

**Filosofía y educación:
en la punta de la lengua**

Filosofía y educación: en la punta de la lengua

**Martha Soledad Montero González
Esaú Ricardo Páez Guzmán
(Compiladores)**



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja
2016

Filosofía y educación: en la punta de la lengua / Montero González, Martha Soledad; Páez Guzmán, Esaú Ricardo (Compiladores). Tunja: Editorial UPTC, 2015. 364 p.

ISBN 978-958-660-229-7

1. Filosofía. 2. Educación. 3. Escuela. 4. Universidad. 5. Niño-enseñanza. 6. Técnica. 7. Objeto. 8. Aprender. 9. Experiencia. 10. Servicio. 11. Literatura.

(Dewey 801.95/21).

Primera edición: 2015.

200 ejemplares (papel)

Filosofía y educación: en la punta de la lengua

ISBN 978-958-660-229-7

© Martha Soledad Montero González (Compilador), 2015

© Esaú Ricardo Páez Guzmán (Compilador), 2015

© De los autores, 2015

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2015

Resultado del proyecto de investigación "Relaciones entre literatura y administración", con código SGI 1139.

Gustavo Orlando Álvarez Álvarez, Rector UPTC

Comité Editorial

Celso Antonio Vargas Gómez, Mg.

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento, Ph.D.

Fred Manrique Abril, Ph.D.

Liliana Fernández Samacá, Ph.D.

Luz Eliana Márquez, Mg.

Fánor Casierra Posada, Ph.D.

Jovanny Arles Gómez Castaño, Ph.D.

Rigaud Sanabria Marín, Ph.D.

Pablo Enrique Pedraza Torres, Ph.D.

Editora en jefe: Bertha Ramos Holguín

Coordinadora editorial: Ayda Blanco Estupiñán

Corrección de Estilo: José Gabriel Ortiz Abella

Libro financiado por la Dirección de Investigaciones de la UPTC.

Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor.

Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Citación: Montero, M. y Páez, E. (Comp.). (2015). *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*. Tunja: Editorial UPTC.

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

Avenida Central del Norte 39-115

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Impresión

Grupo Imprenta y Publicaciones

UPTC - Avenida Central del Norte

Tels.: (0*8) 740 5626 - Exts. 2366 - 2367 - Fax 2408

imprenta.publicaciones@uptc.edu.co

Tunja - Boyacá - Colombia

Contenido

Introducción	9
PRIMERA PARTE	17
Filosofía, política y educación	17
Líneas de investigación:	
política y educación	17
Educación, escuela y sociedad: problemáticas y nuevas perspectivas	17
EMPRESARIZACIÓN Y CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD	
COLOMBIANA	19
“El mundo como un mercado”.....	24
¿Universidad, qué universidad?.....	32
“Calidad es calidad”	35
Un intento de conclusión en perspectiva	40
<i>Esauí Ricardo Páez Guzmán</i>	
LENGUAJE ESTATAL Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA POLÍTICA,	
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA DURANTE LA	
“REVOLUCIÓN EN MARCHA”	45
Problematización.....	46
Cátedra, autonomía universitaria y lenguaje político	54
Contenidos e institucionalización universitaria de la economía	57
La Universidad Nacional como organismo cultural	62
Universidad, moral y nación	66
Conclusiones	68
<i>José Molina Bravo</i>	

UN MAPA COLOMBIANO DE LA EDUCACIÓN Y LA IGLESIA EN EL DEPARTAMENTO DE CASANARE	73
Época colonial: Iglesia e instrucción	75
La Gran Colombia (1819-1831): Iglesia versus Estado-nación	79
República de la Nueva Granada (1831-1858) Ida y regreso de la Iglesia en la educación pública	81
La República Federal: la Confederación Granadina (1858-1861) y los Estados Unidos de Colombia (1862-1886): vida política, educación y retorno de la Iglesia	83
República de Colombia: iglesia dueña de la instrucción pública	85
Reforma de la educación en Colombia: Ley 39 de 1903, primeras tres décadas del siglo XX	87
La hegemonía liberal y las luchas partidistas	89
La restauración de la nación y las nuevas políticas educativas	90
Casanare: instrucción pública, educación e iglesia	91
Las primeras escuelas en Casanare	92
Expansión escolar: alianza Estado- Iglesia	94
En conclusión.....	97

Gerson Jara y José Raúl Mayorga

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE COMO DERIVA DEL PENSAR TÉCNICO	103
--	-----

Héctor Mauricio Cataldo

POLÍTICA CURRICULAR ACTUAL EN COLOMBIA: ENSEÑANZA DEL LENGUAJE	123
Reforma curricular	127
Reforma curricular actual: enseñanza del lenguaje	135
Conclusiones	142

Claudia Edid Herrera Escalante

SEGUNDA PARTE	153
Género, educación e infancia.....	153
Línea de investigación:	
Concepciones de infancia, niño y niñez en la educación.....	153

MUJER OBJETO MERCANCÍA/MUJER OBJETO SEXUAL UNA LECTURA ENTRE MACKINNON, IRIGARAY Y BAUDRILLARD	155
Una lectura en clave marxista: Irigaray y MacKinnon	156
La sexualidad en el código de la producción	162
Más allá de la mujer-mercancía: el objeto fatal	164
La soberanía del objeto	167
Del <i>strip-stease</i>	171
Conclusiones	173

Johanna Bernal

MARCADORES DE GÉNERO EN LA INFANCIA	175
Marcadores de género y género	179
Algunas conclusiones.....	194

Ilusión Rita María Duarte López

TERCERA PARTE	199
Filosofía, educación y pedagogía.....	199
Línea de investigación:	
Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna y contemporánea	199

DEWEY: PENSAMIENTO REFLEXIVO, PROCESO EDUCATIVO Y MÉTODO	201
Hábito, sugerencias y significado	205
Pensamiento reflexivo y método científico	210
Conclusión	219

Martha Soledad Montero G.

Sandra Rojas Panqueva

APRENDER: ENTRE PUNTOS, LÍNEAS Y ENCUENTROS	229
Intercambios y correspondencias	233
Interpretación del pensamiento	240
Autogobierno y regla de separación	247
Conclusiones. A manera de apuntes finales.....	251

Juan Diego Galindo Olaya

SILENCIOS DE TIZA: EN TORNO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.....	255
Crisis de formato: la pregunta por la experiencia pedagógica.....	260
La sutileza hermenéutica de la experiencia: agudizando la mirada.....	264
Temporalización de la experiencia: las métricas del no-saber-por-saber y del saber sentir	268
En vez de conclusión	274

Violeta Ilieva Pankova

APROXIMACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN SEGÚN MICHEL FOUCAULT	277
Decir verdad y procesos de objetivación	278
Decir verdad y procesos de subjetivación.....	288
Relación de los procesos de objetivación y subjetivación.....	298

Óscar Leonardo Ortiz

CUARTA PARTE	303
Filosofía y literatura.....	303
Línea de investigación: Desarrollo, cultura y educación: problemas sociales.....	303
 EL PRÍNCIPE IDIOTA DE DOSTOIEVSKI, UN NO LUGAR, UNA RISA ...	305
El idiota.....	320
Conclusiones a modo de consideraciones finales	329

Edwin García Salazar

Introducción

*—Estás en cierto trecho del camino, muy agudo y peligroso.
Quizás esta sea la última encrucijada, y también, quizá, la más difícil de entender.
Algunas de las cosas que te voy a señalar hoy, probablemente nunca serán claras.
De todos modos, no se supone que sean claras. Con que no te preocupes ni te desalientes.
Todos nosotros somos una bola de idiotas cuando entramos en el mundo de la brujería,
y entrar en ese mundo no nos garantiza, en ningún sentido, que cambiaremos.
Algunos seguimos idiotas hasta el fin.*

Don Juan

En este libro, producto del trabajo realizado en el V Seminario de Investigación Permanente, nos enfrentamos en su edición con tres cuestiones que nos obligan a atravesar con muchas dificultades la formalidad académica y la lógica sistemática institucional, que se exige cuando se construyen problemas de investigación, y cuando se trata de poner en cuestión en un mismo espacio: por un lado los distintos puntos de vista, los diferentes problemas, estilos, preocupaciones y los objetos de estudio; por otro lado, estos elementos varían por su naturaleza, al igual que varían los tonos, acentos y marcas, y por último, los usos y las aplicaciones que se hace del saber filosófico, histórico, político y cultural para explicar y dar cuenta de estos en el campo de la educación. De igual modo, consideramos que el campo de la política en la educación es el que potencia la investigación del grupo, aunque muchos de nosotros aún no lo sabemos, por ejemplo, cuando se pone en discusión la empresarización de la educación en la universidad, el papel de la inteligencia, la enseñanza del lenguaje en la escuela, los efectos políticos de la constitución social de género y las marcas que se registran en la infancia; en fin, una multiplicidad de miradas y problemas, autores de referencia, datos y, sobre todo, distintos procesos de formación que han dejado registro en el cuerpo de cada uno de los investigadores del Grupo Filosofía, Educación y Pedagogía.

Esta multiplicidad en tanto un sustantivo y no un predicado, nos facilita hablar menos de oposición y más de desplazamientos de aquellos lugares en los que es fácil instalarse, de hacerle el quite a la idea de complementariedad y de determinación de quienes saben más sobre quienes saben menos, según los códigos de la academia y del estatus de los que aprenden a mirar por encima del hombro a los otros porque, al parecer, algunos no se encuentran a la altura de las abstracciones y la acumulación de información de otros, y puesto que se constituye en el terreno propicio para clasificar, dividir, crear estados de conciencia que haga palidecer al otro, porque nunca se estará lo suficientemente cerca del pretendido modelo en sentido fuerte, y porque como todavía se tartamudea en la investigación, la posición de cada uno parece ser de alejamiento de las reglas del pensamiento abstracto, y por eso en su dialéctica casi siempre denuncia lo que el otro todavía no puede decir, así tenga las palabras en la punta de la lengua.

En cambio, lo que se necesita es continuar con la construcción de esa trayectoria que se viene conformando alejándose de la idea de falso movimiento, de ideas esenciales de progreso en la investigación, pues lo que muestra dicha trayectoria formativa es la duración, la cual hace que el tiempo dure lo que dura el instante en que se hace “click” y se comprende aquello que nos era tan difícil descifrar, el momento en que se escribe el párrafo que por fin dice, más o menos, lo que se quería decir, el instante que dura la lectura de toda la vida de un pensador puesta en su obra, y que nos obliga a huir del entendimiento como una categoría de la determinación que depende de las famosas unidades de análisis. El instante en que por fin se puede conversar sin tener que entrar en relaciones jerárquicas. Esto no quiere decir que no se tome en consideración la posición, la trayectoria, la experiencia y el bagaje de quienes investigan en el grupo, cualquiera sea el lugar en que se encuentre su formación: aprendiz, maestro o creador. Por eso, aceptar la multiplicidad en tanto duración como condición para investigar, implica saber que la noción de duración tiene que ver con la de multiplicidad, y que no se trata, entonces, de cantidades de investigaciones, sino que cada investigación es una multiplicidad como lo decía Deleuze en sus clases.

Así se traza el sentido, que tiene el Seminario de Investigación Permanente como el espacio-tiempo, para la recopilación que capta en el caso de este libro, las actuaciones, las acciones, la síntesis del trabajo de investigación realizado que se fusiona, que se interpela y que evita la tentación de alguno de nosotros de negar, marginar, eliminar o excluir textos, porque se considera, por ejemplo, que algunas de las problemáticas y temáticas desarrolladas no pertenecen a la lógica del libro que se propone, o que el orden en que se presentan no dan cuenta de las relaciones complejas que, al parecer, se cruzan entre los distintos planteamientos sobre temas afines expuestos; por ejemplo: ¿Qué tiene que ver la filosofía con la historia y con la educación? ¿Qué pasa con ese texto que se desvía de la organización trazada en

el libro sobre la relación filosofía y educación y pone a conversar la filosofía de Nietzsche con la literatura a partir de la obra *El idiota* de Dostoievski? ¿Acaso se le olvidó a este investigador conectar su objeto de estudio con los problemas de la educación? ¿O, no le interesa? Es posible que no se trate de ningún olvido o falla de la memoria, sino que se trate de solo trayectoria, y de la necesidad de pasar por ahí una y otra vez, para que, por ejemplo, un investigador del grupo, que a su vez es maestro de estudiantes de filosofía, se preocupe por enseñar y mostrar para qué sirve la filosofía de Nietzsche cuando se trata de pensar la literatura; o, en otro caso, otro profesor investigador traiga a colación a Baudrillard, o a Foucault, o a Luchmann o Badiou, bien como referencia, bien como lectura conceptual, bien para discutir con ellos una vez se toma posición frente a sus puntos de vista, o para dar un salto y tomar distancia e invitar, por ejemplo a estudiar el concepto de etnografía de Rosana Guber, Margaret Mead y Beatriz Preciado, o en otro caso recurrir y develar las teorías de Dewey quien, por sus cualidades como filósofo-pensador de la educación y la experiencia, considera el problema del bien común y de la democracia articulada al problema de la industrialización de la sociedad moderna, pero todos, de una manera, o de otra, estamos indiscerniblemente conectados a la enseñanza y a la formación de otros, llámense estudiantes o investigadores en formación.

Para exorcizar el deseo de oponernos a los puntos de vista de los otros, hemos optado por aceptar que la multiplicidad es la cualidad de la investigación, y las miradas en su pluralidad son el comienzo en nuestro grupo para volver a pensar la filosofía y la educación, abandonando los dualismos sin abandonar el deseo de pensar, para mostrar que las investigaciones sufren tropiezos, detenciones, bloqueos, desviaciones, rechazo, aplazamientos, pero que como parte de la trayectoria, la mejor manera es desedipizar los procesos investigativos y convertirnos en compañeros y no en discípulos, convencidos de no carecer de nada, pero entusiasmados por aprender, saber y volver a pensar, por el simple hecho de gozar y sufrir en el placer de ingresar a mundos desconocidos, y así salir de las relaciones de dependencia maestro-alumno, investigador principal e investigador secundario, conferencista magistral y escucha letrado.

No hay investigaciones unas más importantes que otras, lo que hay, siguiendo a Deleuze, son investigaciones, cada una de ellas, en sí misma una multiplicidad, y esto sí lo repetimos para no olvidarlo, pues el deseo es constitutivo de distintas maneras de pensar, porque en un proceso pone en juego cada investigador y cada investigación, pues no se trata de pertenecer una escuela, un dogma, una doctrina, sea esta idealista, o marxista o freudiana, o foucaultiana, sino de estar ligados a líneas de fuerza, cuya superficie de inscripción pone en cuestión los dualismos, lo dado, los monismos, los determinismos que calificarían, en este caso, qué es y qué no es investigación.

Así, una pregunta en rigor construye un problema y el investigador cae en este abismo con la posibilidad de saltar con una respuesta, justo en el momento en que una nueva pregunta surge para desviar la mirada y, en la multiplicidad de posibilidades que se abren cada vez que se responde, comenzar de nuevo por nuevas trayectorias, por eso lo que en este libro se presenta son frases inacabadas, resultados parciales de investigaciones particulares, procedimientos en construcción, archivos en revisión o lecturas sin terminar, pero esta posición no implica que no se acepten las reglas propias de la investigación en cualquiera de sus formas, sino que las intensidades que nos atraviesan, organizan y desorganizan las líneas de la investigación que se elevan hasta cuando somos capaces de decir algo diferente, que no sea la acomodación de una respuesta para que suene bien a los oídos de quienes nos escuchan con ganas de oír lo que desean oír, así pues, en cada uno de los capítulos, artículos o textos escritos para este libro, lo que tenemos que decir, aún esta... en la punta de la lengua.

En términos metodológicos, lo que traza un sentido a estas investigaciones es el campo de la educación, que sitúa la universidad, la educación en la infancia, la enseñanza del lenguaje, el surgimiento de la cátedra de economía política, la relación educación y experiencia, la educación pública y el pensamiento técnico, la relación educación e iglesia en relación con la filosofía, la historia y la literatura según las líneas de organización que le dan forma al libro en partes: la primera parte, trata los resultados parciales de investigación sobre filosofía, política y educación, desarrollando la línea de política y educación, educación, escuela y sociedad: problemáticas y nuevas perspectivas; la segunda parte recopila las investigaciones con sus avances sobre los problemas de género, educación e infancia, para responder por la construcción de la línea de investigación sobre concepciones de infancia, niño y niñez en la educación; la tercera parte está dedicada a los problemas de investigación, que tienen como objeto de estudio la relación filosofía, educación y pedagogía, para subrayar algunos elementos centrales de la línea filosofía, genealogía y educación; la cuarta parte del libro, filosofía y literatura, es una reflexión sobre la obra de Federico Nietzsche rastreando el concepto de devenir y usándolo para hacer un análisis filosófico sobre la obra literaria *El idiota* de Dostoievski, como punto de partida para señalar con posterioridad algunos problemas de la enseñanza de la filosofía cuando se problematiza la cuestión de la escritura y así comenzar el proceso de la línea de investigación sobre desarrollo, cultura y educación: problemas sociales.

Entonces el Seminario de Investigación Permanente en su quinta versión dedicado al proyecto de investigación Seguimiento y descripción de una experiencia de formación investigativa. Facultad de Educación/Uptc¹ es el espacio en el cual

¹ El proyecto de investigación “*Seguimiento y descripción de una experiencia de formación investigativa. Facultad de Educación*” le da soporte al Seminario de Investigación Permanente y se encuentra registrado en el Sistema de Gestión de Investigación SGI/DIN/UPTC con el código 1373.

confluye la investigación como multiplicidad de puntos de vista y de miradas que, si bien es cierto responden a las exigencias de Colciencias en relación con las políticas de investigación de ciencia y tecnología en su formalidad institucional, dicho espacio permite articular, conectar y poner en relación, universidades, investigadores de trayectoria, profesores investigadores, profesores y estudiantes interesados en los problemas de filosofía y educación e interesados, al mismo tiempo, en la formación de investigadores, también es cierto que frente a las dificultades introducidas por la sociedad contemporánea, no es posible negar las rupturas en la forma tradicional de investigar, de presentar los resultados y de trazar estrategias de formación de investigadores; de allí, se considera que los currículos, los planes de estudio, los perfiles de profesionales, inclusive los canon de libros y los microcurrículos, no se reconocen como factores académicos suficientes para, garantizar de manera conceptual y práctica, las cuestiones fundamentales de la investigación.

De hecho hay una preocupación central crítica en la contemporaneidad, en cuanto a lo que inclusive se concibe como investigación y práctica investigativa, puesto que la investigación sigue siendo vista de manera idealista, futurista y contemplativa como producto de genios que nacen con esta estrella. Por eso, cuando se señala que la investigación es una actividad difícil, exigente y rigurosa que requiere de disciplina, trabajo, estudio, dedicación, constancia y permanencia, se está afirmando que cualquier propuesta que se nombre a si misma investigación, requiere de la construcción de un problema que sea del interés de profesores investigadores y estudiantes, en general esta imagen de rigor y exigencia de estudio y dedicación de tiempo y esfuerzo provoca con frecuencia una desbandada.

Se podría pensar, que en parte, se debe a que la exigencia académica se convierte en una tarea y las tareas hoy se leen de manera monótona y aburrida para su realización. De cierta manera los grupos de investigación surgen para convocar académicos, profesores y estudiantes interesados en la investigación, en el conocimiento y en los saberes, y se presume que llegan criticando verdades y rompiendo con ellas; sin embargo, es difícil hallar al interior de un grupo conexiones que favorezcan el encuentro permanente entre estudiantes y profesores. Generalmente los estudiantes quedan reducidos al desempeño de dichas tareas como auxiliares y su participación en los grupos sirve en la ejecución de planes de trabajo individuales de profesores investigadores, que luego registran la información individualizada en los grupos y la sumatoria de esta termina por considerarse el resultado de la productividad investigativa.

En fin, en este grupo procuramos tener cuidado con estos gestos, y aunque de hecho hay aprendices de investigadores, se trata más bien de crear espacios abiertos que en general favorezcan conversaciones, encuentros, cuestionamientos y planteamiento de problemas en un contexto nuevo de relaciones, que puedan tener continuidad,

variación y sentido para quienes están interesados en poder investigar; es decir, en pensar de otro modo, como diría Foucault. Por eso hacer posible la realización del Seminario de Investigación Permanente, no solo fortalece el ejercicio de cada uno de sus participantes, sino que atiende la regla pragmática de la escritura a través de la presentación de textos, de artículos, tesis, monografías, ensayos, libros... que, según distintos puntos de vista, desarrolla interrogantes, provoca discusiones, pone en circulación y conecta nuevos conocimientos, y procura hacerlo por medio de ejercicios reflexivos, conceptuales y teóricos de los investigadores de trayectoria y de los investigadores en formación. Esto justifica la propuesta de un Seminario como un proceso estratégico que implica realizar actividades de investigación propias de los objetos de estudio en el grupo.

Participan en el Seminario de Investigación Permanente los líderes del grupo de investigación, el director del Seminario, los investigadores con trayectoria, los jóvenes investigadores, los investigadores en formación, los estudiantes de pregrado vinculados al Semillero Uptc Siglo 21 y el Semillero Gaya, académicos y estudiantes invitados.

El hilo metodológico del Seminario privilegia un tipo de investigación que se basa en la problematización, el análisis, la crítica y la transmisión de saber, manteniendo este espacio académico para que los productos de investigación que se están construyendo, den lugar a nuevas preguntas y nuevas formas de investigación. Por eso, la figura del profesor investigador en estricto rigor anima, comprende y entiende al estudiante que se está formando como investigador, pues considera esta actividad difícil de comprender, y por eso procura convertirla en una práctica que, a su vez, requiere trabajo, dedicación, estudio y escritura, y, además, una postura frente al plan de estudio de los investigadores; de ahí la necesidad de formar bases conceptuales, teóricas, de método y construcción de experiencias concretas como recolección de información, uso de técnicas, aplicación de instrumentos, sistematización y análisis de información, acceso al conocimiento y a los documentos de consulta entre otras disciplinas de estudio en las fuentes, cuyos resultados serán publicados, pues la lectura y la escritura son su condición.

El hilo conductor que da forma metodológica (método) a las líneas de investigación del grupo, a propósito del Seminario de Investigación Permanente, es la pregunta por la concepción, la noción y la relación filosofía-educación, universidad, formación, pedagogía, enseñanza y aprendizaje, en un sentido más bien experimental (pragmático, situacional) del pensamiento y del saber, de la revisión y el estudio riguroso de las fuentes del pensamiento moderno y contemporáneo en articulación con la filosofía, la historia, la sociología, la literatura y el arte, con el afán de extraer la potencia de estos conceptos y nociones, sin presuposiciones ni interpretaciones, y cuyo único criterio sea volver a ellas y responder por el presente de la filosofía,

la educación y la pedagogía en función del planteamiento de un problema. Es decir, volver a pensar las cuestiones que afectan el pensamiento, más que desarrollar el deseo de erudición o la afinidad ideológica.

En ese sentido, el procedimiento metodológico toma en consideración los escritos que se producen en cada una de las líneas de investigación en relación con los resultados alcanzados en su discusión, avance de investigación, exposición de resultados parciales o finales de dichas investigaciones en el Seminario, asociados a la divulgación ante la comunidad académica, como fue el caso, por ejemplo del Ciclo de Conferencias sobre Educación y Pedagogía, realizado por la facultad de Ciencias de la Educación y la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) en el segundo semestre del 2013 a propósito del Seminario de Investigación Permanente del grupo.

El procedimiento que se siguió y las actividades de organización que se desarrollaron en el Seminario de Investigación tienen componentes comunes con otros seminarios en desarrollo como el de la Universidad Industrial de Santander, entre otros como el de la Universidad del Rosario, Andes y Javeriana por considerar que nos une la concepción universal de aquello que es propio de estos: la definición de una temática, la construcción de un problema o de una problemática, la discusión, la relatoría y el protocolo como mecanismos para:

- Dar cuenta de los problemas, de las problemáticas, de las temáticas sobre filosofía y educación y cualquiera de las expresiones a que dé lugar el planteamiento de un problema, una pregunta de investigación, un análisis conceptual y teórico, unas respuestas y que por su pertinencia puedan incluirse en la programación del Seminario. La metodología de exposición se relaciona con las características propias de cada investigación particular en desarrollo y se distingue por su exigencia conceptual y metodológica, presentación escrita y sustentación.
- Reconstruir mediante la figura de la relatoría el proceso de las discusiones y de los resultados en términos del rigor argumental, la conceptualización, la teorización y la aplicación de los puntos de vista que se encuentran en el Seminario con el ánimo de poner en cuestión aspectos, líneas, preguntas, ángulos o aristas de los problemas que allí se están tratando. La relatoría exige la escritura, la exposición expresa por parte de un relator (en este caso el joven investigador del grupo hará las veces de relator) que da las explicaciones del caso según su propia posición y mirada. Entonces, lo que se produce en el Seminario es material de trabajo que, de acuerdo con las diferentes posiciones, enfoques y conclusiones desarrolladas a propósito de las exposiciones y discusiones sobre temas específicos propios de las investigaciones en desarrollo, sirve para construir un documento bajo la responsabilidad del relator con miras a su publicación.

El protocolo es un registro sistemático y continuo del proceso en desarrollo del Seminario de acuerdo con la programación del mismo, en el cual se registran las actividades, tiempos, espacios, duración, fechas precisas de cumplimiento de cada una de las sesiones incluidos los participantes y miembros. El protocolante (el coordinador del Semillero Uptc siglo 21 hará las veces de protocolante) registra el proceso desarrollado en la anterior sesión, el desarrollo de la discusión, la participación, documentación y fuentes, haciendo énfasis en las preguntas y los compromisos acordados. El líder del grupo, el investigador principal que hace las veces de director del Seminario, revisan el protocolo antes de iniciar cada sesión programada y el resultado de las investigaciones se concretan en la publicación de un libro de investigación, en este caso el libro *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*.

Martha Soledad Montero G.

PRIMERA PARTE

Filosofía, política y educación

**Líneas de investigación:
política y educación**

**Educación, escuela y sociedad:
problemáticas y nuevas perspectivas**

1

Empresarización y calidad en la universidad colombiana

Esaú Ricardo Páez Guzmán

*“La cuestión no es saber lo que es el adversario;
es saber a qué juego juega”.*
J.F. Lyotard²

El tema general de este artículo, la *universidad*, ha tenido una especial atención en la última década (2010). Los estudios, los documentos, los ensayos, las políticas y propuestas, de uno u otro lado, se han multiplicado considerablemente, tanto en cantidad como en profundidad y detalle. Hoy el tema no es novedoso ni cuenta con la sorpresa de la singularidad. La *universidad* se convirtió en objeto de análisis y de intervención privilegiada, en términos de las políticas públicas, asociadas a una dinámica nueva en relación con un campo relativamente nuevo, las Instituciones de Educación Superior (IES), y que tendría que ver con el carácter de algunas grandes líneas reseñadas por estudiosos del tema (Bruner, 2005):

- Las transformaciones del Estado y su relación con la institución universitaria, en el sentido de los cambios y las diferencias conocidos que se expresan entre un modelo de *Estado interventor* y uno *regulador*.

² Lyotard, J.F. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México. Red Editorial Iberoamericana México, S.A. de C.V. (p. 104).

- La *descorporatización* de la Universidad, en referencia con los cambios que tienen que ver con cierta manera de *ser tradicional* de la institución universitaria, por lo menos en la tradición histórica de los últimos doscientos años, asentada en los principios de autonomía, autogobierno y *autorreferencialidad*.
- La tendencia acelerada hacia la *mercadización*, en la medida en que la orientación de la Universidad hacia el mercado, como referente y como horizonte de finalidad se ha constituido en la condición fundamental de su actividad y expectativa, hasta el punto que ha terminado constituyéndose y comportándose como un *nuevo sector económico* y,
- La *empresarización*, en estrecha relación con lo anterior, que implica el surgimiento en la universidad de un nuevo modo de ser de la institución universitaria cuya procedencia y filiación estaría conectado con ciertos discursos y prácticas organizativas provenientes del campo propio de la economía y del management (Martínez, 2005, pp. 19-20)³.

En principio, sería posible señalar, a propósito de la Universidad, cómo una institución tradicional, tan fuerte y cerrada, ha experimentado en los últimos años una oleada global de cambios y transformaciones con cierta relativa velocidad y bajas resistencias. Esta oleada de cambios ha recorrido regiones y países, ha instalado nuevas y, en muchos casos, idénticas máquinas administrativas, ha introducido *nuevos* lenguajes e inducido *nuevas* prácticas académicas que, de lejos, no dejan de mostrar su familiaridad con los nuevos modos de producirse, constituirse y transmitirse el conocimiento. Quizás una de esas señales podría ser el *desplazamiento* de los centros mundiales de discusión y de decisión sobre las políticas de educación (como discusiones de política, de derecho, de modos de ver la cultura y el saber) y de producción discursiva de las políticas que orientarían las nuevas formas de constitución de las prácticas de saber, las instituciones educativas y sus relaciones tanto con el Estado como con la sociedad en su conjunto.

