



Artículo de reflexión

Recibido: 14-03-2021

Aceptado: 27-10-2021

Los diferentes conceptos de sujeto de acuerdo a las políticas educativas en la historia de Colombia: necesidad de establecer nuevas bases epistemológicas para la ciencia pedagógica.

The different concepts of the subject according to educational policies in the history of Colombia: the need to establish new epistemological bases for pedagogical science.

Leonardo Mauris De La Ossa¹

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

Resumen.

La ciencia de la educación, como práctica científica, nació con la finalidad de indicar las herramientas o modos que permitan, con mayor facilidad, a los docentes poder enseñar o transmitir conocimientos, para ello, incluyó otras disciplinas que le facilitaran esta tarea, tal fue el caso de la Sociología y la Psicología. No obstante, cada teoría pedagógica supone una visión de sujeto: un concepto de hombre que le sirve como sustrato epistemológico sobre los que sienta todas sus bases teóricas. Es por ello que esta investigación pretende estudiar la historia de la educación en Colombia, con la finalidad de describir cómo entraron en juegos varias corrientes pedagógicas y cómo ellas fueron configurando algunos tipos de conceptos sobre el sujeto de acuerdo a sus propias cosmovisiones. Es importante reseñar que, en diferentes momentos históricos, la pedagogía fue el instrumento que ayudó para fomentar ideales políticos, religiosos, científicos de clases sociales o elites político/religiosas.

¹ Doctorando en Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECT- Panamá), Magister en Educación. Docente y Coordinador Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Barbosa



Teniendo en cuenta lo anterior, se parte de la hipótesis que el sistema educativo colombiano, en gran parte de su historia, ha representado un poder disciplinario que ha tenido como función principal el control de las mentes y los cuerpos de los individuos para crear ciudadanos dóciles, obedientes y sometidos. Es por ello que, como conclusión de este trabajo, se presenta una propuesta alternativa, que pretende repensar la pedagogía como ciencia de la educación; para tal objetivo, es pertinente diseñar bases epistemológicas que no partan de supuestos preconcebidos acerca del sujeto, ni muchos menos que sirvan para legitimar un orden o sistema social.

Palabras claves: Pedagogía; poder; sujeto; historia de Colombia; epistemología.

Abstract.

The sciences of education, as a scientific practice, was born with the purpose of indicating the tools or ways that allow, more easily, teachers to be able to teach or transmit knowledge, for this, it included other disciplines that would facilitate this task, such was the case of Sociology and Psychology. However, each pedagogical theory supposes a vision of the subject: a concept of man that serves as an epistemological substrate on which you lay all its theoretical bases. That is why this research aims to study the history of education in Colombia, in order to describe how various pedagogical currents came into play and how they were configuring some types of concepts about the subject according to their own worldviews. It is important to note that, in different historical moments, pedagogy was the instrument that helped to promote political and religious ideals, scientists of social classes or political / religious elites. Taking account of the above, it is assumed that the Colombian educational system, in much of its history, has represented a disciplinary power whose main function has been to control the minds and bodies of individuals to create docile citizens, obedient and submissive. That is why, as a conclusion of this work, an alternative proposal is presented, which aims to rethink pedagogy as a science of education; For this purpose, it is pertinent to design epistemological bases that do not start from preconceived assumptions about the subject, much less that serves to legitimize an order or social system.



Keywords: Pedagogy; power; subject; history of Colombia; epistemology.

Introducción.

Como lo refleja el título de la investigación, este trabajo tiene como uno de sus objetivos caracterizar, en el transcurso de la historia de la educación colombiana, la definición de sujeto que se instauró desde las ciencias pedagógicas del maestro y el estudiante; es decir, de lo que se trata es de describir, conceptualmente, el rol que la sociedad en cada período histórico estableció como modelo o figura de lo que deberían ser estos actores para que respondieran a las necesidades que los discursos habían generado como válidos en el tipo de sociedad que pretendían formar.

En tal sentido, este trabajo comparte la tesis de Martínez y Bustamante (2014) cuando afirman que “la escuela no tiene un principio, orientación o finalidad definida; porque esta obedece a fuerzas que se apropian de ella, le marcan su orientación y delimitan sus funciones sociales”. Es por ello que su devenir histórico no es lineal y tampoco continuo, en su lugar es la contingencia la que se apropia de ella y la moldea, ordena y le asigna lo que debe entenderse por escuela, maestro y estudiante, es decir, es la historia en sus momentos particulares quienes incluyen o excluyen la definición de sujeto.

Partiendo de lo anterior, la definición que se pretenda hacer del sujeto, en esta investigación, está obligatoriamente enmarcada en la historicidad particular que el trasegar de la educación colombiana definió en diferentes y discontinuos períodos históricos, no obstante, aunque se acepta esta tesis, también es necesario sostener la imagen del maestro y del estudiante como capaces de romper estereotipos, sobrepasar circunstancias enajenantes y generar cambios, en otras palabras, a pesar que cada circunstancia y época impone una mirada de los docentes y estudiantes, esta no es necesariamente rígida, puede ser, a través de la reflexión y la crítica, transformada.

Grosso modo, esta investigación desarrolla las dos premisas antes esbozadas: por una parte, entiende que han sido los contextos sociales, económicos, políticos, religiosos y



filosóficos, quienes le han dado el contorno a las ciencias de la educación para que configuren el modelo de sujeto que más adecuadamente encaje en la sociedad, es decir, cada período histórico es hijo de un tipo de discurso que se institucionaliza y convierte a la educación en uno de sus principales instrumentos para propagandearse y propagarse; fue por ello posible el maestro doctrinero, el profesor que le hacía votos a la patria, el que formaba operarios para la naciente industria colombiana y otros que serán objeto de análisis.

