

**REFLEXIONES SOBRE DIFERENTES EXPRESIONES DE  
VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL AULA DE CLASE**

**CARLOS ARTURO ARENAS RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA –CALI  
UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA-SECCIONAL ARMENIA  
ARMENIA  
Mayo Agosto de 2013**

**CONTENIDO**

SUJETO, SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN .....	3
Escuela Pública.....	45
Penas y correcciones.....	45
La Violencia Simbólica o Violencia Invisible.....	56
ANOTACIONES ACERCA DE LAS VICISITUDES EN EL DEVENIR INDAGATIVO EN RELACIÓN-TENSIÓN ENTRE LA TRIADA SUJETO, ESCUELA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA O VIOLENCIA INVISIBLE: CONCLUSIONES .....	69
TRAYECTOS – DEYECTOS: METÓDICA .....	73
POLÍTICA DE COMUNICACIÓN .....	75
TRABAJOS CITADOS .....	76

## SUJETO, SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN



Hiperconsumo y Felicidad - Néstor Ribotta

Se propone, como punto de partida, algunas disertaciones sobre los paradigmas sujeto/subjetividad/contexto, una apuesta de humana existencia, puesto que es lo que hoy nos convoca a pensar para intentar acercamientos potentes que permitan evidenciar posibles visibilidades de aproximación a dialógicas que den cuenta de posturas de entendimiento, comprensión e interpretación de andaduras y contenidos en devenir histórico, que señalen aproximaciones por la razón de ser de interminables caminos recorridos que se interrumpen y suceden por doquier, en forma continua entre cuestionamientos colmados de incertidumbres, tensiones y emergencias cada vez más indescifrables.

La intención, durante esta travesía epistémica estará dispuesta como una disculpa continua por el encuentro con las incertidumbres y tensiones propias de la realidad contrastada con mi auto-eco-biografía, gestora ésta de múltiples y multicolores miradas, confundidas entre el recuerdo y la palabra, que de forma casi delirante y obsesiva busca interpretar los acertijos

propios de la existencia, entendiendo de forma anticipada, cual sofisma de distracción, para la cual quizá no haya respuestas eficaces para tales interrogantes y que desfalleceré al final del camino y de la agotadora jornada, para entender que no se pueden descifrar los enigmáticos giros de la muerte y de la vida.

Pareciera, por lo anterior, que la posibilidad dada para discernir sobre el mundo y sus enigmas y sobre el sujeto mismo, permitiera desplegarse por entre un mar de interrogantes, devastadores, dolorosos y agónicos bajo formas y perspectivas diversas, antagónicas.

De esta manera, corresponde entonces preguntarse al estar situados aquí y ahora en la era del conocimiento estacionado en la nube, en tiempos postmodernos, de razonamiento, de artefactos tecnológicos, de grandes invenciones cibernéticas y descubrimientos genéticos, además de otras invenciones invisibles que nos han inoculado irremediabilmente, preguntarse digo, si con todo esto ¿somos felices?.

Pensaría-se más bien que desde estas invenciones in-imaginadas, in-creíbles, estamos en un nicho de encuentros de contemplación impensada y absurda en los cuales de manera continua y desaforada somos atrapados y devorados por ello. Esto indudablemente tiene que transformarla mirada de forma incesante. Desde esta postura supuestamente desarrollista y llena de artefactos tecnológicos, pareciera-se encontrásemos vislumbrados e inmersos en un momento histórico, trascendente de despliegue, no intelectual, desde el cual emergiera una gigante oleada de información virtual que viaja por las autopistas ciberespaciales de la red. Por tanto, a partir de esta nueva mirada de mundo, irrumpen numerosas controversias, tensionantes. La palabra pronunciada y discursiva acontece en cuestionamientos neuróticos, subyacentes en encuentros cada vez más cargados de angustias, resonancias y emergencias, entre colosales problemáticas de conocimiento clamorosas por una mejor interpretación desde los que miramos desconcertados a preguntas básicas, pero necesitadas de urgentes respuestas, como a la pregunta: ¿En estos tiempos

de tanta evolución científica, tecnológica, informática y comunicacional, el sujeto se encuentra preparado y con los tiempos necesarios para interpretarse en la mirada, la palabra y la memoria que lo habitan?

A pesar de que en efecto nunca fue tan amplio y especializado el desarrollo de las ciencias del hombre como la Psicología, la Filosofía, la Biología, la Medicina, la Sociología, la Antropología, la Economía, la Cibernética, la Física, la Química..., hoy que tanto se habla de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de la globalidad del conocimiento amplio, concreto y preciso, ¿Estamos preparados para descifrar el enigmático *Homo sapiens-sapiens*? ¿Para explicar su enorme complejidad, su comportamiento sospechoso y generador de grandes irresoluciones? ¿Estamos dispuestos a dar respuestas eficaces para que este ser viviente pueda desplegar-se y emprender nuevos caminos hacia su encuentro verdadero?

Comprender el porqué de sus intentos afanados, pero fallidos por reconocer-se como un sujeto subjetivado, enredado en un yo idealizado, des-realizado, con múltiples miradas de mundo, invadido en cuerpo-mente por tantos y tantos imaginarios que irrumpen perplejamente de su cotidianidad próxima. Una cotidianidad en encuentros constantes de alteridad con estímulos que develan infinidad de lecturas desconcertantes, esperanzadoras unas y otras no tanto, que indefectiblemente debe permitir constantes momentos para re-inventarse y re-significarse.

En realidad, podemos expresar que ese *Homo sapiens-sapiens* desde siempre se ha impregnado en un yo mundano occidentalizado, dominante en lo externo, referido por las posesiones materiales, adormecido en una cotidianidad evanescente, en un torbellino bullicioso y apasionado por los requerimientos de la carne, el cuerpo y la piel, con referentes coherentes en miradas existencialistas, reconociéndose en la aprobación del otro, en fin, un individuo cosificado.

A propósito de lo dicho, es oportuno parafrasear al filósofo Husserl, citado por Cruz, (2001) cuando describe el concepto de ‘actitud natural’ para referirse puntualmente a lo que llamó “la vida cotidiana”<sup>1</sup> en que el hombre y la mujer están en relación con su mundo circundante, representando, juzgando, sintiendo, valorando, queriendo y deseando ‘ingenuamente’; en esa relación yoica y el mundo circundante el yo es un centro de actos que apuntan al mundo. Entonces, desde esta mirada pensada por Husserl, es que esta actitud acompaña la vida, la existencia misma y desde ese movimiento describe lo que allí ocurre expresando que ahí el yo tiende a movilizarse directamente hacia afuera, hacia el mundo externo, alejándose de sí mismo, lo que equivale a una enajenación donde el yo se desperdicia, se envolata, se extravía en lo mundano, olvidándose de sí.

Determinado por este olvido, el yo se interesa sólo por lo del mundo, se sumerge, se involucra, se revuelca entre las penumbrosas, perturbantes y turbulentas tempestades de lo terrenal, de lo mundano de forma demencial, perdiendo el rumbo de su propia búsqueda, del encuentro de sí mismo.

Esta decisión determina el contenido de su saber, el cual no es más que un saber terrenal recibido o no a voluntad. Por ello, cuando en esta actitud se avista de algún modo al yo, se lo concibe como a una *cosa*, como *algo* perteneciente al mundo. De manera que su propio yo, su manera de ser en esencia, esa inmanencia identitaria que daría sentido a su humana existencia, queda oculta bien sea por sus intereses o intenciones, dirigiendo la mirada hacia afuera, inmerso en las circunstancias socioculturales u otros factores propios del contexto, elementos potentes que hacen de él interpretaciones distorsionadas que desfiguran y desvían continuamente la mirada de sí, de su propia búsqueda, sin avistamiento alguno por sus propias emergencias, por sus viajes

---

<sup>1</sup>Este documento fue puesto en movimiento para este ejercicio escritural toda vez que contribuye significativamente para el interés de la indagación que devendrá con nuevas comprensiones y lecturas del sujeto que se busca entender hoy en tiempos de postmodernidad y para efectos de nuestro interés de conocimiento. Un sujeto sujetado por la “violencia simbólica”.

hacia su propia dimensión desconocida, hacia su mismidad. De este modo, se confluje como respuesta a ello en el padecimiento agónico de no poder emerger desde el fondo de su ser con criterios e identidad, elementos fundantes de nuevas miradas de mundo, de nuevas interpretaciones, de innumerables conjugaciones en el vasto espectro de las incertidumbres donde se exculpe el universo de las ideas.

En coherencia con lo dicho, Husserl, en su tesis general de la “Actitud Natural”, mencionada en líneas precedentes, nos revela a un yo consciente, potente, con voluntad, pues cualquier postura o posición emitida por éste, es un acto netamente volitivo. Por lo tanto, es su decisión querer o no querer, desear o no desear, mirar o no mirar y en cuanto asume desear o no desear es libre en criterio e identidad, su libre albedrío, y en cuanto asume otras posturas hace posible nuevas miradas de mundo, de la existencia del mundo, desde las que indefectiblemente y según éste, se daría más que la ratificación de la tesis de la conciencia natural.

Este nuevo paso de conciencia: decidir, desear y sentir, conducirá a ese individuo irremediamente hacia el camino de la subjetividad, dejando atrás al individuo/cosificado, instrumentalizado al hombre/objeto. Significa esto que se generan movimientos tendientes al encuentro del yo consigo mismo, a la reflexión de su existencia y sus encuentros fenomenológicos subyacentes en su ser/saber/hacer/convivir en ese volcamiento hacia sí desde constantes viajes hacia sí mismo. Exigentes procesos de meta-cognición, en tanto la subjetividad reposa en sí misma, haciéndose de esta manera el fundamento de todo lo demás, generando así en la mujer y en el hombre el maravilloso camino de las ideas –un *hyperourániostopos*, un lugar sobre celeste, según expresión de Platón mismo– hacia donde tiene que trascender el alma para ser contemplada.(Cruz, 2001).

Precisemos, antes de proseguir, la vital importancia que ha tenido desde tiempo remoto la repercusión platónica en la Ciencia y la Filosofía, su importancia aún vigente en la modernidad,

postmodernidad y transmodernidad<sup>2</sup>, por tanto con firmeza, no en vano grandes pensadores expresan que toda la Filosofía no es más que una nota a pie de página de este extraordinario pensador. Urge apreciar que a través de la Academia, Platón<sup>3</sup> ejerció una gran influencia en el surgimiento y esplendor de la ciencia griega, *a posteriori* matemática, astronomía, biología, jurisprudencia y legislación, entre otros. Añádase a esto que, es en este ambiente académico donde surge la célebre figura de Aristóteles, que si bien discrepa en puntos fundamentales de su maestro, recibe una fuerte influencia tanto en los aspectos puramente científicos, como en la Metafísica, Ética e incluso en la Política.

Sirva esta ilustración para dilucidar el asunto que subyace en ese binomio academia-eclesiastía beneficiaria del platonismo, tras del cual es difundido el Cristianismo. La filosofía de Platón fue muy apreciada por los ascendientes de la Iglesia. San Agustín aplicó algunas tesis fundamentales de Platón al pensamiento cristiano, tales como “*El mundo de las ideas se proyecta en la mente divina*”. “*Las ideas son los modelos de los que Dios se sirve para crear el mundo*” (Neoplatonismo, Filosofía Escolástica Medieval, renacimiento, modernidad e ilustración)<sup>4</sup>. Posturas estas que han marcado los destinos del sujeto que sumergido entre las estructuras gnoseológicas del judeocristianismo occidental europeo, con reglas impresas en el *modus operandi* en la cotidianidad del hombre y de la mujer colonizados.

---

<sup>2</sup>Transmodernidad es un concepto puesto en circulación por vez primera por la filósofa española Rosa María Rodríguez Magda en 1989 en su libro “*La sonrisa de Saturno*”, luego desarrollado en *El modelo Frankenstein*, y concretando su teorización en *Transmodernidad*. (Rodríguez, 1989)

<sup>3</sup>Reconocido filósofo griego, alumno del célebre pensador Sócrates y maestro de Aristóteles. En primer lugar, la de su maestro Sócrates, del que toma su método de investigación (ironía y mayéutica), para superar el nivel de la opinión (doxa), y alcanzar un conocimiento más objetivo, la ciencia (episteme).

<sup>4</sup> En la filosofía escolástica medieval, “Santo Tomás de Aquino se funda en las nociones de dialéctica y participación del Bien Absoluto para demostrar la existencia de Dios, ya en la cuarta vía de su Teología Existencial, Santo Tomás afirma que todo lo bueno y hermoso de este mundo, tiene su fundamento o participa del Bien Supremo que es Dios; para el Renacimiento aparece de nuevo la influencia platónica, especialmente en el pensamiento político, por ejemplo la Utopía de Tomás Moro; desde estas posturas en la filosofía moderna, a partir de Renato Descartes, se deja sentir la influencia de Platón en toda la filosofía racionalista e idealista, en Espinosa, Pascal e incluso en Rousseau. De tal manera en estas corrientes, el mundo de las ideas se transporta a la mente humana. El conocimiento de la verdad, es un conocimiento ideal; por tanto no es menor la influencia Platónica en la ilustración, en autores tan importantes como Kant, su noción de imperativo categórico y su sentido del deber moral, así como su confianza en el progreso de la Humanidad, por nombrar algunos ejemplos de todo lo pensado desde esta mirada filosófica/platónica”. (<http://www.iesfranciscodelosrios.es>).

Ya no vivimos tampoco en la época del capitalismo salvaje de mediados del siglo XIX, donde la condición de mercancía que adquiría la diada hombre-trabajo era la principal fuente de alienación –entendiendo aquí que desde siempre en tiempos de esclavitud, éste sea considerado en diversas culturas como una forma de castigo– pues este capitalismo no difería mucho de las anteriores modalidades de esclavitud que conocía el género humano, simplemente que los nuevos esclavos tomaron el deplorable calificativo de obreros subyugados, de sujetos explotados de ese entonces a diferencia de hoy en tiempos de posmodernidad en que se ha adquirido el denominativo de sujetos endeudados, sujetados, atados, enjaulados que valen por lo que deben, más no por lo que son, muestra fehaciente del triunfo fulminante del consumismo generado por las sociedades del control que habitan cada espacio con sus potentes pretensiones capitalistas, engendros para el poder subyugante y mancillador de hombres y mujeres en postura de indefensión.

Ya adentrados desde este recorrido histórico, aún sigue siendo en el Siglo XX de suma importancia la ideología influenciaria de Platón –según relatos históricos– en la filosofía de autores como Bertrand Russell y Edmundo Husserl (Filosofía.net, s.f.). A pesar de dicha influencia para Husserl ese *hyperourániostopos* es la subjetividad de lo pensado, de las representaciones, pero también el agónico devenir de las dudas; demarcando así el camino cartesiano, como diría este pensador: “Descartes parte también de la actitud natural, en la cual estamos referidos, por medio de los sentidos, al mundo sensible; basándose en el hecho de que los sentidos nos engañan frecuentemente, por ello resuelve dudar de dicho mundo” (Cruz, 2001)

Contemplarnos en las ideas, virtud del sujeto que piensa y se piensa, que mira la mirada del otro y crea discursos, enuncia objetivos, toma posturas muchas del hacer propio y del otro, donde lo humano constituye el fundamento de las potencialidades individuales y colectivas que no se pueden justificar por sí solas, sino desde la subjetivación mediada por el pensamiento y

deseo emergentes en significaciones epocal-es e históricas que demarquen sentido-s societal-es, cultural-es.

A lo largo de la historia, la mujer y el hombre han sido objeto de disímiles formas de enajenación que han intentado dominarlos y someterlos a la más brutal servidumbre. Tal pareciera que estos estuvieran destinados a luchar contra los engranajes de una maquinaria que los asfixia y los convierte en objetos cosificados.

Desde la aparición de la esclavitud en la Antigüedad, asistimos a un proceso de deshumanización que aún no concluye sino que ha adoptado otras formas más sutiles y poderosas, en relación con las que tenía, pero la esencia sigue siendo la misma, y los poderes que enajenan al hombre aún permanecen vigentes, sólo que los mecanismos de dominación ahora son otros; atrás quedó la época en que era sólo la religión como única constitutiva de formas hegemónicas y variadas de alienación y aniquilación de la voluntad.

Entramos así en el siglo XX, el cual fue testigo de nuevos y disímiles conflictos en el orden internacional, tanto en lo político como lo cultural: dos guerras mundiales, continuas crisis económicas, epidemias y pandemias como el SIDA, y la AH1-N1. Una etapa nueva se abre para el hombre contemporáneo, pero a la vez, aparece otra forma de alienación y servidumbre, que en lo político toma el nombre de ‘totalitarismo’, término creado por Mussolini para designar a aquellos sistemas políticos donde el Estado controlaría prácticamente toda la vida de la sociedad, asfixiando así cualquier vislumbre de individualismo y de liderazgo. Precisamente, el pasado siglo experimentó dos ejemplos tristemente célebres de regímenes totalitaristas: el nazismo encabezado en la figura de Hitler, y el estalinismo, ambas ideologías dejaron notables huellas de sangre, muerte y desolación demarcados por la historia, además de sembrar el dolor y el sufrimiento humano, intentando así aniquilar lo más preciado del género humano: su seguridad, el sentimiento de libertad y el respeto a la individualidad.