Una de esas señales, a manera inicial de ejemplo, es la constitución y la legitimación de un nuevo espacio de decisión mundializada, en el que la *educación* comparte asiento como *un sector productivo* más, como un *negocio* más, bajo la forma de *los servicios educativos*, junto con el café, la carne, el

³ En general, “el management se refiere a un concepto complejo relacionado con las instituciones, una teoría, una disciplina y un proceso aplicado a la planeación, organización y control de la gran corporación de negocios.(...) Como teoría o disciplina, el management implica un conjunto de conocimientos científico-técnicos aplicados sistemáticamente por los directivos de la gran corporación de negocios para dar solución a los problemas estratégicos de planeación, organización y control de decisiones, actividades, recursos y resultados de las organizaciones modernas (empresas privada de negocios, organizaciones del Estado y organizaciones públicas, gubernamentales o no”.

petróleo, los servicios financieros, etc.⁴ *Negocio* que, además, se abre al espacio de un modo de ser que la *máquina productiva y administrativa* ha inventado, tanto más etérea como, a su vez en su existencia, más prosaica, más concreta y cotidiana: la *empresa*. Y que, como eco de repetición de lo mismo, le da un *nuevo cuerpo* operativo y corporativo a la educación, a sus personajes (maestros, estudiantes, investigadores y académicos), a sus discursos, a sus fines y propósitos bajo la modalidad de *la empresarización*.

Desplazamiento, proceso y efecto que, si bien es mundializado, no escapa a las particularidades cómo en cada país y en cada institución es abordado y producido (quizás, en algunos casos, re-producido). En este sentido, la universidad en Colombia ni se ha sustraído ni se ha resistido a esta dinámica global. Todo lo contrario, sería posible señalar cómo en esta primera década de los años 2000 se evidencia un renovado afán por *ponerse al día* en esta tendencia globalizada, lo que a su vez se puede mostrar en las dinámicas particulares de las instituciones universitarias colombianas, y en el particular caso de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc, que tomaríamos, a manera de ejemplo y de pretexto, para mostrar detalles de este *desplazamiento*.

En este sentido, el presente texto (como un primer borrador de informe investigativo) se aventura a indicar los puntos generales de conexión, de articulación, de familiaridad y de particularidad que la política educativa universitaria ha recorrido en Colombia en la primera década de los años 2000, a partir de tres planos que se cruzan sin confundirse, pero que se determinan y se condicionan y cuyos resultados podríamos ver en los modos como la universidad colombiana ha asimilado y ha esbozado su ruta de *adaptación* y de *respuesta*: las *tendencias globales*, las *determinaciones nacionales* y las *decisiones locales*. Con una línea de referencia como *pretexto* para hacer este seguimiento: la *calidad*. No como concepto de fondo, sino como línea superficial de análisis sobre dichos planos, que permite, de manera sesgada, hacer un mapa de las políticas públicas de educación superior universitaria en la década referida.

Introducción

El tema general que orienta esta exposición es el de describir las líneas generales que señalarían los cambios que podrían haberse suscitado en la universidad, como efecto de las políticas públicas desarrolladas en Colombia en la década referida. En particular, las políticas de Educación Superior, orientadas a inducir transformaciones

⁴ “Los acuerdos de libre comercio como el Gats, cuerdos regionales como el Alca y Mercosur y bilaterales como el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos, incluyen dentro de sus temas de negociación de los servicios de educación superior, negociada por lo general desde los ministerios de comercio exterior” Rodríguez, Carolina. La Educación superior frente a los acuerdos de libre comercio: Retos y oportunidades, Revista Oasis No. 10, 2005, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, DC, pp. 321-331.

en el modo de ser mismo de la universidad y que se han enunciado principalmente, entre otros, bajo el pretexto de las políticas asociadas a la *calidad*.

Los años de esta década, son de particular importancia para el estudio de la educación superior universitaria en Colombia, pues si bien las políticas y los instrumentos propuestos se enmarcan en tendencias que vienen de tiempos atrás, en esta década se evidencia una clara diferenciación de los cambios y de las transformaciones de la universidad en Colombia. Es la década en la que sin una reforma explícita a la Ley General de Educación Superior vigente (Ley 30 de 1992), se han trazado estrategias de política, normativas, organizacionales, institucionales y de objetivos que han inducido cambios que podrían ser sustanciales en relación con las maneras como tradicionalmente se había entendido y organizado la universidad. Por lo menos es posible señalar en esta última década algunos indicadores, a manera de ejemplo, que bien podrían mostrar líneas de contraste como para preguntarnos por las particularidades de esta década en relación con la historia inmediatamente pasada de la universidad⁵ y que un trabajo posterior de investigación los describiría de manera más puntual.

Ahora bien, desde el punto de vista del enfoque u horizonte metodológico, podríamos afirmar, parafraseando a M. Foucault (1993), que partimos de “un plano en el que se cruzan una perspectiva *arqueológica en su método* y una *genealógica en su finalidad*. Proponemos situar los discursos en sus conexiones y sus trayectos que los establecerían como *eventos históricos*, singulares, específicos. En su diferencia y novedad. Y, de otra parte, señalar los juegos, las apuestas estratégicas, *la agonística* de las fuerzas que se cruzan, se componen o se anulan en un momento dado y proyectar su deriva en “un *ya no queremos* pensar, decir, hacer como lo hacíamos, sino de otro modo”. (Páez, G., 2012, pp. 170-188) Sería una perspectiva, que nos posibilite identificar las *procedencias* y las condiciones de *emergencia* (Foucault, 1993) de los acontecimientos que delimitan y hacen visible el problema que nos proponemos explicar, en el sentido de desplegar y poner en las coordenadas y en la escala, una *cartografía* (Deleuze, 1987, p. 48) de las políticas de educación superior.

Digamos, como ejemplo burdo, que para el caso de los enunciados de calidad no los tomamos a partir de una definición universal y previa, que las hay muchas, sino que los interrogamos a partir justamente de su familiaridad con otros campos discursivos, incluso lejanos, y, de otra parte, *capturamos* los enunciados de los discursos de *la calidad* en las situaciones pragmáticas y conflictuales en las que *la calidad*, como política, hace máquina y opera como *función* regulatoria y de control.

⁵ MEN, Observatorio laboral para la educación, Seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos diez años, Agosto de 2011. En este informe, presentado por la Ministra de Educación María Fernanda Ocampo, por ejemplo, se muestra cómo en los últimos cincuenta años, el 54% de los graduados corresponden solo a la década 2001- 2010 y de 1071 graduados de doctorado en el país, 909 corresponden a titulados en la década de 2001 – 2010. En el mismo sentido, la totalidad de las 23 Universidades acreditadas actual como de alta calidad, corresponden a procesos definidos en este periodo. (Fuente Snies y CNA, noviembre de 2011)

Pues consideramos que la *calidad*, tal y como se usa en el lenguaje de las *organizaciones*, se ha convertido en uno de los enunciados más visibles de los discursos de la política universitaria y que se ha desarrollado en Colombia en acciones de política (proceso que no ha terminado) de manera sistemática y con una orientación medianamente clara y sostenida. Enfoque que tampoco es nuevo, pues venía siendo enunciado desde la década anterior y que, incluso, para dar un ejemplo, hacía parte de las normativas desarrolladas en la Ley 30 de 1992⁶. Hoy la calidad, en líneas generales, forma parte del lenguaje de uso sobre el cual se están construyendo y orientando tanto los discursos, como las decisiones, las acciones y las políticas que se ocupan de los sistemas universitarios del mundo. Y Colombia no es una excepción.

Sin embargo, esto no quita el carácter particular como las políticas asociadas a la calidad se han ejecutado en la universidad colombiana. En especial en lo que tiene que ver con el ritmo, la velocidad y la sistematicidad como se han desarrollado los instrumentos operativos de las políticas de calidad. Su carácter institucional y centralizado y su relativa expansión sin resistencias han posibilitado que en una década haya sido posible volver una práctica común los diferentes procesos de calidad (Salazar, 2011) que se han desarrollado en la universidad colombiana: tanto el modelo de control (condiciones mínimas, registro calificado)⁷, como el de acreditación (alta calidad, rendición de cuentas)⁸ y los modelos de *estandarización* (los modelos ISO)⁹, que se han impuesto y generalizado como estrategias de ajuste, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior, de acuerdo con las tendencias y las presiones que sobre ella han impuesto las políticas de Estado y los procesos de globalización de la economía y de *empresarización* de las instituciones y de la universidad, además de las nuevas formas de constituirse y producirse el conocimiento (Lyotard, 1987, p. 13).

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc, no ha estado al margen de estas condiciones acentuadas en la década referida. Si pudiéramos adelantarnos a una superficial conclusión, podríamos afirmar que *hizo la tarea*. Quizá con la mayor aplicación formal. En el año 2002, por ejemplo, la Universidad tenía tan solo tres programas académicos acreditados de alta calidad, en el 2015 hay veintiuno en esa condición. En el año 2010 recibió la acreditación institucional de alta calidad, renovada en el 2015 por seis años más. Además, sorteó con relativa facilidad la política de *ajuste* de las *condiciones mínimas*, el registro calificado, que agenció la

⁶ Ley 30 del 1992, Ley por la cual se Organiza el Servicio Público de la Educación Superior.

⁷ Decreto 808 del 2002, Decreto 2230 de 2003, Decreto 2566 de 2003, Decreto 2170 de 2005, Ley 1188 de 2008 y Decreto 1295 de 2010.

⁸ Ley 30 de 1992, Decreto 2904 de 1994.

⁹ Como complemento de las normas ISO9001:2000, el organismo de regulación ISO acordó las Normas ISO/IWA2: para la aplicación de Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en organizaciones educativas desde 2005. (IWA: International Workshop Agreement).

política de educación en su momento, como procedimiento *ex ante* y, como enfoque y actividad complementaria, para sus procesos administrativos y de gestión, logró la certificación ISO9000. Por lo cual habría que hacer el ejercicio de preguntarnos, y poner en situación y en sus condiciones, sobre las maneras cómo las grandes políticas, tanto públicas como institucionales, afectaron a la Uptc, en sus prácticas y en sus discursos. En su política, en su organización o, si se quiere, preguntarnos por el tipo de transformación, sí la hubo, que experimentó la Uptc en la década de la referencia.

Ahora bien, en relación con el enunciado de *calidad*, en la mayoría de las veces se considera como un *pre-supuesto*. En el sentido en que se da por hecho, como término sobreentendido, a pesar de existir ya una amplia literatura crítica que problematiza el carácter polisémico del término mismo de calidad (Cano, 1998). Su eficacia no está mediada por el orden de los conceptos o de las discusiones semánticas, sino que la misma es estrictamente política, en la medida en que funciona como enunciado privilegiado de *un dispositivo* cuya función es la de inducir, obligar y garantizar las transformaciones de la institución universitaria en la perspectiva *regulatoria* de los nuevos modos de ser del Estado y de la economía del mercado. Y de la producción y transmisión de los saberes (Lyotard, 1987). Así, la eficacia política y comunicacional de la *calidad*, como calidad de la educación, está determinada por una política de Estado que aspira a darle un nuevo lenguaje y un nuevo espacio a la institución universitaria. Independientemente del valor que se le pueda dar, desde el punto de vista de los discursos, la *calidad*, como término, define un modo de *decir* la política educativa (Dosse, 2004, p. 26)¹⁰.

“El mundo como un mercado” (Hitt, Ireland, Hoskisson, 1999)

*Lo que importa es que estamos al principio de algo...
En el régimen de las escuelas: las formas de evaluación continua,
y la acción de la formación permanente sobre la escuela,
el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad,
la introducción de la “empresa” en todos los niveles de escolaridad.
En el régimen de la empresa: los nuevos tratamientos del dinero, los productos
y los hombres, que ya no pasan por la vieja forma-fábrica.
G. Deleuze¹¹*

¹⁰ A la manera como se “expresa la interacción en juego entre las instituciones y las formas del discurso”.

¹¹ Deleuze, G. (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo. Traducción: Martín Caparrós: “Es un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas y vende productos terminados: compra productos terminados o monta piezas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones. Ya no es un capitalismo para la producción, sino para el producto, es decir para la venta y para el mercado. Así, es esencial dispersivo, y la fábrica ha cedido su lugar a la empresa. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son lugares analógicos distintos que convergen hacia un propietario, Estado o potencia privada, sino las figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que solo tiene administradores”.

La universidad, que a menudo ha sido históricamente considerada como uno de los *signos* de nuestra cultura, “también podría ser que la universidad no constituya más que una rampa o calzada, un mero cruce de procedimiento de saber y de poder que pasan a través de ella” (Thayer, 1996, p. 17) ha venido siendo objeto en las últimas décadas de una serie de presiones cuyos efectos han sido los de provocar procesos sustanciales de cambios profundos y sustanciales. En particular, la década de 1990 quizá sea el periodo de corte en el que los procesos de cambio se generalizaron e hicieron que la universidad se convirtiera en tema reiterado y privilegiado de la política y de los cálculos económicos¹². Los organismos mundiales, la Unesco, el BM, la OMC, la Oede, la OEI, la OEA, la Usaid, en América Latina, y en Colombia las diferentes comisiones del gobierno, los planes de desarrollo, el DNP (Departamento Nacional de Planeación), el MEN (Ministerio de Educación Nacional) etc., todos ellos, se ocuparon de una u otra forma de la universidad. En general, en el mundo, hubo cierta coincidencia en relación con la atención y la intervención de las políticas públicas con respecto de la Universidad¹³.

En América Latina y en Colombia las coincidencias datan de la década de 1990 y comienzos de la primera década del siglo XXI, pues coincide en este periodo el impulso de un tipo de reformas educativas, con sus respectivas leyes, normas y reglas de ajuste, que tuvieron por objetivo la universidad y cuyo telón de fondo eran las políticas derivadas y desarrolladas a partir de los principios del llamado Consenso de Washington¹⁴, en la década de 1990: disciplina fiscal, control de la inflación como parámetro central de la economía, la fijación de las prioridades en el gasto público: salud, educación, infraestructura, la necesidad de cubrir el déficit fiscal que presenta la disyuntiva entre aumentar los ingresos fiscales o reducir el gasto público, una reforma tributaria, que equipare vía impuestos la reducción del gasto público, tasas de interés determinadas por el mercado y tasas de interés real positivas (aquellas que nominalmente son superiores a la tasa de la inflación), la liberalización de las importaciones, la inversión extranjera directa, la privatización, que obedece a la creencia de que la industria privada se administra

¹² Ley de Educación superior, 24.521 de 1995, Argentina. Ley Orgánica de Enseñanza, 18.962 de 1990, Chile. Ley Orgánica de la Educación Superior, RO-77, Mayo de 2000, Ecuador. Ley de Reforma Educativa, Ley 1565 de 1994, Bolivia. Ley 30 de 1992, Por la cual se Organiza el Servicio Público de la Educación Superior en Colombia.

¹³ Tan solo un caso, como manera de ejemplo, he aquí una comentario sobre la reforma universitaria española para incluirse en el Espacio Europeo de Educación Superior (Eees), que culminaría en el 2010, ella “va a suponer el cambio más radical de todos los que han tenido lugar en la Universidad de nuestro país durante los últimos siglos, tanto en la estructura como en el día a día de la vida universitaria”. (...) la reforma “atañe a su misma naturaleza, de tal manera que podría dejar de ser un Centro de Educación Superior para convertirse en un Centro Profesional de 3er. Grado (...) “el cambio que va a producirse no supondría una evolución más de la Universidad, sino su sustitución por otro centro educativo de fines y características diferentes, aunque siga conservando el mismo nombre”. En García Amilburu, María. El ideal de educación de J. H. Newman y El futuro de la universidad, bases para una pedagogía humanista, Uned – PPU, Barcelona, 2005, pp. 149-154.

¹⁴ Williamson, John. What Washington Means by Policy Reform, Peterson Institute for International Economics, Chapter 2 from Latin American Adjustment: How Much Has Happened? Edited by John Williamson. Published April 1990. November 2002.

de manera más eficaz y, por último, la desregulación como una forma de promover la competencia.

A pesar de los *ajustes* que posteriormente estos mismos organismos propusieron, en relación con las políticas económicas, simplificadas en estos diez principios del *Consenso de Washington* y que tienen que ver con la puesta de atención a las políticas de competencia y de equidad, y de acentuar la preocupación sobre el modelo del Estado, su papel y su efectividad regulatoria, y la comprensión del peso de las instituciones y del gobierno, en relación con la política económica, a pesar de que todo lo anterior puede constituir un cambio en las perspectivas de la política económica y de *aceptar* y evaluar *las fallas* del mercado (Stiglitz, 2004), las que inicialmente el *Consenso* había pasado por alto, se mantiene la misma mentalidad de la centralidad del mercado, la liberalización de la competencia y los enfoques privatizadores, reflejado, entre otros, en los distintos acuerdos de libre comercio, los bloques y los grupos de países comprometidos en las diferentes iniciativas y tratados que se han acordado y fortalecido en la última década; en la orientación de los ajustes institucionales y en el carácter de las políticas económicas desarrolladas por los países al amparo de las tendencias mundiales de la llamada *globalización*.

En particular, para el caso de Colombia, tomamos de referencia la fecha del año 2002, pues en este año se acentúan algunas de las estrategias gubernamentales que definen la orientación de la política universitaria. A manera de ejemplo, desde el punto de vista de las estrategias normativas, se puede señalar la expedición del Decreto 808 del 2002, el Decreto 2566 del 2003, por el cual se establecen las *condiciones mínimas de calidad*, y se cierra con el Decreto 1295 del 2010, que desarrolla la Ley 1188 del 2008, y con los intentos de reforma de la Ley 30 de 1992 en el 2011. Por lo demás, este corte coincide con la inclusión en el año 2000-2001, de la educación superior en la OMC (Organización Mundial del Comercio), bajo la forma de *servicios educativos*. Es decir, la década marca un giro de especial particularidad en la orientación de la universidad en relación con su abierta inclusión en el sistema de comercio mundial.

En este sentido, se podría, de manera esquemática, proponer tres grandes campos de referencia sobre los que se propusieron los cambios y que están actualmente en curso en relación con la universidad: uno, la llamada *globalización*¹⁵ de la economía y de la política, en la medida en que el espacio de un mercado global ha unificado el lenguaje de los negocios, de los intercambios y de los acuerdos mundiales de la producción y del consumo bajo la forma de la competencia. Y, dos, la *planetarización* de las culturas,

¹⁵ Con todas las precauciones que un término de esta índole puede significar, como bien lo advierte, entre otros, Pierre Bourdieu, *Contrafuegos, Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1999, p. 51, o, Hinkelammert, Franz J. (2005). *La Universidad frente a la globalización. Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana*, (p. 11).

de los lenguajes y las comunicaciones. La localización planetaria de las relaciones locales y la *virtualización* de las costumbres, de las modas, de las luchas *minoritarias*, de los derechos, de las diferencias y las inclusiones. Y, tres, ***el nuevo modo de ser del conocimiento***, constituido en factor dominante de la producción de riqueza. Factor que algunos han llegado a considerarlo incluso constitutivo de un nuevo *modo* de la economía: *Economía Basada en el Conocimiento* (Ebca)¹⁶. Y que, como lo afirma J. F. Lyotard, refiriéndose a las sociedades contemporáneas “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna” (Lyotard, 1987, p. 13). En la medida en que “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso” (Lyotard, 1987, p. 16). En los dos casos, esta transformación del saber afecta directamente el modo de ser de la universidad, tal y como había sido pensada y construida desde el siglo XIX, en su legitimación, en sus funciones y en la forma constitutiva como organiza, jerarquiza y reparte los distintos papeles de quienes entran en relación con el saber y con la institución universitaria.

A su vez, estos cambios habría que situarlos en un *contexto* de tiempos y de situaciones, cuya complejidad y multiplicidad apenas sí enunciarnos:

Los que tienen que ver con los avances de las tecnologías de la comunicación y de la información; los desarrollos de las ciencias y las tecnologías, las llamadas, *nano*, *ciber*, *bio*, *tecnologías*, y otras, que han puesto el mundo en dimensiones y velocidades que otras generaciones jamás imaginaron¹⁷; el surgimiento de la complejidad de las

¹⁶ “La dinámica en una Ebca (Economía Basada en el Conocimiento) se manifiesta a través de cuatro aspectos fundamentales como: • Importancia del conocimiento como factor de crecimiento y de progreso, en donde la educación es el proceso clave siempre y cuando esté orientada al desarrollo del “aprender a aprender”. • Desarrollo de procesos de apropiación social del conocimiento, en donde la sociedad, los individuos u organizaciones se apropian del conocimiento que se convierte en un “bien público”, que al acumularse e interrelacionarse permiten a las instituciones, organizaciones públicas o privadas, responder a las oportunidades y desafíos que el entorno les ofrece. • La capacidad de generar procesos dinámicos de aprendizaje social como elemento clave para crear o fortalecer competencias en las personas, comunidades o regiones que les permite saber actuar sobre el contexto de manera exitosa. • La Gestión Estratégica del Conocimiento por medio de un pensamiento estratégico y prospectivo en que tenga por objetivo orientar los esfuerzos en el proceso de generación del conocimiento y del cambio social y organizacional para desencadenar procesos sustentables de desarrollo” en Martha Beatriz, Peluffo A., Catalán Contreras, Edith. Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES S E R I E manuales, 22 Santiago de Chile, diciembre de 2002 p. 11.

¹⁷ Hitt, Ireland, Hoskisson, Administración Estratégica, Competitividad y conceptos de globalización, Páginas 15 a 18, plantean “tres categorías de tendencias y condiciones”: una, la tasa de incremento del cambio y la difusión tecnológica, en relación con la velocidad a la que estas nuevas tecnologías cambian y están disponibles, Innovación perpetua, la llaman y se “emplea para describir la rapidez y solidez con las que nuevas tecnologías con gran cantidad de información reemplazan a las antiguas”; dos, la capacidad y acceso a la información, que ha dado lugar, además y fundamentalmente, a la manera como se puede utilizar la información de manera eficaz; y, por último, el aumento de la intensidad del conocimiento, información, inteligencia y experiencia, y su aplicación. “La probabilidad de lograr la competitividad estratégica en el nuevo panorama competitivo se incrementa para las empresas que saben que su supervivencia depende de su capacidad de capturar la inteligencia, transformarla en conocimientos útiles y difundirla con rapidez por toda la estructura” p. 18.

redes virtuales, redes sociales, comerciales, académicas, sexuales, profesionales, de afinidades e identificación que ha dado lugar a una especie de multiplicidad de *ciudades* o *sociedades* virtuales, cuya existencia y tejido relacional *real* se *actualiza* en *la red*, a la manera de una **urbanetación** de las asociaciones y las identificaciones: el mundo de las *cybermegaciudades*, de las *redes comunicativas*, de los grupos virtuales cuya existencia se *realiza* en el *tiempo real* de los *encuentros virtuales*.

El crecimiento y las transformaciones demográficas; las transformaciones sociales, las expectativas de mejoramiento del *estatus social* que se esperaría por efecto de la educación y la titulación universitaria, las expectativas de empleo, y de estabilidad laboral, la feminización de amplios segmentos laborales y profesionales; la *nomadización* de las culturales, los multiculturalismos, el auge y el desplazamiento de las llamadas perspectivas de género, la *minoridad* (Deleuze & Guattari, 1988, p. 107, 291)¹⁸, la diferencia, los antirracismos, los movimientos de inclusión, etcétera.

El surgimiento, la constitución y la flexibilización del mercado, como mercado global y con pretensiones de referente universal de la economía, de la política y de los valores y de la ética; junto con esta nueva condición del mercado, el surgimiento del mercado universitario y de la *mercadización* y *empresarización* de la universidad, que ha hecho posible que los lenguajes del *Management* y de la *eficiencia* se convirtieran en maneras familiares para hablar de la universidad, la academia y la producción del conocimiento; las políticas, las transformaciones del Estado y del carácter de sus políticas públicas, los cambios que se han introducido en el modelo de Estado, de *benefactor* a *regulador*, la transnacionalización de las políticas públicas y de los centros de poder; los modelos administrativos, la postulación de *las organizaciones* como modelos o unidades de análisis estructural y sistémica de las instituciones y el dominio monológico de un tipo de lenguaje, cuya preocupación pragmática tiene que ver con la *actualización* performativa de la eficiencia, la optimización de los recursos, la *calidad* de los productos, la homogenización de los procesos y la evaluación por resultados y el éxito.

Una *contextualización*, aún general, obligaría a volver sobre las transformaciones del orden académico y organizativo propio de la universidad: las innovaciones técnicas y tecnológicas, el impacto de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la informática, la cibernética, las tecnologías asociadas a la regulación y al control organizacional, fundamentalmente en este caso, pues a nuestro modo de ver, este sería el plano en el que inicialmente se han instalado las estrategias de la política para

¹⁸ “Minoría, minoridad y devenir minoritario, son expresiones que indicarían “la determinación de un estado”. “Por mayoría nosotros no entendemos una cantidad relativa más grande, sino la determinación de un estado o de un patrón con relación al cual tanto las cantidades más grandes como las más pequeñas se considerarán minoritarias: hombre-blanco, adulto-macho, etc”. p. 291.

redefinir la institución universitaria. Elementos de *contexto* que imponen nuevas maneras de ser de la información; de la organización de los saberes, bajo la forma de la pluralidad transdisciplinar que se ha venido posesionando de las disciplinas del conocimiento y que imponen puntos de vista y perspectivas epistemológicas diferentes, en relación con las nuevas condiciones en las que es producido, valorado, transmitido y legitimado el saber; los cambios de foco y de enfoque académico y curriculares en relación con los conceptos mediante los cuales se propone organizar los currículos universitarios, las nuevas maneras de concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de abordar las prácticas pedagógicas y de concebir la investigación académica; la problematización de la enseñanza, de la transmisión de los saberes y la información, las nuevas condiciones en la que se realizan los aprendizajes, el papel del maestro y la *centralidad* del lugar del estudiante¹⁹; y, por supuesto, el nuevo modo de ser de la producción del conocimiento, su valoración en tanto que producido para entrar directamente al circuito de los intercambios mercantiles, su nueva manera de ser puesta en circulación, su archivo virtual, sus maneras de difusión y acceso en redes y bases de datos y, en general, sus procesos de constitución en formas de organización empresarial, sujeto a los ritmos, las exigencias y los procedimientos de una organización productiva.

Esas tres líneas de referencia sugeridas, *globalización y planetarización y nuevo modo de ser del conocimiento* han permitido, a su vez, el surgimiento de ciertas formas regulares y generalizadas de índole discursivo, que han hecho común expresiones y enunciados que circulan y se comparten de manera global y que, hoy, pareciera que se han vuelto lugares comunes en los discursos dominantes que se ocupan de la universidad. Tal es el caso, entre otros, de los enunciados y los discursos de la llamada *calidad*. Pues en los últimos años, en relación con las políticas de Educación Superior, tanto en el mundo como en Colombia, la *calidad* se ha puesto en el *centro* de los propósitos de las políticas educativas; se ha convertido en el vector de muchos de los cambios propuestos en las políticas públicas en relación con la universidad y se ha erigido, en algunos casos, como la finalidad misma de los discursos de la política, de la normativa y de los propósitos y de las acciones, la justificación de las estrategias y de los objetivos de la educación superior.

La *calidad*, como enunciado y como *marcador* de acciones e instrumentos operativos, es hoy el medio más generalizado para efectuar acciones de seguimiento, control y evaluación en la universidad colombiana. La *calidad* se ha vuelto fundamental para construir un discurso *intencional positivo*, que sirve de instrumento de ejecución de la política educativa.

¹⁹ Enunciado que es una manera de ponerle nombres a una estrategia de política, en este caso, la de poner el énfasis en la demanda (el estudiante), desplazando el centro de gravedad de atención y de financiación de la oferta (las instituciones universitarias) como lo era el modelo anterior.

Permite legitimar en los términos de la gestión empresarial, por decirlo así, la *normalización* de los procesos y la *fijación* de los procedimientos, tanto académicos como administrativos e induce, en ese mismo horizonte, sus transformaciones administrativas y de gestión. Transformando los espacios, los lenguajes, los tiempos y las prácticas de la universidad en un ambiente de casi total ausencia de resistencia y discusión. Así, la *calidad*, se convierte en un buen ejemplo de cómo un término se impone, sin distancias a la crítica, y llega a volverse *principio* constitutivo y orientador de las políticas y los discursos en y sobre la universidad. Quizá, calidad sea de esas palabras que se vuelven *funcionales*, que se pueden aplicar a todo y que no admiten en un primer momento ni la discusión ni la oposición. Y que bien podría ser parte del uso performativo²⁰ del lenguaje que el *marketing*²¹ privilegia y que la política desea para sí misma.

Por lo demás, como se advertía, el concepto y los enunciados de la calidad en la mayoría de las veces se afirman como un presupuesto. En el sentido en que se da por hecho, como un dato, como término sobreentendido, a pesar de existir ya una amplia literatura crítica que problematiza el carácter polisémico (Ducrot, 1988, cap. I) del término mismo de calidad.