Sin embargo, aunque consciente del poder del discurso para institucionalizar prácticas, que siempre anteceden a los sujetos, porque son justamente socializados en ellas, esta investigación insiste en la posibilidad, a través de una ciencia educativa crítica, de romper con estereotipos e instituciones enajenantes o denigrantes; tal aseveración está sustentada en los ideales de la Ilustración que, desde Kant (1981), configuró el papel de la educación para liberar a los hombres de las cadenas de la superstición, la tradición y de la tutela de las autoridades. En tal sentido, no se desconocen las críticas que al respecto se han llevado, pero gracias a una teoría de la acción comunicativa, como la elaborada por el filósofo alemán Jürgen Habermas (2003), permite hablar nuevamente del poder legitimador de la razón, sin que por ello exista motivo para sonrojarse.

Metodología.

La metodología que esta investigación ha adoptado para lograr los objetivos propuestos ha sido la cualitativa, debido que, más que el análisis de datos o cuantificación estadística, pretende describir una serie de hechos históricos los cuales configuraron el contorno del imaginario colectivo para crear concepciones acerca del sujeto llamado docente y estudiante. Fueron estos discursos los que dieron pie para la instrumentalización de las personas con fines políticos, religiosos, económicos y filosóficos.

En tal sentido, las categorías que mejores explican los intereses ya anunciados son las que brindan los estudios interpretativos de las ciencias hermenéuticas, se entiende por ello,



según lo expuesto por (Grondin, 1999, p. 147), el intento por deconstruir o destruir las explicaciones tradicionales y cuestionadas del pasado porque: “la hermenéutica solo realiza su tarea por vía de la destrucción.” En otras palabras, pretende ayudar al investigador para que acceda a las experiencias originales de los sujetos, en las diferentes épocas históricas, y que se han escondido detrás de las categorías transmitidas por la tradición o las deformaciones de las opiniones o ideologías enajenantes.

Por último, en aras de no quedar atrapados en las redes de la interpretación o de las clarificaciones de los hechos históricos de la educación colombiana y de las definiciones que esta ha dado del maestro y del estudiante, esta investigación sostiene que es necesario subvertir las practicas enajenantes que han quedado al descubierto, es decir, entender y modificar la instrumentalización por la cual la educación ha sido el mejor medio usado por la institucionalidad, es un imperativo, de acuerdo al paradigma de la teoría fundamentada. No es suficiente entender conceptualmente la realidad social, además es necesario, gracias a la crítica, transformarla. En este marco, la tesis de Marx (1976, p. 3) cobra sentido cuando afirmaba: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”

En conclusión, por un lado, se hace uso de las categorías interpretativas brindadas por la hermenéutica para desvelar los conceptos o configuración que, a través de las ciencias de la educación, se le ha dado a los docentes y estudiantes: la definición de su papel social y posterior instrumentalización para fines ideológicos. Por otra parte, se propone una teoría pedagógica crítica que propenda a la liberación de los sujetos de los centros educativos y los capacite a asumir la responsabilidad de autodefinirse como actores llamados a cambiar prácticas denigrantes que se dan al interior de las instituciones de enseñanza.

Resultados.



La pedagogía, como ciencia que ostenta un saber, goza de relativa juventud. Si bien se pueden rastrear sus orígenes desde una antigüedad remota, realmente su derecho de existencia como disciplina con sustento epistemológico solo se dio a mediados del siglo XVIII y se consolida en el siglo XX. Sin embargo, ha existido en ella el inquebrantable deseo de la formación de sujetos con características predefinidas, que en la mayoría de los casos han sido definidas por los sistemas políticos, económicos, sociales y religiosos; es decir, las ciencias de la educación parten de la dominación de la mente y el cuerpo para crear hombres que sirvan como piezas para los ideales de los poderes disciplinarios.

En tal sentido, la historia de la educación en Colombia es un claro ejemplo de lo aquí afirmado; por lo que, al final del estudio de la historia de la educación en Colombia, se propone una alternativa, que repiense las bases epistemológicas sobre las que se fundamenta la pedagogía y sirva como instrumento para la formación de sujetos que no sean predefinidos y/o instrumentalizados para ideologías políticas, religiosas o económicas.

En general, las afirmaciones antes expuestas han sido los dos grandes resultados a los que ha llegado esta investigación, no obstante, para desembocar a ello fue necesario recurrir a una rigurosa revisión bibliográfica e historiográfica para, a través de la mirada del hermeneuta, desvelar los discursos subyacentes en los tratados de pedagogía de la época o en las reformas propuestas por las políticas educativas que, en su mayoría, propugnaban a sostener cosmovisiones acerca de los ideales que legitimaban un tipo muy cerrado de sociedad. Es así como durante la colonia, la república, consolidación del estado y las más feroces luchas bipartidistas; predominó un factor en común: el uso de la educación para impulsar sus ideales.

Por otra parte, no es menos cierto las fuerzas que se ponen en evidencias al usar un entramado de poderes para legitimar algunos tipos de discursos en detrimento de otros, lo que se nota en la historia de la educación en Colombia es una serie de sucesos discontinuos, no lineales y disimiles que emergen en contextos específicos y en los que cobran fuerza para imponer formas de comportamientos, tipos de relaciones y alocuciones socialmente



validadas: durante la colonia solo podían ser docentes aquellas personas pertenecientes al sexo masculino, que pudieran probar su pureza de sangre y estuvieran sujetos al dogma de la fe católica; en segundo plano se encontraba su preparación académica o pedagógica para ejercer la labor de la enseñanza.