En el caso del totalitarismo, analógicamente hablando es pertinente parafrasear a George Orwell<sup>5</sup> en su apuesta postural filosófica en que propone una mirada sobre la naturaleza absolutista y antihumana plasmada en su libro '1984' (Orwell, 2012), de tal manera que esboza su crítica a una sociedad dirigida y controlada por el 'Gran Hermano', símbolo del partido único donde las vidas del hombre y la mujer, dispuestas desde sus mentes tanto racional como emocional con todas sus características, se ven inevitablemente subordinadas a los dictámenes unilaterales del que todo lo ve. Soberbia metáfora que refleja la vida en un mundo en que el poder institucional autoritario se pasea por encima de la frágil humanidad, dignidad y su bondadosa mirada impasible e impotente, subyugando su potestad, el libre albedrío del sujeto, en tanto deviene un poder ajeno a él, mancillador además. Y, en medio de ese dispositivo, el sujeto hecho hombre, encarnado según el relato del autor para este caso Winston Smith,<sup>6</sup> (Orwell, 2012) no sólo siente amenazada su propia individualidad como hombre, sino hasta su propia existencia si no cumpliera con su impuesta condición de ser parte e involucrarse en una maquinaria que intenta extirpar en él su derecho inalienable a pensar y ser libre. Eso precisamente es el mundo que recrea esta obra aquí descrita, nada distante de la realidad nuestra hoy desde siempre, aquí ahora, una humanidad ausente de libertad y en la cual la represión es manejada de distintas formas, aún en espacios habitados por el sujeto desde su primera infancia, tales como la familia y la escuela, territorios por naturaleza dispuestos para la educación, orientación y adiestramiento de éste, además de la invención y utilización de las tele-pantallas y los artefactos tecnológicos como medios adormecedores del despertar intelectual, del despertar al mundo de las ideas hasta corroer

---

<sup>5</sup> Eric Arthur Blair, más conocido como George Orwell, (1903- 1950) fue un periodista y escritor británico que escribió dos de las novelas más famosas del siglo XX: "Rebelión en la granja" y "1984", novela en la que crea el concepto de "Gran Hermano" que desde entonces ha pasado al lenguaje común de la crítica a las técnicas modernas de vigilancia y a los totalitarismos.

<sup>6</sup> Winston Smith es uno de los personajes creados por Orwell. Él trabaja en el Ministerio de la Verdad, donde se manipula la información y las comunicaciones nacionales. Smith llega a aceptar que 2 + 2 es igual a 5, algo que contradice toda lógica, pero que es considerado una prueba de su sometimiento y amor al Gran Hermano. Pese a todo, Smith acabará encontrando una más que probable muerte a manos del partido.

en su interior su esencia, su ser y saber hacer. De esta manera, sus derechos teóricamente inalienables son vulnerados, violentados en infinidad de momentos y maneras, desde mucho antes de nacer, como condición para pertenecer, para ser incluido, para hacer sociabilidad.

En este sentido, ir en contra de ello es convivir con la agonía de la exclusión del colectivo en todas las formas posibles, es estar destinado a la muerte social, al abandono moral, a la soledad absoluta, pues cualquier vestigio de “ingratitude-rebelión supuesta” será vigilada, denunciada y demandada por la llamada ‘Policía del Pensamiento’: hasta el amor será controlado por la sociedad del control, desde la que emergen inventadas estéticas del miedo y del temor, todo se debe subordinar a esa maquinaria absolutista, egocéntrica, tiránica, mancilladora de la “dignidad humana” única instancia que debe ser innegociable en la inmanencia de lo humano; de esta manera se le ha despedazado las posibilidades de valer-se de su libre albedrío, inventarse criterios en términos de autonomía, demarcar su individualidad y diferencia en su forma de pensar y de expresar sus propios avatares con nuevas miradas de mundo con sentido y diferencia.

No importa quién detenta el poder, con tal que la estructura jerárquica sea siempre la misma y se mantenga además potente, lo que constituye una manera de reproducir una forma de poder y control social de forma institucional, arbitraria, pero licenciada para actuar, por lo tanto, legalizada y legitimada por los mismos, con las mismas y para los mismos y mismas.

Los conceptos y procedimientos que hoy nos resultan cotidianos, obvios, naturales, han sido el fruto de una dolorosa revolución intelectual y tecnológica, ligada a los procesos histórico-sociales que se produjeron en el tránsito del Medioevo a la Modernidad. Los hombres de Occidente atravesaron varios siglos de transformación de sus valores, de sus modos de representación, de sus sistemas vinculares, de sus estilos cognitivos, de sus perspectivas teóricas y estéticas. Estos cambios estuvieron indisolublemente ligados con profundas modificaciones en las instituciones religiosas, profesionales, legales, políticas y sociales que condujeron a un nuevo

orden social: la Post-Modernidad. Este proceso tuvo lugar tanto en el imaginario del sujeto como en el tejido social y pudo emerger a partir de un cambio de sensibilidad ligado a la aparición de nuevos modos de representación y de nuevas formas de relación social o sociabilidad.

Para muchos, el siglo XX será recordado como aquél encargo del ascenso de los regímenes absolutistas con sus ideologías totalitario/autoritarias las cuales intentaron convertirlo humano en una simple pieza instrumental productiva, desde luego para el ensanchamiento de sus arcas e intereses irracionales que devastan a la mujer y al hombre estructurándose para ellos el ocaso de sus sueños y esperanzas.

Pero la historia de la alienación no culmina ahí: la burocracia, ese macabro mecanismo que aniquila al individuo y lo conduce por un laberinto con mil aparentes salidas, maraña sin sentido que él mismo ha construido, también queda magistralmente plasmado en las páginas de las apuestas literarias de Kafka, quien escribió una extensa obra de profundo contenido filosófico y psicológico tales como “El Castillo”, “El Proceso” y con gran potencia, a mi ver, en “La Metamorfosis”, bello relato que da cuenta de una realidad con rostro de vida enmascarada desde apartes en que describe asuntos profundos de transformación de miradas continuas, por ejemplo, momentos en que su personaje principal, ya no se reconoce a sí mismo al verse convertido en un simple y repugnante bicho,

(...) en una mañana tras un sueño intranquilo Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto, estaba echado sobre un duro caparazón y al alzar la cabeza, vio su vientre convexo y oscuro, surcado por curvadas callosidades, sobre el que casi no se aguantaba la caparazón que estaba a punto de escurrirse por el suelo, numerosas patas penosamente delgadas en comparación con el grosor normal de sus piernas se agitaban sin concierto. ¿Qué me ha ocurrido? palabreaba penosamente.(Kafka, 1996).

Metáfora que simboliza el sin sentido y el absurdo de la vida en una sociedad alienada por

poderes ajenos que nos someten, transforman y esclavizan a un estado de servidumbre, que representa en sí la cosificación del sujeto, especie de metamorfosis en la que el hombre y la mujer van sufriendo la indiferencia, soledad e impersonalidad, desconociéndose a sí mismos, especie de desarraigo del mismo ser, vueltos objetos que no deben pensar-se su natural rebeldía interior, ni sentir; no compadecerse, ni sensibilizarse ante el sufrimiento y fragilidad del otro, son sometidos a incorporar otras condiciones en contravía con su esencia, y en su desesperanza inconsciente debe asumirla y, de esta forma, adoptando las duras posturas moldeadoras emitidas por el régimen, modelándolas, imitándolas, replicando las para así creer parecerse, pertenecer a ellos, y desde estas falsas percepciones sentir menos sufrimiento y distraer por momentos su desesperanza agónica, nauseabunda y maloliente que pervive en el alienado sirviente.

Estas fisuras profundas de la existencia humana son reflejadas muy bien en infinidad de autores e intelectuales que han estado en todos los tiempos constantemente pensando lo humano, contemplando espacios donde abundan los ambientes de desolación y desesperanza que los condujeron a divulgar con angustia estos hechos y que hoy, de igual forma, nos siguen permitiendo repensar el sentido de la vida, de la existencia en estos términos.

Sin lugar a dudas, la alienación representa la angustia existencial del hombre contemporáneo porque es la pérdida o limitación de la autenticidad, personalidad e identidad del individuo y/o del colectivo. Es también una especie de exilio interior ante una realidad no asimilada de forma consciente por el individuo contemporáneo, realidad desintegradora y excluyente de lo humano en necesarios encuentros con el otro para la ciudadanía en términos de equidad.

Podríamos pensar acaso que la alienación actual es diferente a las precedentes, de lo cual ya se ha hecho referencia en párrafos anteriores, es evidente que ésta es mucho más sutil y encubierta, enmascarada, subliminal, para la percepción humana, pero no deja de constituir un

poder situado por encima del hombre. Ella muta constantemente, pero se mantiene viva al igual que el género humano, quien hasta ahora no ha podido despojarse de las cadenas de la enajenación y sus crudezas.

Sucede que esta vez los mecanismos creados por el sistema son tan precisos que el mismo individuo no lo percibe, ni capta que forma parte de él, que subyace inmerso, que está involucrado totalmente, que pertenece, que está inscrito con su huella digital, con su impronta a un proceso de dominación –manipulación nunca antes vista en la historia– en el que interviene la esfera del consumo, sobre todo a partir del auge que en el mundo actual ha tenido la llamada “Industria Cultural del Consumo”, pues la lógica del mercado ha logrado penetrar en la mente del hombre, de manera tal que para éste la idea del consumo constituye una necesidad, un ritual del cual no puede escapar y que consolida su *statu quo* de actor social en comunidades sustentadas más que nunca en una filosofía del hedonismo, más bien nihilista, para la cual los grandes proyectos de la modernidad han fracasado.

Tras el supuesto fin de las utopías y del triunfo de la individualidad se esconden otras verdades que se quieren enmascarar, pues siempre se ha tratado de privar al hombre de su condición de resistencia y lucha ante los mecanismos de opresión, inoculándosele ideas desesperanzadoras de impotencia en las que no hay alternativas, que, por ejemplo, estamos al final de un callejón sin salida, a puertas del mal llamado fin del mundo. De otra parte, deben prevalecer otras posturas con espíritu de lucha para poder mantenerse vivo, quien piensa siempre debe salvaguardarse en actitud de rebeldía contra cualquier forma de alienación, no importando el rostro que sustente el mal, no hay poder en la vida que pueda mantener al hombre eternamente alienado en el silencio y la indiferencia. Esto genera dolor, mucho dolor, por ello se hace necesario pensar esta postura emancipadora de vida como una necesidad casi que delirante, como única forma visible de evitar que se desintegre la estructura de la personalidad, explote la razón y

se estirpe el sentido de realidad de lo consciente, como una forma de huir y de evitar la devastación humana, insoportable y agónica en la que es preferible y además deseada la muerte para el apaciguamiento del alma y del cuerpo en tanto forma de descanso de paz y tranquilidad; desde esta perspectiva desistir de la vida es otra mirada, una postura más, acontecida por el ser humano, para muchos, una decisión en vida y de vida.

¿Qué fue lo que modificó al sujeto de la modernidad? Sin lugar a dudas y aquí se torna, como en un bucle sin fin, irremediamente al punto de partida, a un individuo solo y embebido de un mundo exterior, solicitando desesperadamente el reconocimiento del otro para sentirse vivo: el sujeto de la modernidad fue de nuevo individualizado, impersonalizado, asolado, agonizado a través del consumismo, por ello se encuentra saturado de lo socialmente modelado y dominado por el instinto consumista casi que de forma delirante y compulsiva, además de la sumisión generada por el instinto del egoísta altruista, impersonal y cada vez más solo, hasta convertirse en un individuo belicoso, asocial e irracional que se establece en la llamada sociedad híper-consumista. Significa esto que la individualización no es aislamiento ni apartamiento de la comunidad, pues el híper-consumidor busca todavía el baño de la multitud, el ambiente festivo de los grandes espectáculos, los placeres del show en vivo, los *realitys*, las discotecas, las calles reales y súper almacenes comerciales, costosos restaurantes y sitios de última moda. Cuanto más le horroriza el mundo más funciona éste como motivador y estimulante e ingrediente fundamental para el encuentro con los placeres mundanos orquestados y agenciados por doquier de forma desenfrenada, gracias a la generosidad de los patrocinadores del consumo que permiten crear necesidades innecesarias y de entrega inmediata sin cuota inicial ni codeudor solidario.

El híper-individuo no es dionisiaco, consume ambiente dionisiaco que es otra cosa, se deja llevar por él, instrumentalizándose en lo colectivo en busca de satisfacciones privadas, como

diría el pensador Fernández Márquez<sup>7</sup> (2010), lo privado en búsqueda de satisfacciones colectivas, en otras palabras, un ser humano asimétrico que ejerce influjo con sus actos sobre los procesos sociales porque con su accionar interviene en los fenómenos grupales transformándolos, experimentando en sí mismo su influencia en los demás de manera individualizada, individualizando a los otros en su andadura sociabilizante.

Estos nuevos actores individualizados del mercado son igualmente nuevos individuos consumidores que, inducidos a una búsqueda de identidad, se verán enfrentados a toda una gran oferta apoyada en la imagen que proporciona, identifica y tipifica al individuo híper-consumidor que paralelamente magnifica la híper-individualidad, el hedonismo y el culto al deseo, generando una juventud carente de ideales; enmascarándose en la identificación con el otro que determina sea su mundo, lo de afuera, lo mundanal, sin sentido de solidaridad, que permita construir relaciones sociales sólidas, pero sí fácilmente influenciable a los modelos de consumo emitidos por la cultura dominante que obstaculiza toda clase de identidad definitoria de un sujeto pensado y transitado por entre el bien común.

Nos adentramos en una era en la que nadie quiere responsabilizarse de nada ni de nadie, se huye a las responsabilidades, y esto se debe a lo que Nietzsche bien llamó *nihilismo*, puesto que para él todos los sistemas éticos, religiosos y filosóficos elaborados a lo largo de la historia de occidente pueden interpretarse como estratagemas confeccionadas para infundir seguridad a los débiles, quienes no aceptan la naturaleza imprevisible de la vida y de la muerte y optan por refugiarse en un mundo trascendente. Este pensador describe este nihilismo como la crisis de valores de la época actual con términos muy eficaces: destacó por ejemplo, cómo el

---

<sup>7</sup> En este aparte y aludiendo al filósofo Freddy de Jesús Fernández Márquez se asume una postura dialógica con su mirada epistémica propuesta en el transcurrir del seminario "Sociedad Contemporánea, Sociedad, Humanidad, Universidad, Educar, Conocer"; y al trasegar por el documento "Una vida para el consumo: Las lógicas del consumo individualizado" referido para este ejercicio académico en el marco de la Maestría Educación: Desarrollo humano de la Universidad San Buenaventura de Cali en convenio con la Universidad La Gran Colombia de Armenia. Noviembre, 2010.

cuestionamiento de toda servidumbre, el abandono de toda posibilidad ultra-terrena o religiosa, ha provocado en el hombre contemporáneo un fuerte sentimiento de quiebre y extravío existencial, (Gispert, 2004) negándose a hacerse responsable de sus propios actos. Por esta razón, el sujeto ha penetrado en un fuerte inconformismo dicotómico, además, consigo mismo. El individuo postmodernista sólo vive el hoy, niega miradas de construcción de futuro, sólo habita en un presente doloroso, por ello se traza como objetivo vivir sólo el hoy y ya. Su construcción es para ahora, no más, elementos estos que lo conducen inexorablemente a competir con su propio narcisismo consumista. El cuerpo se convierte entonces en cuerpo-reciclable, en sujeto reciclado, sus cambios constantes son tan líquidos que el hacer humano se vuelve desechable, disoluble, relaciones desechables, los cambios vueltos moda constante y efímera, surge entonces una inesperada trasmutación, se ha pasado a las relaciones mediatas, relaciones líquidas, se ha sustituido el cuerpo y la piel como ejes identitarios y de sentido por la moda gestora de imitadas identificaciones.

Hoy en día, se compite por los lujos, por lo superfluo, mas no por los fundamentos esenciales e indispensables para la estructuración de grandes personalidades identitarias, autónomas y definidas. Es de esta manera como se inicia la pérdida del concepto de cuerpo<sup>8</sup>, no como cuerpo esencial, sino mirado desde el cuerpo estético con todos sus sentidos y esencia, que son además permeados y homogenizados por la globalización. Estos nuevos habitantes del siglo XXI en nuestro planeta caracterizados por su egoísmo e impersonalidad están condenados a carecer de identidad para recibir a cambio innumerables identificaciones con el mundo y lo del mundo, lo de afuera, manera desde la cual se enmarca en una trans-identidad perdida, confundida entre el dolor la angustia y la desesperación.

---

<sup>8</sup> Cuando se habla de pérdida del cuerpo, nos estamos refiriendo al cuerpo no esencial, más bien al cuerpo mirado desde las estéticas del consumo en tiempos de modernidad líquida, parafraseando a Bauman.