De la misma manera, la universidad como tal, en sus formas organizativas, en sus prácticas, en sus procedimientos y técnicas administrativas, en la manera como reparte los espacios del saber, en el modo como lo codifica, lo acumula y lo etiqueta y en cómo valida y establece la jerarquía de quiénes entran en la relación de *saber - no-saber*, es decir, la forma misma de la universidad, entra en un juego de transformaciones, no solo afectada por los cambios constitutivos del saber, sino, también por todo ese *afuera* de la universidad que impone desde un nuevo lenguaje hasta una nueva arquitectura y una nueva espacialidad universitaria: la forma *empresa* (Foucault, 2007, p. 278)²². La forma globalizada para una nueva economía de la universidad. La forma estandarizada. La forma *monetizada* de los conocimientos.

²⁰ “En teoría del lenguaje, performance ha adquirido después de Austin un sentido preciso (...) Se lo encontrará más adelante asociado a los términos performance (actuación) y performatividad (de un sistema, especialmente) en el sentido que se ha hecho corriente de eficiencia medible en relaciones input/output. Los dos sentidos no son extraños el uno al otro. El performativo de Austin realiza la actuación (performance) óptima”. Citado por Lyotard, op. cit. p. 26

²¹ “Las promesas en mercadotecnia deben ser tan vagas como las políticas, de otro modo desgastarían la eficacia de las fuerzas” Ries Al, Trout, Jack. La guerra de la mercadotecnia, McGraw-Hill Interamericana editores, México DF, 1988, p. 39.

²² Foucault M.(2007) *Nacimiento de la Biopolítica*, Curso en el Collège de France (1978-1979) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (p.278) “¿Qué función tiene esa generalización de la forma “empresa”?* Por un lado se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia”, p. 278.

La forma *proveedor-cliente*. Formas que corresponden, seguramente, a otro modo y otra universidad; hasta tal punto que, cada vez se habla menos de *universidad*, y en su lugar, ha venido apareciendo siglas como las IES, instituciones de educación superior o educación terciaria u otras formas nominativas que indican que algo ha cambiado al interior de aquello que habíamos venido llamando *universidad*.

En principio, el nombre, la *universidad*, como tal se diluye, es una tendencia en la mayoría de los documentos que circulan sobre la universidad. En su reemplazo aparecen *nombres* como Instituciones de Educación superior, que indica, por extensión, la pertenencia a un sistema y a un nivel. Se nombra por la función y el nivel. Institución de Educación, por su función, superior por su nivel. En el caso extremo, el nombre se vuelve una sigla, IES, que a su vez, se convierte en el uso del campo doxográfico educativo como un nombre más: *las IES*. El desplazamiento es más que un cambio formal de nombre. De una parte, la *universidad* como tal, es apenas una *institución* entre otras que forma parte de un nivel en el sistema de la educación. Institución en el sentido más amplio, en tanto forma que expresa una condición que se ha constituido como aceptable, generadora de reglas y de valores y que se ha convertido en parte de las prácticas culturales de nuestra sociedad y en espacio privilegiado de producción, transmisión y legitimación de determinados saberes. Y que, con seguridad, tiene que ver con esa línea de tendencia actual que se agrupa bajo la forma de la *empresarización* de la universidad.

Lo importante de señalar aquí, es que los cambios y las transformaciones de la universidad no solo son del orden de los discursos ni se reduce a problemas de semántica o uso de los términos o a simples medidas de *ajuste* normativo, sino que, además, tiene que ver con la emergencia de formas nuevas y distintas de la institución universitaria misma. Es un nuevo *modo de ser* y de constituirse como *institución*²³ el que se está dibujando en el marco de las tendencias y de las estrategias universitarias en el plano de las condiciones de globalización y mundialización y en las transformaciones del *estatuto del saber* mismo, de sus condiciones de producción, difusión, transmisión y circulación y de su apropiación, en el contexto de los procesos de división internacional del saber, en tanto riqueza y como factor estratégico de los juegos de poder mundial. Digamos, en principio, que es un modo de ser nuevo, como institución, el que la universidad, o si se prefiere, la tendencia actual de la institución universitaria, ha venido constituyéndose: el modo de la *empresa*. Independientemente de sí lo es o no, si lo puede llegar a ser o no, la universidad

²³ Institución en el sentido más amplio, en tanto forma que expresa una condición que se ha constituido como aceptable, generadora de reglas y de valores y que se ha convertido en parte de las prácticas culturales de nuestra sociedad y en espacio privilegiado de producción, transmisión y legitimación de determinados saberes en nuestra sociedad. Aquí, vale la pena recordar, que la Universidad, como forma, tiene una historia que antecede a la misma idea de modernidad y a la idea de institución.

como una empresa, lo cierto es que en la tendencia actual del modo de ser de la institución universitaria, la universidad, ha venido imponiéndose, desarrollándose y reproduciéndose bajo formas y prácticas institucionales propias de *la empresa*. No solo en el sentido de una estrategia de mercado o una política de privatización, en tanto que tal. En este caso, quizá sea más pertinente referirnos a la noción de *empresa* como una forma de *gobierno* de la sociedad en la que la economía ha pretendido abandonar los límites de su propia actividad y disciplina y se convierte en un modo de construir una “sociedad de empresa”.

Esa multiplicación de la forma “empresa” dentro del cuerpo social constituye, creo, el objetivo de la política neoliberal. Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente, de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad. (Foucault, 2007, p. 12-186).

Una especie de *toma de la sociedad por contagio* en la que las formas trazadas por los límites construidos en la tradición reciente, que le daban su legitimidad y su diferenciación, sufrieran un proceso de *información*, a la vez como pérdida de forma y como constitución de una nueva forma, diferenciada y universalizante a la vez. Tal sería la manera como la universidad ha venido en las últimas décadas *transformándose*.

¿Universidad, qué universidad?

La preocupación de fondo interroga la naturaleza de la transformación de la institución universitaria, afectada por una multiplicidad de fuerzas, que desde *adentro* y desde *afuera* están cambiando la universidad, de tal manera, que en ocasiones surge la duda de si estos cambios no están afectando la *naturaleza* misma de la universidad (Peters, 2003, p. 80)²⁴: tanto desde el punto de vista de su tradición histórica, por lo menos, en relación con la idea la universidad como espacio de producción y transmisión del saber. Esa idea, además, que la piensa como institución de la *cultura*, de la *academia* y de la *ciencia*. Y como institución *formadora* de los profesionales, los *sabedores*, de las artes, las humanidades y las disciplinas científicas. La universidad que había sido *pensada* como *espacio del debate*, la discusión y el argumento. *De la crítica*.

²⁴ “Para ser provocador, se puede decir que la universidad postmoderna o la universidad en la post – modernidad llegará a existir solamente en el ciberespacio, sin necesidad de grandes instalaciones, campus universitario, bibliotecas o auditorios...En pocas palabras, cada universidad estará funcionalmente ensamblada a través de las nuevas tecnologías y las universidades a su vez estarán conectadas a través de un sistema unificado de información, de flujos e intercambios. En un tiempo prudencial de veinte años aproximadamente la universidad presencial estará fuera de moda y el concepto de universidad e, inclusive, el de sistema universitario nacional será simplemente otro anacronismo. Para ese momento, sin duda, la sociedad cibernética estará completamente integrada y funcionalmente conectada” p. 80.

De la *autonomía*. Del *pensamiento*, etc. Por lo menos, tal y como fue construido el concepto de universidad o desde el siglo XIX, cuando se constituyó y legitimó la universidad, que llamáramos de la *modernidad* (Jaramillo, 2006, p. 16)²⁵.

De allí, que la reflexión nos lleve por caminos discursivos que se cruzan no solo con aquellos que en particular se ocupan de la universidad, la educación, el saber y la enseñanza, sino que inevitablemente nos llevan a hacernos preguntas por la política, la economía y las formas como las sociedades contemporáneas han entendido la administración, la gestión y la organización, pues nuestra hipótesis plantea que los discursos que hoy se han vuelto rectores de la actuación universitaria provienen de estos últimos campos, de la economía y de la administración, que les serían, en un principio, extraños desde el punto de vista de la tradición que suponía el espacio de la universidad, como el espacio de la academia, de la investigación y la formación del saber de la ciencia y de la cultura. Por lo menos, la tradición que emerge en el concepto que desarrolló, de una parte, la universidad alemana, sintetizada y desarrollada por Humboldt a principios del siglo XIX y que sirvió de modelo para la fundación de la Universidad de Berlín (y de otra, el modelo agenciado por el Estado francés, por lo menos en lo que tiene que ver con el concepto napoleónico de universidad).

Modelo que se convirtió en uno de los referentes conceptuales de la universidad que va a surgir desde entonces y hasta muy entrado el siglo XX. Y que desde su comienzo abre un espacio de problematización en relación con la clasificación y la jerarquía de los saberes. En el sentido de la subordinación que los diferentes saberes deberían guardar con la filosofía, de una parte, y la diferencia sustancial de estos saberes de la academia universitaria²⁶ con aquellos específicamente prácticos o de aplicación técnica. Las ingenierías, la arquitectura, la mecánica y, en un primer momento, las llamadas disciplinas físico-matemáticas.

Pero también en el sentido en que se concebía la academia como el ejercicio de pensar y producir el saber mediante la investigación, en relación con el saber mismo y la *formación* de un sujeto de la cultura. Dentro de un espacio que se suponía autónomo y libre respecto de los ritmos, los tiempos y las exigencias inmediatas de la sociedad y del Estado. Es decir, alejados de cualquier afán estrictamente utilitarista e instrumental o político, en relación con las funciones y necesidades

²⁵ “Es natural que la universidad adopte y responda a voces de afuera, lo que en sí no representa un carácter lesivo. La disonancia surge si la intromisión del afuera comporta exigencias que dan pie a poner en cuestión su mayoría de edad, parodiando esta noción que Kant menciona como peculiaridad de la ilustración. Igualmente es válido presuponer que la esencia de la universidad reside en su responsabilidad de pensar y en su capacidad para servir de su propio entendimiento sin la dirección de otro”, p. 16.

²⁶ El modelo de universidad alemana de principios de siglos XIX, suponía la filosofía especulativa, la del idealismo alemán de Schleiermacher, Fichte, Schelling y Hegel, como el saber de referencia legitimadora de los otros saberes propios de la institución universitaria: el derecho, la teología y la medicina. Y luego, la ciencia en general.

particulares, inmediatas, de la sociedad, de la economía o del Estado. Y, en especial, de este último, el Estado, que va a ser motivo de una intensa discusión que aún no ha terminado: la relación de la universidad con el Estado. Del saber y de la ciencia con los intereses particulares del Estado (Nietzsche, 1980, p. 58)²⁷, en la que se inscribía cierta forma del ejercicio de la *autonomía* universitaria.

A diferencia del modelo napoleónico de universidad impuesto en Francia, en este, el Estado es determinante, es el administrador de la política y del currículo universitario, pues, en su entender, la universidad ante todo debe cumplir con *los fines últimos* del Estado. Garantizar que el saber, su producción y su enseñanza, estén en sintonía con el ideal de sociedad y de ciudadano que se habría propuesto la Revolución de 1789: ciudadanos *libres y educados* para servir al Estado y a la sociedad. Para lo que el peso de la formación estará subordinado a las necesidades y las políticas de Estado y:

[...] Si las instituciones de la enseñanza superior están dedicadas por parte de la política imperial a ser viveros de los cuadros del Estado y accesoriamente de la sociedad civil, es que a través de las administraciones y las profesiones es como ejercerá su actividad la nación que, a su vez, está destinada a conquistar sus libertades gracias a la difusión de nuevos saberes entre la población. El mismo razonamiento vale con mayor motivo para el establecimiento de instituciones propiamente científicas. Se reencuentra el recurso al relato de las libertades cada vez que el Estado toma directamente a su cargo la formación del “pueblo” bajo el nombre de nación y su encaminamiento por la vía del progreso. (Lyotard, 1987, p. 64)²⁸.

De cierto modo, lo que hace próximos estos dos modelos, es el hecho de que ambos apuestan por una utopía de legitimación del saber: uno, como utopía política, en tanto que se apuesta por un modelo de sociedad y de formación de un individuo libre. El otro, por una *utopía filosófica*, en la que se supone la *formación* (Die Bildung) de un sujeto que contribuya, con su saber, a la formación espiritual y moral de la nación (Lyotard, 1987, p. 30). Sin embargo, lo que está en juego, es más profundo que la discusión de un modelo o de una *utopía*. Pues lo que podrían indicar los

²⁷ “En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a ampliar y a difundir lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a restringir y a debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado”. (Lyotard. 1987. p. 58).

²⁸ En particular, esta página y siguientes, el autor citado, va a mostrar la crisis de los relatos que, según él, legitimaban el saber en las llamadas sociedades modernas. Y se va a detener de manera muy puntual en los dos modelos de universidad que surgen a principios del siglo XIX en Europa, el alemán y el francés.

discursos que se han posesionado de la institución universitaria, es que estos modelos de universidad perdieron su lugar, su vigencia y su racionalidad frente a un nuevo discurso para el que la universidad es un tipo de *organización empresarial, proveedora de servicios* y *sujeta* a las exigencias de la *competencia en los mercados* (Lafuente, 2007)²⁹ es decir, a los fines y a los objetivos económicos y de rentabilidad a la que se somete una empresa cualquiera. A la racionalidad económica que obliga, a su vez, a traducir la institución universitaria de acuerdo con determinado tipo de organización, de planeación y de administración, para lo cual es perfectamente comprensible (lo que no implica deseable y legítimo) la introducción de los modelos de gestión empresarial en la universidad, si aceptáramos sin discusión que esa es la condición actual de la universidad.

Concepto de universidad que, en principio, es ajeno a los juegos del lenguaje propios en la tradición *ilustrada* del saber, de la ciencia, de la filosofía e incluso de la política (a menos que sea de política económica). Y, que, como lo afirmamos, sería más propio de la perspectiva performática y tecnológica, característica de algunos discursos dominantes de la economía y la gestión³⁰ y de los modelos tecnocráticos organizacionales de la *empresa*. Discursos que se expresarían en términos de la eficiencia y la eficacia. Y que en el lenguaje de las organizaciones se expresa, entre otros, en los discursos de la calidad, surgidos desde la década de 1950 y que se han convertido en parte constitutiva de los modelos de *gestión* empresarial.

“Calidad es calidad”

De acuerdo con algunos autores, el

[...] concepto de calidad viene haciéndose propio en el lenguaje de la educación superior desde hace pocas décadas. Sería pertinente reconstruir las vertientes, desde un punto de vista muy general, a partir de las cuales eso ocurrió. Una de ellas tiene que ver con el desarrollo de las teorías organizacionales y administrativas, en la que uno de los enfoques hace énfasis en la definición del *servicio* a partir de la *opinión* de sus usuarios. (Casassus, 2002, p. 4-69) La

²⁹ “La función de la Universidad se ha transformado en la de producir trabajadores para el mercado; a esto deben responder si quieren seguir manteniendo su funcionamiento y por eso deben definir su organización, y en, general todas sus acciones, en condiciones de calidad, -el *cumplimiento total* (calidad total)- tal como se entiende en este contexto, en relación con los requisitos exigidos por los usuarios-clientes, que directamente coinciden con los alumnos, pero que realmente son los empleadores y empresas del mercado de trabajo”.

³⁰ Lyotard, J.F. Op. Cit. p., 16: “El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso»

otra vertiente proviene de los discursos de “la *calidad total*, correspondiente al modelo toyotista industrial³¹, basado en el trabajo de equipo y el aporte práctico de cada operario al perfeccionamiento de las técnicas y las tecnologías de producción [...] (Becerra Silva, 1999).

Sin embargo, para algunos autores el concepto de calidad (Cuatrecasas, 1999, p. 22)³² está ligado a ciertos modelos de gestión, en particular, aquel modelo que tuvo su resonancia de éxito en Japón en los años de la posguerra como efecto de las estrategias de recuperación económica que emprendió el Japón inmediatamente después de su rendición. Seducidos los japoneses por las ideas de Joseph Jurán y Edwards Deming, acogieron la idea de la *calidad* como una manera de organizar el trabajo y combatir la precoz fama de sus productos baratos y nada confiables. De acuerdo con Casassus:

[...] La gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina”. “Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surgen dos hechos de importancia: por una parte se reconoce la existencia de un “usuario” más allá de las necesidades del aparato del Estado, y por otra parte, se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo. (Casassus, 2002, pp. 49-69)³³

La preocupación por el resultado es una de las pretensiones de aplicar modelos de gestión a la educación, abriendo tres problemas que han sido difíciles de conciliar entre el lenguaje de la gestión y el lenguaje de la educación: uno, tiene que ver con la ausencia concreta de la dimensión educativa en la formulación teórica y con las

³¹ Jaramillo, Juan Bautista. Op. Cit. p. 33: El modelo toyotista, de la fábrica de automóviles Toyota, “tiene como principal exponente al empresario japonés Taiichi Ohno y se caracteriza por su increíble capacidad de adaptación a las cambiantes necesidades del mercado; su elasticidad se da en cuanto cambia su orientación de la producción a la demanda, es decir, se piensa en el mundo contemporáneo en complejas estructuras organizativas que se configuran con base al pedido, siendo este, el que determina la tecnología a utilizar, la materia prima, el tipo de obreros y las formas contractuales de vinculación”.

³² “Aunque siempre es posible ir más atrás en la búsqueda del concepto de calidad, por ejemplo, los modelos asociados a la organización del trabajo y de la producción adelantados por Taylor y Ford, entre otros, cuando nos referimos al término Calidad total, aludimos en estricto sentido al concepto que vincula la calidad a toda la empresa y que “abarca no solo a los productos, sino a los recursos humanos, a los procesos, a los medios de producción, a los métodos, a la organización, etc., en definitiva, reconvierte en un concepto que engloba a toda la empresa y que involucra a todos los estamentos y áreas de la empresa, incluyendo a la alta dirección cuyo papel de líder activo será fundamental”.

³³ “Es decir, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los -diversos- usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo con sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad. Por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Pero la preocupación por los resultados y, en general, por la percepción de un bajo resultado, lleva a analizar y examinar los procesos y los factores -y combinación de factores- que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas en consecuencia. La visión de la calidad total es a la vez una preocupación por el resultado y por los procesos. Sin embargo, aun cuando se valora más que nunca el tema educativo, el contenido →

consecuencias de política que ello supone. Pues, dice el autor, que no es muy seguro poder concluir una identidad entre las categorías alumno/producto. Y, por supuesto, estudiante/cliente. Otro, es la imposición de conceptos y enunciados de la economía en la constitución de una *nueva ideología* de la educación. Esta nueva manera de ver, decimos, ha llevado a una redefinición del carácter de la educación, en la medida en que se ha producido un desplazamiento del concepto de educación como derecho de la población y como obligación del Estado, a la educación como servicio³⁴. Lo que en la política se traduce, como se viene haciendo, en operar un desplazamiento de las instituciones, los modos y los fines de educativos hacia el espacio del mercado, que, sobre todo en lo que tiene que ver con la educación superior, se viene operando desde hace algunos años.

Y, se repite, este *desplazamiento* no es solo de manera discursiva, es preciso recordar, a manera de ejemplo, que desde la creación misma de la OMC (Organización Mundial del Comercio), la universidad, bajo la forma de comercio de servicios educativos, ha venido agenciando la inclusión y la extensión de tales servicios en el espacio de la liberación del comercio mundial. Desde antes, el Gatt ha acercado los mercados mundiales, los convirtió en un área económica común, un proceso que se conoce comúnmente como “globalización”³⁵.

[...] Y lo reconfirmó la OMC en el año 2001, fecha en que fueron incluidos los servicios educativos en las mismas condiciones del comercio mundial de los productos y los servicios. Esta nueva situación, que ha sido objeto

o significado de calidad en educación queda, en cierta manera, como un supuesto o suspendido. Por lo tanto el juicio del usuario acerca de la calidad de la educación no se formula sobre un contenido explícito, sino sobre un juicio proyectado por el usuario hacia sus propias concepciones de calidad. Estas concepciones, pueden tener que ver con la calidad de los aprendizajes, pero también puede que no tengan que ver con los aprendizajes u otro fin pedagógico, como lo es el establecimiento de redes sociales. Independiente del objeto sobre el cual el usuario formula el juicio, la sola emergencia de este juicio del usuario, hace que la mirada se vuelva rápidamente hacia los procesos que llevan al producto o servicio que se presta al usuario. En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso”.

³⁴ Jiménez Aranco, G. *El Espejismo De La Calidad En El Proceso De Degradación académica De La Educación Superior En Colombia*, tomado de: fenalprou.org.co/component/option,com_docman/.../gid,230/ : “En materia educativa, por un lado, se produce una transmutación consistente en que se abandona su condición de derecho para todos los nacionales y se convierte en una mercancía cobijada bajo la denominación de “servicio público cultural”, con su especificidad de “servicio educativo”, cuya prestación debe estar sometida a las leyes del mercado...”

³⁵ El Dificil Equilibrio, La educación superior como bien público y comercio de servicios, Implicaciones Del AGCS (GATS) Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Impreso en Perú, 2003 p., 83 “Formalmente, las negociaciones en torno al ACGS se iniciaron en enero del 2000. Sin embargo, es hasta el 20 de noviembre del 2001 cuando los 144 países miembros de la OMC suscribieron, en Doha, Qatar, una declaración que inició el proceso para el establecimiento de las reglas y procesos conducentes a la liberalización del comercio de servicios, entre ellos los de educación”. p. 108.

de muchas discusiones a nivel mundial y regional, puso a la universidad en condiciones de facto que la obligan a entrar en un nuevo tipo de relaciones y de dependencias, de ajustes y reformas, que, como lo venimos sugiriendo, inducen cambios profundos y sustanciales en el modo de ser de la universidad. Y no se trata de negar que “las universidades, saben que el debate académico y la investigación científica no conocen fronteras”. Sin embargo, debido a la iniciativa de la OMC, están frente a un desafío de otra naturaleza. No está en cuestión, en este caso, la formación de redes de investigación, la movilidad docente y estudiantil u otras formas de intercambio científico y cultural. Lo que está en cuestión, y lo que interesa a muchos en casi todos los países del mundo, es el destino mismo del conocimiento como patrimonio social y de la educación como bien público. (Panizzi, 2003, p. 96).

Ahora bien, siempre es posible encontrar un elemento de más si se hiciera el ejercicio de ir hacia atrás en el análisis. Un cambio como el que se refiere en relación con la universidad, como tendencia mundializada no obedece a una sola y simple línea causal, ni se puede considerar como proceso homogéneo e isomorfo, cuyo libreto estaría escrito de antemano. Los cambios y las coincidencias no son casuales, pero aun así, el despliegue de unas políticas y de unas tendencias, como las que se describen de la universidad, están sujetas a las condiciones particulares que se dan en cada caso y de acuerdo con las situaciones, los niveles, las resistencias, los estilos y los tiempos en que estos cambios suceden. Aun así, es pertinente volver a hacer referencia a un evento de política que marcó las decisiones de las últimas dos décadas en América Latina, en cuanto a cierta orientación de las políticas de Estado, el manejo y la orientación de las políticas económicas, que para el caso, se reflejan de manera directa en el manejo y la orientación de las políticas públicas de la educación superior: el llamado así, Consenso de Washington, que:

... trató de formular un listado de medidas de política económica para orientar a los gobiernos de países en desarrollo y a los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (FMI, BM y BID)) a la hora de valorar los avances en materia económica de los primeros al pedir ayuda a los segundos. (Béjar, 2004).

Un documento formulado por el economista inglés y funcionario del Banco Mundial, John Williamson, resume en diez enunciados lo que se convertirá en la guía de la orientación de la política y el manejo de la economía durante dos décadas: disciplina presupuestaria, cambios en las prioridades del gasto público, reforma fiscal, tipos de interés, tipo de cambio, liberalización comercial, política de apertura respecto a la inversión extranjera directa, política de privatizaciones, política desreguladora y derechos de propiedad. Estos diez enunciados hacen parte de las estrategias internacionales que abogaban por un cambio sustancial en el manejo de la economía, orientada hacia el mercado abierto y la reducción de la intervención del Estado.

Y que se volvieron las condiciones de la banca y los organismos multilaterales para el otorgamiento de préstamos y el manejo de la deuda. Es obvio afirmar que, en este marco, la política de educación superior se movía entre dichos límites y condicionamientos.

Habría que precisar cómo se desarrolla este *desplazamiento* en Colombia, pero por ahora se podría decir que en esta década, la primera del siglo XXI, se marcó una línea fuerte de diferenciación en relación con algunos puntos de referencia de las políticas de educación superior. La década inicia prácticamente con un programa gubernamental que va a durar ocho años (2002 - 2010), bajo la dirección de una única ministra, que propuso y desarrolló su llamada *Revolución Educativa*. Y, sin ánimo de exagerar, a su manera, se hizo una *revolución educativa*. Si nos atuviéramos a cifras generales, y a manera de ejemplo, en el informe de 2010, el Ministerio de Educación Nacional presenta un consolidado que muestra cómo:

En los últimos 50 años se han otorgado 3.360.583 títulos en Colombia, 54% entre el 2001 y el 2010. Y En los últimos Diez (10) años se tituló el doble de especialistas que en las cuatro décadas anteriores. Entre 1960 y el 2010 se han otorgado en el país 55.488 títulos de maestría, el 57% en la última década. (MEN, 2011).

De acuerdo con cifras del 2011 del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), hasta el año 2000 (suma de los últimos tres años) había un total de 66 programas acreditados, al final de la década del 2000 había 1.218.

El recorrido hay que hacerlo, pero algunas puntadas nos pueden poner sobre el camino del análisis de este periodo de la educación superior colombiana. Los cuatro ejes de la política: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia, señalan de manera muy sintética los horizontes de la política que no hacía sino seguir una tendencia, que de manera explícita no se nombra, pero que de acuerdo con el juego operativo de la política los resultados ponen a Colombia, según el estudio de J. J. Brunner³⁶, en el cuadrante de países cuyo desplazamiento es abiertamente hacia una estructura de mercado y que en nuestro análisis extendemos en el horizonte de la *empresarización*, como un modo de ser que se está constituyendo en la universidad, en cuanto que institución.

³⁶ Brunner señala que, en “*Colombia el privatismo* de la matrícula y los recursos corre en paralelo con intensos procesos de *mercadización*, en un contexto donde los respectivos gobiernos entregan la expansión de sus respectivos sistemas a las fuerzas del mercado y alientan con este fin, por diferentes medios, el surgimiento y la expansión de un sector de instituciones privadas”. Bruner, José Joaquín, *Mercados Universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior*, Informe final Proyecto Fondecyt No. 1050138, Santiago de Chile, Marzo de 2007.

Un intento de conclusión en perspectiva

1. **La procedencia** (Foucault, 1980) nos permite situar de manera general el entramado discursivo, tanto teórico como político cómo se han constituido los **trayectos**, las conexiones y las tendencias de las políticas públicas para la universidad, desde el punto de vista de la *calidad*, y situarla en un determinado campo de problematización conceptual, en su dinámica pragmática en la que se expresa como política y que constituyen las condiciones en las que la calidad toma su sentido e induce políticas, acciones y transformaciones sobre la institución universitaria. El objetivo de esta categoría de análisis se sustentaría en dos aspectos: la **universidad**, de una parte y la **calidad**, en tanto instrumento de política y a la vez, vector que la articula a partir de las *tendencias globales*, las *determinaciones nacionales* y las *decisiones locales*:

- La universidad y el Estado, como institución situada en el campo de la política y de las decisiones de gobierno, en particular, el desplazamiento que se produce al abandonar el modelo benefactor por el modelo regulador. Del *derecho* a la educación al *servicio* de educación.
- La universidad y su modelo de administración y organización, centrada en el modelo del *management*, como el modelo de *la empresa*.
- La universidad y los *grupos* propios cuyo campo es la universidad misma y que, desde el punto de vista de las dinámicas administrativas y de política interna de gobierno universitario, han venido abandonando la hegemonía del modelo corporativista en función de modelos *gerenciales* (por lo menos en sus términos y formalidades) y de “alta dirección”, propios de los modelos de la *calidad*.
- La universidad y el mercado, cuyas dinámicas someten a la universidad a cambios profundos para poder *jugar* en un campo que, a pesar de todo, en su relación, el mercado, no actúa de manera ortodoxa en tanto que tal. De ahí que algunos autores prefieran el término mercadización (Bruner, 2007) y otros el de cuasimercado (Ball, 2007) y que en el estudio designamos con el término de *empresarización*.

Estos elementos categoriales permiten agruparse en algunas tendencias que bien valen, la pena reseñar:

- La tendencia que tiene como horizonte y base el **mercado**, que considera la educación superior como un servicio. La universidad como una empresa. Y la empresa como un tipo de organización asentada en los modelos de la productividad y la eficiencia sobre la base de los resultados.
- Las tendencias discursivas que consideran la educación superior como un **derecho** y que le da énfasis a la relación de la universidad con el Estado, en términos de la tradición de tutelaje estatal, modelo francés, y de autonomía, en términos de la tradición alemana del siglo XIX.