En ellos se evidencia, no solo el modelo de sujeto requerido para el cargo de profesor, sino también la carga ética y política que subyace para poder ser contratado; en tal sentido, se pone en función una mirada fiscalizadora que exige unas condiciones y la cual no solo vigila, sino también juzga, disciplina y corrige cuando el caso lo amerita. El docente, como sujeto público, en el sentido que es contratado por la institucionalidad, es cuerpo de y para el trabajo, él es el resultado del poder disciplinario y, por ello mismo, el llamado de propagandear y expandir, ahora en cuerpo de los estudiantes, el mismo poder que lo ha formado.

Podría decirse que fue ello, quizás, rastros de hechos almacenados en libros arrumados en los armarios de las bibliotecas y, como tal, registros de historias pasadas, que en la actualidad se caracterizan por la libertad y formas civilizadas de tratos con los profesores y los estudiantes, que la legislación y las nuevas normas de las políticas educativas han humanizados a todos los actores de los procesos de enseñanzas-aprendizaje ¡nada más lejos de la realidad!, estas legislaciones de las que tanto se ufana el sistema educativo contemporáneo ha logrado hacer más fina e imperceptible la instrumentalización de maestros y alumnos, su lógica es el resultado progresivo de la colonización de los espacios de reflexión crítica, al punto que se celebra como un gran logro la formación de jóvenes que puedan crear los algoritmos necesarios para hacer más eficaces las armas letales de destrucción masiva, sin que ello implique la más mínima postura ética.

A raíz de estas conclusiones, surgen los postulados de la pedagogía crítica (Carr, W. y Kemmis, S. 1988, McLaren, P. 1997, Giroux, H. 2003.) que aboga por una reestructuración del currículo y tipos diferentes de pensar la prácticas docentes y su interrelación con los estudiantes. Esta escuela no ignora el poder de los discursos para institucionalizar prácticas



enajenantes y contradictorias, tampoco acepta sin más la tesis del deseo inherente de los profesores por querer transformar el actual estado de cosas; reconoce que así como la educación ha sido una poderosa herramienta para el mantenimiento y la propagación del poder, también podría ser el medio por el que pueden gestarse importantes cambios al interior de las sociedades, en muchos aspectos, la escuela escenifica de forma micro, las relaciones denigrantes que la sociedad tolera en forma macro, por lo tanto, cualquier cambio que se de en el interior de los centros educativos, por insignificante que sea, terminará influyendo en el conjunto.

En resumen, son ellos los dos principales resultados a las que ha llegado esta investigación; tal como se ha insistido, la descripción y análisis de la historia, si bien no necesariamente desemboca en una crítica de la misma, en este trabajo si tomó ese rumbo y es quizás ello el punto más abierto al debate, pero también el aporte indispensable en esta reflexión.

Discusión.

En lo que sigue se pretende exponer los vaivenes de la historia de la educación en Colombia y la forma como ella ha sido el principal instrumento, en las manos del poder, para configurar los contornos de lo que se debe entender por maestros y estudiantes. Para ello se procederá dividiendo el relato en diferentes secciones o apartados, sin que ello signifique continuidad o progreso, tal como el vocabulario de la historia teleológica lo ha hecho entender, por el contrario, tal como quedó de manifiesto, se entiende el devenir de las relaciones sociales en la temporalidad como el resultado de circunstancias generadas por los discursos institucionalizados que generan cohesión y demarcan las líneas de los comportamientos y acciones legítimas, de las que no lo son.

En resumen, cada periodo histórico estuvo marcado por la institucionalización de unos discursos que dieron origen a ciertas prácticas educativas que, en muchos casos, fueron



formalmente diferentes a las anteriores pero que su contenido seguía siendo el mismo: el de mantener, propagar y legitimar una forma de poder e instrumentalización de los individuos. En tal sentido, la historia del sistema educativo colombiano puede ser interpretada como un espacio de conflictos, intensa lucha, por imponer una forma de visión acerca de la sociedad y los individuos en detrimento de otras.

No obstante, aunque las afirmaciones antes expuestas pueden demostrarse en el estudio historiográfico de la educación colombiana, en este escrito solo se expondrá sus orígenes, es decir, la instrucción pública durante la colonia.

I. El sistema educativo colonial: en torno a la pregunta metafísica si el nativo americano poseía alma.

La historia de la educación en Colombia y en Latinoamérica, en general, tuvo su génesis con un hecho inédito: la definición, por parte del intelectual europeo, de la categoría de hombre. El recién descubierto encerraba una de las incógnitas que el sujeto moderno debía despejar haciendo uso de todo el conocimiento que occidente había acumulado, la pregunta qué si el indígena poseía alma se pretendió responder usando los tratados de Aristóteles, Tomás de Aquino y los postulados del naciente derecho natural; no obstante, el asunto encierra un hecho más curioso: la posibilidad del nativo de ser salvo gracias a las enseñanzas y doctrinas que poseían, en este contexto, solo el español colonizador.

En muchos aspectos, esta experiencia prefiguró lo que recientemente ha llegado a conocerse como la *asamblea permanente de los derechos humanos*. La renombrada controversia de Valladolid, en los años 1550-1551, puso en el tapete académico de la época la pregunta por la posible naturaleza humana del indígena granadino, la cuestión giró en torno de si este ser, recién descubierto, tenía alma y, por lo tanto, si era sujeto de derecho; en otras palabras, el concilio pretendió determinar si era posible educar o civilizar al indio latinoamericano.