Entonces, surge otro interrogante ¿Qué estamos haciendo los formadores por ofrecer cambios pensados en otros tiempos para en tiempos de postmodernidad generar desde la pertinencia opciones viables y cumplibles de mejoramiento para las expectativas de vida de nuestros predecesores hacedores de mundo? Presumiría que tendremos que mantener la ética como deber o los principios estructurados desde la moral fundada por la escolástica. Puesto que mientras nosotros nos fijamos en una formación instaurada desde sólidos a los cuales nos asimos en términos de identidad, en contraste con la realidad de los chicos que hoy no la tienen debido a que todo es líquido y se disuelve y evapora de forma inmediata y continua cual moda pasajera y efímera, frívola ilusión.

¿Qué está pasando? ¿Dónde está la alteridad del hombre y la mujer? Desde estas nuevas miradas postmodernas, hasta el concepto de alteridad se ha desvirtuado con sus intereses fundantes como expresa Fernández Márquez(2010) en referencia con el documento en páginas anteriores citado desde apartes en que expresa“...nadie se pone en el lugar del otro, se reconoce que el otro tiene un espacio-tiempo diferente al ocupado por mí y es merecedor de mi respeto, reconozco que lo conozco y que por lo tanto es diferente a mí, por ello en el tiempo él ocupa un lugar diferente al ocupado por mí, espacio merecedor de mi respeto, generosidad, entendimiento y admiración...”

Ahora bien, alteridad-postmodernidad...Hoy día se habla de globalización como efecto de esta diada, y además como si fuera la primera y única, cuando realmente hoy, en el siglo XXI, es la tercera globalización: referido por lo escrito en el recorrido de la historia en que dicta que la primera globalización se dio en el mandato de Alejandro Magno a la cual correspondió una globalización cultural o transculturización. En consecuencia, la segunda globalización ocurrió con la revolución industrial del hombre y la mujer modernos en la cual estos se hacen responsables de sus propios actos, declinando ésta en la tercera y última hasta ahora

correspondiente a la nuestra, la del consumismo, la del hombre postmoderno que no piensa en el futuro por lo tanto no le interesa dejar algo bueno para los que vienen atrás, para los que aún no han nacido, tiempos de egoísmo, impersonalidad, soledad y dolor, le interesa vivir el ahora, eso es lo que incumbe, subsistencia líquida, licuefactiva. La vida así no tiene estructuras sólidas en las cuales situarse. Por ello, la adrenalina al extremo reflejada en las prácticas de los deportes extremos, compartiendo continuamente el llamado por la muerte, creándose así nuevos símbolos postmodernos relacionados con el dolor y la soledad; vemos entonces desde esta mirada como prevalece el arte de lo siniestro, espectáculos aberrantes en que el cuerpo es trasgredido y sometido a las cortaduras y laceraciones. Es ahí donde, creo, nuestros nuevos jóvenes comienzan a perderse en las estéticas contemporáneas, además de las del consumo.

Es pues, desde estas miradas que la humanidad está retando la naturaleza, su naturaleza, y esto puede interpretarse como el resplandor que denota un inconformismo de su ser y con su cuerpo, entonces se recurre a medios tendientes al horror, lo grotesco, lo monstruoso, emergen entonces tendencias con el cuerpo y para el cuerpo, tales como el *Body-Art*(Cuerpo-Arte), lo burlesco, lo brutal, se denota que el concepto de arte es llevado completamente al cuerpo, a la piel con la denominación de estéticas actuales, que finalmente no es más que la estetización del mundo/cuerpo postmoderno a través de la laceración y supuesta liberación como o desde mutaciones con el cuerpo y con la piel.

Hoy día se vive lo siniestro, el arte del voyerismo legitimado por las tribus urbanas, apropiándosele como suyo, haciéndolo completamente válido como arraigo de sus múltiples identificaciones, así la academia y algunos grupos socioculturales lo censuren, pero es de esta manera que se hace evidente la pérdida del sentido verdadero de la vida y con él la importancia del cuerpo y de la piel como principal fuente de retención de calma y protección para el alma y el espíritu del hombre y de la mujer.

Desde estas posturas es pues que el ser humano comienza abandonar su ser social para designarse hacia un lugar solo, individual e impersonal; podría afirmarse que una de las grandes pérdidas de la naturaleza humana es la posibilidad del encuentro constante con el otro desde miradas amorosas y comprensivas posibilitadoras de acuerdos inteligentes entre las diferencias, además de la del concepto de cuerpo, como se ha citado en páginas anteriores.

Surgen entonces, desde estas posturas pensadas durante el recorrido de esta apuesta epistémica, muchas controversias que tendríamos que pensarlas de forma responsable y precisa, para interpretar lo más real posible dicho asunto y aquellos aún no pronunciados. Pensemos por ejemplo sobre lo siguiente, ¿Qué debemos hacer para recuperar el cuerpo? ¿Para rescatar la sociedad? ¿Por qué querer hacerlo? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo hacerlo? y ¿Para qué?, son preguntas que quiero dejar dispuestas abiertas para que usted apreciado lector las descifre.

Si logramos recuperar el cuerpo, rescatamos el sentido de la vida y sus maravillas, permitiendo que brote de la humana existencia la capacidad de descubrirnos e interpretarnos unos con otros, educar educándonos. Hay que recuperar el cuerpo para rescatar las instituciones, la familia, al sujeto, para que emerjan, existan y subsistan los caminos de vida diferentes a los dados hoy desde un mundo como bien lo ha determinado este documento, licuefactivo y disuelto, perdido y caracterizado por su fluidez como señala Bauman<sup>9</sup> (2003),

Vivimos un tiempo líquido, en el que ya no hay valores sólidos sino volubles; en el que los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente como para enraizarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos y en el que, casi sin darnos cuenta, hemos ido sufriendo

---

<sup>9</sup>Zygmunt Bauman se formó en Sociología y Filosofía en la Universidad de Varsovia. Abandonó su país natal en 1968, a causa de la política antisemita del gobierno de su país, residiendo a partir de entonces en diversos lugares, incluido Israel. Inicialmente interesado en el socialismo, las clases sociales y los movimientos laborales, Bauman está desde hace buen tiempo preocupado por el devenir de la sociedad contemporánea. Una sociedad que, afirma, vive lo que ha denominado como modernidad líquida, en la cual las identidades son móviles y la convivencia entre las personas no es un escenario para el diálogo, sino espacios de exclusión, asimilación o supresión mental del otro.

transformaciones y pérdidas como la renuncia al pensamiento, la separación del poder y la política en un mundo en el que el verdadero estado es el dinero y, entre otros dramas, la renuncia a la memoria, puesto que “el olvido” se representa como condición de éxito.

Mientras no se reflexione de forma potente en relación con el contexto y complejo territorio habitado por el sujeto, seguiremos asumiendo y replicando lo que otros han hecho, dicho y escrito durante siglos, en un momento como el que vivimos actualmente, en donde la expectativa de vida ha aumentado considerablemente, es necesario generar opciones de futuro y la educación estaría llamada a imaginar, pensar, reinventar y actuar para que esto soñado se cumpla; siendo la principal protagonista para este encargo sociocultural y político “La Escuela”. Esa apuesta debe convertirse en una provocación continua a escribir sobre nuestros sueños y proyectos, asumir una posición epistémica auténtica que transforme el sentir y el pensar histórico, por ello se hace necesario recordar que las profesiones son opciones de vida y la vida es el valor de los valores.

Concluamos pues este recorrido genealógico y paradigmático del sujeto determinando que éste cual círculo vicioso retorna de nuevo a los pasados estilos de vivencia, al individualismo, soledad, egoísmo, es cosificado su ser, no permite pensar-se los asuntos que convocan nuevas miradas de mundo, los artefactos tecnológicos cada vez más poderosamente están reemplazando el quehacer humano, están desplazando lo humano hacia rincones impensados, están minimizando la potencia y voluntad del *Homo sapiens-sapiens* (*Hombre y Mujer que piensa y se piensa*); se presume desde esta mirada que éstas mismas subsumirán al Ser en los baldíos terrenos de lo inservible, de lo desechable, y pareciera que estas máquinas estuviesen tomando el poder y control para regir los caminos y andaduras del hombre y de la mujer. En un primer momento lo esclaviza y adicta, convirtiéndolo en un ser solo, egoísta, impersonal, irritable, insensible, dependiente y *a posteriori* ansioso, lo estresa, vulnerando su

mirada con ello, nutriendo-lo de toda clase de trastornos del cuerpo, la piel, el alma y la mente generando transformaciones en sus comportamientos alterando los estados de ánimo, el sueño, el aprendizaje, alimentarios, entre otros, determinando en éstos la agonía de una existencia dolorosa y desesperanzada.

## Genealogía de la Escuela con el Sujeto que Estudia Abordo

*“Unos poseen los ojos abiertos,  
todos los demás cerrados  
y son conducidos en su ceguera  
desde intereses ajenos.  
Ceguera que impide ver al que guía,  
ceguera que impide ver el problema,  
ceguera que impide ver el camino,  
ceguera que no posibilita ver  
que es posible ver.”*

ALFREDO GHISO



Prometheuschannel.blogspot.com – Genealogía de lo comunicativo

Antes de continuar con el asunto que convoca esta indagación y en el que se viene disertando desde el apartado anterior conviene recordar la forma contundente cómo el olvido nos desvía del camino de la asertividad en futuras decisiones y nos hace pernoctar continuamente en

una ceguera involuntaria e ignorada. Por tanto, podría decirse entonces que para que los hechos históricos perduren en el tiempo, no sólo se hace necesario que hayan sucedido, sino que además sean rescatados de la demencia deleznable del olvido. Muchos hechos, acontecimientos, detalles, sucesos, se liberaron de su extravío porque hubo, quien con un profundo sentido de responsabilidad política, humana y social los contó, los relató y consignó sobre rocas, paredes, murallas, papiros, en la piel, en los cuerpos o en un papel.

La historia, como es evidente, se nutre continuamente de contundentes acontecimientos, unos emancipadores de la humanidad, otros dolorosos, inolvidables y espantosos, especialmente en nuestra Colombia, una tierra colmada de conflictos internos de índole socio-político-militar, corrupción estatal, de violencia incesante, con masacres, genocidios, desplazamientos forzosos, devastaciones medioambientales a bordo, hechos acaecidos desde la misma colonización eurocentrista de la cual heredamos torbellinos de contaminación para la mente y el cuerpo de la mujer y el hombre de las Américas o como ellos decidieron llamar “La nueva España”, que infortunadamente parece se arraigaron en nuestra génesis y se quedaron pernoctando en nosotros para siempre, prevalecientes en el tiempo y cohabitando en cada nueva generación, concibiendo estéticas de miedo, de temor y riesgo, que coexisten en la miseria de la pobreza y en la crueldad animalesca, salvaje y depredadora de lo humano, esto ha contado, cuenta y seguirá contando la historia... al parecer.

Dicha historia además, tiene dos grandes detractores como son la mentira y el olvido. Se ha dicho que a ella siempre la escriben los vencedores, por eso es a veces determinante, maliciosa, encubridora y por ello puesta en duda esa verdad contada. De igual forma, los hechos históricos son como los periódicos que a pesar de que publican los sucesos diarios que han marcado una comunidad, a una nación o al mundo entero, con el tiempo quedan abandonadas en polvorientos estantes o cajones desechados por la ignorancia en la indiferencia, la negación,

ocultamiento y el olvido. Decía el escritor Bernard Shaw que los periódicos se inventaron para ocultar la verdad (Becerra, 2006), y esa verdad oculta, desconocida, olvidada, es el secreto que debe rescatarse para que sea contado su sentido y razón, para el esclarecimiento de la verdad generadora de evidencias, soslayando así quedarnos anclados en la crítica, el ajusticiamiento, la condena, al contrario extraer la esencia de su legado para dejar en el recorrido propuestas de cambio, tal vez no soluciones definitivas, pero sí proposiciones, ideas, invenciones por una vivencia y convivencia en ciudadanía mejor reflejada en el bien común. Desde tiempo atrás, como se verá más adelante, se ha designado a la educación, escuela, academia, como entes pensados para la creación de sociedad, de mujeres y hombres de bien, intelectuales, cultos y proactivos, líderes que afronten los retos de los nuevos tiempos, que solucionen problemas y tomen decisiones sobre las necesidades más urgentes y problemas más complejos que emergen con cada día en nuestra realidad cultural.

Esta es precisamente la pretensión de este ejercicio indagativo. Es debido abordarse con profundo sentido de responsabilidad y respeto tanto por la docencia su historia y sus dinámicas como por la identidad de los pueblos con sus comunidades y sus legados ancestrales, su idiosincrasia, supersticiones y creencias; se propone la mirada por la educación de los sujetos que estudian, y durante su recorrido los giros suscitados al interior de la escuela, necesariamente se debe discernir los acontecimientos generados durante sus trayectos y deyectos para ver los tránsitos ofrecidos en el tiempo por el aula territorio formadora de hombres y mujeres, mentora de líderes.

Miradas que inevitablemente estarán vinculadas con mi mirada, mi recuerdo y mi palabra, por tanto se entrelaza este asunto o problema de conocimiento de forma potente con mi eco-autobiografía en donde confluyen inmersas mis tenciones, resonancias y emergencias, y desde esta postura acontecido en alteridad y continua transformación para la reinención, mi

reinventarme desde otras posturas propias de una socio-cultura específica en la que se hace necesario pensar la ciudad, pensar el campo, pensar el tejido social con sus dinámicas, pensar el mundo y sus ocurrencias; es así que se tejerá con delicadeza de artesano y puntadas con fino hilo, esta puesta en escena del concepto escuela y sus giros educacionales en nuestra historia humana, desde lo visto, sentido y percibido, con una clara mirada de realidad.

De esta forma, esta travesía cognoscente se acompañará por entre esta cursiva en diálogo continuo y fluido con las disertaciones de grandes pensadores estudiosos de lo social y de lo humano, surgidos durante los trayectos transitados por entre las culturas mentoras de la mujer y el hombre, se evidencia que existen hechos históricos paralelos, transversales y longitudinales, inmanentes entre el sujeto, el contexto y la escuela como protagonistas respecto a los movimientos educacionales con todas sus dinámicas y características hegemónicas ejercidas en ellos, cicatrices sociales que pernoctan invisibilizadas pero demarcadas miradas, posturas en nuevos tiempos y contextos, que en algún momento llegan a ser imperceptibles por el olvido, porque así se quiere hacer ver ante los ojos de los nuevos habitantes de la tierra, de esta manera nos logran confundir desdibujando la realidad de los acontecimientos que marcan el final de una época y el principio de otra, entre las cuales se transmutan esencialidades, hilos invisibles, imperceptibles por los cuales transitan los gérmenes heredados de hechos acontecidos en otros tiempos.

En lo que respecta a la escuela encuadrada en formatos estructurados desde lo tradicional, y que han transversalizado todo lo propuesto *a posteriori* y hacia las supuestas nuevas transformaciones estructurantes de nuevas formas de educar en la modernidad, hasta hoy la línea separatoria es muy delgada, puesto que el origen de las ideas pedagógicas pre-modernas, modernas y post-modernas que atienden a supuestos y constantes cambios se insertan en el momento en que la pedagogía tradicional continúa desde sus prácticas en auge, pero apostando

por una re-significación, re-conceptualización y re-estructuración con la pretensión del avistamiento próximo de cambios significativos estructurantes. Sin embargo, la vigencia de los métodos tradicionales siguen presentándose hoy, aquí y ahora, así como el modelo de Escuela Nueva y otra infinidad de propuestas, pero con matices de las nuevas otras corrientes mismas enmarcadas bajo el yugo de la formación dispuesta desde el senil cuadrante tradicional.

Hablar de Instituciones, institucionalismo, institucionalidad, significa necesariamente deber (*poder*) pensar acerca de cómo las determinaciones unilaterales hacia el individuo y el colectivo, del otro para mí y para los otros, influyen determinante-mente en el comportamiento y conductas humanas, ¿Por qué obedecemos y/o por qué somos obedecidos?

Parafraseando a Luis Notén su libro “Las pedagogías del Conocimiento”(2000) en el apartado “Los métodos coactivos”, pensador en el que más adelante nos apoyaremos decididamente en esta travesía epistémica, expresa que “tanto el conductismo como el conductista no se conforman con ser simples espectadores de la actividad humana, sino que además quieren controlarla y transformarla”, en el entendido que bajo el aval de este enfoque psicológico se ha emancipado la escuela tradicional [Estímulo → Respuesta, Ensayo → Error, peor aún, hoy en pleno siglo XXI, vigente y utilizado para la educabilidad-sociabilidad en gran número y potencia] al ser establecida como institución delegada y legitimada socialmente para la estructuración, orientación y formación educativa y sociocultural de hombres y de mujeres.

Sucede desde tiempos antiguos que la mujer y el hombre han sido conscientes de sus facultades para aprender, han querido ganar cada vez mayor conocimiento y reconocimiento para brindarlos gracias a su capacidad de interpretar, comprender, asimilar, asociar y acomodar la información vuelta conocimiento para ser enseñado, utilizando métodos pedagógicos y didácticos por medio de los cuales es que se han podido lograr estos cometidos, para de esta manera estructurar-se y estructurar-nos como seres sociales, activos y determinantes dentro de una

comunidad ávida de saberes y conocimientos para su desarrollo y bien-estar.