- La tendencia de **gobierno**, en el sentido de gobierno como modo de conducir la universidad en relación con determinados fines de orden pragmático, que parte de cierta concepción institucional democrática de participación y que considera cierto grado de autonomía de las universidades para darse sus propias reglas de juego y, por supuesto, su propio gobierno.
- La tendencia administrativa, formalista, **normatizadora**, procedente de algunas corrientes de las teorías del *management* y de la *gestión*, que considera las transformaciones de la universidad como una empresa y cuya acción inmediata es la de *ponerse a tono* con las corrientes organizacionales centradas en la normalización, establecimiento de normas y procedimientos de seguimiento y evaluación. Cuyos principios de acción están mediatizados por los objetivos de rentabilidad y eficiencia, propios del campo de la economía. Pero que no se agotan en lo puro económico, como campo o disciplina, sino que se constituyen en esa tendencia de construir *una sociedad empresa*, en la que por lo demás, no sobra recordar, “los procedimientos administrativos harán “querer” por parte de los individuos lo que el sistema necesita para ser performativo” (Lyotard, 1987, p. 111).

2. **La política pública educativa, como política de la calidad** muestra las líneas estratégicas de la política educativa de educación universitaria en Colombia en la primera década del 2000 y reseña cuál ha sido su articulación con las políticas de calidad, su pragmática institucional, sus horizontes de transformación y el campo de fuerzas en el que se desenvuelve la política: sectores, organizaciones, grupos, intereses, discursos, conexiones. La *calidad*, no como concepto, sino como línea de superficie que permitiría, de manera sesgada, hacer un mapa de las políticas públicas de educación universitaria en la década referida.

En este sentido, encontramos en las políticas educativas colombianas **dos tendencias** diferenciadas: **una, académico-administrativa**, que por la vía de la tradición académica, apoyados en el marco constitucional de 1991, considera la educación como un derecho y, sin tomar distancia ni problematizar la calidad misma como concepto y política, le da énfasis a los aspectos académicos de las políticas de calidad y a los factores de orden sociológico que mostrarían ciertas tendencias de desigualdad e inequidad de la educación superior, conectándola con la discusión público/privado, financiación-autofinanciación, centralización-regionalización de la educación superior.

Y, encontramos **otra tendencia** que podríamos llamar **de Estado**, que opta por la tendencia de gestión y de mercado. La tendencia de *mercaderización y empresarización*. Que afirma que la educación es un *servicio* sujeta a las condiciones de la oferta de los servicios en el mercado, por lo que sería necesario crear mecanismos en el sistema universitario para inducir transformaciones institucionales, culturales, organizacionales, que permitan a la universidad convertirse en una *empresa* competitiva y exitosa en el mercado. En últimas, es la tendencia de *globalización*,

que busca como objetivo armonizar el modelo de *mercadización* de la institución universitaria con los *ajustes* pertinentes de orden institucional y político que demanda la constitución de tal *ajuste*, de acuerdo con las tendencias, los organismos y las imposiciones internacionales y las decisiones, las alternativas, las políticas y las normativas de orden nacional y aquellas propias, resultados de los juegos y las decisiones en el plano de las *autonomías* universitarias.

3. Y, de manera particular, **las políticas de calidad en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia**, que de una manera muy ligera, señalan los efectos y el sentido de las transformaciones que las políticas de educación superior y de la calidad impactan e inducen en el plano pragmático de una institución universitaria colombiana, como la Uptc.

Las tendencias se encontrarían esquemáticamente marcadas por los diferentes gobiernos universitarios que han administrado la universidad durante este periodo y las tendencias que se pueden identificar, acciones estratégicas y campo de fuerzas en las que se definen los campos de acción y la toma de decisiones en relación con las políticas nacionales y la pragmática de la calidad.

En el plano de los conceptos, la universidad ha optado por dos tendencias, institucionales, funcionales de la política nacional, pero diferentes en cuanto a los énfasis y los procesos: las políticas derivadas de los lineamientos del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) y de los procesos de registro calificado de la sala Conaces (Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) del MEN (Ministerio de Educación Nacional), y aquellas que han optado por los modelos ISO9000.

Si bien, en estricto sentido los tres modelos no son uniformes y es posible encontrar teóricamente diferencias entre dichos modelos, de hecho, lo que habría de experiencia en el modelo de la Uptc, sería cierto sesgo por el formalismo asentado sobre el celo de identificar los procesos y seguir los procedimientos, como una práctica ortodoxa organizacional. Sin embargo, las transformaciones institucionales, las prácticas y *el aire* de ser de la universidad ha entrado desde las últimas dos décadas en un proceso de reconfiguración en relación con los lenguajes y las prácticas propias de las tendencias administrativas y de *management* que ponen a la universidad en la tendencia de la empresarización. Habrá necesidad de entrar en los detalles para mostrar las particularidades y las formas concretas en las que la Uptc ha respondido a las presiones externas, a los desarrollos de las políticas públicas y a la conformación de los grupos internos y externos, propios, tanto universitarios como del orden regional. Es decir, responder a la pregunta de cómo la Uptc se ha acomodado a las tendencias de globalización, de asimilación de las políticas públicas y cómo ha decidido sus formas y los tiempos particulares mediante los que ha asumido el *desplazamiento* de *universidad* a *Institución de Educación Superior*.

Referencias

- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar. Londres: Instituto de Educación Universidad de Londres.
- Becerra, S., C. R. (1999). *El problema de la calidad de la educación superior en Colombia en términos de su estructura de mercado*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Béjar, C., R. (2004). *América Latina y el Consenso de Washington*. Boletín Económico de ICE, n° 2803, 19- 38.
- Bruner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: los nuevos escenarios de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Informe final de proyecto Fondecyt 1050138.
- Bruner, J. J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacionalización*. Santiago: Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez-Chile.
- Cano, G. E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Casassus, J. (2002). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipos A y de tipo B*. Documento Unesco, Em Aberto, Brasilia.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1991). *Postdata sobre las sociedades de control*. En Christian Ferrer (Comp.). *El lenguaje literario*, Montevideo: Ed. Nordan, (Caparrós M. Trad.).
- Deleuze, G. Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pretextos Editores.
- Dosse, F. (2004). La historia intelectual después del lingüistic turn. *Revista Historia y Grafía*, n° 23, 17-54.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación, Conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Foucault M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1993). Qu'est-ce que les Lumières? *Magazine Littéraire*, (309), 79-91.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder, Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: La Piqueta.
- García, A., M. (2005). *El ideal de educación. De J. H. Newman I y el futuro de la universidad, bases para una pedagogía humanista*. Barcelona: Uned – PPU.
- Gómez, V. M. (2003). *Formación por ciclos en la Educación Superior*. Bogotá: Icfes, Secretaría General, Grupo procesos.
- Hinkelammert, F. J. (2005). La Universidad frente a la globalización. *Polis: Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, n° 11, 2-8.
- Hitt, R., Ireland, D., & Hoskisson, R. (1999). *Administración estratégica, competitividad y conceptos de globalización*. Bogotá: International Thompson Editores.

- Jaramillo, J. B. (2006). *Calidad de la Educación Superior: Una mirada desde la flexibilidad en algunas universidades del Valle del Cauca - Colombia*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Jiménez, A., G. (2006). *El espejismo de la calidad en el proceso de degradación académica de la educación superior en Colombia*. Recuperado de fenalprou.org.co/component/option,com_docman/.../gid,230/
- Lafuente, G., M. I. (2007). La educación universitaria hoy, desde la convergencia entre calidad e imaginarios sociales. *Revista de Ciencias Humanas*, n° 36, 127-145.
- Liotard, J. F. (1987). *La Condición Postmoderna*, Madrid: Editorial Cátedra.
- Martínez, F., C. (2005). *Teoría avanzada de organización y gestión*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Ministerio de Educación Nacional. (Agosto de 2011). *Observatorio Laboral para la educación*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2013, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-277947_recurso_1.pdf
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, editores.
- Páez, G., E. (2013). De un texto de Michel Foucault sobre la modernidad. *Revista Cuestiones de Filosofía*, n°14, 170-188.
- Panizzi, W. M. (2003). *La enseñanza superior como “servicio comercial”: ¿Desafío o amenaza?* Perú: Documentos Columbus sobre gestión universitaria.
- Peluffo, M., & Catalán C., E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Peters, M. (1996). *Cybernetics, cyberspace and politics of university reform*, Palmerston North Zeland: Dunmore Press. En V. M. Gómez. *Formación por ciclos en la Educación Superior*. Bogotá: Icfes, Secretaría General, Grupo procesos.
- Pierre B. (1999). *Contrafuegos, reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ries. A., & Trout, J. (1988). *La guerra de la mercadotecnia*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Rodríguez, C. (2005). La educación superior frente a los acuerdos de libre comercio: retos y oportunidades. *Revista Oasis*, n° 10, 321-331.
- Salazar, J. M. (2011). *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Santiago: Alfa, Cinda.
- Stiglitz, J. (2004). *El Consenso Post-Consenso de Washington*, trabajo presentado en una conferencia auspiciada por la Fundación CIDOB con Initiative for Policy Dialogue, celebrada en Barcelona. “Del Consenso de Washington a una nueva Gobernanza Global”.
- Thayer W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Williamson, J. (2002). *What Washington Means by Policy Reform*. Washington: Peterson Institute for International Economics.

2

Lenguaje estatal y enseñanza de la economía política, en la Universidad Nacional de Colombia durante la “Revolución en Marcha”³⁷

José Molina Bravo³⁸

Introducción

El siguiente trabajo presenta los componentes de un ejercicio de problematización, que abrió un proceso de reflexión sobre la relación entre el movimiento de reforma universitaria y la transformación de la Universidad Nacional de Colombia ocurrida entre 1933 y 1945, periodo que presenta una riqueza histórica, un perfil de caso y un desafío de observación que lo constituyen en un singular ‘analizador’ de la historia contemporánea de Colombia. Este caso de reforma universitaria no es un ‘hecho total’ sino que es ‘singular’, pues ejemplifica un modo de cambio institucional universitario determinado por la capacidad performativa del lenguaje (Pocock, 2009) que, en la década de 1930 enunció las claves del cambio político impulsado por el liberalismo.

³⁷ Este artículo forma parte del proyecto de investigación “Universidad y Nación en los discursos científicos y sociales en Colombia. Aproximación a la obra de Luis Eduardo Nieto Arteta, 1930 - 1940”, patrocinado por el SUI de la Universidad Autónoma de Colombia.

³⁸ Historiador, Magíster en Sociología, Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigador y docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Colombia. jamolinab@gmail.com

La posición estatal de este lenguaje y su retórica moderna, industrialista y modernizante convirtieron a la Universidad Nacional de Colombia en un espacio de consenso y conflicto cuyos ritmos, repertorios, prácticas y diagramas fueron resultado de la progresiva orientación que tomó el proceso de reforma universitaria y social. La forma en que se fusionaron ambas tendencias –su realimentación, cruces e influencia– es singular, es decir, *no puede ser derivada de la regla general de valoración de la reforma universitaria*, ni de los repertorios de movilización o de sus actores, ni tampoco de los factores que la han convertido en un paradigma de conflicto y cambio político en el siglo XX latinoamericano. Si el análisis histórico de la reforma de la Universidad Nacional de Colombia no puede proceder deductivamente, entonces requiere que se avance en su observación y distinción como *ejemplo*³⁹ (Agamben, 2009).

A continuación se presenta un conjunto de tópicos que pretenden avanzar en la conformación de tal ejemplo, cumpliendo algunas exigencias básicas de problematización; para luego indicar una síntesis descriptiva que volvería observables aquellos tópicos, en la experiencia de reforma de la Universidad Nacional de Colombia en el período 1933-1938. Este avance sigue dos vías de observación, indicadas principalmente por el análisis preliminar de la documentación revisada: por una parte, el requerimiento de identificar las características de la coyuntura de reforma de la Universidad Nacional de Colombia, a partir de *indicadores* de la vida académica y el ambiente intelectual de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de dicha Universidad; esto se justifica y materializa en la observación del impacto de esa reforma en la organización de la enseñanza y formación de abogados, específicamente de la economía política.

Problematización

La experiencia de refundación de la Universidad Nacional de Colombia, materializada en la promulgación de la Ley 68 de 1935 y en la construcción de la

³⁹ Es importante complementar esta aproximación a la singularidad y ejemplo de la experiencia histórica de reforma de la Universidad Nacional de Colombia, con el reconocimiento de su valor de actualidad, así como el valor de las investigaciones y análisis histórico-sociales sobre las transformaciones operadas en los últimos 20 años en las universidades latinoamericanas, tanto por la modificación radical de sus *condiciones de operación* como por el impacto que éstas han tenido en las *prácticas intelectuales y científicas*. Ya sea en el sentido de la “universidad sin condición” propuesta por J. Derrida, o en el marco crítico del “posmodernismo de oposición” señalado por Boaventura de Sousa Santos –solo por ejemplificar dos vías– la reflexión sobre la historia de la Universidad confronta nuestra práctica en todos sus ámbitos. Esto puede identificarse en la siguiente aseveración de G. Agamben: “Por cierto, mis investigaciones, como las de Foucault, tienen un carácter arqueológico, y los fenómenos de los que se ocupan se desarrollan en el tiempo e implican por lo tanto una atención a los documentos y a la diacronía que no puede dejar de seguir las leyes de la filología histórica. Pero la *arché* que estas alcanzan –y esto vale, quizá, para toda investigación histórica– no es un origen presupuesto en el tiempo, sino que, al situarse en el cruce de diacronía y sincronía, vuelve inteligible no menos el presente del investigador que el pasado de su objeto”. (Agamben, 2009, p. 43).

Ciudad Universitaria, se inserta en el devenir de la reforma universitaria iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918; en la década de 1930 aún representaba un conflicto que animaba la vida y el ambiente universitario, nutría a los discursos críticos de la sociedad y sus instituciones conservadoras e insistía en denunciar la brecha existente entre una sociedad que había prometido integración social mediante el reconocimiento del mérito, la formación y la identidad nacional, pero que no la concretaba debido a la permanencia de prácticas segregadoras, diferenciadoras y excluyentes derivadas de la desigual distribución de la riqueza y el poder.

En el caso colombiano, la reforma universitaria tuvo un nítido carácter democratizador cuyos argumentos apuntaron a la precaria situación económica de la clase media y de las profesiones; la universidad debía dejar de segregar, por el contrario, debía facilitar con su enseñanza el desarrollo del llamado “proletariado intelectual”. Así, a propósito de una movilización de los estudiantes del curso preparatorio de la facultad de Medicina, la editorial de la *Revista Jurídica* señaló y argumentó a favor de:

[...] la protección a los profesionales existentes. Ello es así porque al estudiante colombiano las mayores trabas que se le interponen son en la mayoría de los casos insubsanables, dada la escasez de recursos de la clase media económica. De una lado los derechos de matrícula excepcionalmente elevados; de otro el altísimo precio de los libros de estudio y de consulta y de instrumentos de trabajo. Si a ello se añade el precio exorbitante de la vida en Colombia, tenemos que la enseñanza universitaria solo puede seguirse con regularidad por los jóvenes pertenecientes a familias ricas. Y como ellas son pocas en relación con la población total, he ahí automáticamente restringido el acceso de estudiantes a la Universidad [...] Abaratamiento de la educación mediante la rebaja de los derechos de matrícula, supresión de los de aduana de libros e instrumentos de trabajo [...] selección a base de capacidad y de preparación debidamente comprobadas; fomento de la instrucción técnica en los distintos ramos de la ciencia [...] igualdad de requisitos materiales para el estudio de cualquiera de ellas, he ahí sintéticamente enunciadas unas cuantas observaciones que sometemos a la consideración de la juventud estudiosa y que ojalá merecieran la atención de las altas esferas oficiales. Así podría comenzarse a democratizar la enseñanza universitaria en beneficio de nuestra nacionalidad. (Tello, 1935).

En la facultad de Derecho y de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia, la reforma universitaria emergió como un conflicto de convivencia, instalado por la fuerza y la confrontación y que, por diferentes vías, se transformó en un tópico de diálogo, reflexión y politización de la vida de la facultad. Al respecto, en mayo de 1933, el Consejo Directivo señaló:

[...] El señor Rector hizo a la junta una exposición sobre el conflicto estudiantil que se presentó en los últimos días, poniendo en conocimiento de la junta los hechos ejecutados por los estudiantes y las medidas unánimemente tomadas

por el Consejo Directivo.[...] El Dr. Antonio José Uribe presentó en seguida una proposición a la consideración de la Junta la cual fue [...] discutida y después de alguna ligeras reformas en su redacción, se aprobó por unanimidad así: El Consejo Directivo y la Junta Plena de Profesores de la Facultad, esperan que los estudiantes que deseen reformas se sirva comunicar por escrito qué es lo que, a juicio de ellos, ha de entenderse por “Reforma Universitaria” y cuáles son los diversos puntos que ha de comprender, así como las razones, aunque sea sintéticamente expresadas, que las justifiquen [...] El Consejo Directivo y la Junta Plena de Profesores analizarán el plan que, dentro del respeto al orden, a la autoridad y a la disciplina, se le presente al efecto, a fin de estudiar las medidas que armonicen con el adelanto de la ciencia, el provecho de los estudiantes y los altos intereses de la Universidad y de la Patria [...]”⁴⁰.

En estos dos documentos se aprecia la politización de la vida universitaria y la actualidad de su tópico de reforma. No obstante, este reconocimiento del valor político actúa como un elemento del contexto en el que se aprecia la constitución de una contradicción y un conflicto, pero no nos indica sobre la configuración del espacio universitario y sus condiciones. Es decir, no es posible realizar análisis histórico a partir del valor político de la reforma, principalmente, porque no nos permite apreciar cómo determinada vida institucional –como la de la Universidad Nacional de Colombia y su facultad de Derecho– recibe, recrea y proyecta los discursos de diagnóstico y argumentación sobre la necesidad y el modo de su cambio, de qué maneras sigue (o se aleja) de los contenidos del movimiento reformista universitario⁴¹. Tomar el camino de la deducción consistiría en valorar todo “acontecimiento” reformista como un momento de cambio político orientado y definido por los contenidos modernos, progresistas, emancipatorios y observar cómo se ‘realizarían’ en cada movilización y conflicto situado en las universidades públicas, nacionales y/o estatales (Sader, Aboites & Gentile, 2008); también este trayecto deductivo podría tomar la forma de una reflexión profunda sobre los movimientos y experiencias de reforma universitaria para encontrar en ellos las claves de democratización que los actores estudiantiles aportarían a todo proceso de enunciación de reglas del juego político o de experiencia cultural.

⁴⁰ Acta del Consejo Directivo 2 de mayo 1933, Archivo Central Unal, Secretaría Docente Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Libro de Actas, Caja 348.

⁴¹ La noción de análisis histórico que aquí consideramos, es planteada por Renán Silva de la siguiente manera: “[...] la *lógica del análisis histórico*, entendido como una indagación sistemática que se propone poner de relieve el entrelazamiento de las *condiciones* y *contextos* específicos que han permitido el surgimiento de un fenómeno o acontecimiento determinado, como punto de partida de su comprensión [...] Agreguemos que se trata de un tipo de análisis que piensa que las condiciones y contextos de la acción colectiva e individual – las dos siempre ligadas en el espacio de los marcos sociales de su realización – se inscriben siempre tanto en las condiciones sociales que las configuran – el orden social de una época determinada – como en el orden intelectual, simbólico, imaginario y de saber, sin que se puedan establecer *a priori*, entre esas condiciones, *relaciones de jerarquía y causalidad*, a la manera de una pretendida *ley externa* a los sucesos examinados [...]”. (Silva, 2014, p. 32-33). Cursivas del autor.

Sin embargo, uno de los ámbitos donde se observa un mayor “efecto de teoría” (Bourdieu, 1997) es el de la *conversión de la reforma universitaria en objeto de estudio* inscrito en la *historia de la educación*, principalmente, por la manera en que es abordado el fenómeno de cruce y mutua influencia entre la trayectoria universitaria –en sus aspectos organizativo, corporativo, científico y formativo (Koselleck, 2012)– y el movimiento político que implica su reorientación hacia principios y prácticas culturales referidas al saber y conocimiento que, a la vez, apuntan hacia una reorganización de las estructuras sociales y políticas que contextualizan tanto a la propia organización universitaria como a los conflictos que emergen y la involucran.

En la presentación de su “heurística” para el estudio de las reformas y conflictos universitarios en perspectiva histórica, Álvaro Acevedo T. define la historia de la educación como:

... la historia de aquellas acciones que se dirigen a modificar la conducta humana a través de la enseñanza de objetos reales y la puesta en ejecución de actividades, operaciones concretas, prácticas (didácticas) para alcanzar tal fin, tanto en los espacios formales como no – formales (la escuela, la universidad). (Acevedo, 2006, pp. 105-106).

Esta inscripción teórica y metodológica le permitiría observar que tales acciones educativas tienen cinco determinaciones: a) sus fines se desenvuelven en diferentes esferas de relaciones sociopolíticas, económicas y culturales; b) el marco de la política pública estatal; c) la proyección de la interacción educativa y pedagógica hacia la cultura; d) la amplitud de escalas regional, nacional y “red de influjos externos”; y e) la necesidad de teorías y modelos explicativos de la acción colectiva que se expresa en “la esfera de lo educativo”. A partir de esto, Acevedo sostiene tres hipótesis *ad hoc* para articular ‘el objeto y sus determinaciones’: la primera se focaliza en la crítica de la “lógica de la racionalidad instrumental” y el sentido productivista hegemónico de la educación característico de los siglos XIX y XX, por sobre el “auténtico progreso cultural”, conflicto que sería característico de una “modernización sin modernidad” propio de los procesos latinoamericanos de construcción de Estado-nación; la segunda hipótesis focaliza su crítica en el “modelo educativo profesionalizante” que ha sido impuesto por las políticas públicas y cuya orientación principal ha sido la adaptación de modelos científicos y tecnológicos externos a las realidades, necesidades y recursos propiamente latinoamericanos; y la tercera, por su parte, concentra su argumentación en la constatación de la exclusión producida por la cultura política elitista y privilegiada y la afirmación de su condición de ‘constante histórica’ y ‘estructural’ con el nítido rasgo de ‘herencia colonial’. (Acevedo, 2006, pp.109-11) Finalmente, Álvaro Acevedo concluye su heurística señalando:

[...] El Manifiesto de Córdoba (1918) es claro en sus clamores por derrumbar las viejas estructuras que han lastrado la educación superior hasta convertirla en un gueto de privilegios heredados. Es la misma denuncia que se va encontrar en las protestas estudiantiles por toda América Latina durante el siglo XX. La denuncia de una educación de espaldas a la sociedad y sustentada en cinco exigencias básicas: autonomía (cogobierno), antiimperialismo, perfeccionamiento de la calidad educativa, científica y tecnológica, libertad de cátedra y reforma. Lo paradójico –y esta es la inflexión de la hipótesis– es que los estudiantes de los años sesenta y setenta, imbuidos de este clamor continental, asumieron el mismo comportamiento de sus antecesores al proponer una ideal [...] de revolución –el ascenso del hombre nuevo–, por una sociedad más justa e igualitaria con base en los principios y dogmas que circulaban en ese momento [...] Es cierto que se ha avanzado en cobertura (más en la educación básica y media), pero más que baremos o indicadores, lo que se requiere es una transformación de las representaciones que de hecho hoy hacen de la educación otro escenario de exclusión y desigualdad como consecuencia de la falta de políticas en el mediano y largo plazo. (Acevedo, 2006, p. 113).

Tomarnos el tiempo de describir la heurística anterior propuesta en el marco de la historia de la educación, tiene como sentido mostrar que el “efecto de teoría” –es decir, la atribución de rasgos empíricos a partir de la derivación de enunciados abstractos– está en la *articulación del razonamiento* y no particularmente en las categorías que focalizan la crítica, la operacionalización, las variables o la composición del objeto de investigación. En la argumentación de A. Acevedo, la abstracción que define un objeto y distingue sus determinaciones se inscribe en la observación de factores históricos; sin embargo, sus hipótesis –esto es: los instrumentos que orientan la práctica de investigación sobre el objeto– toman un sentido de ‘reivindicación’ derivado de una pre-comprensión (¿sociológica?) de aquello que se ha denominado “nuevas formas de protestas” y “nuevos movimientos sociales”.

Las determinaciones del objeto se convierten en campos de acción política y en elementos programáticos del repertorio de movilización, con lo cual la intención teórico-política traslapa la hipótesis histórica. La construcción teórica que analizamos refrenda la centralidad de la *juventud universitaria* en la acción colectiva reformista, quien es la protagonista que se desenvuelve en la crítica de los *emplazamientos y conflictos* constantes entre lo viejo y lo nuevo y sus edades sociales expresadas en las denominadas *generaciones* (Bourdieu, 1990). Esta composición del conflicto político permite observar la forma como los campos o ámbitos propiamente universitarios y docentes, amplían sus fuerzas absorbiendo o politizando también otros escenarios como el científico o el del sistema político; este es un elemento que, incluso, permite observar la diacronía de la reforma y sus ejemplos nacionales. Pero lo que no puede hacer una construcción como la que hemos descrito es proponer en el análisis de su objeto la representación adecuada de la *homogeneidad emancipatoria y moderna*

que se atribuye a la reforma y sus constantes reivindicativas y la *heterogeneidad de sus expresiones históricas*. Una heurística como la presentada opera mediante una *simplificación no-empírica*⁴².

Para superar los efectos teóricos de una orientación investigativa que piensa la reforma desde el cambio político y los movimientos sociales, y que enfoca la educación como un ámbito reivindicativo de actores constituidos en una dimensión cultural-pedagógica que sería *el objeto* de la historia de la educación, deben observarse dos factores que nos limitaremos a enunciar en sus aspectos más esenciales: primero, la exigencia de observar la crisis de la relación entre el Estado y la Universidad desde premisas que habiliten preguntas e indagaciones sobre la *articulación del campo político con el campo intelectual-universitario*; y, segundo, los antecedentes y los contextos que se configuran a partir de *la reforma como intervención estatal sobre la universidad*, elemento que está presente en la singularidad de la reforma de la Universidad Nacional de Colombia, en el período de la República Liberal y, particularmente, bajo el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo.

Las preguntas por la articulación de los campos intelectual y político son útiles para observar las sincronías y los ciclos o coyunturas en los que puede describirse el desarrollo de la reforma universitaria como movimiento político pero, sobre todo, su riqueza radica en su carácter de ‘variable’ de la problematización del orden social. En tal sentido, señalamos la comprensión que ofrece Renán Silva sobre “las relaciones entre saber y sociedad” y los fenómenos que tienen el carácter de “hecho cultural de masas” en la sociedad colonial neogranadina⁴³; o la descripción que realiza Frank Safford sobre *la constante diferencia-problema entre los órdenes teórico y práctico*, que durante todo el siglo XIX caracterizó el debate de las élites colombianas y sus políticas educativas y económicas (Safford, 2014).

En esta dimensión de la problematización es notoria la dificultad de la tesis del *valor político de la reforma universitaria* –la heurística de A. Acevedo– para observar la interrelación entre políticos, intelectuales y burócratas o la contextualización y condicionamientos –para insistir en la definición de R. Silva– de los tópicos

⁴² Un ejercicio similar en términos teóricos, con mayor ambición en su perspectiva histórica y con idéntico resultado de control de las hipótesis y variables al interior de una simplificación no-empírica, esta vez con identidad “marxista”, se encuentra en el trabajo de Herrera (2009).

⁴³ Al respecto Silva señala: “[...] hay que recordar que el esfuerzo por caracterizar el tipo de institución del saber en la sociedad colonial se encuentra relacionado con un intento por comprender algo que resulta crucial en el análisis de la formación cultural de una determinada sociedad: las condiciones institucionales bajo las cuales se formó y consolidó el grupo intelectual dirigente, esto es, un sector particular y diferenciado, que mantiene relaciones orgánicas con el grupo o grupos dominantes y que controla el “aparato cultural”, que se encarga de las funciones de cohesión y consenso, siempre necesarias al mantenimiento del orden social y a su intento de perpetuación”. (Silva, 2012, p. 45).

representativos del discurso sobre la *función social, moral, nacional y profesional* de la Universidad, presente en los diagnósticos de Alfonso López Pumarejo, Gerardo Molina y Antonio García, entre otros intelectuales protagónicos de la vida intelectual y política del país. Asimismo, en la perspectiva de pensar las lógicas de crítica y legitimación de los proyectos de orden social que envuelven la retórica y modificaciones concretas promovidas por la reforma de la Universidad Nacional de Colombia en la década de la década de 1930, el carácter emancipatorio atribuido a toda acción inscrita en tal significante –parafraseando a E. Laclau, diríamos que un significante un poco encadenado y un poco flotante– hace parecer a la “autonomía universitaria” como un *supuesto* y un *principio* del discurso reformista. Como ambas condiciones son irrenunciables para la institución del valor político del movimiento reformista, entonces las orientaciones de sus conflictos serían siempre por la autonomía. Pero, entonces, ¿cómo entender la coherencia de una serie de cambios en la organización universitaria, convertida en espacio de politización por una reforma dirigida por la intervención estatal, y que desconoció la supuesta autonomía de la universidad? En una carta del presidente de la República Alfonso López Pumarejo dirigida a su ministro de Educación Nacional, Luis López de Mesa, con motivo de un conflicto universitario protagonizado por profesores y estudiantes de la Facultad de Medicina, se afirma:

[...] Los profesores han reaccionado diversamente contra la intervención del Presidente de la República, juzgándola casi como intromisión que invade un fuero que no ha sido invadido por mí, ni puede serlo, porque, como usted verá, no existe. He citado atrás la disposición constitucional [...] ella no establece la autonomía universitaria que se supone tradicional o consentida en nuestras instituciones, y a cuyo favor se han desautorizado disimuladamente los ofrecimientos hechos por mí a los estudiantes [...] Sin temor a ser impertinente para destacar los hechos esenciales, aunque la ocasión no sea histórica, debo reiterar que el Gobierno, no conoce precedentes de tradición o benevolencia sobre la supuesta autonomía de la Universidad, autonomía que no concuerda con las prescripciones constitucionales vigentes, ni ha sido admitida por los Congresos que la han estudiado, ni fue tolerada por los Gobiernos conservadores [...] Los liberales tenemos muchas razones para no propugnar por la autonomía universitaria hoy, que somos Gobierno, a pesar de haberla pedido cuando estábamos en la oposición. (López, 1979, pp. 252-253).