Este suceso enmarcó todo el posterior desarrollo de las ciencias de la educación en Colombia, su lógica ha estado sujeta a las pretensiones de poderes exteriores que la determinan e indican los modos y formas como debe enseñarse, disciplinarse y comportarse; estaba en lo cierto (Silva, 1989, p. 62) cuando afirmó: “Parece como si hubiera existido una conciencia clara de la significación que adquiere una determinada orientación educativa cuando se trata de organizar una república y construir una ética y una política que dominen de manera legítima en un ámbito nacional.”

En lo que respecta a la conquista y la colonia ellas se produjeron sobre la base de la superioridad del hombre europeo, partió de la premisa que solo él poseía el espíritu civilizador y educador, además, su autoridad para la posesión de la tierra estaba auspiciada por las leyes que el derecho, del momento, legitimaba. Al respecto es puntual anotar lo que afirma Manero:

El pensamiento medieval otorgaba el derecho a poseer un reino, entre otros medios, a través de la donación pontificia. Será esta la fórmula por la que se justificaba la legitimación de la soberanía española en las indias; la *Bula Intercaetera* (1493), otorgada por Alejandro VI a los Reyes Católicos, era la razón que autorizaba a la corona a predicar el evangelio, y que legitimaba la soberanía española e esos territorios. (Manero, 2009, p 87)

En tanto que se concedía legitimidad jurídica a la posesión de la tierra, se concebía superioridad intelectual y espiritual al conquistador y, paralelamente, el concilio de Valladolid resolvía afirmativamente la humanidad del indígena granadino; el aparato gubernamental y eclesiástico puso en funcionamiento su sistema educativo; esta tarea se entendió principalmente como la necesidad por salvar el alma de los recién descubiertos, es decir, la primera institución educativa fundada en Colombia nació para la salvación de las almas de sus estudiantes. Ello queda de manifiesto en numerosos textos de la época, tal como



lo expresan los fragmentos deteriorados de la cédula real firmada por el Emperador Maximiliano y la reina María de España en el año 1550:

Las ordenes de San Francisco, Santo Domingo y Santo Agustín, que son las que más frutos hacen en la instrucción y conversión de los naturales de esas partes, los que Nos preocupamos que pasen a ellas; por lo cual los naturales de ese Reino no han sido doctrinado ni enseñados en las cosas de nuestra fe católica y se están sin lumbré ni conocimiento (...) esta misma orden habemos mandado que se tenga en las otras parte de las nuestras Indias en el hacer de los monasterios en ellas, y ansí como cosa importante ternéis dello el cuidado que conviene. (Hernández, 1969, p. 19-22)

En los primeros años de la colonia el sistema educativo se concentró, principalmente, en la formación de una estirpe sacerdotal de aborígenes con el objetivo de capacitar nuevos sacerdotes-docentes y tener más eficacia en la evangelización; en tal sentido se estratificó la enseñanza y, de acuerdo a ello, se privilegiaron tipos de sujetos y de instrucción, según (Martínez et al, 1995, p.51-52), la forma como se institucionalizaron los procesos de aprendizaje fueron:

1. La primera de ella constituía los estudios generales, por la que se preparaba a la gente principal y benemérita para el ejercicio de la jurisprudencia o sacerdocio. Esta modalidad era llevada a cabo en los colegios mayores o seminarios que funcionaban en las principales ciudades del virreinato.
2. El segundo tipo de instrucción se realizaba por preceptores particulares y estaba dirigida exclusivamente a los hijos de comerciantes, mineros o funcionarios de alta burocracia virreinal, también era denominada enseñanza hogareña. Los ayos, como se les denominaban a estos preceptores particulares, eran sostenidos en la casa de los potentados o a quienes les prestaban el servicio y hacían parte de la servidumbre; su papel era enseñar a los niños a leer, escribir y contar.



3. La tercera modalidad de enseñanza era realizada por los curas párrocos que, en la casa cural recogía a los niños y jóvenes de buena capacidad y prueba de virtud y a quienes las familias deseaban hacerles eclesiásticos, les enseñaba un poco de latín, un tanto de otros conocimientos esenciales para el sacerdocio hasta dejarlo en estado de aspirar a una de las ordenes sagradas.

En este contexto, la educación se conservaba como derecho único de una pequeña masa de la población, los maestros y los estudiantes se reducían a minúsculos grupos de personas, por lo demás, muy desprendidos de la mayoría de la sociedad. Los profesores desempeñaban un trabajo muy marginal y/o secundario y, por lo tanto, eran definidos como una subjetividad desvalorizado en su papel pedagógico y poco apreciados al interior de las comunidades. Mientras que los alumnos eran un puñado de nobles, o de poseedores de cualidades pías que los perfilaba a cargos administrativos eclesiásticos.

Ahora bien, como ya se ha indicado, la definición de maestro y estudiante ha cambiado constantemente, las caracterizaciones de estas subjetividades han obedecido a poderes circunstanciales quienes los ha delimitado y otorgado su contenido...su visibilidad; es así como, según Bohórquez (1956) una vez se permitió la participación de laicos para que desempeñaran el papel de instructores, estos fueron finamente caracterizados: estar instruidos en la fe cristiana, ser de buenas costumbres, llevar buena vida, ser de avanzada edad y justificar la pureza de su sangre.