Antes de entrar en algunas consideraciones de mayor profundidad sobre el asunto de la escuela, me permitiré dilucidar que en este sentido estoy totalmente convencido desde mi mirada humana, como padre y formador educacional, que la pedagogía es una ciencia social que tiene como encargo la formación integral de la mujer y del hombre para su desarrollo en clave de gesta, gestión y administración del conocimiento, elementos fundantes de nuevas miradas de mundo a través de la ilustración del pensamiento y como punto de partida, la intelectualización de la mente para el adentramiento en el vasto y controvertido mundo de las ideas.

Para efectos de lo dispuesto durante este recorrido se toman referentes desde lo global en relación a los orígenes del paradigma escuela-educación, diada que en su proceso tiene como único fin la formación del aprendiz, seguidamente terminaremos de forma específica y concreta, transitando sobre los orígenes y giros dados en este sentido en nuestro territorio nacional.

Por tanto, se tratara de mirar en detalle todo lo relacionado y que merece atención, en coherencia con lo expuesto, se escribe lo concerniente a este apartado y se inicia contando, acudiendo a lo relatado por la historia en coherencia con las búsquedas propias de este estudio.

Según estos relatos, es al parecer en Grecia donde por primera vez se intenta dar respuestas al asunto formacional del individuo desde apuestas escolarizantes por lo humano. De acuerdo con los matices históricos, los atenienses tenían un sistema escolar en que se iniciaba el aprendiz sus estudios a la edad de los siete años, momento en el cual era encomendado a un pedagogo dicho encargo formacional-educacional, al cual específicamente era confiada la misión de cultivar los modales, la gramática, seguido de la música y las artes, y con posterioridad otras áreas específicas e importantes para las sociedades del momento.

El caso es que dicha estructura formacional, particularmente para Atenas, la apuesta societal fue de suma importancia y prioritaria por la educación tendiente de forma potente por la

formación de un ciudadano ilustre, para lo cual esta educación ateniense contaba con dos finalidades precisas: el desarrollo del ciudadano fiel al Estado y la formación del Hombre como persona individual que adquiriera plena armonía y dominio sobre sus propias fuerzas y potencialidades.

El nacimiento de la pedagogía griega tuvo como característica la claridad y la transparencia, pero a diferencia de la filosofía y la política, no existía un tratado sistemático o unitario para educar; aun así iba muy ligada a las ideas educativas que propusieron Platón y Aristóteles (Böhm, 2010).

Platón, con su escuela filosófica “La academia” defiende una educación primera o básica para todos, también una formación para los guerreros, e incide fundamentalmente en la educación de los filósofos quienes son los que han de gobernar. Su teoría educacional la defiende en su obra *La República*, donde se centra en explicar en qué debe consistir la educación de los filósofos. “La alegoría de la caverna sigue esa línea ascendiente e imaginaria, la educación de los filósofos como elevación que parte de lo oscuro aprisionando las sombras visibles del mundo empírico, llega a la visión de los objetos que hacen sombra, después a la contemplación clara de las ideas y, por fin, a la percepción de la idea del Bien que a todo ilumina como el sol”(Böhm, 2010), el sistema que defiende es piramidal, pues a la cúspide sólo llegan unos pocos, los elegidos, los selectos, los que han de gobernar. Se puede observar aquí cómo el concepto educación viene ya con un matiz, con una intensión determinada por las necesidades supuestas en un tiempo preciso en una sociedad específica, diríamos pues que desde siempre los términos escuela educación son condicionados por la sociedad que los rige, y para el logro de sus objetivos, son monopolizados los poderes concedidos por el conocimiento.

De otro lado, con Aristóteles su centro enseñante o espacio de formación fue conocido como el liceo con un método enseñante denominado el ‘peripatético’, término aplicado a su

escuela filosófica: la escuela peripatética o liceo, el cual considera que la instrucción debe ser basada en la construcción del conocimiento. Para éste, todo conocimiento parte de la experiencia, de la percepción intuitiva, de los datos sensoriales. “En Aristóteles lo natural es la base, por que como seres humanos nacemos con ciertas capacidades físicas y psicológicas (...) en el hombre la tendencia natural puede y debe ser modificada por el medio de adaptación y entrenamiento, de modo que él, con base en la reflexión y la decisión racionales, puede reaccionar en contra de sus hábitos y tendencias naturales”(Böhm, 2010). En la obra “Metafísica” de Aristóteles encontramos la fundamentación de la educabilidad del hombre, valdría la pena revisarla concienzudamente para mayor claridad.

Desde otro punto de vista, vemos cómo las metodologías estructurantes de la pedagogía tradicional surgen en Francia durante los siglos XVII y XVIII. Su fundamento es la ambición de conducir al aprendiz al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad, obras maestras de la literatura y el arte, razonamiento y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros. La escuela es la principal fuente de información. El maestro es el centro del proceso de enseñanza y el estudiante juega un papel pasivo y receptivo; por tanto la relación alumno profesor está basada en el predominio de la autoridad, mediante una disciplina impuesta, se exige sobre todas las cosas la obediencia y sumisión.

Los internados que eran los que tenían más auge por la forma de vida metódica en la que se basaba dicha educación, presentaban dos rasgos esenciales: la separación, que consistía en la extracción del mundo hacia el interior de un recinto cual reservorios (conventos, claustros, monasterios, templos e iglesias) y absoluta vigilancia constante e ininterrumpida hacía este sujeto que necesita aprender.

Este tipo de educación se establece a partir de la desconfianza por las costumbres e

ignorancia del mundo de los adultos, por lo tanto decide en principio separar de él al individuo infante para efectos de su enseñanza, de tal manera hacerle vivir de manera reglada una pedagogía apegada a la religión en un lugar supuestamente puro y esterilizado, alejado de las costumbres, apegos y filiaciones familiares.

De hecho, el sistema escolar enseñanza/formación estructurado por los jesuitas, consistía a *grosso modo* en poner en entre dicho la historia, la geografía, las ciencias y la lengua romance. El lenguaje utilizado cotidianamente era el latín, así como inculcar la más estricta costumbre de la sumisión, asegurar la presencia ininterrumpida de una vigilancia y transferir el alumno a un mundo ejemplar y pacífico. ¡Qué contradicción tan fuerte!

Es de anotar que bajo su tutela, para esta época, es la escuela la primera institución social avalada y encomendada para ejercer dicho encargo desde la educabilidad cimentada en principios divinos formacionales de los nuevos ciudadanos del futuro, imposturas normatizadas y regladas para todas las escuelas en todos los estratos socioculturales.

Durante el siglo XVII denominado el siglo de la Ilustración, florecieron grandes escritores y científicos que ejercieron poderosa influencia sobre la pedagogía. Galilei, Descartes, Newton y Rousseau (1712-1778) y con ellos la escritura de grandes obras como Emilio y El Contrato Social, documentos que influyeron en la Revolución Francesa. Giros y apuestas surgen con otras miradas que demarcaron tránsitos intelectuales dando apertura a la época del romanticismo pedagógico, en el que se evoca posturas hacia la reconvención del ejercicio enseñante y su máximo representante el Maestro, sujeto que ilustrado, letrado e intelectual sea el mentor facilitador y orientador de los nuevos saberes necesarios para la expresión, la originalidad y la espontaneidad de ese estudiante sediento de saber.

Con el ocaso de los métodos empírico-tradicionales, se dio paso a la escuela tradicional, lineal, positivista que tiene como base la ideología de Comenio, quien propone como principio

esencial no enseñar más de una “cosa” a la vez, se tiene que dar “cosa” tras “cosa” con orden, hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente, de aquí se desprende el pensamiento “no hacer más de una cosa a la vez”. Para estos autores la enseñanza debía ser valorada en términos de importancia, cada asignatura se aplicaba en un lugar diferente, así como el tiempo que se le dedicaba tenía que ser el requerido para una evaluación semanal. El rol del profesor debía presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseñaba, Comenio se indigna contra quienes obligan por la fuerza a estudiar a los alumnos que no tienen el menor deseo de hacerlo, dicho sujeto enseñante debe provocar el deseo de saber y de aprender, también es innovador el método que presenta para que el niño aprenda a leer, se tiene que asociar la palabra o concepto con una imagen, su fundamento radica en la agrupación de palabras con imágenes, empezando con las palabras más familiares para los niños y niñas como su nombre, mamá, papá, por ejemplo, y seguir con palabras de la vida cotidiana, como perro, mesa, ventana. De este modo, a estos pequeños aprendices les va a resultar más fácil aprender cuanto más le llamen la atención las imágenes que vayan ligadas a la palabra, sistema de aprendizaje por asociación.

En su momento, la Escuela Tradicional representó ese cambio innovador, importante en el estilo y la orientación para la enseñanza-formación. Sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la creación inédita de nuevos pensadores, llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda dieron apertura a nuevas apuestas para la enseñabilidad, legando interminables caminos por la renovación pedagógica.

Para despejar horizontes de nuevas miradas habitadas en este estudio, se referencia como punto neurálgico en este recorrido por la escuela en posturas de historicidad, los importantes

aportes de Not, toda vez que en esta apuesta hay profundidad y claridad en su contenido pedagógico y utilidad para entender y mejorar la calidad de la enseñanza, además por su sencillez se convierte en un manual que supera ampliamente el propósito formativo a docentes, es por ello que se ha puesto en diálogo con su apuesta epistemológica para que de una forma potente dichas disertaciones nos ilustren al igual que a Usted apreciado/a y respetado/a lector/a.

Mirada que pretende convertirse en una fuente y precisa disculpa de provocación en torno a la reflexión pedagógica para todos los que optamos por el bello y arduo camino de la enseñanza. Vale la pena consignar que esta apuesta epistémica no es sólo una crítica a la pedagogía tradicional y positivista, sino una propuesta de estructuración conceptual y metodológica que provee al campo de la pedagogía como una disciplina en construcción del lado de las ciencias humanas, de las ciencias de la comprensión y formación humana.

Esta concepción delinea las condiciones bajo las cuales la pedagogía comprende, interpreta y explica la formación de las personas cuando asimilan y producen cultura en su movilidad esencial del acto de comprender y asimilar conocimiento.

Con base en las indagaciones desde el levantamiento de un estado de arte riguroso, es pertinente aclarar en esta parte del recorrido y para esta apuesta, que se encuentran nutridos temas en diversos escritos que dan cuenta de los logros que para este efecto se han ido desarrollando y que dan cuenta que desde el siglo XVIII sobresalen dos corrientes pedagógicas importantes, pero contrapuestas dentro de dicho sistema tradicional: una cuyo sistema pretende enseñar, instruir, formar y que para el logro de sus objetivos construye una estructura cuyo aporte al campo educativo consiste en sustraer a la niña y el niño de su estado natural, de su ser, pensamiento y mirada de niño y niña, para asentarlos en otras posturas impuestas desde fundamentos e ideologías procesadas por la mente adulta con su mirada de verdad, supuesta, logrando esto desde su fundamentación, incluidos sus aprendizajes previos con los que así fuere él formado para su

quehacer enseñante por medio de modelamientos y moldeamientos, elementos conductuales utilizados para dirigir y equipar su propósito educacional. En este sentido, dice Not que

*En los métodos tradicionales de educación los ejercicios consisten esencialmente en la aplicación de reglas de acción o de vida, que constituyen una parte de los objetos transmitidos al alumno; de ahí el estilo autoritario de la formación intelectual o moral, normadas una y otra, por prescripciones procedentes del exterior. Estas reglas y más generalmente los conocimientos transmitidos, se benefician con la autoridad del maestro y, teóricamente, no existe ninguna razón para ponerlas en tela de juicio, lo cual no está exento de cierto dogmatismo ni de cierta rigidez correlativa del pensamiento. La regla precede a la acción, lo cual es otra forma de dogmatismo: de esta manera la enseñanza procede de lo general a lo particular (aunque recurra a procesos inductivos en el momento de la lección-exposición oral): esto explica su carácter inicialmente abstracto. El maestro es un modelo y no es indispensable que justifique nada, basta con que actúe y muestre; es una educación de reproducción más que de creación(Not, 2000)*

La otra corriente inicia con Rousseau quien declara que el niño lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, específicamente en lo moral e intelectual, por ello deja muy claro que toda acción que intervenga sobre el niño desde afuera e intencionadamente pretenciosa no sería más que una contribución para la deformación de su realidad obstaculizando así marcadamente su desarrollo normal.

Todo lo dicho hasta ahora, y lo que se seguirá contando, explica por qué la pertinencia de Not en su renovada propuesta en la que establece oposición entre los métodos antiguos y modernos. Aun así y a pesar de dicha oposición se permite reflexiones relativas entre estos polos, propone que para la escuela necesariamente no se debe rechazar de tajo y determinante las metodologías tradicionales en nombre de lo novedoso, pues éstas han marcado un tiempo y

espacio con acontecimientos reestructurantes y generadores de desarrollo, lo que habría que pensar es cómo modificarlos para el afrontamiento de los cambios requeridos por los nuevos tiempos<sup>10</sup> ¿Cuál parte necesita de cual para prevalecer?

Toda esta forma de rechazo a lo tradicionales en síntesis una evidente manifestación de exclusión de lo hecho por desecho, forma que a pesar de mostrar interés fuerte por nuevas renovaciones para el ejercicio pedagógico demarca un decidido camino hacia un dogmatismo contemplativo, ya que se pretende imponer lo novedoso como lo último y válido capaz de afrontar los retos educacionales y por ello se ejercen como dogma puesto que todo lo adverso a ello es un horror que destruye los principios de una escuela contemporánea que trata de sobreponerse ante los desafíos que le imputan una cultura ávida de cambio y posibilidad.

Ante esta posición dogmática surge otra corriente de pensamiento pedagógico denominada ecléctica, que profesa respeto profundo por lo tradicional sin ningún apego ni anclaje en éste, que en suma trata de sintetizar de cada una lo mejor, en teoría, pero que en el campo de acción, al fin de cuentas no resuelve nada, porque al final termina en uno u otro extremo, ya que de un lado le apuesta a la renovación desde lo propuesto por lo novedoso o por otra parte determina que es mejor y menos desgastante quedarse acomodado en la postura estructurada desde las pedagogías de lo tradicional dando de lo mismo, para los nuevos tiempos, y con lo mismo como funcionó tiempo atrás, sin lograrse esa fusión demarcada desde esta política que permita extraer lo mejor de cada apuesta en beneficio de una mejor educación.

Ante esta realidad educacional se procede a exponer la contraposición de estos dos puntos de vista, entendiendo que no se puede perder de vista ni la unidad de la persona, ni la exigencia de síntesis que se manifiesta durante toda la formación educacional de ésta, apuesta que

---

<sup>10</sup>Not, con esta reflexión, determina entonces que lo novedoso con el tiempo se vuelve tradicional, es decir, que cuando alguien propone algo novedoso y rechaza lo tradicional por ser ya caduco, con el tiempo su novedad se vuelve tradicional, cual círculo vicioso, y con el tiempo otro la tachará igualmente por caduca porque ya hay una propuesta más novedosa y así sucesivamente.

determinará la estructuración de una pedagogía del conocimiento efectiva, como bien lo manifiesta Not en su texto “Las Pedagogías del conocimiento” en el acápite la “Autoestructuración” del conocimiento

*“...en el primero de estos puntos de vista, el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo, hablamos aquí de “Heteroestructuración”. En los métodos opuestos a éstos se trata de “Autoestructuración”, en la medida en que el alumno mismo es el artesano de su propia construcción, el conocimiento parte de su propia personalidad; de la toma de conciencia de su yo y por consiguiente de sus necesidades, de sus aspiraciones, de sus objetivos y a fin de cuentas de su ideal...”* (Not, 2000, pág. 147.).

A pesar de que estas dos posturas pedagógicas son evidentemente contrarias, hay algo de común en ellas y es que toda intervención pedagógica consiste necesariamente en una acción ejercida en el sujeto que estudia. Y esto hace que la educación sea la puesta en práctica de medios apropiados para transformar o permitir transformarse en el sentido que orientan las finalidades generales que no son otra cosa que los objetivos que se asignan al proceso educacional. La puesta en marcha de dichos objetivos serán lo que determine ciertas situaciones pedagógicas y esto permite dejar claro que la pedagogía es la apuesta por la educación con sus metódicas, técnicas y didácticas encaminadas de forma dinámica y que adoptan las situaciones formativas necesarias para emancipar a la mujer y el hombre ilustrados intelectualmente desde esas pedagogías del conocimiento.