La centralidad de la autonomía como supuesto y principio del discurso reformista señala un ejercicio de reducción del análisis histórico a un factor que debe ser analizado. Tal inversión implica una constante emanación de atribuciones de valor a los actos o fenómenos implicados en la definición de la coyuntura de *cambio universitario*, el cual no es abordado en las condiciones políticas de la capacidad crítica que, en el período indicado, generaron los discursos científicos –el de la economía política en particular. Mencionemos dos señales con un mismo sentido: los *discursos autocomprendidos* de la trayectoria de la Universidad Nacional de Colombia en el

siglo XX, describen su historia a partir de los indicadores de institucionalización, lo que torna relevante el período iniciado en 1945, con la formación del Instituto de Ciencias Económicas, para el caso de los “estudios económicos”, y la formación de economistas (Hernández & Herrera, 2002); o 1946 para la formación de la Facultad de Ciencias, bajo el rectorado de Gerardo Molina (Cubillos, 2006). O en la perspectiva de la historia de las ciencias, particularmente, de la economía y la sociología, el período de reforma universitaria constituye un factor dependiente de la institucionalización del conocimiento científico y, por ello, representa un etapa pre-profesional, como indican las clasificaciones planteadas por Jesús Antonio Bejarano (Bejarano, 2011) y Salomón Kalmanovitz (Kalmanovitz, 1993) para la economía, o la clasificación propuesta por Gonzalo Cataño para la sociología (Cataño, 1993).

El principal efecto de estas posturas es que la propia reforma universitaria no es vinculada ni como condición ni como contexto de los objetos que observan, sino solo como “antecedente”, por lo que no indican cómo la *enseñanza universitaria* se transformó en un espacio de reunión, de encuentro, entre la ciencia y la universidad; tampoco posibilitan la comprensión del *pensamiento universitario* que, gracias al encuentro mencionado, pudo formular como objeto de reflexión a la propia sociedad y, con ello, ofreció orientación, valoración y recursos simbólicos a las prácticas de legitimación y disputa en el proceso de reforma social encarnado en la República Liberal y en la “Revolución en Marcha”. Para revertir esta dificultad se requiere de una heurística, tal como lo señala A. Acevedo, que oriente el abordaje tanto de la reformación universitaria como de la articulación entre los campos intelectual y político, aun cuando enfatice el aspecto de estrategia propio de las investigaciones que toman el concepto de campo como una indicación de racionalidad⁴⁴.

Un aporte al desarrollo de una heurística como la que se plantea, lo realiza Christophe Charle, quien al analizar la coyuntura francesa de 1880-1900 identifica tres características de la emergencia de los intelectuales: su condición de grupo, de esquema de percepción del mundo social y de categoría política. Con ello, la protesta o manifestación pública de los intelectuales, en el caso Dreyfus particularmente, encuentra su contexto en la combinación de medios de protesta con una ‘autodefinición’ a partir de tres derechos: el escándalo, la asociación y la reivindicación del poder simbólico de los títulos que certifican a los intelectuales. En conjunto, tales derechos se relacionan con (y escenifican) constantes estructurales

⁴⁴ Esta postura ha sido criticada sólidamente por François Dosse, sin embargo, también nos parece lo suficientemente consistente como para orientarnos en la apertura de un fenómeno como el que tratamos en la problematización. Tanto la postura de F. Dosse como la Christophe Charle requieren ser confrontadas y discutidas en una dimensión epistemológica amplia, propia de la construcción de objetos, en diálogo con la concepción histórica y sociológica que están implicadas en sus respectivos ejercicios de análisis históricos, en el marco de la historia intelectual o la historia de los intelectuales. Al respecto: Dosse, 2007 y Charle, 1990.

relativas al campo del poder político-estatal, la reproducción de las élites y, sobre todo, la contradicción entre las promesas republicanas de integración meritocrática y su materialización en las lógicas de selección de las élites administrativas y dirigentes, en una coyuntura de ampliación de su base social directamente relacionada con la ampliación del acceso a la universidad (Charle, 1990).

La problematización desarrollada nos ha permitido identificar las dimensiones que permitirían contextualizar y analizar las condiciones singulares de la experiencia de reforma de la Universidad Nacional de Colombia. Evitar la deducción del valor de un ‘caso’ conlleva la tarea de configurar un lugar de observación. A la vez, esta problematización permite apreciar características de la articulación entre el campo político y el intelectual, operacionalizado en la condición universitaria y sus reformas orgánicas; esto hace posible pensar en aquellos ‘enunciados observacionales’ que permitirían avanzar en la comprensión de la singularidad y ejemplo de la enseñanza de la economía política y su vínculo con el lenguaje político y gubernamental del período 1934-1945.

Cátedra, autonomía universitaria y lenguaje político

El 13 de abril de 1934, según informó el diario *El Tiempo*, el presidente electo Alfonso López Pumarejo dictó la primera sesión de la cátedra oficial de Economía Política de ese período académico, en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia. Su presencia en el claustro de Santa Clara escenificó la convergencia del lenguaje político y un lenguaje académico (Virno, 2004); su condición de profesor, presidente y liberal atribuyó a la cátedra el carácter de espacio de circulación del discurso de gobierno, de la definición de la orientación de la enseñanza y del encuentro de generaciones de reformadores de la Universidad (Arciniegas, 2000).

El tema central del abordaje de “cuestiones económicas” que realizó el profesor López Pumarejo, fue la *educación económica* de la Nación, al definirla instaló una crítica a los métodos de enseñanza de la economía política y a la capacidad efectiva de conocer la realidad colombiana mediante teorías, datos y prácticas adecuadas para esa dimensión de la vida nacional. Al respecto, López planteó:

Aquí no hay idea de lo que puede ser una educación económica adecuada. Cierto que se enseñan en las universidades algunos principios teóricos, de economía, aprendidos de memoria en atrasados textos franceses. Pero eso es algo tan teórico, tan tedioso, tan desligado de cualquier pensamiento de referencia a las condiciones colombianas, que constituyen letra muerta y olvidada: una asignatura del pensum, un examen que hay que pasar para obtener el doctorado [...] No ha habido quién les diga que las leyes científicas son elaboración de datos, considerados en su relación de causa a efecto; y que para aplicar leyes generales hay que ver si los datos particulares corresponden a los datos que sirvieron de base a la elaboración de tales leyes (*El Tiempo*, 2000).

Así mismo, insistió en la definición de la Universidad como *medio* de producción de lenguajes tendientes a la institucionalización de conocimientos, al desarrollo disciplinario y de vínculo entre la ciencia, la formación profesional, la investigación y los propios requerimientos del Estado que fueron transformados en contenidos de la *función social de la Universidad*⁴⁵.

Estos contenidos incorporaron a la cátedra en un *sistema discursivo* (Barthes, 1994) en tanto *representación y argumentación realizada desde un liderazgo político-gubernamental*; emergencia de una nueva *comunidad* académica de profesores y estudiantes y *delimitación del espacio de enseñanza*, cuyo eje fue la convocatoria a realizar una reflexión pertinente sobre la realidad colombiana. Estos aspectos, serán analizados y descritos como dimensiones de este sistema discursivo, que abarcan el lenguaje disciplinario aludido en la intervención académica del presidente López Pumarejo, su inscripción en el contexto de la Universidad Nacional y su vinculación con el proceso político de la “Revolución en Marcha”.

Las características educativas y políticas que adquirió la cátedra de Economía Política, a partir de la intervención docente de López Pumarejo⁴⁶, se fundamentaron en la comprensión de la *autonomía universitaria* que sostuvo el gobierno liberal. Así, la cátedra fue representada como una actividad de enseñanza cuyo sentido y vitalidad se basaba en la convergencia propia del “tiempo, la inteligencia y el patriotismo de los colombianos” en un espacio universitario propio, interno, a salvo de la legislación estatal⁴⁷. Por ello, la Universidad se convirtió en un campo de producción de lenguajes disciplinarios y científicos, institucionalizado según los parámetros sociopolíticos implicados en el vínculo entre la universidad y la realidad nacional. Para explicar su posición dual de catedrático y presidente, López Pumarejo señaló:

⁴⁵ En el período de la “Revolución en Marcha”, esta función social de la Universidad se complementa con la definición de la función técnica del trabajo y con la función social de la propiedad. Al respecto ver: Molina (1985) y Alviar, H. & Villegas, C. (2012).

⁴⁶ Según señala la crónica de esta primera sesión de la cátedra, las palabras del profesor López Pumarejo fueron respaldadas por la presencia del Rector Juan Samper Sordo y del docente titular Juan Lozano y Lozano. Este último, en el mes de Abril de 1934, figura como Profesor de la Asignatura de Economía Política asumido el día 16 del mes, con un total de 15 días de servicio y un sueldo devengado de 25 pesos colombianos. “Nómina que manifiesta los sueldos devengados por los Empleados y Catedráticos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de Bogotá en el mes de abril de 1934”, Archivo Central Universidad Nacional de Colombia, *Nómina de Programas, proyectos, quejas, reglamentos 1927 – 1935*, Caja 37.

⁴⁷ Al finalizar la exposición de motivos del Proyecto de Ley “orgánica de la Universidad Nacional”, Carlos García Prada señaló: “En materia de enseñanza, la educación humana es de importancia capital, y ni la inteligencia, ni la voluntad, ni la imaginación creadora, ni la preparación de maestros y discípulos son cosas sobre las cuales puede legislar el Congreso de la República”. Carlos García Prada, “Exposición de motivos”, en *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*, 91.

[...] Y como, fuera de ser yo el catedrático de economía, soy también el presidente electo, aprovecho esta oportunidad para manifestarles que exactamente lo mismo que aspiro a conducir esta clase, despertando curiosidades e inquietudes por la suerte del país y sin la menor intención catedrática, exactamente, digo, quiero que esté inspirado mi gobierno. Condición indispensable para que yo pueda realizar el ideal de gobierno que he formado es la de que exista una oposición fuerte y organizada, que señale mis errores, que me asista con sus opiniones, que no permita que yo me extralimite (*El Tiempo*, 14 de abril de 1934, pp. 42-43).

En su discurso, López Pumarejo singularizó un contexto de crítica y apertura hacia una nueva experiencia universitaria, sustentada en la evaluación de la crisis educativa y orgánica de la Universidad Nacional, que impedía la trasmisión armónica de valores y la formación profesional adecuada de los estudiantes. El carácter político, entonces, quedó asentado en una intención de acción inmediata de reforma y de prefiguración de la Universidad reformada. La verbalización de este propósito (Pocock, 2009) fue un acto político que enfatizó la necesidad de que el lenguaje científico y académico utilizado para enseñar la economía política rescatara la importancia de tales conocimientos, compartiera a los estudiantes la voluntad de compromiso con la Nación y liderara una práctica de reflexión que asistiera la toma de decisiones del gobierno.

Este discurso fundamentó su autoridad en la existencia de una *comunidad*, que en el mismo acto académico es política porque *mediatiza* el lenguaje gubernamental. La ubicación del *presidente* en el locus del *profesor* constituyó una doble ‘dirección de conciencia’ (Foucault, 2007), que propuso una integración efectiva, un diálogo significativo con la tradición académica construida desde el lenguaje científico: las teorías, los textos, autores, los métodos de enseñanza y la realidad.

¿Por qué la centralidad de la economía política en esta reflexión sobre la nación y sus problemas? ¿Cuál fue la singularidad del conocimiento en economía política que el lenguaje político estatal la convirtió en un medio de comunicación del poder político, la universidad y el sentido nacional? Debemos considerar que este conocimiento en su construcción de objetos, en su epistemología y en su modo científico de abordar el orden social proporcionó –desde Adam Smith en adelante– un marco político para formular el problema de la riqueza y el bienestar material de los individuos que reconocía su carácter moral. Las instancias de agregación y agregación de individuos constituían para este *pensamiento sobre lo social* un marco y una posición moral para definir la situación particular de la nación, para pensar sus recursos, sus actividades y el equilibrio y armonía necesarios para la expresión de la *naturaleza humana*. A la vez, la propia economía política en su desarrollo *científico* favoreció la identificación y delimitación de una “sociedad económica” diferenciada estructural e históricamente del “Estado político”; emergió entonces un ámbito específico, con leyes propias, con

sus actividades específicas y problemáticas como la concurrencia, la competencia y las equivalencias. A partir de esta diferenciación, la sociedad y el bienestar materiales de los individuos fueron comprendidos como resultados de la armonización (o el conflicto) entre dos mecanismos de *coordinación de largo alcance*: la regulación estatal y la economía de mercado. En la economía política se pudo pensar la relación entre cambio social y existencia económica-material de los individuos y sus agrupaciones (Polanyi, 2011). La economía política en siglo XIX también tomó el carácter de “ciencia organizadora” (Luhmann, 2010). Esto significa que diferentes escuelas económicas y de otras ciencias sociales, frente a la idea de concurrencia/competencia, ofrecieron al pensamiento sobre lo social la noción de solidaridad como fundamento (y evidencia) de la dependencia recíproca de los individuos; posicionaron la categoría y problema de la división social de trabajo como un medio para anudar lazos de dependencia recíproca y comunión entre individuos, insistiendo en el protagonismo de la economía política en el para pensar científicamente la condición del “organismo social”, su orden y su funcionamiento⁴⁸.

Contenidos e institucionalización universitaria de la economía

Los cambios ocurridos en la sociedad colombiana en las tres primeras décadas del siglo XX⁴⁹, se convirtieron en parámetros para evaluar la complejidad de la economía política que se enseñaba en la Universidad, influyendo decisivamente en su desarrollo disciplinario. Con la definición de los “problemas colombianos”,

⁴⁸ Según lo plantea Gonzalo Cataño con relación a la formación en economía de Luis Eduardo Nieto Arteta, una de los autores leídos en el período, fue Charles Gide. Al respecto este autor señala: “L'économie politique est venue à son tour – et peut être même avant la biologie – démontrer la solidarité naturelle qui se manifeste dans toute société en mettant en lumière le grand fait de la division du travail, cette division du travail qui, rendant chaque individu incapable de se suffire par lui – même, le réduisant au rôle d'organe chargé d'une fonction spéciale, le force à attendre des autres membres de la société la satisfaction de ses besoins et noue ainsi entre tous les liens d'une dépendance mutuelle et d'une commune destinée”. Gide, Ch. (1893). “L' idée de solidarité en tan que programme économique”, *Revue internationale de sociologie*, n° 1, París. p. 3. Sobre el contexto de formación de Nieto Arteta, ver: Cataño, G. (2013). *La introducción del pensamiento moderno en Colombia. El caso de Luis Eduardo Nieto Arteta*. Bogotá. Universidad Externado. En los años 50 del siglo XX, J. Schumpeter planteó que la economía política está integrada por tres factores que problematizan su propia definición en cuanto a ciencia, objeto y carácter del conocimiento que produce. Estos son: i. La referencia reduccionista de la economía política a los “comportamientos públicos de naturaleza económica”, indicación que tiende a identificar la economía política con la “ciencia del estado” (Staatswissenschaft); ii. La comprensión de la economía política como el marco histórico-político de los hechos o comportamientos económicos, con lo cual se tensionan y problematizan también todas las evaluaciones el carácter instrumental y especializado del conocimiento producido; y iii. La economía política en tanto sistema y, por ende, como conjuntos de sistemas de ideas y pensamiento económico. Al respecto: Schumpeter, J. (2012) *Historia del análisis económico*. Barcelona. Ariel.

⁴⁹ “Colombia hacia 1920 requería entrar en la modernidad en todos los ámbitos económico y educativo. La pérdida de Panamá, la crisis fiscal y económica, el proceso de industrialización y urbanización; la producción y comercialización del café, la masacre de las bananeras, la aparición de movimientos sociales y políticos, determinan, entre otros factores, el nuevo ambiente universitario”. Soto Arango, D. (2005). *Aproximación histórica a la universidad colombiana*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana.

se fijaron los referentes constitutivos de la economía como una materia científica pertinente y estratégica en la formación universitaria, reafirmando su *lenguaje disciplinal*⁵⁰. Esta complejidad disciplinaria se expresa en dos aspectos: primero, la institucionalización universitaria de la formación en economía y, segundo, la evaluación de los lenguajes y aparatos conceptuales de la disciplina que alimentaron los procesos de enseñanza y la propia política económica.

La institucionalización científica de la economía dependió en gran medida de la forma y dinámica de su inserción en la enseñanza universitaria en la primera mitad del siglo XX. Para el caso colombiano, se plantea que el primer programa de economía fue el de la Universidad Javeriana que en 1931 fundó la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, en la que se otorgaban los títulos de Doctor en Ciencias Económicas, Doctor en Derecho o Doctor en Ciencias Económicas y Jurídicas. Luego, la Universidad Bolivariana funda en 1937 el Instituto de Economía y Comercio; en 1943 se crea la Escuela de Administración Industrial y Comercial del Gimnasio Moderno, que en 1948 será incorporada a la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes. En 1944 la Universidad de Antioquia crea la Escuela de Ciencias Económicas y en 1945 la Universidad Nacional de Colombia funda el Instituto de Ciencias Económicas, ambas iniciativas vinculadas a sus respectivas facultades de Derecho (Montenegro, 2008).

No obstante, esta formación, vista desde la perspectiva de la institucionalización de una ciencia social, es considerada *deficiente* debido a: la falta de un cuerpo académico idóneo, la precariedad de la tradición científico-económica en el país, a la hibridez profesional entre el derecho, la administración y la contaduría; en síntesis, a que “había poca comprensión de las necesidades de formación de un economista y de un investigador” (Kalmanovitz, 1993). El déficit en la formación profesional se relacionó con la evaluación del desarrollo teórico y conceptual de la economía en Colombia, la cual según Luis Ospina Vásquez, se caracterizó por la inexistencia de estudios científicos especializados, pues los autores y divulgadores de las “doctrinas económicas” fueron políticos, juristas, periodistas u “hombres de la calle”⁵¹. Tal frontera disciplinaria reflejó la sencillez de los modelos teóricos, la recepción simplificada de teorías “extrañas” y la imprecisión de los modelos de vida

⁵⁰ Sobre este lenguaje, Roberto Espósito señala: “El presupuesto de fondo que gobierna a la entera maquinaria de las ciencias humanas es la necesidad de que todo lenguaje disciplinal solo pueda desarrollarse y adquirir complejidad sobrepasando sus límites originarios, para buscar fuera de sí los instrumentos que permitan convalidar sus propios fundamentos epistémicos”. Espósito (2009).

⁵¹ Esta es una distinción epistemológica clave en la ciencia económica, que se encuentra presente, por ejemplo, en los planteamientos de J. Schumpeter y Th. Veblen.; delimita la producción de lenguajes disciplinarios especializados del entendimiento y utilización que realizaron políticos y gobernantes. Al respecto ver: Schumpeter (1967) y Atkinson (1936).

nacional que fueron el trasfondo de las ideas económicas durante la primera mitad del siglo XX⁵².

Entre los años 1932 y 1936, el *pénsum* de estudios de la Facultad Nacional de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional incorporó a la economía política como materia del primer año, junto a filosofía del derecho, derecho constitucional, derecho romano (primero), derecho civil (primero) y biología. De especial importancia son los programas⁵³ del curso de economía política presentado por el profesor Horst Rollitz, en 1933⁵⁴ que está compuesto por tres libros cuyos títulos son: *La economía política y las escuelas políticas*, *Las comunidades de la vida económica* y *La historia de la ciencia de la economía política*.

El primer libro del programa, presenta en su “Introducción” dos conceptos clave, a saber: “ciencia y economía política”, cuya relación es desarrollada en cinco capítulos: el primero, aborda la actividad económica en su naturaleza y tipo de acción racional mediante el “concepto y naturaleza de la economía”; el segundo refiere a los principios jurídicos y la “tarea pacificadora del derecho en lo referente a la economía”, bajo el título “Economía y orden jurídico”; el tercero revisa la relación “economía, costumbre y moral”, tematizando la influencia de las normas y la costumbre, los motivos económicos diferenciados de las intervenciones del Estado y la organización de la economía política como “sistema individualista, sistema social o común, sistema caritativo”; el cuarto, desarrolla el vínculo de influencia y problematización entre “economía y religión”, en complemento con las

⁵² Al respecto, Ospina Vásquez señaló: “Ni siquiera hemos sido particularmente afortunados en materia de expósitos y divulgadores [...] Los que se han ocupado de economía han sido por lo general hombres dedicados primordialmente a otras disciplinas, muy comunmente (sic) a las jurídicas y políticas [...] Lo demás por lo general no se ha salido del campo de lo elemental y pedagógico, y lo que se ha hecho en lo general no ha sido más que la adaptación de algún autor u obra corriente en el exterior, en forma muchas veces simplificada que la verdad científica padece mengua [...] La visión de esa “teoría” solo se extiende a lo más inmediato. Es corriente en ella la personificación, la presencia de ciertas entelequias [...]”. Ospina Vásquez (1955).

⁵³ ¿Qué información nos entregan los programas de cursos y seminarios? En el caso de la enseñanza de la economía política, los programas nos señalan el camino hacia la identificación de la comunidad científica que legitima el conocimiento organizado en ellos. La economía política aparece como un objeto delimitado, particular, inserto en un campo más amplio, como el de las ciencias económicas y sociales, ligada entonces al estudio de la legislación (industrial, social, bancaria, entre otros aspectos), derecho comercial y social, estadística y economía industrial, entre otras temáticas. También los programas de los cursos nos ofrecen un primer encuadre mediante su título y nociones, las lecciones y la secuencia de exposición, la metodología de las clases, la configuración de los objetos según generalidad y particularidad, la adscripción del profesor, los estudiantes a los que se dirige según la ubicación en el *pénsum*, el horario y duración de las sesiones, entre otros indicadores. Para un referente comparativo ver Levausser, 1893.

⁵⁴ “Programa del curso de economía política dictado en la Facultad Nacional de Derecho y Ciencias Políticas por el Profesor Horst Rollitz, durante el año 1933”, (AC UNAL), *Nómina de Programas, proyectos, quejas, reglamentos 1927 – 1935*, Caja 37.

concepciones religiosas de la economía⁵⁵; el quinto, aborda la relación “economía y técnica”, su analogía y diferenciación e introduciendo la noción “mercado” y su influencia sobre la economía.

El segundo libro plantea un conjunto de contenidos que introducen conceptos y enunciados que pueden caracterizarse como *propriadamente disciplinarios*, junto a la delimitación generada por la tematización ‘moral’ se introducen autores, tipologías y escalas en que la ciencia económica y su análisis particular define un campo y objeto de estudio. El primer capítulo denominado “Las comunidades en la vida económica en general”, revisa el concepto de desarrollo, la economía primitiva y las transformaciones sociales “en la vida sedentaria de los hombres”; el segundo, presenta “Las diversas concepciones acerca (sic) de la teoría de los períodos” indicando autores como Friedrich List y Gustav Schmoller, entre otros; el capítulo tercero “Las comunidades antes del nacimiento de la economía nacional”, instala la distinción de economía doméstica y la importancia económica de la familia y la diferenciación entre economía “del campo y de la ciudad”; el cuarto capítulo particulariza “el desarrollo de la economía nacional” mediante la definición del concepto ‘economía nacional’ y la revisión de la concepción de Estado de los mercantilistas y del “nacionalismo económico moderno”; finalmente, el capítulo quinto aborda “el desarrollo de la economía mundial”, mediante la definición de la escala del fenómeno y la introducción de la noción “carácter del pueblo”, de las “agrupaciones de pueblos y tribus”, el concepto de raza y características anímicas, el “problema de los negros” y la “capacidad económica de las razas indias”⁵⁶.

El tercer libro está organizado como plan de revisión de “la historia de la ciencia de la economía política”, la exposición se caracteriza por la revisión de la trayectoria de la ciencia económica con base a criterios de *clásico, escuela y doctrina*. El capítulo primero, establece “los principios del pensar económico (sic)”, trata la distinción de las ideas económicas de la Antigüedad y la Edad Media con los de la Edad Moderna; el segundo capítulo aborda específicamente “el pensar de los mercantilistas” aludiendo a las condiciones de formación de este “pensar”, su relación con la economía

⁵⁵ El punto séptimo del capítulo IV del Programa, en el que el profesor Rollitz propone revisar: “Las religiones humanas, *muy especialmente* el Marxismo”. (El subrayado es mío) Este énfasis es interesante no solo porque el marxismo sea considerado una “religión humana”, sino porque es el único énfasis establecido en el documento, más aún si se considera que en la perspectiva de Salomón Kalmanovitz, el marxismo es una de las dos teorías económicas dominantes en este período de enseñanza, formación y desarrollo de las teorías económicas en Colombia.

⁵⁶ El capítulo quinto del Libro Segundo del programa, se vincula a una tendencia intelectual específica del “campo intelectual colombiano” de las tres primeras décadas del siglo XX, que articuló la problematización de las razas y su con el debate sobre ‘desarrollo nacional’ característico del período. Castro Gómez, S. *Razas que decaen, cuerpos que producen. Una lectura del campo intelectual colombiano (1904 – 1934)*. Biopolítica y formas de vida, editor académico Rubén Sánchez. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

nacional, su contexto histórico, sus conceptos teóricos y las “medidas prácticas” que propusieron; el tercer capítulo se refiere a “la doctrina fisiocrática”, considerando “el sentido librecambista”, los conceptos de Estado y orden natural, así como también la “predominancia de la agricultura en frente del comercio y de la industria” y “el impuesto único”; el capítulo cuarto aborda “la escuela clásica de la ciencia de la economía política” basándose exclusivamente en la figura, personalidad y desarrollos conceptuales de la “doctrina” de Adam Smith, evaluando los “progresos” científicos que introdujo y las deficiencias de su teoría; el capítulo quinto trata de “la escuela alemana de la ciencia de la economía política”, revisando la Escuela Romántica, la teoría de F. List, la Teoría de la Utilidad Marginal y plantea una evaluación de la “situación científica actual” de la dimensión *teórica* de la economía política, con base en autores como Cassel, Spann y Oppenheimer; el capítulo sexto, finalmente, aborda “el socialismo” distinguiendo entre *ideas* socialistas, comunistas y anarquistas, un socialismo idealista de otro reformista y de otro proletario-materialista, la teoría de Marx y la “doctrina de la lucha de clases”, “el concepto socialista de organización común” a partir del que se distingue un “socialismo cooperativo” de un “socialismo de Estado”, el “*concepto* de igualdad” y la “*doctrina* de Explotación”, también el “internacionalismo en las teorías socialistas”⁵⁷.

Con relación a la actividad académica de los estudiantes en la cátedra, en el documento titulado *Lista de trabajos de seminario de economía política 1933*⁵⁸, se presentan 61 títulos de investigaciones a realizar durante el curso, los cuales pueden organizarse según las siguientes *temáticas*: pensamiento económico y social; tierra y reforma agraria, industria, dinero y moneda, agricultura, impuestos, sistema bancario, sindicatos, colonización, ganadería, minería, contratos, legislación, comercio, empresas, eventos sobre política económica. Agrupados según *modalidad*, los trabajos se distribuyen de la siguiente manera: reflexión teórica y conceptual, estudios, abordaje de problemas, descripción de desarrollo y evolución de fenómenos, formulación de relaciones, apuntes y notas y exposición temática.

Como puede apreciarse, tanto los programas de contenidos como los trabajos que realizarían los estudiantes, así como su articulación, expresan una *retórica de la ciencia* que define los límites de lo “clásico”, establece una autoridad, refiere a un canon y selecciona ámbitos de reflexión y producción de conocimientos al interior de un campo disciplinario. Esta práctica de formación ligada a la cátedra de Economía Política, al ser evaluada con el contexto histórico-político del país, resultaba insuficiente para la educación económica de la Nación y, a la vez, deficitaria en sus aparatos conceptuales y fundamentación científica (Restrepo, 2004).

⁵⁷ Las cursivas son mías.

⁵⁸ *Lista de trabajos de seminario de Economía Política. 1933*, (AC UNAL), *Nómina de Programas, proyectos, quejas, reglamentos 1927 – 1935*, Caja 37.

