escolar, no por ello más susceptible de transformación, precisamente por su constatación permanente. La gran carrera de adaptación de los sujetos a la autoridad y la jerarquía parece ser el horizonte hacia el cual se moviliza la práctica escolar regular: “Los estudiantes están acostumbrados a la transferencia de conocimiento. El currículo oficial exige que se sometan a los textos, a las clases expositivas, y a las pruebas, para que se acostumbren a someterse a la autoridad” (Freire, 2014, p. 31). Pero allí se advierten fisuras que de ser reflexionadas de manera consciente por los educadores y educadoras pueden, como ya se ha venido sosteniendo, irrumpir la lógica tradicional fragmentaria del conocimiento y por ende la lógica autoritaria y reproductora de la propia escuela.

Pautar nuevos códigos para la enseñanza, nuevos principios orientadores de esta suponen un giro en la dirección de la práctica pedagógica por cuanto puede ser más probable de lo que es hasta ahora un correlato entre el discurso y la práctica concreta. Seguir sosteniendo dentro de la escuela formas de dominio y distribución desigual como cuotas invisibles del poder, impiden el replanteamiento de cualquier campo dentro del espacio social. La escuela tiene un lugar de privilegio para designar nuevas coordenadas culturales que puedan dotar de

potencia transformadora el deseo común de cambio histórico, como necesidad política de la época, pero también como deseo del individuo en la reconfiguración de su dimensión vital. “Hay que inquirir por otras ideas con el fin de reestructurar los parámetros establecidos desde arriba y explorar el mundo y la vida con lentes que abarquen el arcoíris de la humanidad en sus variados aspectos” (Amézquita y Trimiño, 2020, p. 79).

Ha de ser anunciada entonces una práctica pedagógica que, dentro del campo crítico de la educación, avance en la impugnación de la cultura dominante, y como dimensión cardinal de dicha impugnación logre construir un *habitus* que renueve, en clave de propuesta liberadora contra la expansión del logos dominante, el espacio social de la escuela.

Al subrayar la importancia fundamental de la ciencia, la educadora progresista debe recalcar también a los niños y las niñas pobres tanto como a los niños ricos el deber que tenemos de preguntarnos constantemente en beneficio de qué y quién de hacemos ciencia. (Freire, 2012, p. 53)

No de otra manera podrán plantearse nuevas claves en torno al saber y a los procesos de conocimiento que acontecen en la vida escolar. La escuela actual reclama un saber situado, que disponga de nuevas herramientas para comprender la realidad que cada vez adquiere una mayor complejidad en tiempos de barbarie.

Conclusiones

La exploración de la función social evidenciada en la práctica pedagógica de los y las maestras en su escuela es una tarea que requiere una matriz interpretativa abierta, desde la cual pueda ser posible transitar la tensión que implica dicha práctica. Por ello, lo primero que hay que decir es que esta práctica no es homogénea, cada educador constituye un universo particular que es expresión de múltiples aspectos, los cuales van sumando para dar forma a su quehacer. Así, por ejemplo, los maestros y las maestras son la visión de mundo que los constituye y, de allí, el sistema de valores que defienden, el ethos desde el cual se enuncian.

En consecuencia, se posicionan desde unas trayectorias formativas y profesionales propias a través de las cuales potencian su experiencia. Su palabra, su discurso y lo que en él hay de posicionamiento político, se convierten en la manera en que se incorporan a la institucionalidad escolar y agencian desde esta. Los maestros y maestras asumen un lugar teórico-metodológico dependiendo de las relaciones con el saber que les interesa establecer y, aunque plenamente conscientes o no de ello, se ubican o toman distancia desde cierta tradición didáctica.

Así, su práctica habla del talante con el que disputan su voz a la institucionalidad, deja ver los códigos desde los cuales operan en el sistema de enseñanza y retrata su relación con el poder-saber, lo que en últimas expresa los modos en los cuales agencian cultural y socialmente su lugar en la escuela.

Por los resultados, podemos encontrar maestros y maestras que desde su discurso defienden una postura ética y política en función de una práctica democrática, en la que se potencian subjetividades críticas que a su vez erosionan la escuela tradicional y la reinventan, pero que en la práctica concreta de sus aulas no es posible hallar resonancia a dichas posturas. Además, están quienes asumiendo el reto de pensar una escuela alternativa e incluso titubeando sobre esa intencionalidad, se atreven a un lugar de enunciación distinto en su quehacer, abogan por una función social que dialoga con el contexto, que mueve a los sujetos y les permite desde la escuela misma construir alternativas de vida en el futuro inmediato.

Lo común de las experiencias visitadas se resume en tres cuestiones objeto de discusión: por un lado, todos y todas consideran que, en efecto, su labor contiene una función social explícita que se aproxima a las necesidades del contexto social y económico de sus estudiantes; se sostienen en la idea de que la escuela es un lugar de acogida en el que se puede transformar el espacio social-vital de quienes están allí habitando. En tal sentido, defienden su oficio y lo consideran relevante en la definición de un tipo de subjetividad y un modelo de sociedad que está en correspondencia con el consenso para la construcción de una sociedad más democrática y menos desigual.