El conocimiento, que es el objeto, es lo que determina fundamentalmente la acción que se ejerce en el educando por parte del educador que en la intervención heteroestructurante se

caracteriza por la primacía del objeto ya que lo fundamental mediante el estudio personal es la asimilación de los contenidos culturales de las distintas asignaturas para lograr la fijación y retención de esos contenidos y expresarlos adecuadamente en el momento de la evaluación de los conocimientos adquiridos. El aprendizaje memorístico, por tanto, ocupa un lugar importante para lograr el éxito escolar. Mientras que en la intervención autoestructurante el factor determinante no es el objeto es decir el conocimiento, sino que lo primordial es el sujeto que estudia y dicho objeto está sometido a sus iniciativas. En suma, aprendizaje autoestructurante, o lo que es lo mismo, aprender a aprender, implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, auto regulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas a las que se transfieren y adaptan, además, nuevas situaciones desde lo humano entre esa diada profesor-estudiante. El aprendizaje autoestructurante supone que la experiencia del aprendizaje es estructurada libremente por el mismo aprendiz, con base a sus intereses, necesidades y condiciones. En este sentido el cuestionamiento sería entonces ¿Cómo es regulado por el otro que enseña este método de aprendizaje? ¿Cómo incide en ello su humana existencia, su personalidad, su lectura e interpretación de mundo? ¿Bajo qué condiciones, métodos, normas se da? Interpretar estos cuestionamientos se hace de suma importancia querido/a lector/a.

El sujeto es el individuo, pero el individuo puede ser o no el sujeto pedagógico y lo que puede garantizar la posibilidad de ser sujeto pedagógico es cuando él constituye el centro de iniciativas para la acción. Y esta noción de sujeto confiere al individuo el sentimiento de permanencia a través de los cambios que lo han afectado, sea niño, joven o adulto, siempre sentirá ser sujeto sujetado de tensiones, angustias, resonancias y emergencias, es decir todo lo que ocurra en los diferentes niveles de los procesos educativos marcaran la existencia del sujeto que estudia, de una forma que será muy difícil de modificar cuando dichos procesos han dejado taras

o secuelas en su desarrollo cognitivo, cognoscitivo, emocional y moral. Y con todos estos argumentos implícitos el sujeto pedagógico heteroestructurado o autoestructurador, será profesor, docente, dictador de clase o maestro, es una lucha y postura personal y ética.

A esta instancia de sentimientos encontrados, disonancias emocionales y cognitivas y de tensiones permanentes, habitados sin importar los cambios y efectos que ocurran alrededor del sujeto que estudia y su desarrollo humano, es a lo que Bourdieu y Passeron, en su libro “La reproducción”(1995) denominaron “violencia simbólica”<sup>11</sup>, que en definitiva vislumbra la pretensión hegemónica de la cultura dominante, de las sociedades del poder y control, y a partir de éstas se reproducen la inequidad, la normatividad y la regulación de la vida del hombre y la mujer tomando como instrumento la escuela. Desde esta mirada es determinado como “*habitus*” esa estructura donde se gestan las génesis de la violencia simbólica en que se describen las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados, en este caso de profesores a alumnos, como forma para el reconocimiento del mundo, además de los roles sociales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales. Constituye por tanto una violencia dulce, invisible, que viene ejercida con el consenso y el desconocimiento de quien la padece, y que esconde las relaciones de fuerza que están inmersas en la relación en la que se configura y reconfiguran de forma recurrente. (Bourdieu, 1999).

Por otra parte, y parafraseando a la psicopedagoga clínica Laura Gutman quien manifiesta que la violencia simbólica puede ser mucho más letal de lo que en principio, nos podemos imaginar que las diversas formas de violencia simbólica tienen la dificultad de ser primero identificadas como violencia ya que no se notan, actúan como hilos invisibles muy sutiles y

---

<sup>11</sup> La violencia simbólica es un concepto creado por el Sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en Ciencias Sociales se utiliza para describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados, para nuestro caso del docente al estudiante.

potentes, no se precisan, no se saben, no se presuponen. Así pueden permanecer en acción sin ser descubiertas y para ello se vale de la acción pedagógica que necesita estar investida de una autoridad pedagógica tendiente a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca esta arbitrariedad cultural inculcada y legitimada culturalmente (Huerta, s.f.).

En contraposición, se tienen que reafirmar posturas que permitan que la función del sujeto no sea otra cosa que aquella que fundamentalmente garantice su identidad y criterio, ya que el sujeto es fuente de acciones y el objeto es el lugar de la acción que se ejerce en él. Pero se debe tener algo muy claro y es que el objeto estructura al sujeto y esto ocurre por la sencilla razón de que el objeto tiene sus características al respecto, sobre las que se han organizado las acciones productoras de los esquemas adquiridos, y ocurre entonces que el objeto obliga a estos esquemas a reorganizarse para que se adapten a él.

En este proceso educativo queda claro que hay dos sistemas puestos en escena como son los que reagrupan a los que tienden a formar o a transformar al estudiante (heteroestructurante), más conocidos como métodos tradicionales que a su vez se dividen en métodos de tradición activa y métodos de acción modelante y su fundamento es la acción de un agente exterior y la primacía del objeto estudiado y en otro extremo se asientan los que tienden a ayudar al educando a formarse y transformar la mirada (autoestructurante) más conocidos como métodos activos, orientados unos hacia el descubrimiento mediante la observación y los orientados hacia la invención mediante la experiencia adaptativa, teniendo como fundamento la propia acción del educando y primacía del sujeto. (Not, 2000, págs. 68-76).

Lo que sí es innegable en lo que tiene que ver con estos dos métodos es que el heteroestructurante posee una historia más remota ya que los métodos autoestructurantes surgen como crítica y en contraposición a éstos. Los métodos de regulación tradicionales se refieren a la

transmisión del conocimiento por oposición a los que se basan en la construcción del conocimiento de su propio saber por parte del alumno, su fundamento se reduce a que el saber pase del que sabe al que ignora, lo que proporciona un sistema de relaciones entre el saber y las personas, quedando de manifiesto que el educador funciona como intermediario entre el alumno por una parte, y la realidad y los contenidos temáticos por otra, lo que da como fruto que el educador transforma a su aprendiz por medio del conocimiento y en función de éste. El educando no tiene que transformar al educador, ni mucho menos al conocimiento, quedando de manifiesto que el primero está privado de toda iniciativa y sólo queda disponible para ser tratado como objeto receptor pasivo. Su ideal de transformación es la huella que a través del lenguaje genera imágenes que se espera queden impresas, depositadas en lo más profundo del sujeto-estudiante lo que evidencia la pasividad de éste en el proceso de enseñanza; porque si el educador es el determinante en la realidad del aprendiz, entonces cuál será el valor real de su conocimiento esencial.

Hasta el momento en el recorrido de este estudio desde esta discursiva la discusión ha estado centrada en el análisis del asunto que nos acontece establecido como problema de conocimiento de forma global y general desde y en términos de historicidad, por tanto, en adelante en el transcurrir de este acápite se demarcará de forma concreta en adelante otros puntos esenciales y fundamentales en este sentido.

Continuando esta travesía socio-académica, se precisa expresar ahora para efectos de este ejercicio indagativo, que sustentará lo escrito en este apartado “Escuela”, se hace indispensable para el interés de conocimiento viajar en la historia propia y más cercana, y para ello caminaremos desde el inicio de la creación de la “Escuela Pública” en Colombia posterior a la colonización o irrupción euro-centrista española de nuestras tierras, con la finalidad de rastrear las metodologías utilizadas de ese entonces e interpretar los giros dados en sus dinámicas y

ponerlos en tránsito con los hoy propuestos en tiempos contemporáneos, modernidad, postmodernidad, transmodernidad y de esta manera pensar y efectuar el análisis en coherencia profunda con mi apuesta eco-autobiográfica y todas sus características constitutivas, contrastado con el desarrollo progresivo ofrecido por esta institucionalidad educacional en el tiempo, desde allá hasta aquí.

Es entonces que para este objetivo se transcribirán apartes plasmados escrituralmente tal cual, que dan cuenta de las propuestas planteadas para este fin, desde intereses, tensiones, emergencias, resonancias suscitadas en este sentido y que Usted estimado lector/a, desde su propia historia de vida tanto existencial como académica, abordará y elaborará sus propias miradas epistémicas, sus propias conjeturas, analizará el avance, vislumbrará desde su propia mirada los cambios sucedidos en el tiempo, forma y espacio habitados para el desarrollo de estas dinámicas socio-académicas, Usted, yo, nosotros determinaremos si ha habido mejoras significativas o no de estas apuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas, instauradas para la gesta, gestión y administración de conocimientos y saberes generados a través del interjuego entre las diadas docente-estudiante/enseñanza-formación, especulará sobre las transformaciones en el tiempo de la formación humana en aquellos aprendices en relación con los de hoy.

Todo ello interpretado bajo nuestra tesis propuesta, la cual afirma que: “todo acto educacional debe ser generador de los viáticos o insumos intelectuales y cognoscitivos indispensables para percibir el mundo de forma auténtica”<sup>12</sup>.

Examinemos ahora brevemente estos cortos apartes relatoriales que dan cuenta evidente de lo escrito y subrayado en líneas precedentes:

---

<sup>12</sup> Es la Educación escolástica encargada de nutrir la mente del hombre y la mujer que estudian, para enfrentar los retos continuos de los nuevos tiempos desde los cuales se leerá e interpretará el mundo, se dará cuenta del paso, de la andadura, del tejido bordado durante la existencia, que legará de sabiduría a generaciones otras por venir. (Arenas Rodríguez, Armenia, 2013).



Tomado de: [blog.educastur.es/ies de pena mayor/2009/11/19/reuerdo-infantil](http://blog.educastur.es/ies-de-pena-mayor/2009/11/19/reuerdo-infantil)

*“...Deben pues desterrarse para siempre de los colegios, aquellas correcciones duras y amargas que parecen directamente inventadas para abatir los ánimos de aquellos niños cuyos espíritus se intenta elevar: aquel gesto de los Maestros que parece no respira sino iras y amenazas; y no sirve sino para confundirlos y atemorizarlos: aquellas humillaciones vergonzosas cuyo efecto ordinario es hacerles aborrecer el estudio para siempre”.*

(Caballero y Góngora, 1787)<sup>13</sup>

Cabría preguntarse si estos elementos, subyacentes en la palabra, la mirada y el recuerdo del educador, (sea padre/madre/docente) que algún día necesariamente también fue aprendiz, desde entonces hasta hoy han cambiado. Esa violencia simbólica, además de la agresión física

---

<sup>13</sup> Solicitud hecha por Antonio Caballero y Góngora al Nuevo Reino de Granada, durante el proyecto “Plan de Universidad y Estudios Generales que se propone al Rey Nuestro Señor, para establecerse, si es de su Soberano Real Agrado, en la ciudad de Santa Fe, capital del Nuevo Reyno de Granada” (Turbaco, 13 de julio de 1787 ). Libro Memorias de la Escuela Pública de Alberto Martínez Boom. Bucaramanga 2011.(Colección Bicentenario pág.101.). (el párrafo está transcrito lo más respetuosamente posible, conservando su origen, tanto ortográfico como conceptual).

ejercida a través de los castigos propinados, adquirida desde la niñez que silenciosamente germina y proyecta rencores y odios que viajan inmersos en la estructuración de la personalidad y cohabitan longitudinalmente en la fragilidad del ser humano y que son develados en la adultez de forma potente e implacable ¿Se podrán cambiar? ¿Marcarán en su recorrido existencial dolorosamente a la mujer y al hombre hasta su muerte?, Si es así, entonces ¿cuál sería la real misión, visión o función de la escuela-educación, si no es proveer de ideas y nuevas posturas a sus educandos para que se dé una real transformación de sus miradas? ¿Para que miren la mirada que mira, con autonomía? ¿Para que miren lo que miran con claridad, para que miren que mira el otro que mira, con verdad? ¿Para que viren hacia encuentros continuos de miradas de encuentro por un mundo mejor en el que cohabitemos protegidos de la crueldad humana? si no es esto para lo que fue instaurada esta institución en el mundo, entonces ¿Para qué es? Pensarnos estos asuntos es nuestro deber, mirar con nuestros propios anteojos en búsquedas constantes por el sentido de realidad, y en estos descubrimientos aportar al cambio por un mundo mejor es nuestro deber ser ineludiblemente.

En consecuencia con lo propuesto en esta parte del recorrido, se precisa interpretar los relatos históricos que por sí solos dan cuenta de las estructuras socioculturales propuestas para la institucionalización de la escuela pública en Colombia, aún en gran medida y potencia con vigencia hoy; pero al respecto, ¿bajo qué determinaciones ésta se regló y legitimó?:

*El Maestro de Niños supuesto que tenga buena letra debe hazer que sus discípulos le imiten, pero siendo regular el que no todos consigan el tenerla en los términos que está mandado por S.M.(su majestad) para la educación de la Península es preciso acopie muestras de las que vienen impresas para darlas a imitar: que a los niños que hubiesen de decorar no se les permitan otros libros que los Devotos y de Religión, pero jamás los profanos: que no solo se les haga /f. 824v/ aprender la tabla pitagórica, sino que se les*

*enseñe a sumar, restar y multiplicar como también la orthografía de la Lengua Española usando del ejemplar que ha dado a luz la Academia. (Ruego al Altísimo prospere y perpetue la importante vida de Vuestra Excelencia para honor de la Nación y felicidad de sus súbditos. Excelentísimo Señor.) de Jose Boni al Excelentísimo Señor Virrey<sup>14</sup>(Zipaquirá 11 de Marzo de 1793).(Martínez, Escobar, & Orozco, 2011)*

## **Escuela Pública**

*Reglamento: por el Alcalde de 2ª nominación al Muy Ilustre Ayuntamiento para combinar con el parecer de vuestra Señoría Ilustrísima.*

Coro, 10 de marzo de 1816.

Narciso de Cereceda.

Máximas o principios fundamentales que debe tener presente el maestro en la enseñanza:

## **Penas y correcciones**

- *El amor y la emulación racional deben ser el aguijón de que se valga el maestro con preferencia a cualquier castigo. Este abate y humilla, y es preciso que los niños se eduquen sin abatimiento ni degradación.*
- *Deben disimularse las travesuras leves; la falta de asistencia de un niño a la escuela se castigará haciéndolo trabajar a la hora de descanso o asueto.*
- *Si hace una mala letra se le corrige haciéndole escribir dos renglones o más de sola esa letra, a tiempo que los demás se diviertan; otro tanto se practica respecto de las malas lecciones.*
- *Si los excesos del niño fuesen por rudeza, se le alienta con cariño; si son de malicia y mal genio, se le reprende con rigor.*
- *El arrebatamiento y el desprecio de los condiscípulos se reprime con alguna humillación.*
- *Si los excesos del niño fuesen notables y principalmente de obstinación que no deben*

---

<sup>14</sup> Apartes del documento escrito por el padre José Boni al Virrey durante la construcción proyecto escuela pública.

*tolerarse en caso alguno, entonces el maestro reducirá a encierro al niño por algunas horas.*

- *Ponerlos en el último lugar de su clase, o en el que esté destinado para los incorregibles, que podrá ser un banquillo sin respaldo, a lo último de la clase, es también un arbitrio conveniente para los castigos. Jamás dará el maestro empellones a los niños ni les dirá palabras de ultraje o de desprecio; tampoco usará de férula o palmeta, ni de castigo alguno vilipendioso.*
- *Si fuese un niño tan incorregible que no dé esperanza de enmienda, lo avisará al rector del seminario para que de acuerdo con los padres aplique el remedio conveniente, hasta el de entregarlo a los jueces para que le apliquen algún oficio. (Martínez, Escobar, & Orozco, 2011, pág. 519).*

**Reglamento Escuela Pública:** Aquí se plasman algunos apartes tal cual fueron

transcritos del primer reglamento estudiantil en ese entonces:

- *Que la elección de libros sagrados que hayan de usarse en la Escuela, sea privativa del Vicario, o cura delegado para ello, y no a otro alguno.*
- *Que los niños alaben al Santísimo Sacramento siempre que entren o salgan de la Escuela, y besen la mano a su Maestro. Que éste tenga cuidado lo verifiquen siempre que entre en la Escuela cualquier sacerdote o religioso; empero siendo particular, aunque de rango, sola la alabanza dicha. Que a las horas que toque el reloj, cante el Maestro en voz alta; Ave María; Discípulos: Sin pecado concebido; Maestro: Bendita y alabada sea la hora en que Jesucristo encarnó, y subió a los cielos; Discípulos: Amén.*
- *Que los viernes por la tarde se tome la lección a las cuatro y media, dejando el tiempo limitado para ir a la Iglesia mayor dicho Maestro y niños, donde andarán en Viacrucis. Que los domingos y festividades por la tarde, practique igual reunión a rezar el rosario, visita los altares; y explicación de la doctrina cristiana, sin permitir falte ningún alumno.*
- *Siendo tan necesaria como útil la corrección en los niños, puede el Maestro imponerles, y ejecutarlas, de forma que sean más bien para ruborizarlos, y*

*dirigirlos por la senda de la virtud, que para maltratarlos, ni ultrajarlos en manera alguna; y así no deberá usar más instrumentos que la palmeta, y disciplina de diez canelones cuando más, y que sea puramente de hilo, sin mixtura, ni alambre. Que a los de mayor edad no se les pueda pegar más de doce azotes por una vez, ni más de dos palmadas en cada mano al aire.*

- *Será una de las obligaciones más sagradas del Maestro vigilar, e indagar que los niños no jueguen barajas, dados, u otros prohibidos, que no blasfemen de Dios ni de los Santos, que no digan palabras obscenas e indecentes. Y en aquellos cuyos vicios sean inveterados, precedida la corrección sin fruto, debe advertirlo a su Padre y otros superiores hasta conseguir la enmienda; sin que admitan tales casos parvidad de materia.*
- *Por ningún pretexto consentirá el maestro que los niños lleven a la Escuela dinero, ni muebles robados de sus padres, ni hagan cambalaches, ni trueques. Y guárdese mucho el Maestro de recibir de éstos finezas, ni dádivas las más leves; a menos que sean directamente de mano de sus padres, de quienes solamente podrá obtenerlas que le franqueen(Martínez, Escobar, & Orozco, 2011, pág. 365).*

La historia da cuenta del surgimiento, desarrollo y estado actual de los procesos estructurados por la humanidad, de la evolución o involución cultural emitidas en el tiempo y en el espacio en los que se dan sus transformaciones volcadas hacia nuevas maneras de interpretar el mundo, o replicaciones crónicas con miradas dogmáticas, retrogradadas, enajenantes y anacrónicas, desde las que se pretende descifrar las cambiantes etapas de la naturaleza y sus seres vivos incluidos la mujer y el hombre.