Sin embargo, tal evaluación se refería fundamentalmente al contexto universitario en el que se desarrollaba, puesto que la vitalidad de una disciplina se expresaría en su capacidad particular para constituirse y delimitar su campo, como en el diálogo que podía establecer con otras disciplinas y con la realidad. En tal sentido, en la problematización se diferencia entre la dimensión ‘metódica’ de la cátedra y la capacidad de la propia Universidad Nacional para impulsar la vinculación entre disciplinas y la unidad ‘espiritual’ y material del conocimiento.

La Universidad Nacional como organismo cultural

La “Revolución en Marcha” promulgó la Ley 68 de 1935 que refundó la Universidad Nacional de Colombia; se inició entonces la fase de ejecución de la reforma universitaria en el país, que tuvo como referente la aplicación de las indicaciones de la ley mencionada y la definición de la Universidad reformada. En la sesión de instalación del Consejo Directivo de la Universidad, el consejero Jorge Eliécer Gaitán señaló que “debía, el Consejo proceder primero a organizarse y luego a ocuparse en estudiar a fondo cada uno de los problemas” que requerían decisión del gobierno universitario, por eso propuso solicitar a cada facultad información sobre sus presupuestos y estados de caja, ejercer la dirección de la institución mediante resoluciones y acuerdo según numerales de la Ley 68, y nombrar comisiones para abordar la situación de empleados, la elaboración del presupuesto de la universidad, su reglamento y los planes de estudios de las diferentes facultades⁵⁹.

La proposición de Gaitán inspiró al Consejo Directivo en la interpretación del mandato de la Ley 68 y del Gobierno de López Pumarejo. Organizar la Universidad Nacional contaba con el consenso sobre el imperativo de constituirla en un cuerpo, reunirla, ubicarla y administrarla siguiendo los tópicos más profundos de un proyecto político que le otorgaba una función social a la universidad. Solo así la definición de la Universidad pudo controlar y trascender la discusión sobre la relación entre su función y la política. Dos casos son representativos de este aspecto.

Primero, encontramos la discusión sobre la validez y sentido de otorgar un auxilio económico a la “delegación universitaria que irá a México al Congreso Latinoamericano de estudiantes”, que se realizaría el 20 de junio de 1936. La postura de los consejeros Gonzalo Montes y Eduardo Lemaitre fue el rechazo de la solicitud al ser un congreso político y estar en contradicción con el carácter de la universidad:

Los suscritos miembros del Consejo Directivo teniendo en cuenta que los fondos de la universidad no pueden o no deben tener inversión alguna distinta de la altísima

⁵⁹ Acta nº 1, Sesión de Instalación, 3 de abril de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia.

misión científica a ella recomendada, dejan constancia de su voto negativo al acuerdo que ordena un auxilio para asistir a un Congreso de carácter reconocidamente partidarista que se habrá de reunir en México. (Acta n° 1, Sesión de Instalación, 3 de abril de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia)⁶⁰.

Por el contrario, Gerardo Molina señaló la importancia y pertinencia de la participación de los estudiantes:

El consejero Molina dice que el Congreso Latino-Americano de estudiantes como todo asunto de cierta importancia, no carece de significación política, pero que ello no obsta para que las discusiones que habrá de haber en México con ese motivo tengan toda la amplitud necesaria. Agrega, que la Universidad no puede abstraerse ni permanecer indiferente a actividades intelectuales y rigurosamente universitarias como la de que se trata y que es conveniente que los estudiantes colombianos estudien la realidad mexicana para ver qué aspectos de ella pueden aprovecharse en el estudio de los problemas colombianos (Acta n° 13, sesión del 28 de mayo de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia)⁶¹.

El segundo caso corresponde a la discusión del Consejo Directivo sobre el ofrecimiento de la Embajada de Italia y el Colegio Alemán de proveer gratuitamente a la Universidad Nacional de Colombia de profesores italianos y alemanes para que enseñaran literatura e idiomas. Las posturas a favor y en contra de la propuesta emplazaron sus posiciones previa definición de la institución universitaria, una definición desde la cual se podía aclarar y decidir la postura del gobierno universitario; ambas nos presentan su concepción de la relación entre libertad y universidad y, asimismo, del sentido de la enseñanza universitaria:

El señor consejero Mújica [sic] dice que desde el punto de vista liberal y de libre examen que impera en la Universidad no habría inconveniente en admitir profesores de toda clase de ideologías. En el caso presente solo sería aconsejable traer al seno de la Universidad fascistas si al mismo tiempo se traen profesores marxistas que representen el extremo opuesto. El señor consejero Lemaitre sustenta su informe diciéndole que la Universidad Nacional no es confesional y por lo tanto debe admitir sus puertas a toda clase de enseñanza. (Acta n°41, sesión del 19 de octubre de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia)⁶².

En la posición contraria, Gerardo Molina se opuso tenazmente a la propuesta realizada por la embajada italiana y el Colegio Alemán:

⁶⁰ Acta n° 15, sesión del 2 de junio de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia.

⁶¹ Acta n° 13, sesión del 28 de mayo de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia.

⁶² Acta n°41, sesión del 19 de octubre de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia.

El señor consejero Molina sustenta sus puntos de visara diciendo que la libertad tanto política como universitaria tiene sus limitaciones y se extiende precisamente hasta donde sea necesario para defender el régimen de libre discusión que debe imperar a su amparo y evitar que tomen preponderancia dentro de ella, sistemas de ideas que van justamente contra esa misma libertad que la característica universitaria, como sucedería con los principios fascistas que, como es sabido, se distinguen por su tendencia antidemocrática. (Acta n°41, sesión del 19 de octubre de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia)⁶³.

Como puede apreciarse a partir de los criterios expuestos en las discusiones de su órgano de gobierno, la definición de la Universidad Nacional de Colombia incluyó el abordaje de su relación con la política como un elemento yuxtapuesto, imbricado y familiar a la concepción científica y académica de la universidad. Sin embargo, un par de años antes, la política de la vida universitaria –algo innegable por su función en la formación de élites dirigentes– había sido subordinado a un factor más estratégico en el desarrollo del proyecto gubernamental de López Pumarejo, a saber, la mediación de los intelectuales y profesionales en la difusión de los valores civilizatorios, morales, nacionales y técnicos de la “Revolución en Marcha”:

[...] La economía nacional sobrelleva la carga pesada de sostener a esa vasta clase económica miserable que no lee, que no escribe, que no se viste, que no se calza, que apenas come, que permanece involuntaria aunque no muy conscientemente al margen de la actividad de los dos millones de colombianos que escasamente pueden calcularse en pleno uso de sus atributos ciudadanos [...] Nuestras Universidades no han dotado a Colombia en centurias de funcionamiento regular de los investigadores científicos que lleven a cabo la labor de descubrir las riquezas nacionales y dirijan su utilización más conveniente. A pesar de nuestro prestigio internacional de intelectuales no podemos ufanarnos de que haya florecido aquí una cultura que ofrezca producciones artísticas y espirituales en cantidad o calidad comparable con la de países hermanos de menos población y riqueza. (López Pumarejo, 1979).

El diagnóstico de López Pumarejo definió la postura de su gobierno frente a la definición, función y responsabilidad de la Universidad Nacional. Por ello, la economía política constituyó un medio y una posición –una cátedra– para el desarrollo de los argumentos estatales. El requerimiento de convertir a la Universidad en un medio de institucionalización del lenguaje disciplinario, en un ambiente de autonomía académica y científica posibilitado por la comprensión política de la universidad, determinó el carácter *cultural* tal mediación. A la vez, las versiones de la crisis de la universidad producida por la hegemonía conservadora desde la firma del Concordato

⁶³ Acta n°41, sesión del 19 de octubre de 1936, Consejo Directivo Universidad Nacional de Colombia.

de 1887, apuntaron a la dimensión de su legitimación y autonomía, es decir, a la jerarquía de los saberes y a la relación con el Estado (Santos, 1998). El diagnóstico realizado por diferentes interlocutores señaló, entonces, el impacto de la dispersión de la Universidad, su ineficacia administrativa, su pauperización docente y, sobre todo, su desfase histórico-moral con relación a la Nación.

De esta forma, se conformó un *sociolecto* (Barthes, 1994) en el cual el lenguaje político subsumió la lectura de la historia y el momento de la Universidad Nacional, el impulso al desarrollo de la ciencia y la enseñanza profesional en un mismo discurso sobre su condición moderna: la reforma de la Universidad promovida por el Estado requería, fundamentalmente, hacerla responsable frente a la Nación y revitalizar sus funciones docente, de investigación y extensión mediante su *unidad orgánica*, la *estabilidad* de su gobierno y la *coordinación* de sus estamentos. Esto, sumado al impulso de las diferentes disciplinas, convirtió a la ciencia en una plataforma de *entendimiento* y a la Universidad en un espacio de *comunicación*.

La propuesta de la reunión de facultades, la departamentalización como expresión de la especialización del conocimiento y la docencia como diálogo proyectado desde y para una comunidad, conformaron un *ideal regulativo* de diferentes iniciativas de reforma de la universidad colombiana durante las primeras décadas del siglo XX (Jaramillo, 1979); lo cual fue alimentado por el movimiento reformista universitario iniciado en Córdoba, en 1918 y, sobre todo, con el triunfo liberal en 1930, y que abarcó desde el espíritu y sentido de la Universidad en la modernidad latinoamericana, como en la configuración de la Libertad de Cátedra como propiedad académica representativa de tal modernidad (Molina, 2009).

La estructura ideológica del *sociolecto estatal-universitario* se fundó sobre un acto de evaluación, esto es: la constatación de un *desfase histórico* de la Universidad con respecto a la Nación (García, 2000); pero la realidad universitaria que promovía el Estado se centró en la composición orgánica de la Universidad. El diagnóstico se introdujo directamente en la dimensión de la autonomía, despejó el campo señalando la imposibilidad de la autonomía universitaria absoluta y aludió a la responsabilidad compartida entre el Estado y la Universidad en el uso de recursos nacionales destinados a la enseñanza profesional. Finalmente, actuó en el único ámbito que definió como legítimo: la *organización universitaria*.

El Estado definió, entonces, la importancia de la Universidad en relación con la Nación y, asimismo, engarzando la reforma organizativa con el cambio de la sociedad y la definición de las *funciones universitarias*, lo que se materializó en la Ley 68 de 1935 y en la construcción de la Ciudad Universitaria:

La Universidad Nacional está en el deber de aspirar a ser el alma misma del Estado, su cerebro y su voluntad, el centro radiante de vida, de acción, de

arte, de ciencia y de dominio expansivo del pueblo colombiano, y para ello es indispensable que amplíe y estructure sus múltiples funciones, sobre la base insustituible e inquebrantable de la **unidad orgánica**, fuertemente cohesiva, y tan espiritual como material, que contempla el proyecto de ley que ahora pongo respetuosamente a vuestra sabia consideración. (García, 2000).

En 1932 Germán Arciniegas definió estas funciones como “política” y “social”, cruciales para el vínculo de la universidad con el “pueblo”, para cuyo cumplimiento esta contaba con su tradición democrática (Arciniegas, 2008). Luego, en 1954, Antonio García Nossa le atribuyó a la Universidad las funciones nacionalista, republicana, científica, social, profesionalista y moral:

La tarea de señalar metas y la de crear las herramientas necesarias al desarrollo de la nación colombiana, en un universo desgarrado por los conflictos y las guerras de poder: Función nacionalista. La de preparar las nuevas generaciones para el análisis y la solución de los problemas del Estado representativo y la de colaborar en la preparación del pueblo para la vida ciudadana y el ejercicio consciente de la libertad: Función republicana. La de enseñar el manejo del raciocinio, el reconocimiento sistemático y la investigación de nuestro hogar físico, nuestra historia, nuestra sociedad y nuestros hombres: Función científica. La de ensanchar, sin fronteras de clase, el campo nacional y humano de la cultura: Función social. La de ajustar las profesiones clásicas y multiplicar las nuevas profesiones, de acuerdo con las necesidades colombianas de desarrollo: Función profesionalista. La de preparar a las nuevas generaciones para el cumplimiento de sus deberes de servicio con la nación y el pueblo: Función moral (García, 1954).

Entre ambos polos, se desarrolló la reflexión sobre las “grandes tareas” de la Universidad, definidas por discursos plenamente involucrados a los cambios sociopolíticos de la primera mitad del siglo XX en Colombia. Es decir, los cambios que pueden ser propiciados desde la enseñanza e investigación científicas, la utilidad del saber que se compromete con los sujetos sociales y, sobre todo, los aportes que la universidad realiza a la toma de decisiones sobre la conducción política de la sociedad.

Universidad, moral y nación

La iniciativa de reforma universitaria desarrollada en la “República Liberal” desde 1935, implicó la redefinición de la propia universidad, la discusión del sentido de la enseñanza y sobretodo la reafirmación de su responsabilidad moral en la construcción de nación. No obstante, la iniciativa liberal mencionada repitió y reanudó el intento estatal de reorganizar la educación, dinamizar la cultura y cohesionar a la población construyendo identidad nacional. Estos mismos elementos estuvieron presentes en la propia fundación de la Universidad Nacional de Colombia. Al respecto, José Cortés Guerrero plantea:

Por ley del 22 de septiembre de 1867 fue constituida la Universidad Nacional. Ella tenía como uno de sus objetivos elevar a la población del rango de la ignorancia al de la sabiduría, especialmente en el caso de aquellos que no contaban con los recursos económicos para educarse. Su misión era ensanchar el círculo de las relaciones y los afectos, pues los estudiantes debían comprender que había algo más grande que el hogar o el estado de dónde provenían: la nación. (Cortés, 2007).

En el caso específico de la economía política, de su enseñanza, López Pumarejo planteó que la formación de profesionales que educa económicamente a la Nación y que se reconoce como fuerza viva de su desarrollo, realimenta la función moral de la Universidad. El sociolecto estatal-universitario en el que se insertó la cátedra de economía política, reflejó en diferentes dimensiones el carácter moral de su unidad orgánica y su pertinencia histórica. Primero, proyectó los valores y conductas de la experiencia universitaria en la Universidad Nacional refundada; segundo, fijó esta experiencia en una representación de progreso moral de los estudiantes *al pertenecer a una comunidad y un estamento*; tercero, señaló las condiciones y mecanismos administrativos y de gobierno que materializarían la función moral bajo la forma de “una escuela cooperativa de trabajo, de enseñanza, de aprendizaje y de investigación” (García, 1954).

Resalta en este discurso de la función moral universitaria, un lenguaje compuesto de valores, conductas de servicio, éticas y regeneración individual, que en conjunto materializan la vida universitaria:

[...] La Biblioteca Nacional, que ya ha empezado una vida nueva y está dejando de ser una mera colección de libros, revistas y folletos, cubiertos de polvo e indiferencia [...] La biblioteca debe ser la morada predilecta y habitual del profesor y del estudiante, que no el asiento de la curiosidad erótica y la rutina intelectual de desocupados y truhanes, y deberá tener un alma inquieta, expansiva, valerosa, abierta a toda inquietud vital, científica, filosófica y religiosa, firme, optimista y llena de fe en la nacionalidad y la raza. La biblioteca deberá ser el alma misma de la Universidad. (García, 1954).

Esta visión, ciertamente, se proyecta desde la comprensión de la moral como experiencia de pertenencia a agrupaciones, de vinculación por valores, en la que lo nacional y lo universitario impulsan al individuo hacia la humanidad (Durkheim, 2002). Se sostiene, entonces, que la universidad puede formar individuos porque desde cada estamento (jerarquía) se aportan experiencias y valores que deben armonizar y proveer a los estudiantes de conocimientos, orientaciones, valores y cuidados. Esta pretensión universalista y el sentir nacional que la anudó a la Universidad, se expresó, por ejemplo, en dos mecanismos de coordinación y funcionamiento que intentaron

materializar la refundación de la comunidad universitaria: el mejoramiento de las condiciones del profesorado y de la composición del cuerpo docente, junto a la creación de los Servicios Universitarios.

La función moral de la universidad, también sería realimentada por su “función nacionalista”; a la base de su utilidad instrumental en la solución de problemas técnicos y políticos, radica el imperativo de aportar a la armonía de la Nación. Arciniegas lo llamó *nacionalismo universitario*: un sentimiento de comunidad en la cual reconocer la doble pertenencia del individuo, y que sería capaz de armonizar a la propia Universidad Nacional mediando entre sus estamentos desde el reconocimiento de las diversas generaciones (estudiantes, profesores y egresados) y, también, entre las expectativas individuales de los estudiantes y las necesidades del pueblo colombiano (Arciniegas, 2008).

El cumplimiento de esta función moral, mantiene una innegable semejanza con el problema central de la economía política: la armonización de la satisfacción del interés individual con el bienestar general de la sociedad. La pertenencia a la comunidad universitaria y nacional, fue un discurso que ofreció una alternativa vital para lograr tal armonía, más aún cuando el mismo *sociolecto estatal-universitario* incorporó cierto consenso en la ineficacia y estragos que había provocado los conflictos entre partidos políticos y sus clientelismos (García, 1954). Por esto, la refundación de la Universidad Nacional fue relevante para el Estado, pues desde esta reforma se podían extender hacia la sociedad los sentimientos de comunidad, pertenencia, integración y progreso moral necesarios para la propia armonía entre las clases sociales⁶⁴.

Conclusiones

Los imperativos orgánicos atribuidos al funcionamiento de Universidad Nacional de Colombia, durante el primer gobierno de López Pumarejo fueron: unidad orgánica, estabilidad gubernamental y coordinación estamental, académica y formativa. La noción de “función” es crucial para entender la inscripción de la Universidad en el discurso reformista del liberalismo, a propósito de su articulación con la función técnica del trabajo y la función social de la propiedad. Esto constituyó el medio en que se relacionaron el conocimiento técnico, el discurso del progreso y el protagonismo estatal en el proceso de reforma social. Este proceso fue el sentido, el espacio de consenso y de comunidad de ideas que reforzó la identificación del lenguaje científico-disciplinario y el lenguaje político-estatal.

⁶⁴ “El servicio de Extensión Universitaria tendrá como objeto llevar las disciplinas de la institución más allá de las aulas, laboratorios y bibliotecas, llegando a quienes, por una u otra razón, no pueden matricularse en ella como estudiantes regulares, esto es, los obreros e industriales, los comerciantes y las personas que no residan ni puedan residir en la capital de la República”. García (1954).

En la cátedra de economía política, en el período 1933-1938, la noción de “problemas nacionales” inscribió a sus propósitos y objetos de enseñanza en la tradición de pensamiento referida a la comprensión de la realidad de la nación y de sus obstáculos para el logro de bienestar y modernización. Al mismo tiempo, inscribió la enseñanza de la economía en la categoría fundamental (doctrinaria y analítica) de la “economía nacional”. En la dimensión de la *vida económica* la enseñanza de la economía política implicó la particular comprensión de la división social del trabajo y de la solidaridad.

El sistema discursivo que promovió la refundación orgánica de la Universidad Nacional en el período de la “Revolución en Marcha”, inscribió la enseñanza de la economía política en la convergencia de los lenguajes político y disciplinario, pues puso en relación de la enseñanza con la autonomía universitaria; otorgó responsabilidad a los contenidos de la formación especializada en la “educación económica de la Nación” y definió a la Universidad como un organismo cultural con funciones políticas, sociales, profesionales, morales y nacionalistas.

La refundación de la Universidad Nacional bajo el gobierno de López Pumarejo, fue parte de su reforma del sistema de educación pública en Colombia. La enseñanza superior debía responder a los requerimientos de la Nación y, a la vez, adecuarse al conjunto de cambios que se llevaron a cabo en la educación primaria y el bachillerato; en coherencia con la revitalización de la Escuela, se propuso para ambas una orientación de *carácter técnico*. Esta articulación educativa tuvo como fin la formación de una nueva clase dirigente (López, 1979), con lo cual ‘aplicó’ coherentemente en la formulación de su discurso de ‘auténtica reforma’ el planteamiento de Alejandro López, quien en 1927 había planteado que el progreso de Colombia era proporcional a la capacidad de las *clases directivas*, que tienen la responsabilidad de adaptarse a las nuevas condiciones históricas y materiales del país (López, 1927).

En términos de la estructura educativa, de organización académica, gobierno y armonía con la responsabilidad del Estado frente a la sociedad, se reforzó el lugar y la función de la Universidad Nacional. La constatación de su crisis y desfase fue equilibrada con la redefinición de su autonomía y, fundamentalmente, con su inscripción en un discurso de desarrollo liderado por el Estado y mediado por la Universidad, que se transformó en un singular *equivalente sociológico*: “o una realización del gran raciocinio: un medio por el cual la mente individual se hace importante para la racionalidad social, un medio por el cual el saber se hace importante para el poder” (Wright, 1970).

Fuentes de archivo

- Archivo Central Universidad Nacional de Colombia (AC UNAL), Bogotá - Colombia, Nómina de Programas, proyectos, quejas, reglamentos 1927–1935.
- Archivo Central Universidad Nacional de Colombia (AC UNAL), Bogotá – Colombia, Actas del Consejo Directivo de la Universidad Nacional de Colombia, 1936.
- Archivo Central Universidad Nacional de Colombia (AC UNAL), Bogotá - Colombia, Actas del Consejo Directivo, Secretaría Docente Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Libro de Actas, 1913-1939.
- Revista Jurídica, Universidad Nacional de Colombia, 1935.
- Revue International de Sociologie, nº 1, París, 1893.

Referencias

- Acevedo, A. (2006). Una heurística para el estudio de las reformas u conflictos en la universidad latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(2), 110-113
- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Alviar, H. & Villegas, C. (2012). *La función social de la propiedad en las constituciones colombianas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Arciniegas, G. (2008). *Hacia la Universidad Nacional. La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Clacso.
- Arciniegas, G. (2000). Tiempos de López y de la Universidad. En *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Unibiblos.
- Atkinson, J. (1936). *Veblen*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, J. (2011). *Antología, vol. I Estudios Económicos, Tomo II Teoría económica e instituciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, G. (2007). Razas que decaen, cuerpos que producen. Una lectura del campo intelectual colombiano (1904 - 1934). En *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cataño, G. (1993). *La sociología en Colombia*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Cataño, G. (2013). *La introducción del pensamiento moderno en Colombia. El caso de Luis Eduardo Nieto Arteta*. Bogotá: Universidad Externado.

- Charle, C. (1990). *Naissance des "Intellectuels" 1880-1900*. París: Les Éditions de Minuit.
- Cubillos, G. (2006). Facultad de Ciencias. *Fundación y consolidación de comunidades científicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cortés, G., J. (2007). "Los debates político-religiosos en torno a la fundación de la Universidad Nacional de Colombia, 1867-1876". En R. Sierra (Ed.). *El radicalismo colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, A. (2008). La economía: su origen, sus motivos y la institucionalización de la enseñanza a nivel internacional, nacional y local. Siglos XVII - XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11 , 73-92 .
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas*. Valencia: Universitat de València.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Editorial Trotta.
- El Tiempo, (2000). López Pumarejo y su cátedra libre de economía política. En *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia (Ed.), Bogotá: Unibiblos.
- Espósito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (AÑO). *El sujeto y el poder*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- García Nossa, A. (2009): *La universidad colombiana y la crisis nacional*. Ibagué. Tolima : Aquelarre.
- García P., C. (2000). *Exposición de motivos*. En *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá: Unibiblos.
- Herrera, Z., M., & Herrera, Z., M. A. (2009). *Educación pública superior, hegemonía cultural y crisis de representación política en Colombia, 1842-1984*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-sociales Gerardo Molina - UNIJUS, 2009.
- Jaramillo, U., J. (1977). *Esquema histórico de la universidad colombiana. La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Kalmanovitz, S. (1993). Notas para una historia de las teorías económicas. En *Historia social de la ciencia en Colombia*. Colciencias (Ed.), Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Editorial Trotta.
- Levasseur, É. (1893). *Résumé historique de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique en France de 1882 a 1892. Communication faite à la société d' Économie politique lors du cinquantenaire de sa fondation le 5 novembre 1892*. París: Libraire Guillaumin.
- López, P., A. (1979). *Obras Selectas*. Bogotá: Cámara de Representantes.

- López, P., A. (2000). Balance de la educación y objetivos de la reforma de la Universidad Nacional, 1935. En *Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia (Ed.), Bogotá: Unibiblos.
- López, R., A. (1927). *Problemas colombianos*. París: Editorial París – América.
- Luhmann, N. (2010). *Organización y decisión*. México D. F: Herder.
- Molina, G. (1985). *Las ideas liberales en Colombia. De 1935 a la iniciación del Frente Nacional*, Tomo III. Bogotá: Tercer Mundo.
- Molina, G. (2009). *Pasado y presente de la autonomía universitaria*. Bogotá : Aquelarre.
- Montenegro, Á. (2008). *Los primeros programas de economía en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/fcea/area_economia/inv/documents/LosprimerosprogramasdeeconomiaenColombia.pdf
- Ospina, V. L. (1955). *Industria y protección en Colombia 1820 - 1930*. Medellín: Editorial Santafé.
- Pocock, J. G. A. (2009). *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método*. Madrid: Ediciones Akal.
- Polanyi, K. (2011). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, O. (2004). Retórica de la ciencia sin “retórica”. Sobre autores, comunidades y contextos. *Revista Colombiana de Sociología*, 23. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/11280/11939>
- Sader, E., Aboites, H., & Gentili, P. (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Clacso.
- Safford, F. (2014). *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Medellín: Eafit.
- Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Schumpeter, J. (1967). *Síntesis de la evolución de la ciencia económica y sus métodos*. Barcelona: Oikos - Tau, S.A.
- Schumpeter, J. (2012). *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel.
- Soto, A., D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 101-138.
- Tello, R. G. (1935). La democratización de la Enseñanza Universitaria. *Revista Jurídica*, 236, 1-2.
- Virno, P. (2004). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Buenos Aires: Cactus - Tinta Limón.
- Wright, M., C. (1970). *De hombres sociales y movimientos políticos*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

3

Un mapa colombiano de la educación y la Iglesia en el departamento de Casanare⁶⁵

Gerson Jara
José Raúl Mayorga

Este capítulo, por su carácter descriptivo-histórico, centra su preocupación en la configuración a la manera de un mapa sobre la educación en Colombia y, de manera específica en el departamento de Casanare, bajo la influencia de la Iglesia católica, a finales del siglo XIX y parte del siglo XX, hasta 1970, década en la cual se produce la reforma educativa que cambia drásticamente la manera como se concibe y se formaliza la educación en nuestro país. La relación de la Iglesia con el Estado colombiano fue conflictiva en muchos momentos. Sin embargo, en la mayoría de ellos se logró restablecer la relación, reconociendo la ascendencia, la influencia y la conducción de la educación por parte de la Iglesia, casi siempre mediada por los acuerdos y convenios con el Estado. Estas condiciones políticas, prácticas y materiales en Colombia, sitúan la educación como objeto de influencia, hegemonía y determinación de la Iglesia, según la resonancia ideológica de los partidos políticos del país.

⁶⁵ Capítulo producto de procesos de investigación resultado del proyecto de investigación titulado: *Un mapa colombiano de la educación y la iglesia. Historiografía en el departamento de Casanare/Colombia*, Bajo la dirección de la Profesora Martha Soledad Montero González, en el marco del Grupo de Investigación: Filosofía, educación y pedagogía. 2014

La educación, denominada Instrucción pública a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, estuvo sujeta a los factores políticos e ideológicos de los gobiernos nacionales, lo que genera, y esta es la hipótesis del artículo, una constante inestabilidad sobre los procesos educativos y una lucha por parte de la Iglesia por mantener el poder y la influencia sobre la administración y la transmisión de la educación en Colombia: ¿Cómo la Iglesia católica en Colombia contribuyó a configurar una determinada orientación institucional, práctica y material, en lo que concierne a la formalización de la instrucción pública, influenciada por el pensamiento religioso, en la perspectiva de una política de educación formal dirigida a la población escolar?

El trabajo de investigación previo a la elaboración del artículo, se estructuró, en su hilo metodológico, en distintas etapas: la obtención, la revisión, la sistematización y la recuperación de datos del archivo original y de la masa documental moderna de los siglos XVII al XX, de la parroquia de la población de Támara o Archivo Diocesano Histórico, el cual reposa la documentación sobre Casanare desde el siglo XVIII al XX, ya que esta población fue la capital administrativa y eclesiástica de toda la antigua provincia de Casanare y allí reposan los diferentes informes, cartas, listados, decretos, fotografías, mapas cartográficos y solicitudes referentes a los procesos políticos, administrativos y religiosos en la provincia de Casanare, además de la revisión de los periódicos publicados desde 1950 hasta 1980 por el entonces Vicariato Apostólico de Casanare; el periódico *Misionemos*, órgano de vinculación pastoral, donde se publicaban las noticias, los informes y los procesos educativos de la época en la que se presentó el sistema administrativo de la denominada Educación contratada. Este material investigativo se constituye en el instrumento técnico que hace posible la obtención de datos, pero también la reconstrucción de un discurso político, ideológico e histórico sobre la educación en Colombia, a nivel macropolítico, y en el departamento de Casanare, a nivel micropolítico.