El segundo elemento está ligado al tratamiento particular que cada uno ofrece al saber específico que enseñan. Todos y todas defienden la identidad con ese saber y lo ubican como un punto de inflexión de toda la teoría que circula en la escuela. Tanto el maestro de filosofía como el de teatro, la maestra de

lenguaje y quien enseña biología consideran que esa especificidad del conocimiento ocupa un lugar trascendental en el hecho pedagógico y cumple con un objeto intelectual dentro de la formación de los sujetos. Esas gramáticas específicas permiten a estos maestros y maestras apostar su propia agencia dentro del sistema escolar y recogerla como fundamento en el sostenimiento de dicho sistema.

El tercer elemento objeto de discusión tiene que ver con la relación que estos maestros y maestras han establecido con la institucionalidad educativa. Dicha relación se debate entre las críticas puntuales que les hacen a modos concretos de esa actuación institucional, especialmente en el nivel central desde el cual se orienta la política educativa, y sus consideraciones en cuanto a que la escuela de la que hacen parte ha generado un orden regulador desde el cual ellos y ellas se sienten identificados y producen su agencia.

Se podría señalar que tanto estudiantes como docentes confluyen en un ritual de adaptación que, aunque con importantes fisuras, sigue abasteciendo al sistema social de individualidades capaces de sobreponerse a sus propias necesidades y comulgar con la necesidad colectiva de regulación, acomodación y control social.

Pero la escuela, tal como lo deja ver este trabajo de investigación, también ha venido sufriendo diversas metamorfosis producto de la agencia de los sujetos. Quizá como institución siga profundizando mecanismos de desigualdad producto de la reproducción sostenida allí, pero también es cierto que, como forma, la escuela acontece ante la necesidad de un lugar para muchos y muchas donde construir lo común y esta particularidad de “lo común” no es un asunto menor, en tiempos donde esta disputa se profundiza.

Los objetos de la cultura que se ponen en circulación en el sistema escolar no solo cargan con un entramado de relaciones en

torno a los valores que defienden, también sostienen una textura particular de dichos objetos, como producto de la densidad en esas relaciones. Es decir, la disputa por lo común tiene que ver indiscutiblemente con una búsqueda de sentido, y la labor de la práctica pedagógica es, en últimas, develar las capas que revisten tal sentido. De ahí la necesidad de ahondar en la lectura del mundo a través de las prácticas de enseñanza, tal como lo afirmara Freire.

La escuela siempre ha sido sometida a ajuste y como invención histórica podría desaparecer o reinventarse (Masschelein y Simons, 2014). Parte de la discusión que ha tenido lugar en esta investigación pasa por allí, esto es, afirmar la necesidad de entrar al ámbito escolar para reflexionarlo desde adentro con la claridad de que el rumbo de esa escuela es, como lo afirman los autores mencionados, un asunto público. De la discusión queda en claro que es insostenible el juicio valorativo sobre la escuela si no se acude a lecturas in situ que puedan evidenciar las conocidas prácticas cuestionables y cuestionadas del sistema educativo, pero también que puedan mostrar la grieta que desde allí se manifiesta como promesa de transformación.

Los modos de lectura que advierten esta tensión abordan los estudios de la sociología y la pedagogía crítica como lenguajes de epistemes concomitantes que logran reunir de manera reflexiva y promisorio esa lectura situada, la cual, como derrotero de la investigación educativa, se debe seguir ampliando. Es de suma importancia que esta fisura tenga lugar en la academia, pero también es de gran relevancia que ese lugar sea configurado a partir de un diálogo abierto con la escuela. Las condiciones de dicho diálogo pasan por desterritorializar el prejuicio y acceder al escenario escolar con dispositivos teóricos que se crucen y puedan establecer puentes con las potencias de análisis que acontecen en el proceso escolar. La escuela necesita no solo ser observada, sino también ser pensada en clave de posibilidad; sobre todo, porque en ella son acogidos y acogidas quienes padecen la condena de la

exclusión en un sistema social de profunda desigualdad (Dussel, 2004).

Así, la función social de la escuela, sostenida en la práctica pedagógica que desarrollan maestros y maestras en la escuela pública, está contenida en los siguientes matices. Por un lado, es una función que se ampara en el consenso social sobre lo común; en este nivel hay un modelo de sociedad que se debate dentro de la práctica, pues claramente maestros y maestras le apuestan a que así como dan respuesta a este consenso también lo atraviesan y lo superan. Por el otro, en esas fugas en cuanto a la tensión entre lo que debe ser y lo que reclama la necesidad del contexto y del saber, se juegan modos de subjetividad que para la práctica pedagógica resultan siendo reveladores de una apuesta ético-política en la que el magisterio se coloca y se asume.