En esta línea podría decirse además, que para este entonces desde las tensiones suscitadas por esta idea-necesidad llamada escuela-educación, sí se vislumbraba una educación en penumbras, sin norte fijo, que durante mucho tiempo y aún hoy se ha inclinado por la formación para la ejecución de oficios o como se llama hoy para las competencias sociales, las doctrinas religiosas, los principios morales impuestos y el seguimiento policivo-impositivo para que estos

objetivos se logaran; más no una educación por la enseñanza, por lo humano, generadora de conocimiento y saberes ilustrados que brindaran autonomía intelectual a los aprendices, como lo ha manifestado: (Martínez, Boom. 2010, citado en Delgado Criado) “...*Por el contrario, los primeros objetos del saber en la naciente escuela constituyeron una rudimentaria y endeble amalgama de máximas morales y formas de vida en civilidad, enseñanzas de oficios útiles y prácticas de policía. Un saber en el que primaba un acento político y moral que nos permite desmentir, o por lo menos cuestionar, una de esas naturalidades que tradicionalmente han imperado en los estudios históricos sobre la educación: que la escuela fue siempre un lugar para enseñar*”(Martínez, Escobar, & Orozco, 2011, pág. 27)

Es preciso entender que la escuela hoy no puede ser simplemente una institución transmisora de conocimientos para las prácticas y oficios sociales; no puede pretender formar al sujeto que estudia de forma simple: La educación por la educación, sin transformación de miradas en éstos, sin ilustración e intelectualidad que generen autonomía y liderazgo necesarios para el afrontamiento de los retos de los nuevos tiempos, como ya se ha dicho de forma recurrente durante este recorrido. Y que viaja en contravía con lo señalado en el Artículo octavo del Capítulo Primero de la Ley Nacional de Educación, en sus disposiciones generales, donde refiere que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada estudiante la capacidad de definir su proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Bien pareciera por todo lo anterior que la escuela desde sus dinámicas impositivas e imperativas ha sido pensada ante todo como un medio de vigilancia, de castigo, donde se ejercen formas de poder sobre el aprendiz quedando claramente determinado que los fines de la educación, como está estipulado en ley, aplicando estas formas con rigor policivo, se han

quedado sencillamente en eso, en el papel, donde estos fines suenan, se escuchan y leen muy bellos, muy acertados, muy oportunos, pero cuando se evidencian en las prácticas, toda esa belleza se desmorona cual castillo de naipes ante un ciclón furtivo formado desde el autoritarismo, la impaciencia e intolerancia, el egoísmo, la exclusión, la estigmatización, la clasificación, el rencor o la falta de estructuración y responsabilidad con lo enseñado, comportamientos que inmanentes y elucubrados en los imaginarios y estructuras mentales de aquellos que enseñamos, sin podernos aislar de esos elementos circunstanciales que nutrieron cada uno de los instantes que estructuraron nuestra historia de vida, los cuales manifestamos por medio de nuestras acciones en el aula de clase, tal vez sin darnos cuenta, ejerciendo de esta manera como consecuencia la violencia simbólica hacia nuestros estudiantes.

Estas formas utilizadas por la escuela para dominar a los sujetos que estudian, ya la había planteado (Foucault, 1992) en su texto “El sujeto y el poder” justo antes de su muerte, al proponer que la escuela para el logro de sus objetivos, debe desde este enfoque educacional tradicional, también lograr que el individuo sea moldeable, adaptable, obediente y para ello son vigilados y sancionados en esas desviaciones supuestas que sufre éste, como también así a todo el grupo, para poder llevar un control minucioso, poderoso y al primer síntoma de desavenencia, corregir el supuesto error, infracción o inconformismo suscitados.

Se busca en definitiva que el educando no se distraiga, no se mueva, no hable. La disciplina permite poder controlar y manipular al cuerpo sin que en algún momento se revele. Ante esta realidad que plantea Foucault, Bourdieu afirma que la escuela al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuyen al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla, asegurando su interiorización y persuadiendo a los estudiantes de que ésta es la manera natural y única como se deben comportar.

Algunas de las actividades escolares que contribuyen a la dominación, a la manipulación

grupales, por ejemplo tener que enfilarse antes de entrar en el aula, cuando se toma asistencia todos deben estar silenciosos y sentados en sus respectivos lugares y contestar ¡presente! al escuchar sus apellidos o nombres, cuando suena la campana o el timbre hay que cambiar de actividad, salir o entrar al aula, no masticar dentro del aula, en fin muchas otras que no viene al caso nombrar y que cada uno de nosotros sabemos.

La escuela trata de ejercer poder mediante la vigilancia y el castigo, por esto es común que en algunos establecimientos en las horas de recreo a los educadores se les asigne la tarea de ubicarse en sitios estratégicos para vigilar y ejercer control de los educandos como en los baños, la tienda, los pasillos y corredores por los que no pueden transitar durante ese tiempo. Para poder ejercer ese poder disciplinario en las dinámicas escolares, (Foucault, 1975) en su texto “Vigilar y castigar” hace analogía con el panóptico de Bentham, que no es solamente inventado, reproducido y modificado para las penitenciarías sino que como él mismo lo decía era también para hospitales, escuelas, fábricas, etcétera. Este panóptico lo toma Foucault porque es un mecanismo, un esquema que da fuerza a toda institución, una suerte de mecanismo a través del cual el poder que actúa, o debe actuar en una institución, va a poder cobrar máxima fuerza. Este autor plantea la idea de un establecimiento en el cual el poder dominante gracias a ese estilo panóptico sea un multiplicador, sea un intensificador de poder dentro de toda la institución, directivas y ante todo maestros puedan controlar a todos al mismo tiempo, con mucha facilidad y por sobre todas las cosas sin que los educandos se enteren cuando lo hacen, lo que podría generar cierta desconfianza e incomodidad, logrando así menor posibilidad de conglomeraciones, ejerciendo una mayor vigilancia para que no sea tan evidente y ser detectada por los vigilados.

Precisamente es en este punto donde es posible hacer un paralelo con las locaciones acondicionadas para la enseñanza, tomando como referencia el edificio al que concurrimos, sin tener en cuenta que estos cuadriláteros o aulas de clase yacen, encerrados y enrejados, donde el

diseño tiene el modelo de panóptico. Veamos algunos puntos que generan esta similitud evidente: Está construido en forma de anillo o cuadrante, lo que permite situarse en uno de los extremos y observar por completo cada una de las aulas y movimiento dentro de él, además, la ubicación del puesto del profesor dentro del aula en un lugar estratégico desde donde puede imperar, observar y vigilar a todos los estudiantes durante la clase y especialmente durante las evaluaciones, gracias a las ventanas que se encuentran en cada uno de las aulas, es posible ver todo lo que sucede en su interior, detectando así posibles asomos de desobediencia e indisciplina o faltas a las reglas de comportamiento interno institucionalizadas.

Fundamentalmente la vigilancia será la estrategia que reemplace progresivamente a la coerción física como un medio para mantener el “orden” y la armonía de los individuos, buscando coordinar las diversas actividades de los grandes sectores de la población. Se trata de una forma sutil de persuadir y de hacer que se acepte esta invasión a la intimidad, ayudando a controlar y disciplinar la conciencia de los individuos y de los grupos. Por ello afirma Foucault, que" el panóptico debe ser comprendido como un modelo generalizable para acondicionar el comportamiento; una manera de definir las relaciones de poder en la vida cotidiana de los hombres”(Foucault, 1975). En el panóptico, la mirada presente o ausente significa poder, en eso reside el secreto de su éxito y por tal motivo el individuo que forma parte de la estructura panóptica se sabe sometido ante un estado de permanente vigilancia, de esta manera garantizan así la pasividad y control de sus movimientos y tránsitos. Esto permite poner en marcha el engranaje de la relación dominante-dominado.

Es importante garantizar el orden social, es ahí que el esquema de poder disciplinario propuesto por el panóptico cobra importancia, debido a sus mecanismos de observación que son capaces de penetrar en el comportamiento de los hombres, determinando sus tareas y sus conductas, asegurando con ello orden y adhesión social. El alcance del panoptismo, es ilimitado,

ya que “es capaz de reformar la moral de los individuos, preservar la salud, con el fin de revigorizar a la industria, difundir la instrucción, aliviar las cargas públicas, establecer la economía” (Foucault, 1975). El panoptismo se disemina en todos los niveles que conforman la estructura de la sociedad con el objetivo de profundizar su desarrollo: “se trata de aumentar la producción, desarrollar la economía, difundir la instrucción, elevar el nivel de la moral pública; hacer crecer y multiplicar” (Foucault, 1975).

En esta vigilancia se pueden observar actitudes, gestos y formas de actuar que la autoridad define como buenas o malas, y al concluir, si estos comportamientos son aceptados o no, se utilicen métodos de castigos que al no ser físicos, se recurre a una nueva forma persuasiva de hacer cumplir lo normado, acompañada de potentes características determinantes de violencia simbólica y que además derivan a consecuencias tales como la amonestación, discriminación, estigmatización, exclusión, clasificación, ridiculización pública, el murmullo, o la expulsión definitiva de la institución, etc., esta intención no es sólo y simplemente utilizada para el infractor, sino también como modelo para persuadir aquellos observadores que al estar en la mira de dichas escenas plasmadas en todos, se elabore en su inconsciente colectivo imágenes de temor y riesgo, en este sentido prevean las consecuencias y de esta manera lograr poder y control sobre todos y por ende prevalezca el respeto a la autoridad.

Con toda esta vigilancia que proporciona el panóptico que busca sencillamente ejercer como lo dice Bentham una “fuerza Hercúlea” es decir, una fuerza física que en cierto sentido se refiere al cuerpo, pero de tal manera que, en el fondo, esa fuerza que ciñe el cuerpo, que pesa sobre él, que intimida, que atemoriza, así no se utilice nunca, dota al impotente de minusvalía y al que la ejerce de una especie de inmortalidad en virtud de la cual el proceso pase de espíritu a espíritu, es decir del padre al hijo, del enseñante al aprendiz, (Foucault, 1998).

Ante esta realidad de escuela podemos llegar a un desenlace, al tomar partido por una

pedagogía con estructuras tradicionales, posturas lineales e inflexibles y currículos, didácticas y pedagogías envejecidos, seniles, pero vigentes desde siglos atrás, lo único que podemos obtener es un sujeto sujetado, fragmentado desde las formaciones y matices educacionales, apuntándose desde esta postura a la generación de ciudadanos sumisos, anti-líderes, represivos, callados, obedientes, preparados para seguir, pocos para guiar, para operar y ejecutar, y muy pocos para pensar nuevas e indispensables transformaciones de mundo.

Se precisa con urgencia una formación educativa para el desarrollo humano, profundas y asertivas renovaciones en las que se pueda soñar con un ciudadano capaz de poseer libre pensamiento, ideólogo continuo en posturas políticas auténticas, auto realizado, emancipado para descifrar las nuevas lecturas de mundo, que afronte de forma oportuna, sensata, eco-interpretativamente los retos de los nuevos tiempos.

De forma imprescindible el asunto de la formación de nuevos sujetos que estudian debe ir ligado a un proceso auto-estructurante, de concienciación, en el sentido de vislumbrarse con sentido de realidad la necesidad de una formación generadora de mujeres y hombres preparados para el encuentro con las exigencias del desarrollo de un mundo sorpresivo con giros inesperados.

El gran reto del docente u orientador del trasegar educacional es descifrarse para entender e interpretar a este nuevo sujeto que estudia, que además se encuentra acomodado en una zona de confort inscrita en una dimensión diferente, desde la cual mira a ese sujeto pedagógico de forma anacrónica y por esta razón sin mucha credibilidad, de esta manera entonces la relación entre esta diada se resquebraja de continuamente, generándose entonces la violencia simbólica de forma recíproca y potente.

Hasta que el guía educacional no entre en el mundo de su aprendiz es muy complicado el entendimiento y la satisfacción que debe existir entre las dinámicas convivenciales de su cotidianidad.

Es emergente el continuo pensar-se las didácticas y pedagogías actuales, el compromiso absoluto de quien tiene el encargo como agente educacional de interpretarse en el aula, de autoevaluarse y de reinventarse constantemente, puesto que su responsabilidad social es absolutamente potente, es el hacedor de nuevas subjetividades, es el guía que permitirá que ese sujeto que estudia elabore nuevas miradas de mundo, que cree nuevas posibilidades otras formas de existencia que permitan la invención de un mundo más cómodo para sí y para quienes aún no han nacido.

Para concluir diré que es la escuela-academia la encargada de leer el contexto en el que habita el mundo, pensarlo y optimizarlo, de esta manera la formación al interior de ésta debe recoger las vivencias de cada uno de los sujetos que estudian e involucrarlos en las dinámicas propias de sus didácticas y pedagogías de formación educacional, debe leer el contexto socio-familiar e intervenirlo de tal manera que el hogar se convierta en una aula extendida para el sujeto que estudia, debe formar desde la realidad real que habita al sujeto hoy, no puede pretender formar a un sujeto que en la cotidianidad tiene que enfrentarse con estímulos multicolores, multifacéticos, multicomplejos y multiformes, la escuela no puede dejar solo a este ser desprotegido en la intemperie de la desgracia, solo y embebido en el consumo de un mundo contaminado por doquier. Hay que permitirle al sujeto su libre expresión, escucharle sus lecturas de mundo la interpretación de la vida, para comprenderle y así permitir pertinencia en dicha formación, la escuela hoy no puede pretender formar desde lo pedagógico dejando solo al docente en esta misión, no, hay que hablar en términos de transdisciplinariedad para brindar de forma integral el acompañamiento a este sujeto confundido y enredado entre las provocaciones de un mundo convulsionado, en que éste es un sujeto solo, como se ha dispuesto en el acápite anterior y como se dirá más adelante, individualista, egoísta, depresivo, delirante, demencial, cubierto de artefactos tecnológicos neurotizantes utilizados como mecanismos de defensa para

evadir su realidad, quizá cruel, quizá no.

### La Violencia Simbólica o Violencia Invisible



Burka Graduation

Proseguiré este análisis de lo develado durante esta travesía epistémica, y para este tercer apartado partiré de la postura pretenciosa de afirmar que la mujer y el hombre por naturaleza somos seres del colectivo, la manada, el grupo, la comunidad, nada nuevo de lo dicho ya expuesto en líneas atrás, no podemos vivir con calidad en solitario, por lo tanto, necesitamos del otro con lo otro, subsistimos sujetos a preceptos, funcionamos al interior de estructuras jerárquicas, estructuras de dominación que son mediadas por mandatos arbitrarios envueltos en signos y símbolos visibles e invisibles más que por la utilización de la fuerza física brutal que en otros tiempos de colonización fueron evidentes. Épocas aquellas de cosificación del sujeto, en las cuales no importaron las miradas, el alma, el cuerpo y la piel del hombre y menos de la mujer que habitaron un espacio y tiempo. En consecuencia, hoy en tiempos posmodernos, se siguen tejiendo urdimbres de violencia con hilos invisibilizados que mutilan las decisiones del transeúnte por el mundo y que subyacen en las formaciones culturales de la sociedad, demarcando los estilos y

forma de vida de éstos, quizá contra su voluntad.

En esta línea de pensamiento, valdría la pena cuestionarnos si la cantidad de logros descomunales de poderío que hoy exhibe un supuesto desarrollo social es resultado de una organización social inestable que acrecienta las imposibilidades de esta nueva unidad humana urgida de bienestar común, equidad, igualdad, oportunidad, inclusión, favorabilidad, cooperación, porque el funcionamiento estatutario-ordenado, rígido, arbitrario-meticuloso, no se explica mejor desde las pulsiones y volitividad de los sujetos, por el contrario, desafortunadamente debe empezar a explicarse desde los juegos interaccionales entre el individuo y medio social el cual le refiere un conjunto de reglas pautadas de forma impostada, subyugante, que determinan y demarcan el comportamiento sumiso de éstos embebido en actual-es sociedad-es del miedo y del temor.