Como se nota, todas las características enumeradas privilegiaban el orden moral en detrimento al conocimiento o dominio pedagógico, en tal sentido, los primeros maestros laicos latinoamericanos se les valoraba por su alto sentido ético: la cuestión educativa no fue originalmente un asunto cognitivo ni didáctico, como se entiende hoy, sino moral y político.

Ahora bien, en lo que respecta a los estudiantes, su demarcación o definición y la forma en que se convirtieron en asunto de política pública fue netamente, en su génesis en Latinoamérica, de orden político-moral. En tal sentido, (Martínez y Bustamante, 2014, p.43-

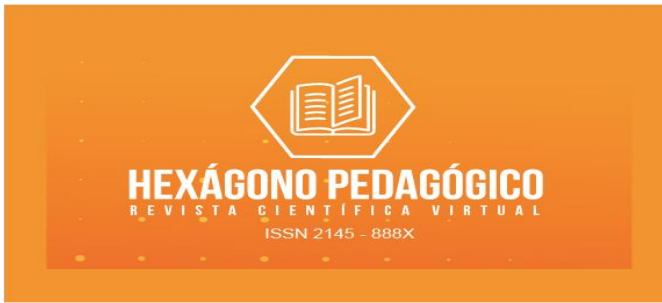


44) afirma que fueron por lo menos cinco, las razones que dieron a luz las instituciones educativas durante el período colonial.

- a. La escuela no surgió por una necesidad sino por una urgencia, fue una urgencia que luego se hizo necesidad.
- b. La escuela pública nace como un espacio de reclusión para los niños pobres que eran recogidos de las calles para imprimirles máximas morales, vida en política y rudimentos de oficios que lo hicieran útiles.
- c. La primera función de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimiento o lugar de educación.
- d. Las máximas morales, las prácticas de policía, formas de vida civilizadas y enseñanza en oficios; son los primeros objetos del saber de la escuela y, por lo tanto, se hablaba más de un saber político más que pedagógico.
- e. Los niños pobres, y no la infancia en general, son el objeto centro de la escuela pública.

Tal como se evidencia, la subjetividad asumida como alumnos durante el nacimiento y desarrollo de la educación colonial, prescribía la instrucción de un individuo desocupado, vago, pobre y vagabundo; es decir, los estudiantes fueron asumidos como asuntos de Estado por los problemas de orden social y políticos que estaban generando, es por ello que (Martínez y Bustamante, 2014, p.57) sostienen que: “Hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar.”

Y es que, según se observa en la abundante literatura de la época, el ocio se encontraba articulado a la miseria y, aunque la primera es la causa original de la segunda; la base de todo el problema se hallaba en la ignorancia, en tal sentido, se establece una relación directa entre ignorancia y pobreza. Por tanto, la preocupación central tenía su centro de gravedad en los niños que pululaban en las calles del virreinato sin ningún tipo de oficio u ocupación,



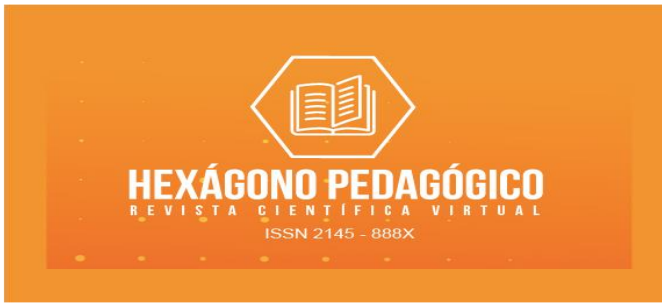
prefigurando a las escuelas como centros de reclusión para disciplinar y adiestrar al cada vez más creciente problema social de la infancia desocupada; de igual forma, al maestro se le asigna el papel de instructor moral y operario del poder vigilante.

En conclusión, el sistema educativo durante la colonia tuvo dos momentos fundamentales, en el primero de ellos, el maestro era el cura doctrinero que busca, sobretodo, la educación del alma para su salvación; este currículo estaba pensado desde un orden moral y la principal preocupación era la disciplina de los espíritus; la enseñanza del castellano era marginal, en todo caso para facilitar el trabajo de la evangelización. En otras palabras, durante este período se creó toda una institucionalidad educativa de fiscalización, disciplina y adiestramiento de la conciencia de los individuos.

En otro momento, cuando la colonia estaba bastante avanzada, la instrucción pública sirvió para hacer higiene social, la vagancia de los niños y jóvenes americanos comenzó a ser un problema de orden social y la ignorancia para realizar trabajos útiles para las finanzas de la corona española reclamaba ser resuelta. En este marco, el estado asume la educación, no desde una vocación pedagógica o académica; su objetivo fue disciplinar e instruir. Ahora el énfasis se traslada al cuerpo, se necesita disciplinar al cuerpo para convertirlo en mano de obra útil.

I. El paradigma teórico-crítico como superación de la instrumentalización

Desde la óptica de la reflexión teórico-crítica en la educación, el asunto que subyace en toda la historia de la educación en la edad moderna es una cuestión mucho más estructural y que afecta a otros campos de la vida social, no solo el de la educación, ello es, la institucionalización de un modo de pensamiento, una forma de entender y descifrar al mundo y una visión unidimensional de entender las ciencias: el positivismo. Por lo tanto, su crítica a la instrumentalización de los sujetos, es una reivindicación a la crítica como forma de habérselas con el mundo.