Para concluir, estas dos dimensiones de la práctica están agenciando una escuela heterogénea, que, aunque perseguida por la homogenización que le confiere su carácter institucional, es producto de muchas y diversas confluencias. Esas nuevas subjetividades también están ayudando a dar a luz un proyecto de escuela que, sin duda, está emergiendo. Queda abierta la discusión para seguir provocando diálogos que promuevan una reflexión colectiva sobre la función social que se configura en las prácticas pedagógicas de la escuela de nuestro tiempo.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2018). *Dialéctica de la ilustración*. Trotta.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Amézquita, L. y Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.u918>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.

- Barroso, J. (2019). El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema educativo. Entrevista a Jorjo Torres. *Iberoamérica Social* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6992794.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Beltrán, F. (2005). La organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En M. Fernández y M. Gutiérrez (coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 83-128). Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Cráterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011b). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Clavijo, A., Guzmán, A., García, A., Guzmán, F., Grandett, F., Velásquez, G., Laverde, J., Rincón, M. y Varela, M. (2019). *Caminando la experiencia: Peidsa: memoria de un proceso educativo en perspectiva crítica y popular*. Periferia.
- Conell, R. (2009). *La justicia curricular*. Laboratorio de Políticas Públicas LPP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/>

lpp/20100324023229/10.pdf

Cuño, J. (2019). El Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la perspectiva de transformación de la Universidad en una Microversidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 35-58. <https://doi.org/10.19053/01227238.9059>

De Tezanos, A. (1987). *Maestros: artesanos-intelectuales*. CIUP.

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Editorial Magisterio.

Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (2013.). *Educación y sociología*. Península.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLAC-SO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Biblioteca Nueva.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2016). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guzmán, A. (2019). Tensiones y agencia en la escuela pública hoy. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(19), 207-220. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.711>
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Meza, J. (2008). *Historias de maestros para maestros. Pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Unisalle.
- Montero, M. (2014). Escuela pública colombiana: entre la función social y la tecnología. En E. Páez y M. Montero (Eds.), *Educación y pedagogía: pasajes, encuentros y conversaciones* (pp. 49-66). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/4085>

- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. El Búho.
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Alianza.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.
- Parsons, T. (1974). *La sociedad. Perspectivas evolutivas y comparativas*. Trillas.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rincón, C. y Triviño, A. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas prácticas (1982-2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.6246>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo*. Akal.
- Silva, I. y Peña, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 137-154. <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Tenti, G. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. IIPE.
- Tenti, E. (2013). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Vásquez, F. (2008). *Educación con maestría*. Universidad de La Salle.

Vega, S. (2018). *Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica*. Instituto de Pedagogía Crítica. <https://ipec.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/Comunicacio%CC%81n-y-poder-Libro-.pdf>

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.

Zuluaga, O. y Echeverry, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología. Magisterio*.



Este libro se terminó de imprimir en Julio de
2026 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.
Tunja, Boyacá, Colombia.



**Doctorado en Ciencias
de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA**
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD

Otros títulos de la Colección
Tesis Doctorales
UPTC - RUDECOLOMBIA

Tomo 14

Una perspectiva investigativa en la
formación de profesores de matemáticas.
Lida Esperanza Riscanevo Espitia
2019

Tomo 15

Deserción universitaria. Políticas y
vivencias de docentes y estudiantes en
una universidad colombiana.
Sara Cristina Guerrero
2023

Tomo 16

La educación superior en Colombia
y su declive.
Yurani Stella Ardila Franco
2023

Tomo 17

Patrones de interacción comunicativa
en el aula de matemáticas.
José Francisco Leguizamón Romero
2023

Tomo 18

Trayectorias e Itinerarios de la
Comunicación/Educación en Bogotá:
Aproximación a una Historia
Intelectual del Campo.
2024

Tomo 19

Decolonizar el libro de texto de inglés en el
contexto colombiano: una apuesta desde la
interculturalidad crítica.
2025



La lectura de estas páginas es una provocación para manifestar un espíritu crítico y abierto, dispuesto a cuestionar lugares comunes y a imaginar nuevas posibilidades para la escuela, pues, como señala Assman: “el conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer”, en la encrucijada actual, repensar la escuela es también repensar la sociedad deseada. No con la pretensión de ofrecer respuestas definitivas a los desafíos de la educación contemporánea, sino en la aspiración de abrir nuevos interrogantes, de complejizar la mirada sobre la realidad escolar y de contribuir a un debate urgente y necesario sobre esta.

Este libro exalta la labor de maestros y maestras que, a diario, en condiciones a menudo adversas, se esfuerzan por ofrecer no solo conocimientos, sino herramientas para comprender y transformar el mundo. Es también una invitación a reconocer la escuela pública como espacio de posibilidades, de encuentro y de construcción colectiva, de la misma forma que abraza las subjetividades del estudiantado. En tiempos de incertidumbre y desafíos globales, la autora, investigadora, maestra y mujer, reafirma su convicción en el poder transformador de la educación y en la capacidad de los educadores para dicha agencia.



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINECUCACIÓN

ISBN: 978-628-7863-06-4



9 786287 186306