La escuela como institución legitimada por dicha sociedad desde tiempos remotos, representa, por una parte la aceptación y por otra la subordinación del sujeto a un orden establecido que se funda en su beneficio supuesto y virtud que lo acompaña en sus prácticas societales y educacionales con un fin común: la gesta de conocimiento.

De esta manera, se vislumbra que en la formación educativa recibida por los sujetos que estudian, no sólo está presente la transmisión de contenidos específicos, conocimiento científico, ideológico, filosófico, político, etc., sino también la reproducción de condiciones no necesariamente intelectuales que además modeladas, moldeadas y legitimadas por el inconsciente colectivo, culturalidad que determina otros muchos otros aprendizajes efectivos de los sujetos en el ámbito escolar, estructurando de manera específica sus prácticas cotidianas, determinando o imponiendo en ellos, desde sus miradas, los conceptos de bien y mal, de bueno, menos bueno y no bueno, pero sobre todo estableciendo en éstos una nueva voluntad con mirada de verdad. Ahora y paradójicamente a ésta a la vez le corresponde la responsabilidad institucional de

fundamentar la bioética, respeto a sí mismo y a lo otro, urbanidad, buen comportamiento, en general, establecer una crítica a los valores previos de ese sujeto que estudiante, y además ponerlos en entredicho.

Se obedece a lo que se respeta, lo que se teme, lo que se impone, lo que subordina y ese es el papel que se le asigna a las instituciones, que bien puede personificarse en personas o en instituciones como ejércitos, fábricas y sí que más en las instituciones educativas o escuelas. Eso es precisamente lo que representa la autoridad-poder: lo bueno, lo necesario, la sabiduría, lo que nos controla, lo que también nos genera miedo de tal manera que es obedecida o es obedecida. También se presenta dulce, nos doblega y seduce, nos encamina, nos conduce a, ¿no es acaso de esta forma como se logra los objetivos pretendidos por la docencia?, hay claro, unas estrategias para lograr esos objetivos, nada ocurre por casualidad o por azar, al menos en este tránsito, la forma mediante la cual es preparado un individuo para obedecer, para responder a un llamado, para hacer o realizar algo por orden de alguien, representa uno de los procesos más complejos dentro de lo que ha sido llamado la vida en sociedad. Se le enseña a estudiar a la niña/niño y se lo hace desde el lugar y autoridad adulta, padres, maestros u otros y esto significa que se le enseña a decodificar sonidos, voces, a ordenar la reflexión, todo a partir de una relación heterónoma, de imposición y con esto nace el sentido que las herramientas colectivas tienen para los niños y niñas-estudiantes a partir de su vinculación con los adultos administradores y representantes de las instituciones.

Así nace y es desplegada longitudinalmente la moral superyoica “responsable”, como una consecuencia esencial de las instituciones que prescriben antojadamente los comportamientos posibles, se le impone significados subjetivos a las órdenes-imposiciones con características propias, es así como surge el sentido de la obediencia al interior de dichas instituciones socio-familiar-educativas. Desde estos sesgos e imposturas se estructura aquello que ha dado en

llamarse respeto, lealtad, deber, disciplina, términos cargados de significados morales que aluden al grado y tipo de sujeción de una persona respecto a las instituciones, se remite de este modo al cumplimiento del rol que se le asignó, que además tiene un nítido y fuerte significado sociocultural validado y legitimado de forma arbitrario- autoritaria.

Específicamente hablando del ámbito educativo, esto tiene que ver con la interiorización voluntaria e involuntaria de patrones de comportamientos funcionales o compatibles con las condiciones de reproducción cultural de una formación socio-escolarizada determinada a partir de la “Escuela”. Según esta mirada, la disciplina escolar comprendería la interiorización supuesta necesaria, con atributos transmitidos por la institución que certifican la manera como el aprendiz deberá integrarse en sociedad, deberá aceptar y reproducirse entre estas formas dominantes; ya que “el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como las de la cultura dominante a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios”(Bourdieu, 1995), deberá “de forma natural” apostarle a esta realidad imitada-modelada-moldeada; en este sentido se tiene entonces el fenómeno de la violencia invisibilizada, a la luz de las realidades y especificidades caracterizadas para tal fin, de tal manera que las manifestaciones de sus efectos pueden provocar en la construcción de sociedad los conflictos sociales cada vez más agudos que se desenvuelven en planos significativamente simbólicos, en tanto se forma lo humano para que sean legitimados sus efectos devastadores como conductas asimilables, en diferentes planos y contextos de actuación.

Es por ello que merece particular atención la proyección de modos de enfrentamiento a tales manifestaciones que, como poder simbólico, se utilizan en las estructuras de cualquier grupo humano. Para efectos de este estudio particularmente, convoca el contexto socio-académico y sus dinámicas al interior del aula de clase en la escuela. Al respecto, Bourdieu señala en sus dialógicas desde su apuesta en “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica” que al

referirnos al paradigma sociedad-sociabilidad, indiscutiblemente hay que involucrar a la escuela, entendiéndose ésta como el centro legitimado por la sociedad para la formación e ilustración de los nuevos ciudadanos del mundo (1995), pero que a mi entender interpretado eco-auto-biográficamente lo que ha sucedido y probablemente continua sucediendo, es la pretensión de este estudio, mirar hoy cómo se da en nuestro contexto esa relación estudiante-docente, cuáles son los giros de la violencia simbólica que cohabitan en el interior de esta diada, en este cuadrilátero llamado salón o aula de clases, acaso ¿son relaciones del amo que supuestamente enseña y los oprimidos que supuestamente aprenden? y de esta manera tienen que pervivir, coexistir y entenderse de forma obligada en la mayoría de los casos, el primero porque de esto depende su sustento, es su trabajo y economía, el otro porque se hace necesario para ser aceptado, competente y productivo para la sociedad y culturas globalizadas.

Así las cosas, el sistema escolar está estructurado para que la sumisión prevalezca de forma contundente en el que recibe dicha formación o sea el sujeto que estudia, quien a la vez, debe ser grato con el amo que da la formación o sea el docente, desde esta forma es pues que creemos se constituyen elementos que vulneran las condiciones convivenciales entre estos dos agentes puestos en tránsito para el desarrollo educativo-formativo y evolución del mundo en clave de humana existencia; parafraseando a Santos Guerra, éste en su libro “La pedagogía contra Frankenstein” dice de forma clara y seria que “...la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino acaba en la destrucción y en el fracaso. Porque la educación ha de conducir a la autonomía, a la creación de condiciones que permitan al otro “hacerse obra de sí mismo”, como decía ya Pestalozzi en 1797”.(Santos, 2008)

En las sociedades contemporáneas los conflictos sociales se despliegan en el terreno simbólico. El mercado provisto por las comunidades del control y las estéticas del temor, los consumidores culturales nutridos desde las estéticas del cuerpo, la piel y el consumo, los medios

de comunicación globalizados con sus artefactos tecnológicos contribuyen también a la consolidación del poder de la violencia simbólica (Santos, 2008, pág. 29), poder invisible que se ejerce con la complicidad pasiva e inocente, quizás, de los que no quieren, o no pueden saber que lo padecen, o no logran rechazarlo, por tanto asimilarlo y asociarlo es su deber.

Dicho brevemente: toda manifestación de violencia simbólica es degradante de lo humano que por naturaleza es noble, generoso, amoroso, tolerante y esperanzador, una mujer y un hombre que se forman-educan para tener una vida mejor en el entendido de las comprensiones de mundo, de miradas otras con múltiples lentes que le permitan contemplar la diversidad de paisajes desde los cuales lograr interpretarse para entender su existencia y sus razones. Es también bajo este prisma, en apreciación de su manifestación sutil, que es inoculado desde un cumulo incontenible identificaciones culturales multicolores en y para la especie humana, pero en los torbellinos innatos de dicha degradación es demarcado por apegos ineludibles hacia estas apuestas propuestas por dichos intereses, permitiendo falsas percepciones creadoras de falsas necesidades, además escolarizantes y opresoras, permitiendo de esta forma evitar que el sujeto adquiriera su propia identidad y criterio indispensables para la asunción de miradas otras auténticas desde las cuales pudiera vislumbrarse el encuentro con sus propias esencialidades que cambiarían su mirada de mundo impuesto.

En la medida en que la cultura encubierta de estigmas, sesgos, tabúes y supersticiones es aceptada como indiscutible, ésta legitima la desigualdad social creciente y el poder se refrenda a través de la reproducción cultural e ideológica. No debemos obviar la carga simbólica que transporta cualquier tipo de violencia y menos aún ignorar que las estructuras simbólicas son una dimensión todopoderosa, cargada de materiales dirigidos hacia la subyugación, estigmatización, clasificación y por tanto a la degradación del concepto de sujeto que inmanente en la mujer y hombre, por el contrario cosificados, objetivados, individualizados, por tanto productora de

devastación y soledad humana.

La violencia simbólica se gesta, se mantiene y se reproduce de manera potente en la escuela, dando lugar a que este fenómeno se considere de forma normal en la cotidianidad académica y social, constituyéndose como parte de la cultura local y global. La escuela, su estructura y funcionamiento tanto organizacional como arquitectónico, resguardada por el docente, directivos y administrativos en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio, promueve relaciones discriminatorias y por consiguiente reproductoras de violencia simbólica. Para este acápite puntual es válido invitar a Paz Rueda (2005)<sup>15</sup> quien afirma que “en los países en vía de desarrollo, los diseños arquitectónicos escolares no corresponden a planteamientos integrales; están caracterizados por la dispersión, improvisación y falta de articulación que entorpece el desenvolvimiento idóneo de la escuela en cualquiera de sus componentes”, podríamos afirmar, basado en los establecimientos educativos visitados en los que se utilizó la observación como instrumento para la recolección de datos y que han transversalizado este estudio en su travesía epistémica y eco-autobiográfica, que es entonces este factor primordial en la generación de angustia tanto de los agentes educativos como de los educandos. Desde luego, esta angustia debe descargarse de alguna manera, generalmente de docente a educando y entre pares.

La violencia simbólica, más allá de ser un fenómeno aislado se presenta en el aula como algo cotidiano, recurrente y constitutivo de la cultura escolar. Dar cuenta de la violencia simbólica, describir las condiciones en las que se produce y reproduce, su función en los distintos contextos, sus dinámicas específicas y sus efectos en los sujetos, son los ejes que guían nuestro abordaje de indagación, como hemos mencionado en párrafos anteriores.

---

<sup>15</sup> Ana Lucia Paz Rueda, que en su libro “Conflicto en la Escuela”, configuración de espacios de mediación, escribe de forma extraordinaria los resultados de su estudio en que dice que los conflictos en la escuela están fuertemente ligados a la manera en que los distintos actores entienden el uso que los jóvenes dan a su cuerpo y los espacios físicos dentro de las instituciones educativas.

Se hace necesario recuperar una visión de conjunto de los distintos sujetos que cotidianamente se relacionan de forma obligada en contextos tales como la escuela, desde diadas docente-estudiante, administrador-estudiante, docente-administrador, padre-docente, hijo-padre, estudiante-estudiante y su posición en el plano institucional, en donde la estructura jerárquica de esta institución y su funcionamiento son productores y reproductores de relaciones discriminatorias, de acuerdo con Bourdieu & Passeron en su obra “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”(2009), en que se propusieron demostrar que las instituciones escolares actúan de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas y con esta acción legitiman y refuerzan desigualdades sociales de origen a las que les dan el carácter de dones naturales de inteligencia y por lo tanto, posibles de causar diferentes tipos de violencia simbólica.

De esta manera, la violencia simbólica pareciera, se ha convertido en una forma de relación social necesaria concreta para el dominante-dominado, referenciada hacia los distintos tipos de interacción que se gestan desde la institución escolarizante para el resto de instituciones socio-culturales que guiarán las pisadas de los nuevos hacedores de mundo y comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes inmersos en dichas dinámicas con sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad y obligatoriedad.

La violencia simbólica que se vive al interior de las aulas, debido a su invisibilidad, ha pasado a formar parte habitual de las relaciones entre los alumnos y maestros, utilizando mecanismos de defensa tales como la evasión, represión, proyección, desplazamiento, negación, evitación, omisión, sublimación<sup>16</sup>(teorías que surgen en la obra de Freud titulada “Sobre Afectos y Síntomas” , por primera vez publicada en 1896),deja de ser motivo de preocupación y asombro,

---

<sup>16</sup> Debido a que la ansiedad es molesta por naturaleza, Freud creía que las personas desarrollaban una serie de mecanismos de defensa para enfrentarla. Son mecanismos de defensa: estrategias inconscientes que empleamos las personas para reducir la ansiedad mediante el ocultamiento de su origen, de ellos mismos y de los demás. (Cramer, 1987; Cooper, 1989)

aún menos de sorpresa, de tal manera que es admitido como parte del paisaje cotidiano, como algo normal, reproduciéndose, promoviéndose y perpetuándose entre las estructuras cognoscitivas del sujeto que estudia. Esto se ve reflejado en los conflictos que subyacen al interior de estas instituciones entre los actores inmersos: padres de familia entre sí, docentes directivos y administrativos con padres de familia y estudiantes y los conflictos negativistas y desafiantes dispersos en la periferia de la institución, como forma fehaciente de manifestaciones psíquicas que deben ser descargadas de alguna forma, casi siempre la forma es inadecuada.

Lo dicho conlleva a que cada sistema de enseñanza estandarizada, tradicional-izada e institucional-izada, se identifique en su estructura desde hilos invisibles manipulados y dominados para el mantenimiento de la sumisión por parte de quien se educa, que debe ser formado con características específicas de su estructura y funcionamiento, hechos que a futuro debe producir y reproducir. Son estas las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural, cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases; puesto que como ya se ha dicho “Todo poder de violencia simbólica que logra imponer significados como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa, agrega su propia fuerza, una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones.”(Bourdieu, 1995).

Desde esta perspectiva, el conjunto de principios filosóficos, reglas y valores que rigen a las instituciones como en el caso de las escuelas, se manifiestan de tal manera que se estructuran relaciones de jerarquía entre directivos y docentes, entre docentes y alumnos. Las pautas que signan la relación entre los miembros referidos al tipo de contenidos de aprendizaje, los tipos de recursos, estrategias, métodos y condiciones de trabajo en las que se expondrán, y un aspecto sumamente importante que no quisiera dejar pasar desapercibido, las visiones de mundo. En esta

postura, la del oprimido, ajenas, prestadas, reflejos forasteros que intuyen por la aceptación y aprobación del otro para sentirse incluido y parte de la comunidad en que habita y no del mundo que se comparte por ser de todos y de nadie. De esta forma es que el curso de la formación educacional ya está planeado, elaborado porque marca el rumbo de la institucionalidad, develándose un gran peligro, y es que los mismos no se reconocen y así la vida que llevan adelante no es acorde a sus deseos compartidos por estar moldeadas con el deseo de otros que aunque desconocidos, manejan su rumbo a su antojo y capricho.

Esto sucede porque la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, ideal, democrática, preferente pero indiscutible y dogmática, rechazando al mismo tiempo otras posibilidades, la diversidad, otras posturas, otras formas de aprender el mundo, otras culturas, otros grupos sociales, ante esta realidad, apelando a Bourdieu cuando afirma que la escuela al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares-normales, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización, incidiendo coercitivamente en el hacer humano, me pregunto ¿será esto violencia simbólica?

Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del alumno, con el objetivo de cultivarlo e introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas”, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta, “camina y siéntate derecho”, “no tomes el lápiz con la mano izquierda, ni te salgas de la margen de la hoja”, etc., trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido. “Es de esta manera como la escuela legitima así la arbitrariedad cultural”(Bourdieu, 1995).

La pertinencia de esta indagación tiene su gesta no en el simple deseo de investigar un tema porque está en boca de muchos o porque sería interesante como sencillo capricho

intelectual, sino que es preguntarnos por algo que se ha sucedido al interior de las aulas de clase desde siempre, y a pesar de los muchos cambios que se han acaecido en el trayecto del desarrollo de la historia en la educación sigue vigente la violencia simbólica, como un instrumento de control y aseguramiento de saberes infestados de autoritarismos, persuasiones y sugerencias antojadas a través de la estructuración de dictaduras de clase con tiempos cronometrados para innumerables procesos pedagógicos. La emergencia que en nosotros ha movido esta problemática tiene que ver directamente con nuestra ruta de vida, como sujetos que docentes/aprendices y por nuestro perfil educacional, que nos anima aún mucho más porque la intensión tiene como objeto aportar desde esta indagación/investigación otras epistemes para la re-significación de las estructuras que subyacen en las dinámicas propias al interior de las aulas de clase, además dejar más que una huella, una posibilidad de pensar-nos cambios y transformaciones en los estilos de enseñanza actuales.