La trayectoria de la expansión de la Instrucción pública a manos de la Iglesia católica en el Vicariato Apostólico de Casanare, iniciado por el Obispo Nicolás Casas Conde (1896-1906) continuado y expandido por monseñor Santos Ballesteros López (1907-1933); luego, se muestra un periodo en el que se mantiene la cobertura lograda pero no se presentan mayores cambios en materia organizativa, de cobertura y de procesos bajo los mandatos episcopal de Pablo Alegría Iriarte (1934-1939). Se realiza un acercamiento al periodo de la guerra partidista posterior a la muerte de Jorge Eliecer Gaitán (1948) que afectó de manera directa y muy duramente al territorio casanareño, en especial por la presencia y las confrontaciones armadas entre las guerrillas liberales y las fuerzas militares del gobierno conservador, hasta el periodo de la amnistía y entrega de armas bajo el gobierno del general Rojas Pinilla y la Junta Militar.

Lo anterior trajo para Casanare, como para otros territorios del país, desolación y una dramática reducción de los procesos de educación en cuanto cobertura, infraestructura y procesos, por lo que se pacta entre la Conferencia Episcopal Colombiana y el Estado colombiano el Convenio de Misiones, naciendo de esto la denominada Educación contratada que en Casanare presentó circunstancias especiales en los periodos episcopales de monseñor Nicasio Baliza Melero (1939-1965), Arturo Salazar Mejía (1966-1976) y Olavio López Duque (1977-2000), pues llegó a convertirse en el último reducto de la hegemonía de la iglesia sobre el manejo de la educación en Colombia, por su análisis, su contenido y su precisión histórica.

Época colonial: Iglesia e instrucción

Con la llegada de los primeros colonizadores a América, se impulsaron campañas evangelizadoras seculares y regulares⁶⁶; estos, en los primeros años de la época colonial, y en el marco de los descubrimientos y conquistas, se hacen cargo de la educación de los niños, creando en la primera mitad del siglo XVI multitud de centros educativos en los que se implementaba la instrucción básica y se inicia la gestión para la creación de las universidades de Lima y México (Patiño, 2002, p. 84).

En los años comprendidos entre 1556 a 1700, en la Nueva Granada la Iglesia monopolizó la educación. Los centros de educación (escuelas, seminarios, colegios y universidades) estaban a cargo de los eclesiásticos y de unos pocos laicos en relación directa con la Iglesia; sin embargo, “la sociedad no entendía que la Iglesia fuera opresora, ni la Iglesia [representada en las autoridades jerárquicas y misioneras]⁶⁷, entendía la educación como dominación” (Patiño, 2002, p. 85). La Iglesia como Institución encargada de educar formaba parte del complejo sistema político, social, económico y religioso en el mundo occidental, y en el caso que nos ocupa Latinoamérica y Colombia. El liderazgo del proceso educativo en la Nueva Granada se inició bajo la responsabilidad de las órdenes religiosas: Dominicos, Agustinos Calzados y Agustinos Recoletos, Franciscanos, Mercedarios y la Compañía de Jesús, siendo estos últimos los más influyentes en el proceso educativo.

La Orden Jesuita arriba a Colombia por primera vez el 24 de diciembre de 1567, por el puerto de Cartagena, bajo el nombramiento del entonces inquisidor general de México como arzobispo de Santa Fe de Bogotá, el doctor Bartolomé Lobo Guerrero con la idea de evangelizar los pueblos americanos (Pacheco J. M., 1959,

⁶⁶ Se entiende por seculares aquellos sacerdotes cuya obediencia está dada a un obispo. Son los directamente encargados de las parroquias, poseen bienes materiales personales y hacen, al igual que los regulares, los votos de obediencia, pobreza y castidad. Los sacerdotes regulares son aquellos que forman parte de las comunidades religiosas, tales como los Franciscanos, los Jesuitas, los Agustinos, entre otros.

⁶⁷ El paréntesis es nuestro.

pp. 76-78). Años después llegan a Bogotá los primeros sacerdotes, quienes se vieron en la necesidad de aprender Muisca, con el propósito de aprender a dominar el conocimiento de esta comunidad indígena y controlar el campo de la educación; también, aprender a traducir a esta lengua las oraciones básicas del cristianismo y poder enseñar la doctrina cristiana católica en su propia lengua. Con estas condiciones básicas en operación, fundaron el colegio de Santa Fe⁶⁸ el 1 de enero de 1605, el cual se convierte en la Universidad Javeriana, en 1623, donde se otorgaban los títulos en artes, teología y medicina.

Otros centros educativos representativos fundados por los Jesuitas fueron: el colegio Seminario San Bartolomé (1605), el colegio de Tunja (1613), el colegio de Pamplona (1625), el colegio de Popayán (1633) y el de Mompo (1643), (Pacheco, 1959, p. 98-233); también hicieron presencia en Honda (Tolima), Cajicá (Cundinamarca), Duitama y Tópaga (Boyacá). En estos centros se instruía a la población colona⁶⁹ e indígena en la fe cristiana. Los jesuitas también fundaron misiones⁷⁰ en los territorios de La Guajira, Antioquia, Valledupar, Urabá, Tumaco y los llanos de Casanare; en estos lugares y poblaciones dispersas⁷¹, evangelizaron, instruyeron y redujeron a las comunidades indígenas mediante un proceso de enseñanza de oficios: carpintería, agricultura y ganadería, principalmente.

La instrucción brindada en las misiones implicaba la instrucción primaria, centrada en la enseñanza de la lectura, la escritura y la contabilidad elemental, mientras que la instrucción secundaria se preocupaba de la enseñanza de la gramática española y

⁶⁸ En los colegios se enseñaba tres años de filosofía y cuatro de teología; en filosofía se enseñaban los diversos tratados filosóficos y se graduaban como Bachilleres, licenciados y maestros; en los últimos cuatro años se estudiaba teología dogmática, teología moral y sagrada escritura y se conferían los grados de bachiller, licenciado y doctor (Pacheco J. M., 1959, pp. 534-537)

⁶⁹ La sociedad colonial estaba conformada por los ricos propietarios de tierras, descendientes directos de los conquistadores. Esta aristocracia se vio aumentada con los funcionarios que llegaban de España y se quedaban en América después de cumplir la función que les había sido encomendada. (Silva, Renan. Los Ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. "Genealogía de una comunidad de interpretación", Fondo Editorial Universidad Eafit-Banco de la República, 2002).

⁷⁰ El aporte más significativo de la Compañía de Jesús en el tiempo transcurrido entre su llegada –comienzos del siglo XVII– y expulsión –finales del siglo XVIII–, son las misiones. Estas se constituyen en una experiencia singular por la forma en que fueron dominados territorios y evangelizadas comunidades. A través de la educación y la evangelización, los jesuitas estructuraron un sistema de dominio eficiente que incluía un conocimiento profundo del otro, no desde una visión de dominio sino de mutuo respeto que aseguraba su supervivencia. El sistema de misiones permitió asegurar los bordes fronterizos; entre otros aportes, las misiones permitieron desarrollar un complejo estudio cartográfico e identificar vías de comunicación fluvial. (Las misiones jesuíticas iberoamericanas, Revista APUNTES (ICAC). Publicación semestral de la Facultad de Diseño y Arquitectura. Universidad Javeriana, Enero-junio, 2007, p. 5).

⁷¹ Las misiones eran fundaciones realizadas por los religiosos en las que se reclutaban indígenas dispersos en las sabanas para acostumbrarlos a trabajar en las haciendas y cristianizarlos, esto genera una nueva cultura en los llanos, originando un peón que domina las tareas de la ganadería con una mentalidad de sujeción a los controles del poder civil y eclesiástico. (Rodríguez, 2010, p. 44).

sus diversos componentes que estructuraban la geometría, la geografía, la retórica y, algunas veces, introducción a las artes o la filosofía; finalmente, en la universidad se enseñaba las artes, la teología, el derecho y la medicina (Patiño, 2002, p. 86).

Según las descripción del proceso de instrucción y formación (Patiño, 2002, pp. 87-88), en el siglo XVII la Corona, junto con la Iglesia católica, entra a fundar las escuelas “interclasistas y gratuitas”⁷², manteniendo los prejuicios raciales: la enseñanza elemental se da a los hijos de los caciques, a las mujeres y a los hijos de los peninsulares⁷³, inicialmente en escuelas separadas y luego en escuelas integradas. Estas escuelas se organizaban en tres niveles de enseñanza: catecismo para todos, escritura para los más adelantados⁷⁴ y música y canto para los acólitos⁷⁵; había dos grados de instrucción: uno lectura y otro escritura; este último comprendía el grado de escritura, aritmética y urbanidad. En el caso de las niñas, se organizaban para su formación en pequeños grupos en los conventos femeninos, en enseñanza privada o las casas de recogimiento, para que aprendieran los aspectos que corresponderían a sus futuros deberes de esposas y madres; aproximadamente un siglo después la educación femenina sufre un cambio, en 1754, gracias a la introducción de la lectura del latín y el romance, la escritura y la matemática.

La instrucción de los niños se encomendaba a personas de escasa formación intelectual, en escuelas con un ingreso precario, dirigidas a los hijos criollos pobres, de mestizos y de mulatos (Ahern, 1947, p. 10) mientras que en la educación secundaria se formaba la población llamada a ocupar los puestos de la administración civil o eclesiástica, cuyo efecto sería la reducción dramática de alumnos que salían de la enseñanza elemental y no podían acceder a este nuevo nivel de formación, que se organizaba en tres cursos de gramática (prosodia, métrica y composición latina) uno de humanidades y uno de retórica (oratoria y poética) (Patiño, 2002, p. 88). Estos colegios no eran más que seminarios eclesiásticos en los cuales resultaba imposible adquirir una formación práctica en oficios, puesto que el objetivo era a formación sacerdotal⁷⁶.

En lo que se refiere a la educación superior, para la época existían cuatro clases de centros de enseñanza superior: las casas de estudio de las órdenes religiosas,

⁷² Patiño describe las escuelas interclasistas y gratuitas, conformadas por niños de diversas clases sociales es decir hijos de Españoles peninsulares y criollos y algunos hijos de los caciques Indígenas (Patiño, 2002, p. 88).

⁷³ Se denominan peninsulares a aquellos habitantes de la Nueva Granada y en general de las colonias españolas en América que habían nacido en la Península Ibérica.

⁷⁴ Se entendía por adelantados a aquellos niños o jóvenes que se destacaban en el proceso de instrucción por su disciplina y aprendizaje de las lecciones.

⁷⁵ Se refiere a los niños y jóvenes que acompañaban las celebraciones religiosas en las diferentes parroquias.

⁷⁶ Los hijos de los grandes comerciantes, de los hombres de negocios y de los funcionarios públicos, solamente tenían acceso a esta formación para recibir instrucción elemental en los colegios, se les enseñaba latín, la medicina y el Derecho civil y canónico (Ahern, 1947, p. 10).

los seminarios, los colegios superiores y las Universidades mayores y menores. Las universidades tenían un marcado carácter clerical y elitista, impulsadas por la Iglesia; se albergan en conventos, colegios o seminarios bajo el modelo medieval, ya que la escasez de fondos era un factor común en ellas y solo pudieron seguir adelante gracias a que sus catedráticos eran eclesiásticos, quienes prácticamente no recibían un pago por el trabajo. Los estudios universitarios se dirigían a tres tipos de alumnos, unos de procedencia eclesiástica, otros pertenecientes a las élites coloniales y otros costeados por la iglesia (Patiño, 2002, pp. 90-92).

En el periodo colonial, el acceso limitado a la instrucción refleja las desigualdades sociales del régimen colonial: a los jóvenes se les educaba de acuerdo con la proveniencia social, o según las ventajas de haber nacido noble, o descendiente de familias al servicio de la Iglesia o del gobierno (Ahern, 1947, p. 10) esta organización daba lugar a privilegios y contribuyen a la estratificación y elitización del acceso al conocimiento dado en las instituciones públicas, que estaban a cargo de la Iglesia católica, a través de las diferentes comunidades religiosas y de la arquidiócesis de Bogotá.

El proceso político sobre el campo de la educación durante la época colonial contribuye a preparar el terreno para las gestas de independencia. En contra de las instituciones de la época, como lo describe Ramírez (2008, pp. 21-22), en la segunda parte del siglo XVIII y en plena vigencia de la inquisición, se seguía enseñando clandestinamente ciencia moderna (Newtoniana) en el Colegio de San Bartolomé, con el texto *Física natural y curiosa* de un jesuita anónimo. Allí, también se implementaron los textos de los jesuitas renovadores: Luis Antonio Verney e Ignacio Monteiro, que representaban un eclecticismo científico: por su intermedio, se enseñaba una cierta confianza en la razón y en las posibilidades explicativas de un conocimiento objetivo y experimental de la fábrica del mundo, que no contradecían los dogmas religiosos y se estaba de acuerdo con las disposiciones oficiales defendidas por el régimen; algunos pensadores abiertos a la ciencia moderna aportan a una revolución cultural invadida de discursos sobre el nacionalismo y la necesidad de la libertad; ejemplo de ello fueron José Celestino Mutis (1732-1808), José Félix Restrepo (1760-1832) y el sabio Francisco José de Caldas (1771-1816), quienes se atrevieron a defender el sistema copernicano, que estaba prohibido por la inquisición.

Al finalizar este periodo (1810) había varios colegios: dos colegios en Bogotá, dos en Quito y uno en Caracas. En Cuenca, Panamá, Cartagena, Santa Marta, Popayán y Mérida funcionaban colegios seminarios, en los cuales se formaban tanto novicios como estudiantes seculares. Bogotá, Quito y Caracas tenían su universidad; en la Nueva Granada los seminarios de Popayán, Mérida y Cuenca, las escuelas elementales seguían siendo en su mayoría secciones de los conventos o de los colegios, pues las escuelas públicas eran muy pocas. (Ahern, 1947, pp. 10-11).

La Gran Colombia (1819-1831): Iglesia versus Estado-nación

La educación en la época colonial que quedó sujeta a los problemas de orden político entre el Estado que empezaba a consolidarse y el régimen religioso, no solo administrador sino beneficiario de la práctica social de la educación; además, mantenían diferencias de criterios sociales, económicos y políticos. Estos criterios implicaban jerarquizar, clasificar y distribuir la población escolar según la instrucción primaria, secundaria y universitaria, diferenciando la alfabetización de la formación intelectual.

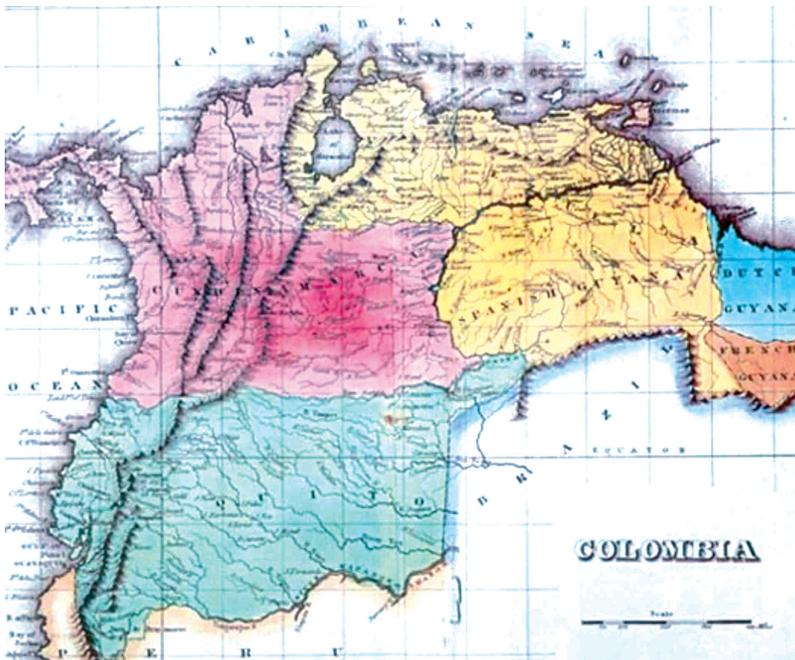


Figura 1. Mapa de la Gran Colombia.

Dibujo de Finlayson, J. Grabado de J. Yeager, impresión Carey & Lea, Philadelphia. Mapa geográfico, estadístico e histórico de Colombia. 1822. Mapoteca 4, X-68, Archivo Nacional, Bogotá. 07 de octubre del 2013.

Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1992/enero1.htm>

La diferenciación de la enseñanza elemental de la formación, enseñanza y promoción del conocimiento científico, está marcada por la distinción de sexo, de nivel social y de cobertura. Con la independencia y el nacimiento de la República, este paisaje señala un problema que implica concebir la educación como un derecho y adjudicarle al Estado la obligatoriedad de reconocerlo, en el horizonte de los ideales democráticos, principalmente el de igualdad, valor social, político y jurídico, incluido en los discursos de la política en Colombia durante el siglo XIX y el siglo XX.

Después de la Independencia, y una vez establecido el modelo de representación democrática el Estado liberal, se pregunta sobre: 1) el sistema de financiación de la educación; 2) el sistema de funcionamiento; y 3) la cobertura; razón de más para que el Estado Colombiano se preguntará también por el carácter de la educación pública en la Gran Colombia. Con el Congreso de Cúcuta⁷⁷ se reglamentaron tres leyes fundamentales en el tema de la educación: la creación de escuelas para las mujeres en los conventos religiosos⁷⁸, la reforma a los colegios⁷⁹ y la creación de escuelas de primeras letras y de casas de educación⁸⁰. Se ordenaba a los conventos de religiosas abrir escuelas para mujeres como en la Colonia, pero ahora el gobierno se reservaba la aprobación de los programas y de los reglamentos; se estipula además la obligación de crear una escuela para niños en toda comunidad de cien habitantes, las cuales debían ser financiadas por dichas familias y en caso de no ser posible, el gobierno subsidiaría la educación. Por último en los lugares donde los fondos fueran suficientes para promover las escuelas, todo niño debía ser admitido gratuitamente.

En lo que se refiere a la reforma educativa de Santander, la cual se enfocó en ilustrar a los ciudadanos para que pudieran realizar un uso legítimo de las libertades otorgadas, hubo varias controversias: En primer lugar, Santander destinó algunos lugares religiosos para la fundación de escuelas, colegios e instituciones de educación pública y estableció que las Capellanías sin dueño pasarían a ser colegios a cargo de los intendentes, luego de la evaluación de su uso y la disposición de convertirlas en establecimientos de educación. Aunque este hecho suscitó la molestia de varios clérigos, el problema fundamental con la Iglesia se daría en torno a los métodos y los contenidos que se enseñarían en las escuelas y colegios públicos (Torres, S. F.)⁸¹, un método de enseñanza instaurado, que resultó polémico, fue el cambio de instrucción de la filosofía en latín a la educación en castellano:

⁷⁷ 6 de agosto de 1821.

⁷⁸ Artículo 1. Ley del 6 de agosto de 1821 sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas.

⁷⁹ Artículo 7, 8 y 9 del decreto del 6 de agosto de 1821, sobre el establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos.

⁸⁰ Artículo 1 del decreto del 6 de agosto de 1821, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos.

⁸¹ Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinadora grupo de trabajo realidad y ficción de la misma universidad, ganadora del premio Nuevos investigadores de Colciencias, en el proyecto sobre la independencia en julio de 2010. Autora del estudio sobre el análisis y descripción del periódico La Gaceta, para la hemeroteca digital histórica en la biblioteca virtual Luis Ángel Arango, elaborado en dos fichas técnicas: la primera, sobre a la consolidación de la República entre 1821 y 1826; y la segunda, sobre la crisis del gobierno y los cambios de administración entre 1826 hasta 1831, momento en el cual se disuelve la unión conocida como la Gran Colombia. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/prensa-colombiana-del-siglo-XIX-gazeta-de-colombia-1821-1826>.

[...]La filosofía se enseñará en castellano y se procurará vaya desterrándose de las conclusiones públicas y demás actos literarios la forma silogística usada por los peripatéticos, la que tampoco sirve para descubrir la verdad: los argumentos se pondrán en pequeños discursos, o en el método académico [...] (Decreto 1 de 1824)⁸².

Esta intervención del Estado desacredita la enseñanza escolástica⁸³ y da paso al método lancasteriano, que para ese entonces se había instalado en más de la mitad de las escuelas de la Gran Colombia. Los contenidos de la enseñanza impartidos por la Iglesia, se orientaron por la nueva regulación del Estado, el cual se reservaba el derecho a decidir qué, cómo, cuándo, dónde y para qué se enseñaba; y, sobre todo, cuál era la utilidad de los contenidos en la instrucción y promoción de los alumnos y la prioridad social de la educación.

Hasta la puesta en marcha del Plan de Enseñanza de 1829 no se había delegado a la Iglesia la realización de ninguna labor directa de inspección sobre la enseñanza de la religión. Todas las funciones de inspección correspondían a la dirección general y subdirecciones de estudio; sin embargo, en ese mismo año se presentó un cambio radical, pues Simón Bolívar le reconoce nuevamente a la Iglesia una posición privilegiada en el campo de la educación, convirtiendo a los sacerdotes en intermediarios entre la sociedad civil y el Estado; de allí que las juntas curadoras se conviertan en organismos institucionalizados, impulsados y promovidos por el clero.

República de la Nueva Granada (1831-1858)

Ida y regreso de la Iglesia en la educación pública

Los años comprendidos entre 1826 a 1832 se constituyen en un periodo turbulento para la historia de Colombia: acontecimientos como la revuelta liderada por José Antonio Páez en Venezuela, en el año de 1826, la toma de los poderes dictatoriales por parte de Simón Bolívar, en 1828, su ruptura con el general Santander y la conspiración del 25 de septiembre del mismo año, que culmina con el arresto del general Santander y su posterior exilio, la guerra contra Perú, el retiro de Bolívar del poder, en 1830, y la disolución de la Gran Colombia⁸⁴, hacen que en el gobierno de

⁸² Decreto del 1 de febrero de 1824. Artículo 2 # 2. En La Gaceta No. 220 del 1 de enero de 1826.

⁸³ El término escolástica se refiere a un modo general a la filosofía de la Edad Media, inspirada por cuestiones fundamentalmente religiosas. A partir del siglo VI la actividad cultural en Europa queda reducida a la actividad desarrollada en las escuelas monacales y catedráticas, fundamentalmente, de ahí que se denominase tanto a los maestros como a los discípulos con el nombre de escolásticos. Una parte sustancial de los estudios se centraba en cuestiones teológicas y filosóficas, dominadas por planteamientos al servicio de la religiosidad. Recuperado de: <http://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=373&from=action=search|by=E>

⁸⁴ La Gran Colombia se disolvió a finales de los años 1820 y principios de los años 1830, por las grandes diferencias políticas que existían entre partidarios del federalismo y del centralismo; el conservadurismo y el liberalismo, así como por las tensiones regionales entre los pueblos que integraron la República.

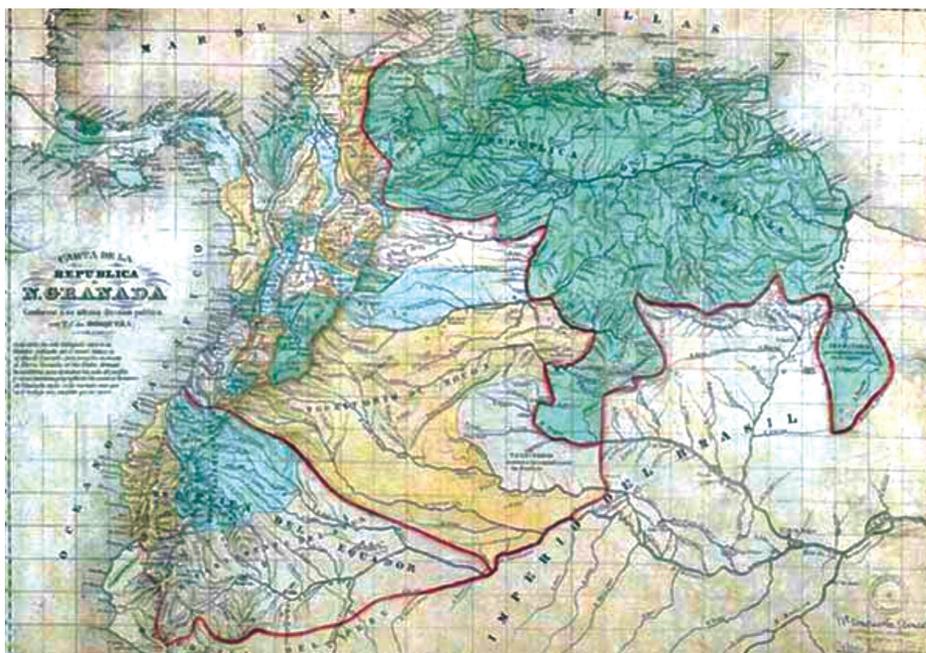


Figura 2. Mapa de la República de la Nueva Granada.

MOSQUERA, Tomás Cipriano de. Con base en el primer mapa elaborado por Agustín Codazzi, Carta de la República de Nueva Granada. Con enmiendas. Litografía de F. Matyer, New York, 1852. Mapoteca 6, 55, Archivo Nacional, Bogotá. 07 de Octubre de 2013. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1992/enero1.htm>

la Nueva Granada⁸⁵ haya una especie de inestabilidad política que afecta el proceso de la ideas y las controversias educativas lo que lleva nuevamente a reorganizar los procesos de Instrucción Pública. Ahora Santander, como presidente, pretendía reducir nuevamente la influencia de la Iglesia católica en la educación.

Diez años después, con el Gobierno de Pedro Alcántara⁸⁶, y la gestión del ministro del Interior Mariano Ospina Rodríguez, se iniciaron diálogos con la Compañía de Jesús para que regresara a la Nueva Granada (Restrepo, 1881, pp. 310-317); pero solo hasta la ley del 28 de abril de 1842, mediante decreto firmado por el vicepresidente Caicedo, se restauró la misión:

⁸⁵ En octubre de 1831, durante la Convención Constitucional se decidió que después de la independencia de Venezuela y Quito, se llamaría República de la Nueva Granada.

⁸⁶ Pedro Alcántara ocupó diversos cargos, entre ellos el de presidente de la República de Nueva Granada (1841-1845), gobierno que promulgó la Constitución de 1843, aplicando una política conservadora: suprimió la libertad de prensa y otorgó al clero el monopolio de la educación, además de permitir el retorno de los jesuitas.

Los Jesuitas regresaron al país el 26 de febrero de 1844, pero solo estuvieron seis años hasta que el 18 de mayo de 1850, por cuestiones políticas⁸⁷, se inició una agitación contra ellos y finalmente debieron abandonar el país por orden de José Hilario López (Pacheco, 1977, pp. 81-95).

La República Federal: la Confederación Granadina (1858-1861) y los Estados Unidos de Colombia (1862-1886): vida política, educación y retorno de la Iglesia

Con la nueva salida de los Jesuitas, la responsabilidad de las misiones, y con ella la de las escuelas, quedó en manos de diferentes órdenes religiosos: Agustinos, Franciscanos, Dominicos, Hermanos de la Salle, etc. (Egaño, 1996, p. 1000), sin que por esto la Iglesia dejara de sufrir los efectos de los enfrentamientos políticos debido a los diferentes puntos de vista sobre el modo de gobernar nuestro país: los partidos Liberal y Conservador⁸⁸ luchan por el poder hegemónico del Estado colombiano y, en medio de tal disputa, se discute la legitimidad del poder de lo eclesiástico en la educación.

Se evidencian aquí dos situaciones conflictivas de orden político: la formalización de la educación laica y la destitución e ilegitimidad de la Iglesia como establecimiento de decisión y ejecución, encargado de educar y formar a la población escolar en Colombia. La preeminencia e intervención de la Iglesia en la ejecución de las políticas públicas de la República queda sujeta a negociaciones y acuerdos, mientras el gobierno señalaba y trazaba un cambio en la concepción y en las prácticas institucionales de instrucción pública.

⁸⁷ Algunos círculos políticos veían en la Compañía de Jesús una barrera que impedía, según ellos, sus planes de laicización y la separación de la Iglesia y del Estado. En 1850 existían dos sociedades de artesanos: una de origen liberal, llamada Sociedad Democrática, y otra, según los detractores de la Compañía, adversa al gobierno, llamada Sociedad Popular de Fraternidad Cristiana. La primera defendía la introducción de principios liberales que pretendían remover el legado colonial e insertar al país en el sistema económico mundial, es decir, la adopción del librecambismo, que se suponía era el instrumento de integración con el mercado internacional (Vega, 1991, p. 102). La segunda, según los liberales radicales, era manejada por los jesuitas. Por tal motivo, la Sociedad Democrática y algunos políticos miembros del gobierno de José Hilario López le exigieron a este la expulsión de la Compañía, por estar conspirando contra el gobierno; (O'Neill & Domínguez, 2001, p. 149).