Este paradigma parte de la denuncia del aparato ideológico que solapadamente sostiene el tecnicismo científico y además propone una alternativa teórica para los procesos de educación. En lo que sigue se intentará desarrollar sus principales objeciones y delinear lo que será la propuesta que este ensayo sostendrá. Tenía razón McLaren (1997) cuando sostenía que: “la tradición crítica examina la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre una forma de vida social.” (p. 48) Según esta opinión, el currículo es por su misma composición un acto de postura política, el falso neutralismo valorativo propagado por el positivismo comete el inocente error de pretender abstraerse de los entramados sociales cuando, en realidad, todos los sujetos, independientemente de su postura científica, toman partido al promover una forma de vida en detrimento de otras; es decir, el cientificismo técnico ha sido víctima del mal que buscaba erradicar: sus postulados son ideológicos en la medida que promueven la sociedad capitalista y su formas de producción.

En cuanto que la educación sea construida a través de las premisas del positivismo, no posibilitará la realización de las capacidades humanas de sus principales actores –docentes y estudiantes-, su único interés será la formación de competencias laborales para que los individuos encajen en el mercado, es por ello que Kemmis (2008) puede afirmar que solo fue posible institucionalizar la reflexión acerca de la instrucción pública, como asunto de Estado, en las sociedades capitalistas modernas, porque ellas exigían la formación de un sujeto producto sin precedente en la historia de la humanidad. Siguiendo la línea argumentativa de (Kemmis, 2008, p. 46-47) este sostiene que la forma como el positivismo concibió el currículo era para dar:

Por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno.



No obstante, ella cercenaba la posibilidad de la crítica o superación de las condiciones sociales enajenantes que muchas veces enfrentan los docentes y estudiantes, no sólo al interior de las instituciones educativas, sino en el conjunto de la sociedad. La propuesta en este sentido es ampliar el reducido campo de acción que el paradigma positivista asignó a los profesores y empoderarlos de herramientas teóricas para que el currículo nazca desde ellos, de su participación y activa elaboración, es decir, quitarles a los ingenieros sociales, exteriores a los sistemas de educación, el papel protagónico en la construcción de los objetivos y fines sociales de la educación para que sean aquellos quienes la imparten, los que reflexionen y establezcan sus propuestas.

Para lograr la concreción de la anterior propuesta los teóricos de la pedagogía crítica proceden reivindicando dos líneas de argumentación: por una parte, serviciándose de los postulados de los miembros de la teoría social de la Escuela de Francfort, realizan una voraz crítica a los intentos de reducir los sistemas educativos a meros términos instrumentalistas; por otra parte, adoptando el paradigma de la acción comunicativa, propuesta por Jürgen Habermas, proponen una forma diferente de entender la escuela, sus objetivos y fines sociales.

En lo que respecta a la crítica, la visión positivista procede afirmando, de acuerdo con Giroux (2003), como la racionalidad técnica no solo invadió el campo de investigación de las ciencias naturales, sino que colonizó todas las disciplinas de investigación científica bajo el sofisma que solo eran reconocidas aquellas disciplinas que siguieran el método por ella impuesto.

La consecuencia de ello, en campo de la educación, fue marginar a los docentes de los debates importantes en la construcción de los saberes y fines sociales de la enseñanza; por tal sentido, (Giroux, 2003, p. 59-60) propone:

Derribar la cultura del positivismo, los educadores de estudios sociales tendrán que hacer algo más que cambiar un conjunto de principios de



organización social por otro. Deberán construir formaciones sociales y cosmovisiones alternativas que afecten tanto la conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades de sus alumnos.

En tal sentido, el primer llamado de los teóricos de la escuela de la pedagogía crítica es lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionistas del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas; no todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos, calculados y cuantificados, no existe muchas veces una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado y, mucho menos, es inadmisibles que los sujetos, desde su nacimiento, están enteramente determinados a validar o sostener una condición social, más cuando ellas llegan a ser enajenantes u opresoras, es por ello que la escuela esta llamada a subvertir estas condiciones, por otras que dignifique a sus miembros.

Por otra parte, Carr y Kemmis (1988), sirviéndose de los postulados que sobre las ciencias desarrollado Habermas, propone ampliar el campo de interés y acción del conocimiento científico. En su opinión, la humanidad ha desarrollado varias formas de entender, explicar y dominar la realidad que los rodea; en efecto, en aras de la supervivencia de la especie la instrumentalización ha sido necesaria para la defensa de las amenazas naturales, el proveerse los recursos necesarios para la existencia, el conocimiento del mundo físico ha sido indispensable para este propósito. No obstante, esta lógica se ha desbordado y sobrepasado las fronteras al vislumbrar al mundo entero como susceptible para el consumo, ahora todo está propenso de ser sobreexplotado, hasta el límite de la amenaza de la autodestrucción.

De igual forma, la explicación instrumental de la naturaleza, como se ha visto, ha sido motivada por el trabajo y su lógica se basa en las explicaciones de causa-efecto, su principal manifestación en el conocimiento se reflejan en las ciencias físico-matemáticas y su



manifestación en la práctica lo demuestra el avasallador crecimiento de la técnica moderna; pero este conocimiento no es el único en la experiencia del saber humano y, si bien, amenaza en colonizar todos los campos de la acción, se hallan otras formas de acciones racionales con pretensiones de validez; en tal sentido, Carr y Kemmis (1988, p. 148) desarrollan lo que entienden por el interés práctico para el entendimiento; ello es: “El interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.” Para entender lo afirmado es preciso recurrir a los significados que las construcciones sociales le han asignados a las acciones e instituciones humanas.