La violencia simbólica que inmersa en las prácticas pedagógicas a pesar de las mutaciones en la educación, la hemos padecido los que nos tocó una educación desde el cuadrante tradicional, porque, como lo afirma Not (2000), desde el siglo XVIII dichas corrientes pedagógicas han tenido mucha fuerza, poseyendo su fundamento en modelar/moldear arbitrariamente al educando; por ejemplo y acudiendo a mi historia de vida personal en resonancia con mi eco-auto-biografía en proceso; plantearé las siguientes cuestiones ¿A cuántos nos tocó (y peor aún sucede en tiempos postmodernos, ¡hoy!!) ser excluido de clase de educación física por no llevar los tenis impecablemente blancos y bien amarrados? ¿El uniforme de educación física completo? ¿Ser devuelto para la casa por no llevar el uniforme de diario? ¿Recibir una mala calificación en la revisión de los cuadernos por el sobrepaso de las márgenes? ¿Ser investido como indisciplinado y rebelde por no estar bien alineado su pupitre con respecto a los de los demás compañeros, o por estar en desacuerdo con las posturas del profesor?

¿Calificado con una mala nota por no copiar lo dictado por el docente o haber dejado el cuaderno en casa? ¿Por no aprenderse las tablas de multiplicar de memoria, ridiculizado o tratado de bruto? ¿Responder tal y como el profesor quería en una evaluación para recibir una buena calificación? ¿Responder en los exámenes de memoria tal y como había sido dictado?, ¡Oh, no!... por nombrar sólo algunas características que denominan este cuadrículado cuadrante gestor fehaciente de violencia simbólica.

Pensar hoy la violencia simbólica, como la plantea Bourdieu (1995), cuando dice que toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica en cuanto atribuye a través de un poder arbitrario, una imposición cultural y doctrinal hacia el educando, es un precedente que da cuenta de ese algo sutil e invisible pero sensible a éste; a esto es a lo que se refiere este autor a través de ‘La Reproducción’ en tanto su pretensión es la instauración hegemónica de la cultura dominante a través de lo que él denomina como “*habitus*” entendiendo éste como gestor potente para la imposición de significados que terminan siendo legitimados, encubriendo relaciones de poder y fuerza en las que para ello se vale del ejercicio educable por medio del cual se estructura el autoritarismo pedagógico que tiende a que se desconozca la verdad real de la arbitrariedad socio-académico-cultural, ya que reconocida como instancia legítima de imposición tiende necesariamente a ser repensada y esto definitivamente tiene que ofrecer otras miradas tendientes a la transformación elucubrador de nuevas pedagogías en las que se desee con pasión tanto enseñar como aprender.

Buscamos la re-significación del hacer pedagógico en aras de la pertinencia en nuestro ejercicio docente. Aquí y ahora, en este preciso momento, es necesario, urgente, se precisa.

Concluyendo, asevera por todo lo antes descrito que tiene pertinencia esta obra de conocimiento en tanto que me afecta como investigador en clave de humana existencia y me genera tensiones, resonancias y emergencias en mi devenir magister como sujeto de

conocimiento. Y que consultada esta problemática de conocimiento a partir del levantamiento de estados de arte, se devela ante mi mirada de forma potente una problemática global en el ejercicio educativo desde matices multiformes de violencia simbólica porque, como lo sigue insinuando Bourdieu, la imposición de la cultura dominante, establece jerarquías y enmascara la realidad de la relaciones sociales y por ser para él la educación la clave en la transformación social, dicha violencia simbólica no es exclusiva de la educación, sino que se extiende a toda forma social porque para él los asuntos de la educación no son independientes de los procesos de reproducción del orden social.

## **ANOTACIONES ACERCA DE LAS VICISITUDES EN EL DEVENIR INDAGATIVO EN RELACIÓN-TENSIÓN ENTRE LA TRIADA SUJETO, ESCUELA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA O VIOLENCIA INVISIBLE: CONCLUSIONES**

Planteada así la cuestión, desde lo escrito en las precedentes líneas es clara y evidente la realidad de nuestra “educación actual impartida” desde los principales centros de formación de la mujer y del hombre a partir de entes como la familia, la escuela y la cultura; en los que éstos asumen el papel igual que aquella tal maleable marioneta. Como diría Gibbons (1997) “el control es ejercido por diferentes tipos de instituciones productoras del conocimiento... en las que cada una tiene formas diferentes de controlar a sus miembros; algunas ofrecen formación, y establecen procedimientos para producir y convalidar el conocimiento”.

Planteada así la cuestión, es evidente que con el avance de las políticas neoliberales, desde entonces se ha producido de forma avasallante una gran fragmentación en la escuela, excluyendo a una parte importante de la población de la posibilidad de transitar la experiencia escolar como modo de articular el proyecto personal con la trama social. No resulta hoy visible para los jóvenes –tampoco para muchos adultos– la función del conocimiento como herramienta para pensar la realidad. La distancia cultural que se produce entre los adolescentes y los docentes hace que muchas veces sean descalificadas por la escuela las opciones éticas y estéticas de los estudiantes, que se ven obligados a renunciar a una parte importante de sí mismos, para ser contemplados e incluidos en un proyecto educativo. De hecho, es notorio cómo, en algunos casos, el docente se ha convertido en un replicador de información, en un cumplidor a destajo del conocimiento, en un “facipulador” del saber que entrega dosificadamente sin dar mayor oportunidad al aprendiente de interactuar, de proponer, de con-vivir el aula como un *ethos* común y proactivo.

De aquí se desprende, con base en lo indagado y dicho, que la escuela está subordinada a la ideología de las clases dominantes con una intención reproductora de las relaciones de poder

(Bourdieu, 1995), este análisis nos conduce a discernir sobre el paradigma “Violencia Simbólica” que en ciencias socio-educacionales se utiliza para describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados sobre una visión del mundo, de sus roles socio-culturales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales. Constituye por tanto una violencia dulce, invisible, que viene ejercida con el consenso y el desconocimiento, quizá, de quienes la padecen, y que invisibiliza las relaciones de fuerza que están bajo la influencia de la relación en la que se configura.

Todo lo dicho hasta ahora explica por qué debemos pensar la escuela como un lugar en el que los jóvenes aprendan a disfrutar de la cultura y de la posibilidad de conocer, a tener la gratificación de sentir que pueden comprender el mundo con herramientas esclarecedoras auténticas, donde puedan tomar contacto con los problemas reales de la sociedad y comprender cómo cada campo de conocimientos ofrece instrumentos teóricos que permiten estudiar una parte de la compleja realidad en la que viven. Para que esto sea posible, es necesario concebir al alumno en postura de producción de conocimiento, lo cual supone un docente que promueve el juego de la producción de nuevos conocimientos en el aula de clase, que confía y potencia las posibilidades intelectuales de sus estudiantes y que a la vez se piensa a sí mismo como productor-reproductor de saberes. Un docente provocador de incertidumbres, estratega a la hora de proponer nuevas aventuras pedagógicas, consejero, amigo, austero en imposición pero abundante en empatía, propositivo, audaz, con una visión de sujeto amplia y sensible.

En definitiva, se puede conjeturar sobre la necesidad urgente de construir una institución educativa sustentada en vínculos de cooperación, solidaridad y compromiso, recrear un contexto imprescindible en el que pueda gestarse y consolidarse el proyecto de una escuela que desarrolle la potencialidad de los sujetos mediante la educación del futuro, entendida como praxis

liberadora de nuestras diversas capacidades individuales y colectivas: afecto, inteligencia, creatividad, sociabilidad. Lograrlo para todos los niños, niñas, jóvenes-adultos es una cuestión de Estado desde políticas públicas bien concebidas. Es claro que estas políticas que harían posible una escuela así necesariamente deben que abarcar varias áreas de gestión e inscribirse y circunscribirse en un proyecto más global de transformación social real verdadera.

Por consiguiente, demandamos la necesidad por que las acciones que el Estado vaya emprendiendo estén respaldadas en estudios que permitan prever un buen equilibrio, ejemplar, equidad entre la capacidad transformadora de las políticas que se impulsen y la posibilidad real de llevarlas a cabo. Las transformaciones de las prácticas escolares serán posibles en la medida en que emerjan como respuestas efectivas a problemas reales, suscitados al interior de las comunidades educativas percibidos como tales. Para eso, es necesario discutir, revisar, poner en cuestión, indagar, ensayar, poner a prueba, atrevernos a otros posibles para la escuela. No es un asunto de voluntades individuales dispersas. Necesitamos avanzar sabiendo que no tenemos respuestas para muchas de las cuestiones que nos preocupan y que elaborar nuevas alternativas requiere producir conocimiento que hoy no avistamos. Posiblemente tengamos claro hacia dónde partir, pero no sabremos qué caminos habremos de recorrer, eso es lo fascinante de esta incertidumbre donde el astrolabio es el sujeto que aprende.

Concluyo este análisis con la siguiente tensión, desde la cual se devela el fracaso escolar masivo como un producto más de la sociedad a la que pertenecemos, formada o deformada por un anacrónico sistema escolar envejecido con los caprichosos procesos de ensayo y horror, que aun siendo conscientes por los resultados, amargamente siguen vigentes. Entonces, a qué hombre y mujer nuevo posmoderno le estamos apuntando; en tanto que el mundo sediento de líderes generadores de nuevas miradas, nuevas posibilidades, otras oportunidades, pareciera que las estéticas del consumo y del miedo propuestas por las sociedades del control nos invisibilizaran,

de forma continua y demencialmente delirante, nuevos horizontes de esperanza, inventando cada día imposibilidades para la creación de otras gestas nuevas posturas de humana existencia. Es desde esta argumentación, desde estos hilos invisibles subyacentes en los procesos de sociabilidad y educabilidad, en lo público y lo privado donde germinan de forma continua, indiscriminada y sin parar toda clase de estrategias en aras de imponer conceptos, miradas, posturas para la ruta de vida de un sujeto obediente, sumiso y homogenizado; es así entonces que la nueva niña y niño al ingresar a la escuela dejan de ser ellos, para empezar a ser lo que se quiere sean, al ser despojados de su mirada, de su esencia, de su cultura natural e informal; es re-escrita su historia cuando empieza a adoptar lo que la estructura escolar le presenta como modelo a través del arbitrio cultural que la escuela impone y legitima; es a esta clase de dulce y envilecida manipulación a lo que Pierre Bourdieu ha nominado Violencia Simbólica: “Ya que se trata de una inculcación e imposición ideológica, formas arbitrarias de culturización”(Bourdieu, 1995).

Finalmente, interpretando que la imposición cultural se realiza sutilmente de tal manera que el dominado o no la percibe así, o lo incorpora de forma natural consciente, pero que desde su estructura inconsciente a partir de mecanismos defensivos estructurados por el Yo, las bloquea, reprime, desplaza, sublima, proyecta, niega, evade, entre otros; para no sentirse desadaptado, fuera de lugar, excluido del colectivo, designado al aislamiento social temerario, agonía profunda en el entendido que el ser humano por naturaleza es de grupo, se reconoce en colectivo, es social y por lo tanto si recibiera la inclemencia de la exclusión, le generaría soledad, angustia y dolor. Es a esto a lo que nos referimos cuando alertamos desde las disertaciones aquí propuestas sobre el poder de la violencia simbólica que subyace desde el inicio de la vida en los giros escolarizantes para la gesta y gestión del conocimiento necesarios para una vida en esperanza; para una esperanza *de\_Vida*.

## TRAYECTOS – DEYECTOS: METÓDICA

Este ejercicio investigativo se planteó lineamientos en coherencia directa con la mirada que la Maestría ha estructurado en este sentido. Por lo tanto, se quiso hacer los Trayectos desde el Campo Educación y Desarrollo y como Línea, Educación para la Coexistencia y Sub-línea, Inclusión, Vulnerabilidad y Derechos Humanos. El aporte a la Línea desde la investigación/ indagación: Educación y Desarrollo Humano – Educación, Sociedad y Desarrollo.

Se desea interpretar las incidencias que genera la Violencia Simbólica en el desarrollo humano del sujeto que estudia y que inserto al interior de la escuela; para re-significar el concepto de Educabilidad en tiempos de postmodernidad.

Se justifica el vínculo a la sub línea creyendo que desde la re- significación del sujeto en tiempos de post modernidad, podemos encontrar acercamientos con las preguntas de conocimiento planteadas para este estudio investigativo, y que, desde la descifración de éstas, nos permita interpretar con nuevas miradas, la función de la escuela a partir su razón de ser (La Educabilidad), y cómo ésta incide en el desarrollo humano de ese sujeto que estudia. Para efectos de sustento teórico triangularemos las categorías de estudio Sujeto, Escuela y Violencia Simbólica, y como autores convocados en clave de dialogo/discusión a los pensadores Pierre Bourdieu, Danilo Cruz Vélez, Sigmund Freud, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Hans-Georg Gadamer, desde documentos bibliográficos tales como: Teoría de la reproducción (Pierre Bourdieu), Filosofía sin supuestos (Danilo Cruz Vélez), Transferencia desde el Psicoanálisis (Sigmund Freud), Tecnologías del Yo – El Sujeto y el Poder – Vigilar y Castigar- Hermenéutica del sujeto (Michael Foucault), Modernidad Liquida – Los retos de la Educación en la Modernidad Liquida (Zygmunt Bauman), Verdad y Método (Hans-Georg Gadamer).

Es importante anotar que de forma transversal durante el trayecto de la estructuración de la obra de conocimiento, subyace de forma potente, las tensiones, resonancias y emergencias inmanentes en mí ser, mi esencia, mi existencia mirada eco-autobiográficamente; producto de la recepción continua de inoculaciones multiformes y multicolores ofrecidas por el contexto sociocultural en el que me desarrollé en mi devenir como sujeto societal acontecido y afectado por las estructuras pensadas-obligadas para pertenecer a un grupo social y familiar, desde donde se desató la andadura por el mundo tejiendo urdimbres de conocimiento, elementos fundamentales que me han permitido mirar así hoy, y mañana quizá diferente, posibilidades y posturas generadoras de incomprensiones de mundo cargadas de incertidumbres sorprendentes. De igual manera subyace durante este recorrido epistémico el problema de conocimiento el cual me ha acontecido desde episodios constantes de alteridad e incertidumbres por tanto reclamantes de nuevas miradas, otras miradas que permitan innovadores, creativos y auténticos procesos precursores de otras formas de acontecer al sujeto que estudia incluido yo.

Para concluir la estructura de dicha obra de conocimiento se elaboran anotaciones acerca de las vicisitudes en el devenir indagativo en relación-tensión entre la triada sujeto, subjetividad y subjetivación - genealogía de la escuela con el sujeto que estudia abordado - la violencia simbólica o violencia invisible. Acápiteme desde el cual se proponen algunas posturas que posibiliten pensar otras formas, otras miradas desde las cuales el lector que amablemente ha dedicado tiempo en leer esta apuesta epistémica, se permita otros diálogos, otras reclamaciones desde pensamientos críticos e inteligentes, provocaciones recurrentes de rebeldía que permitan cambios significativos en el ser, hacer y convivir educacional y societal para la formación de hombres y mujeres líderes hacedores de mundo, transformadores de realidades, soñadores y creadores de nuevas miradas.

## **POLÍTICA DE COMUNICACIÓN**

La presente obra de conocimiento, tendrá como público objetivo a los maestros e instituciones interesadas en el tema de la violencia simbólica, por tanto, se presentará a manera de conferencia en foros, congresos o eventos en donde el tema sea pedagogía, educación o afines y se elaborará una página web en donde se podrá consultar el documento final, una vez haya sido evaluado por los pares lectores.

De la misma manera, los artículos que como consecuencia de devenir magister se publiquen, estarán dirigidos a ser visibilizados en la revista Sophia, de la Universidad La Gran Colombia, seccional Armenia, “Cuerpos, estéticas, movimientos y educación: unas redes no entrelazadas”. de la Universidad de San Buenaventura de Cali y otras revistas indexadas sobre educación.

### TRABAJOS CITADOS

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, Á. (2006). *Lo que le falta al tiempo*. Bogotá: Editores Villegas.
- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía: de Platón hasta la actualidad*. Argentina: Eduvim.
- Bourdieu, P. (2010). *Los herederos*. Buenos Aires, Argentina: Altuna Impresores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Cruz, D. (2001). *Filosofía sin supuestos*. Colombia: Universidad del Caldas.
- Filosofía.net. (s.f.). *Pensadores del siglo XXI. Cuaderno de materiales*. Obtenido de Filosofía.net.  
El portal de la filosofía en internet: <http://www.filosofia.net/materiales/rec/sxx.htm>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* (9 ed.). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico: curso en el college de France 1973-1974*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gibbons, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor S.A.
- Gispert, C. (2004). *Atlas universal de filosofía: manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. España: Océano.
- Huerta, D. (s.f.). *La educación prohibida*. Obtenido de <http://davidhuerta.typepad.com>
- Kafka, F. (1996). *La metamorfosis*. España : Alianza Editorial.

- Martínez, A., Escobar, A. M., & Orozco, J. H. (2011). *Memorias de la escuela pública: doscientos años de escuela en Colombia y Venezuela : planes y expedientes, 1774-1821*. Colombia: Universidad Industrial de Santande.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Orwell, G. (2012). *1984*. Argentina: Arenal.
- Paz, A. L. (2005). *Conflicto en la Escuela, configuración de espacios de mediación*. Cali, Valle del Cauca: Ed. Universidad del Valle.
- Rodríguez, R. M. (1989). *La Sonrisa de Saturno : Hacia una teoría transmoderna*. España: Editorial Anthropos.
- Santos, M. Á. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. España: Grao.