Muchas de las prácticas de las personas están mediadas por una carga simbólica asignada por la interrelación humana: el lenguaje y las instituciones sociales son claro ejemplo de ello, en tal sentido, los conocimientos producidos por las ciencias hermenéuticas ayudan a entender e interpretar este plexo de relaciones que no tienen existencia física –como los fenómenos naturales- pero de los cuales cotidianamente los sujetos participan y son afectados. Como se notará este tipo de estudio desborda el campo epistemológico de las ciencias físico-matemáticas y, por lo tanto, exigen una reflexión diferente.

Por último, en su tipificación de los intereses del conocimiento, Carr y Kemmis (1988, p. 148) desarrollan el que llaman emancipatorio, según ellos, existe: “Un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interrelaciones no alienadas.” En tanto que la existencia humana en muchas de sus relaciones sociales se encuentra en condiciones enajenantes, las ciencias críticas propenden en buscar la emancipación y/o transformación coordinada, a través del lenguaje y la acción, de estas circunstancias.

En tal sentido, este conocimiento proporciona a los sujetos las herramientas conceptuales y teóricas para lograr un tipo de entendimiento autorreflexivo, a través del cual los sujetos implicados pueden explicar las condiciones que los frustran y logren, gracias a



ello, coordinar sus acciones para transformar o eliminar la fuente de su enajenación. En conclusión, esta caracterización de los tipos de intereses del conocimiento humano ayuda a ampliar el reducido ámbito de estudio establecido por el positivismo, como se ha expuesto, las acciones nunca pueden ser evaluada de acuerdo a un único tipo de racionalidad, ellas obedecen ya sea al trabajo, al lenguaje o al poder por transformar las condiciones enajenantes; en tal sentido, todas ellas involucren un análisis diferente.

III. El currículo desde el paradigma de la acción comunicativa.

Como ya se ha expuesto en el apartado anterior, la propuesta de la pedagogía crítica radica en teorizar el currículo desde los postulados de las ciencias críticas, ello es, adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los implicados en ellas. Esto implica por lo menos la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje; como ya se ha reseñado, esta perspectiva margina a los científicos sociales de la elaboración de las propuestas de los objetivos y fines de la educación en tanto que no están implicados directamente en el campo de la educación.

Las acciones coordinadas de los sujetos implicados en la elaboración del currículo esta animada por el deseo de transformar y hacer más justas las relaciones sociales, en tal sentido, aquellos que participan deben asumir un rol eminentemente participativo, en palabras de (Carr y Kemmis 1988, p. 171):

Por una parte, significa que los espectadores que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes en las escuelas mismas; por otra parte, significa que las comunidades escolares deben convertirse en participantes y verse a sí mismo como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas pueden ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general.



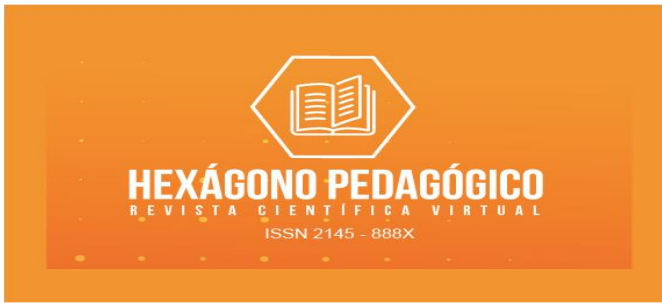
Por lo tanto, la primera idea que sobresalta en esta tesis es la participación activa de los docentes en la construcción del currículo; en tanto que elaboración social, el currículo siempre debe estar abierto a la crítica y la reflexión de todos los sujetos implicados en él, en ello juega un papel fundamental el lenguaje para el entendimiento intersubjetivo. En resumen, esta propuesta echa mano del paradigma de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

En el marco de una propuesta del currículo mediado por el paradigma de la acción comunicativa, (Hoyos 2008, p. 21) enfatiza que:

El paradigma comunicacional que hemos estado proponiendo para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía nos permite articular como nueva forma de humanismo los distintos saberes en una actividad, que por naturaleza es comunicación, en la perspectiva de una democracia que realice en lo público la capacidad de comunicación de los humanos, como la competencia ciudadana.

De lo que se trata es de no renunciar al proyecto Ilustrado de la modernidad que ponía en mano de la educación los ideales de emancipación de las cadenas de la superstición y de la autoridad de la tradición. Las máximas de igualdad, fraternidad y libertad; aún deben estar vigentes en la reflexión sobre el papel social de la educación y, el currículo, no debe renunciar a ello; en definitiva, la escuela no debe estar de espaldas, en su organización y conceptualización teleológica, a las necesidades y urgencias de la sociedad que los rodea, los maestros y estudiantes deben pensar su papel como actores llamados a coordinar sus acciones para eliminar formas de relaciones sociales que promueven la marginación de gran número de los sujetos que son víctimas de actividades degradantes.

Como se ha intentado exponer, el currículo es la elaboración conceptual más rica para definir los objetivos y fines de la educación, su gestión, aunque respondía en su génesis a los requerimientos de las sociedades capitalistas; puede ser replanteado y diseñado para que



responda a los intereses emancipatorio de los sujetos directamente implicados. Como producto del sentir de una comunidad en general, él puede ser el medio para proyectar el sujeto, ya no como máquina para el trabajo, sino como individuo democrático: que reconozca la institucionalidad pero que también esté dispuesto a legitimarla a través de la legalidad; en pocas palabras, el currículo puede llegar a ser la apuesta más importante que, desde la educación, una sociedad determinada delinee para su autoconstrucción.

Es en este sentido como la pedagogía crítica adopta el paradigma de la acción comunicativa para replantear la conceptualización del currículo, su apuesta se centra en la conciencia de los docentes y estudiantes para su elaboración y ejecución y propone que este diseñado para ayudar a transformar las relaciones sociales que enajenan a los individuos.

Conclusiones.

Nunca antes estuvo tan cuestionado el papel de la educación en la sociedad como lo está en la actualidad, y por ello se entiende la función social de la enseñanza en cuanto a la formación de sujetos éticos y ciudadanos comprometidos con los asuntos de sus naciones; es evidente la apatía política y el aumento del desconcierto que generan sistemas cada vez más corruptos e instrumentalizados, la educación adolece del poder vinculante que en otrora ostentaba bajo las premisas de seres humanos iguales, libres y fraternos.

No en vano se le conoce a este tiempo como el que instauró sociedades, relaciones y costumbres líquidas; el papel del docente ha sido relativizado y el de los estudiantes sobrecargado: los maestros son vistos como meros operarios de un sistema disciplinario y los alumnos se les exige altos niveles de competitividad técnica y laboral, so pena de fracasar como individuos en la sociedad; el desenlace inevitable de todo esto es una carencia de sujetos propositivos, de ciudadanos empoderados, al interior y exterior de las instituciones educativas, de las herramientas necesarias para transformar un conjunto de situaciones que cada vez más se apoderan la autonomía humana.



Lo aquí afirmado se evidencia claramente en la creciente constitución de gobiernos cada vez más tecnocrático que anulan los escenarios de discusión política y, lo que es peor, este hecho se celebra como una de las hazañas de las sociedades tecnificadas, también es sintomático el fracaso de los ideales que pregonaban por el cambio cualitativo de las actuales sociedades explotadoras y el cómplice silencio ante las más denigrantes prácticas contra la dignidad humana: celebramos los viajes espaciales que generan millones de dólares en inversión, cuando paralelamente convive con millones de personas que mueren por no tener las necesidades básicas satisfechas –agua, alimento, vivienda, ropa.-

En tal sentido, el sistema educativo ha fracasado, la ilustración prometió: “Entrégame a un hombre y yo te devuelvo a un ciudadano” y ello hizo pensar que la escuela sería el instrumento adecuado para no solo formar hombres de ciencias, sino, sobre todo, individuos comprometidos por el establecimiento de sociedad justas, iguales y fraternas, no obstante, el sistema educativo se ha empeñado en encasillar a sus aprendices en la adquisición de conocimiento técnico-laborales: no se necesitan *homo sapiens* sino *homo faber*; el paradigma que hoy domina los sistemas educativos mundiales es de la productividad, el de la rentabilidad, el de formar individuos a los que se les pueda sacar la mayor provecho posible mientras que su cuerpo aún sea apto para el trabajo.

En tal sentido, urge un cambio en la manera como se piensan a sí mismo los docentes y la forma como estos realizan sus prácticas, es menester reencausar los ideales de la Ilustración y volver a las escuelas escenarios para la formación de ciudadanos y no sólo de científicos, es imperativo que los maestros se despojen de las vestimentas de tecnócrata y se revistan de formadores sujetos políticos, en resumidas, las instituciones educativas están llamadas a convertirse en centro de ejercicio democrático interesada, en primer lugar, a estimular el debate y la crítica en torno a las grandes necesidades que hoy afronta la convivencia en comunidad.



Por otra parte, no es el intento de esta reflexión hacer una apología a la formación carente de formación científico-técnica, por el contrario, entre los intereses de la humanidad y en su historia por controlar la naturaleza el uso de la técnica ha sido fundamental: desde el hacha de piedra hasta los más sofisticados artefactos modernos; han sido producto de las capacidades humanas que le han garantizado la supervivencia. No obstante, hoy es perentorio, cuando el mundo parece estar al borde de la destrucción, asumir y limitar la racionalidad instrumental, preguntarse hasta qué punto aquello que se ha creado para facilitar la existencia ha desembocado en las mismas fronteras de la autodestrucción.

Estas y otras reflexiones similares deben ser dinamizadas al interior de las instituciones educativas, no de forma marginal o en las clases con menos asignación académica semanal o en la materia de relleno de los currículos escolares, como es el caso en la actualidad, ellas deben ser parte fundamental en la formación de los estudiantes, son estas las competencias que deben primar en las prácticas docentes, sin que ello signifique en deterioro de las habilidades técnico-científicas; en resumidas, la ciencia fue concebida para la completa autorrealización humana y no para llevarla al borde de su aniquilación.

Referencias.

- Bohórquez, L. (1956). La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Cultural colombiana.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorroutu.
- Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder.
- Habermas, J. (2003). Teoría de la acción comunicativa tomo I y II. Madrid: Taurus.
- Hernández, G. (19699). Documento para la historia de la educación en Colombia, tomo I. Bogotá: Patrimonio colombiano de artes y ciencias.
- Hoyos, G. (2008). Filosofía de la educación. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (1981). ¿Qué es la ilustración? México, F.C.E: Imaz.



- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Martínez, A. y Bustamante, J. (2014). *Escuela pública y maestro en américa latina*. Bogotá: Prometeo.
- Martínez et al. (1995). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Marx, K. (1976). Tesis sobre Feuerbach. *Cuadernos Políticos*, [online] (10), pp.1-3. Disponible en <<http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.10/CP.10.11.TesissobreFeurbach.pdf>> [Consultado el 26 de abril de 2021].
- Manero, A. (2009). La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. *Centro de estudio Iberoamericano, Volumen 3 (2)*, 85-113.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Silva, R. (1989). *Nueva historia de Colombia IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria*. Bogotá: Planeta.