⁸⁸ El partido Liberal se funda en el año de 1848. Su programa fue esbozado por José Ezequiel Rojas. El año siguiente, 1849, Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro, redactaron el programa correspondiente al Conservador. La sociedad Colombiana de la época se dividía en dos grupos: unos abogaban por la tradición política y entre ellos estaban los esclavistas, burócratas, terratenientes, militares de alto rango y clero, para quienes la situación era ideal y debía ser mantenida a toda costa. Los otros, apoyaban la idea de transformar al Estado colombiano y hacían parte los comerciantes, los indígenas, los esclavos y los artesanos. Hay una tradición histórica que ha postulado que los orígenes de los partidos liberal y conservador se remontan a la herencia de las querellas que existieron entre los bolivarianos y los Santanderistas; a pesar de existir dos partidos políticos, el pueblo pertenecía a uno u otro más por simpatía o antipatía que por un acto genuino de adhesión ideológica a uno u otro discurso. La pertenencia a un partido siempre fue una cuestión más de tradición familiar que de reflexión individual, lo que hizo que, en nombre de la defensa de dicho partido, el fanatismo imperara por encima del razonamiento sosegado, convirtiendo las causas políticas en génesis y motivo fundamentales de la violencia en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. (Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango).

Pese a las expulsiones del poder eclesiástico, la Iglesia insistía en hacerse responsable por derecho propio de la Instrucción pública a nivel nacional: ganaba y perdía hegemonía sobre la función de educar a los ricos e instruir a los pobres. Este movimiento provoca un reordenamiento, una reorganización y reconfiguración de esta tensión social, quedando finalmente institucionalizada la instrucción pública bajo la responsabilidad de la República. Esto no quiere decir que la Iglesia hubiera abandonado definitivamente el ejercicio educativo; más bien, los acuerdos permitieron su reinstalación para que continuara enseñando, pero bajo la figura de “servir” a la educación privada: posición apoyada por los distintos gobiernos, especialmente aquellos provenientes del partido conservador.

Así, en la segunda mitad del siglo XIX en Colombia, las políticas sobre educación se ven afectadas por los conflictos entre los partidos políticos y por su relación con la Iglesia católica. Cada vez que la presidencia de la República era asumida por un partido político diferente, la organización educativa vigente era revisada y modificada. En este proceso de modificaciones surgió un movimiento político que reclamaba la institucionalización de la educación pública, cuyo punto de partida se situaba en la década del setenta, cuando el Gobierno Nacional, mediante el Decreto Federal Orgánico de la Instrucción Pública⁸⁹, declaró la educación primaria pública gratuita, obligatoria y laica, y estableció su supervisión.

[...] la Dirección jeneral de la Instrucción pública corresponde al Poder Ejecutivo, estará a cargo del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores [...] Créase una oficina central dependiente de la Secretaria de lo Interior i Relaciones Exteriores denominada Dirección jeneral de instrucción pública. [...] Esta oficina estará a cargo de un Director jeneral de Instrucción pública, i tendrá un Secretario í el número de adjuntos que fuere necesario para el mejor despacho de los negocios a ella adscritos. [...] El Director jeneral de Instrucción pública lo nombra el Poder Ejecutivo con aprobacion del Senado [...] decreto organico....5, 6 y 7⁹⁰.

Con la promulgación de este Decreto, se crea la Dirección General de Instrucción pública que más tarde se llamó Ministerio de Instrucción Pública, de igual manera, el decreto federal orgánico reguló algunos elementos que orientaban la finalidad de la educación buscada por el gobierno de la época en el siguiente sentido: se prohíbe la discriminación racial y social, se recomiendan las prácticas y el fomento de los hábitos propios de una democracia, lo que implica libre discusión y la decisión racionalmente tomada.

⁸⁹ Cita copiada del documento original. Decreto orgánico de 1 de noviembre de 1870. Artículos 5, 6 y 7.

⁹⁰ El texto citado mantiene con fidelidad el uso gramatical, ortográfico y de estructura morfológica del español hablado y escrito de la época.

También implicó considerar los conceptos innovadores en esta nueva visión administrativa: la obligatoriedad de la escuela elemental y la neutralidad religiosa. Estos dos conceptos y su materialización en las prácticas pedagógicas se convirtieron en punto de fricción y de debate entre los partidos políticos, pues los hombres de la generación liberal radical estaban convencidos de que no podía haber democracia con ciudadanos analfabetas y que el servicio educativo era uno de los deberes del Estado y recibirlo gratuitamente uno de los derechos del ciudadano. Con el cese de las guerras civiles de finales del siglo XIX⁹¹, el presidente Rafael Núñez⁹² instaló el Consejo Nacional de Delegados de los Estados Soberanos para redactar una nueva Constitución Política, cuyo objeto era la reconstrucción de la nación que, como consecuencia de la división interna de la lucha de poderes e intereses políticos de los dirigentes y sus partidos, se ha fragmentado.

República de Colombia: iglesia dueña de la instrucción pública

Por tercera vez, la Iglesia católica hegemoniza la instrucción pública bajo el amparo del gobierno de Núñez, con la Constitución de 1886, que reformó el Estado nacional. Las bases de esta reforma se encuentran en los artículos 5, 6 y 7 de la Carta Magna. Allí se estableció la instrucción pública gratuita, no obligatoria y reglamentada por el Estado, se precisó que, a partir de entonces, la iglesia gozaba de personería jurídica y de aceptación total por parte de la mayoría de habitantes del país y, como tal, se hacía necesario formalizar las relaciones entre la potestad civil y eclesiástica:

⁹¹ En el siglo XIX, la nueva República se vio empañada en una serie de guerras civiles, entre ellas la de 1876 que de fondo tenía la pugna por la formación de ideales en las instituciones educativas, para formar al pueblo; se debatía qué institución debe encargarse de la instrucción pública e impartirla, evidenciando cómo la Iglesia jugaba un papel importante en este conflicto; los miembros del partido conservador se sublevaron en julio de 1876 contra el gobierno del presidente Aquileo Parra, para detener la educación laica y anticatólica; entre 1884 y 1885, los liberales radicales del Estado Soberano de Santander entraron en inconformidad por las políticas cada vez más centralistas del gobierno de la República, presidido por Rafael Núñez y su proyecto de “Regeneración”. Dicha inconformidad generó una declaración de guerra que pronto fue adoptada por los demás estados de gobiernos liberales; pronto los estados conservadores se involucraron en defensa entonces presidente Rafael Núñez. También lo apoyaron facciones moderadas del liberalismo. El triunfo de las fuerzas gobiernistas fue aprovechado por el presidente Núñez para anunciar el fin de la validez de la Constitución política de 1863, inspirada en el radicalismo liberal (Henao & Arrubla, 1920, pp. 549-565).

⁹² Rafael Wenceslao Núñez Molano ejerció su primer periodo presidencial en 1880 a 1882; su segundo periodo de 1884 a 1886, donde convocó el 10 de septiembre de 1885 a dos representantes de cada uno de los estados soberanos (Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima) para dar inicio a una Asamblea Constituyente que se instaló el 11 de noviembre, cuyo objetivo era redactar una nueva la Constitución Política de Colombia. Su tercer periodo de Gobierno lo ejerció de 1888 a 1887; en este periodo se firmó el concordato con a Santa Sede; debido al quebranto de su salud, tras las alteraciones nerviosas que supusieron el afrontar la guerra civil, Núñez renunció a la presidencia ante el Consejo de Delegatarios, el 1 de abril de 1886. (Henao & Arrubla, 1920, pp. 559-564).

[..] la instrucción pública oficial será reglamentada por el gobierno nacional, gratuita pero no obligatoria [...] reconoce que la religión católica es de la casi totalidad de los Colombianos, especialmente para los siguientes efectos: 1. estatuir que la iglesia católica gozara de personería jurídica, 2. Organizar y dirigir la instrucción pública en consonancia con el sentimiento religioso del país, 3. Celebrar convenios con la Sede Apostólica a fin de arreglar la cuestiones pendientes y definir y establecer la relaciones entre la potestad civil y eclesiástica [...]⁹³.

La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 dejan clara la función de la Iglesia en Colombia respecto de la educación: el artículo 41 de la Constitución de 1886 reza: “la educación pública será organizada y dirigida en concordia con la religión católica”; y el concordato de 1887 en sus artículos del 11 al 14⁹⁴ refuerza las relaciones entre el Estado colombiano y la institución eclesiástica, al restablecer la religión católica como religión nacional y otorgarle la facultad de actuar libre e independientemente por todo el territorio bajo la protección del Estado, pero lejos del control de este (Álvarez, 2011, p. 163).

Esto genera en el país tal desorden y caos social que también se expresó en la calidad de los procesos de instrucción pública: los niños terminan abandonado la escuela, bajo la consideración general de que estudiar era una pérdida de tiempo, pues lo que se necesitaba en el momento era contar con mano de obra, debido a la escases de población por el empobrecimiento, las enfermedades, las migraciones internas causadas por las situaciones de odio, confrontación y violencia. Este abandono provocó una preocupación política en el gobierno del momento y creó la necesidad de revisar y rearmar la escuela como símbolo y signo de progreso y desarrollo de la nación. Por tal motivo, el gobierno preparó un nuevo proceso administrativo que, consecuentemente, dio inicio a un nuevo periodo en la historia de la educación en el país.

⁹³ Constitución política de Colombia. Acuerdos sobre la reforma constitucional, bases de la reforma. Artículo 5y 6.

⁹⁴ Artículo 11. La Santa Sede prestará su apoyo y cooperación al Gobierno para que se establezcan en Colombia institutos religiosos que se dediquen con preferencia al ejercicio de la caridad, á las misiones, á la educación de la juventud, á la enseñanza en general y á otras obras de pública utilidad y beneficencia.

Artículo 12. En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación é instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica.

Artículo 13. Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere á la Religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado, de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia.

Artículo 14. En el caso de la enseñanza de la religión y la moral, á pesar de las órdenes y prevenciones del gobierno, no sea conforme á la doctrina católica, el respectivo ordinario diocesano podrá retirar á los profesores o maestros la facultad de enseñar tales materias.

Reforma de la educación en Colombia: Ley 39 de 1903, primeras tres décadas del siglo XX

Con la Ley 39 de 1903, el Gobierno nacional reorganizó el sistema de Instrucción pública, instaurando cuatro niveles de educación: primaria, secundaria, industrial y profesional⁹⁵. En esta ley se comenzó a hablar simultáneamente de instrucción y de educación; cuando se hacía referencia a la educación, implicaba el sector en general: contratación, administración, organización, supervisión, finalidad de la función de educar; mientras que cuando se hablaba de instrucción se refería al ejercicio de la enseñanza que se impartía en los distintos niveles del educación: el nivel de educación primaria se iniciaba en el primer año y terminaba en el sexto año y estaba dirigida a la enseñanza de la lectura la escritura y las nociones básicas para aprender a contar. Este nivel recogía fundamentalmente la población popular, mientras la educación secundaria se consideraba el segundo nivel de instrucción, conocido con el nombre de bachillerato, se iniciaba en primer año y terminaba en el sexto año.

Mientras la instrucción secundaria se organizó en secundaria técnica, que comprendía las nociones de cultura general, los idiomas vivos⁹⁶ y las materias preparatorias para la Instrucción profesional; y la secundaria clásica, que comprendía la enseñanza de letras y filosofía. Los colegios e institutos oficiales, con rentas nacionales, departamentales o municipales, preferían la instrucción técnica: si el Estado se responsabilizaba de la educación secundaria, entonces era pertinente optar por la formación y la instrucción de los estudiantes con vistas a los desempeños propios de la ocupación, los oficios y la operación técnica.

Con la Ley 39 de 1903, se reglamentó el Decreto 491 de 1904, el cual estableció el pensum para la instrucción primaria, este se divide en rural y urbana; para el área rural se establecieron dos años de instrucción elemental y uno de instrucción media; para el área urbana, dos años de instrucción elemental, dos de instrucción media y dos de instrucción superior⁹⁷. Posterior a estas reformas no se presentaron mayores modificaciones, exceptuando algunas pequeñas directrices administrativas, resaltando el Decreto 670 de 1912 donde se establece el pensum académico para las escuelas normales de varones y de mujeres, organizando la formación académica del futuro maestro en cinco años de enseñanza⁹⁸. Y el Decreto 1040 del mismo año que regula la titulación de los maestros. En las primeras décadas del siglo

⁹⁵ Ley 39 de 1903. Artículo 2.

⁹⁶ Este término se utiliza en contraposición a la lengua que para entonces se consideraron lenguas muertas, esta últimas se hace referencia para nuestro caso en especial al latín.

⁹⁷ Decreto 491 de 1904. Título II, Capítulo VI, Artículo 69.

⁹⁸ Decreto 670 de 1912 artículo 9.

XX se materializa la Ley 56 de 1927⁹⁹, en el periodo del mandato presidencial de Miguel Abadía Méndez (1926-1930). Esta Ley decretó el carácter obligatorio de la educación primaria y permitió que los colegios de educación secundaria oficiales se organizaran de forma privada y según criterio de libertad de enseñanza. Es decir, con esta reforma se redujo la intervención del gobierno en materia regulatoria sobre la educación en el país.

La Iglesia católica se opuso a esta Ley, argumentando que se encontraba en contradicción con la doctrina católica y violaba el Concordato de 1887. Sin embargo, de fondo lo que estaba en discusión en esta oposición era la pérdida del poder y hegemonía católica sobre la educación en Colombia. No obstante, como la educación se regía bajo las políticas públicas del Estado colombiano, este le ratifica que si su preocupación era la falta de adoctrinamiento católico esto quedaba subsanado en el Decreto 57 de 1928, complementario de la Ley 56 de 1927, el cual establecía, dentro del conjunto de asignaturas, la enseñanza de la religión católica. En términos discursivos y prácticos, con esta decisión se le quitaban los argumentos a la Iglesia.

Con las decisiones señaladas, la reforma educativa que consideraba determinante cambiar el modelo de escuela tradicional (escuela escolástica de corte monacal y eclesiástica) hacía énfasis en nuevas prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza y el aprendizaje cognitivo, autónomo y conductual. Esto fue posible al poner en cuestión la enseñanza tradicional a partir de las teorías desarrolladas por los pensadores de la pedagogía moderna. Se buscaba acabar con la enseñanza y el aprendizaje centrados en la repetición y la memorización de contenidos (recitación de los exámenes de las materias de conocimiento), la enseñanza magistral, la práctica del silencio y la obediencia del estudiante, la abstracción de la persona, el dogmatismo religioso y moral, los castigos corporales, las tareas excesivas, los horarios rígidos, etc. En su lugar, se acentuaba un modelo de nueva escuela, de corte democrático que promovía la importancia de la infraestructura física (buenas aulas, restaurantes, bibliotecas, laboratorios de psicología), la adquisición de la experiencia, la observación y el registro de conducta y de comportamientos, el trabajo común y el éxito individual y la actividad, todo ello desde un punto de vista conductual, procedimental y cognitivo, en síntesis, este movimiento influenció decisivamente no solo las políticas de educación europeas, inclusive orientales, sino, y por supuesto, las políticas públicas educativas de los países latinoamericanos, entre ellos Colombia (Montero, 2012)¹⁰⁰.

⁹⁹ Con esta ley se creó el Ministerio de Educación Nacional; en su artículo 1. reza: [...] Desde el 1° de enero de 1928 el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas se llamará Ministerio de Educación Nacional. Las funciones relativas a lazaretos quedan adscritas a la Dirección General de Lazaretos y las relativas a salubridad e higiene públicas quedan adscritas a la Dirección Nacional de Higiene y Asistencia Públicas [...] (Artículo 1. Ley 59 de 1927).

¹⁰⁰ Ideas tomadas de tutorías y charlas dadas por la Doctora Martha Soledad Montero, directora de grupo de investigación de Colciencias, Filosofía, educación y pedagogía. Reconocido por Colciencias en categoría B.

El gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera (1930-1934) incorporó las ideas del llamado movimiento de renovación pedagógica que promovía el modelo de escuela activa, más que la idea de una nueva escuela, lejana de la idea la escuela escolástica o tradicional. Esta estrategia marcó el comienzo de una nueva reforma educativa y postuló ideas progresistas y de desarrollo, de emancipación e igualdad en la transmisión del conocimiento para todos los sectores de la población escolar y para el desempeño profesional. De esta manera, se rompe definitivamente la hegemonía conservadora sobre la educación, que se impuso durante más de cuarenta años. Durante la hegemonía conservadora (1886-1930), las políticas educativas apuntaron a la enseñanza del catecismo, a leer, escribir y contar, amparados en el método memorístico, mientras que las ideas liberales empezaron a gestar modificaciones tales como el derecho de todas las clases sociales a la educación no diferenciada¹⁰¹.

Esta idea de nueva escuela permitió a los niños dar cuenta de su propia experiencia mediante nuevos materiales y nuevas ayudas pedagógicas, además de la introducción de las teorías psicológicas del aprendizaje que iniciaron la destitución de los discursos pedagógicos provenientes de la filosofía. Los exámenes que antes se aplicaban con el ánimo de obtener calificaciones mediante cuestionarios de repetición memorística de contenidos acumulados, era sustituido por la técnica de los test de inteligencia, los cuales llegaron a Colombia con la psicóloga española Mercedes Rodrigo, en la Universidad Nacional de Colombia. Esta implementación llevó a las escuelas a preocuparse por las conductas y el comportamiento más que por el conocimiento y el saber.

La hegemonía liberal y las luchas partidistas

El gobierno de López Pumarejo estableció la educación primaria pública gratuita y obligatoria, prohibió la discriminación de los estudiantes por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento¹⁰²; mediante la Resolución 514 de 1942 institucionalizó el examen oficial de bachillerato en el último año, con el objetivo de controlar la calidad de la educación secundaria. Estos exámenes quedaron sujetos a la vigilancia y control de la nación. En este periodo de gobiernos liberales se buscó regular las políticas educativas en el país, lo que luego se conoció como las políticas de expansión de la educación en Colombia. Se redefinieron las relaciones del Estado con la Iglesia católica, asignando al Estado la inspección y vigilancia de la educación y, de forma simultánea, se declaró la libertad de cultos y de conciencia, lo que implicaba la delimitación de las órbitas entre lo civil y lo religioso, en los terrenos social y educativo.

¹⁰¹ La hegemonía conservadora favoreció la formación diferenciada de las elites y acordó de mutua conformidad la formación católica de la fe y de la moral, distanciándose y distanciando a los estudiantes de los nuevos desarrollos de la economía, de la administración y de la ingeniería que empiezan a consolidarse durante el siglo XX.

¹⁰² Ley 32 de 1936.

En el periodo de la reacción del partido conservador con el presidente Enrique Olaya Herrera (1946-1950) se desmontaron los procesos de educación puestos en marcha por los gobiernos liberales, así como su orientación ideológica, retomando la ideología de la Iglesia Católica. Esta influencia pretendió subsanar la orientación de la enseñanza liberal, a través de inculcar valores y hábitos de índole religiosa. Se consolidaron las ideas de la Iglesia católica. Aquí se aprecia cómo el debate político e ideológico, la rivalidad partidista y la influencia de la Iglesia católica, influenciaron, determinaron y les dieron una dirección única a las políticas de la educación.

La restauración de la nación y las nuevas políticas educativas

Entre las necesidades apremiantes para la restauración del proceso de educación está la formación de maestros preparados para asumir la reconstrucción económica, social y política del país, motivo por el que, con el Decreto 2655 de 1953, el presidente general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) creó la Universidad Pedagógica de Colombia en la ciudad de Tunja, para formar un cuerpo de docentes que constituyeran un magisterio técnicamente preparado y que sirviera eficazmente a la enseñanza en las distintas ramas y especialidades de la educación pública. En este período, la preocupación por la planeación enfatizó en la capacidad cuantitativa del sistema educativo para atender la totalidad de la creciente demanda y, en particular, la capacidad de absorber la población en edad de recibir educación primaria de los sectores urbanos y rurales, de tal forma que la educación primaria se constituyó en un derecho universal, reglamentado, además, por el Decreto 1760 de 1955, sobre las escuelas rurales campesinas, durante un periodo de formación de tres años, que seguían un pensum obligatorio para todas¹⁰³ y la aplicación de exámenes reglamentarios.

Por otro lado, se respondió a las dificultades que afrontaba el esquema administrativo del sector educativo, dando un impulso a una reforma administrativa de este sector para mejorar el esquema de centralización de la política educación y descentralización. El gobierno del presidente Alfonso López Michelsen (1974-1978), con la Ley 43 de 1975, promovió el mejoramiento en los esquemas de nacionalización de la educación primaria, que se había dado a principios de la década de 1960, y organizó económicamente la educación a cargo del gobierno central. Con esta Ley se nacionalizó la educación. Todo dependía del orden nacional: el nombramiento del personal, sus prestaciones sociales y los planteles. A partir de entonces, ningún departamento, intendencia o comisaría, ni el Distrito Especial, ni los municipios podían crear nuevas plazas de maestros y profesores de enseñanza primaria o secundaria, ni construir nuevos planteles de enseñanza media, sin la previa autorización del Ministerio de Educación Nacional.

¹⁰³ Decreto 1760 de 1955, artículos 2 y 3.

En síntesis, hasta la reforma de la década de 1970 y la preparación de la década de 1980 se presentó la descentralización de la educación pero se centralizaron las políticas y el presupuesto. Desapareció la influencia de la Iglesia en las políticas públicas de educación, pero esta se reinstaló en la educación privada, en colegios como los del Rosario, el Gimnasio Moderno, el Fray Bartolomé, los colegios de la Salle, los colegios Agustínianos, los colegios de la Presentación. A pesar del circulante discurso laico de la educación, en las prácticas reales la Iglesia continuó como dueña de un gran porcentaje del territorio de la educación privada, mientras que el Estado colombiano se responsabilizó de la educación pública de la población escolar pobre. Sin embargo, a pesar de la apropiación de la responsabilidad de la educación pública por parte del Estado, quedaban unos reductos que, por encargo de los gobiernos y del Estado colombiano y debido a su organización política y social, se entregó mediante contratos y convenios a la Iglesia católica, caso específico del territorio de Casanare, un territorio sin vías de acceso y de comunicación, así como con una estructura organizativa precaria. Aquí el Estado consideraba pertinente contratar la educación pública con la Iglesia, ya que como lo permite la Ley 20 de 1974 el Estado puede contratar con la Iglesia católica para que esta colabore en zonas marginadas.

Con lo anterior le garantiza el Estado a la Iglesia católica el derecho de manejar y direccionar la educación en las últimas décadas del siglo XX, en especial en los llamados territorios nacionales, quedando así Casanare incluido en este convenio y rigiéndose luego por las directrices trazadas desde la Iglesia católica en concordia con las políticas estatales educativas del momento.

Casanare: instrucción pública, educación e iglesia

El espacio ganado por la institución eclesiástica sobre el control de la educación pública en Colombia, se hizo extensivo a todo el territorio Colombiano, bajo la consigna de difundir la doctrina católica, dejando claro que sin fundamento católico no había educación, por lo que el único camino válido era el que señalaba la Iglesia católica, apostólica y romana (Guerrero, 1997, p. 45), cuyo objeto era formar al niño para la vida en cuestiones como el respeto, la obediencia y la sumisión a las autoridades civiles y eclesiales. En este contexto nacional, político y eclesial, se aplicó el marco de la Instrucción pública en la provincia de Casanare, adscrita al departamento de Boyacá, bajo la tutela del Vicariato Apostólico de Casanare, a partir del año 1893, con Ezequiel Moreno¹⁰⁴ como vicario apostólico.

¹⁰⁴ Nace en Alfaro (La Rioja-España) el 9-IV-1848. En 1865 profesa en la Orden de Agustinos Recoletos en Monteagudo (Navarra). Ordenado sacerdote en 1871 en Manila, trabaja durante 15 años como misionero en Filipinas. Prior de Monteagudo en 1885, en 1888 parte para Colombia donde restaura la Orden de Agustinos Recoletos y reactiva sus antiguas misiones. Nombrado Vicario Apostólico de Casanare (1893) y Obispo de Pasto (1895), fue modelo de pastores por su fidelidad a la Iglesia y por su celo apostólico. En 1906 vuelve enfermo a España y muere, a consecuencia de un cáncer, el 19 de agosto del mismo año en el convento de Monteagudo. Beatificado el 1-XI-1975 y canonizado el 11-X-1992 en Santo Domingo, con ocasión del V Centenario de la Evangelización de América.



Figura 3. Misionero Agustino Recoleta y grupo de Indios Sálibas.
 Archivo fotográfico de la población de Támara.

La importancia de este territorio tiene que ver, en principio, con los procesos de migración, colonización, evangelización y reducción de la población indígena; luego, con su participación política en los procesos de guerra en Colombia, con los procesos de la llamada época de la violencia y, posteriormente, con los descubrimientos de grandes yacimientos de petróleo, lo cual hizo posible reconocer estas tierras como un territorio nacional de carácter estratégico para la vida del país.

Las primeras escuelas en Casanare

El Vicariato Apostólico de Casanare se creó mediante la Bula¹⁰⁵ fechada del 17 de julio de 1893, cuando el papa León XIII¹⁰⁶ encomienda su administración y cuidado

a los Religiosos Descalzos de San Agustín, eligiendo como sede o capital el hoy municipio de Támara¹⁰⁷ nombrando el 25 de octubre del mismo año, al padre Ezequiel Moreno (Agustino Recoleta) como primer vicario apostólico de Casanare (Delgado, 1914, p. 35)¹⁰⁸. El proceso de evangelización realizado por los misioneros Agustinos Recoletos en el territorio de Casanare, en un primer momento se dedicó a fundar poblaciones y, tras estas fundaciones, se erigieron escuelas, para impartir instrucción moral y religiosa y luego instruir a los niños en los conocimientos iniciales de la lectura, la escritura y la matemática elemental, mientras que la instrucción de adultos se dedicó a la enseñanza de la agricultura, la domesticación de animales, la carpintería y la construcción de casas. La Instrucción pública se constituyó en el puente para que las prácticas de movilización territorial pasaran del nomadismo al sedentarismo. En Támara, a finales de 1893, el Intendente de Casanare decide fundar el primer colegio de la Intendencia, denominándolo “Colegio de Casanare”; se nombró como

¹⁰⁵ Generalmente se llama bulas a los documentos pontificios que son expedidos por la Cancillería Apostólica papal sobre determinados asuntos de importancia dentro de la administración clerical e incluso civil, constituyéndose en uno de los instrumentos más extendidos en los que se fundamenta y expande la autoridad del pontífice. En cuanto a su contenido, las bulas expresan diversos mandatos en materia de ordenanzas y constituciones, condenas doctrinales, concesión de beneficios, juicios de la Iglesia, decretos de indulgencias, de señoríos eclesiásticos, etc. Cuando la bula es de extensión y/o importancia menor se denomina *breve*.

¹⁰⁶ Vincenzo Gioacchino Pecci, el sexto hijo de una familia humilde, vino al mundo el 2 de marzo de 1810, en la ciudad de Carpineto, situada al sur de Roma. Elegido pontífice de Roma el 20 de febrero de 1878.

¹⁰⁷ Municipio de Casanare fundado el 6 de agosto de 1628 por el padre José Dadey Pey.

¹⁰⁸ Referencia tomada del documento original que reposa en el archivo diocesano de la parroquia de Támara.

primer rector al doctor Óscar Rubio, a pesar de que un tiempo después la obra tuvo que ser clausurada por falta de personal docente. En aquel momento los padres agustinos consideraban como *enseñanza perversa* aquella contraria a la enseñanza de la Iglesia y que, como tal, no era conveniente en la instrucción de niños y adultos. Los religiosos reconocieron que sus esfuerzos iban de la mano con la escasez de útiles, personal idóneo y una escasez de maestros, que solo podía ser suplida por su comunidad, que se vio en la obligación de asumir la tarea de la enseñanza, bien como maestros o como instructores locales o regionales (Casas, 1904, pp. 18-20). Estas dificultades finalmente conducen al cierre de las escuelas en Casanare.

Para el año de 1898, las condiciones no habían cambiado mucho: la escasez de maestros en las escuelas se mantenía y la comunidad Agustina seguía asumiendo la enseñanza directa de niños y adultos, enfatizando en que su trabajo era gratuito. Sin embargo, la Iglesia fortaleció su presencia, en detrimento de la presencia del Estado, lo que terminó por afianzar la importancia de la educación impartida por la Iglesia en Casanare, según el obispo Nicolás Casas y Conde. No obstante estas circunstancias, se continuó fundando escuelas en algunas de las poblaciones más grandes (Támara, Nunchía, Pore, Manare y Orocué) (Casas, 1904, pp. 5-6).

En estas escuelas se enseñaba lectura y escritura, gramática castellana, catecismo, historia sagrada, religión y moral, aritmética, historia patria, geografía de Colombia, urbanidad y algunas lecciones de música. Estas mismas materias se enseñaban a las niñas, pero se les complementaba con bordado, costura y otras labores de mano (Casas 1904, p. 3). La enseñanza hablada se privilegia sobre la escrita ante, la escasez de recursos necesarios tales como tiza, tablero y útiles escolares.

La influencia de la iglesia en la enseñanza muestra la atención que prestaba a la clasificación y alcance de materias consideradas fundamentales en la Instrucción pública: catecismo y religión ocupaban el foco de atención, seguido de otras que tenían que ver con la formación de la persona y sus habilidades artísticas, lo mismo que aquellas relacionadas con la práctica de la agricultura y la ganadería (Casas, 1899)¹⁰⁹. La Instrucción tenía como objetivo el crecimiento espiritual más que el intelectual. Dado que el director de la escuela era un religioso y la instrucción una obra de la Iglesia, las materias fundamentales fueron religión y catecismo, y las actividades principales asistir a misa, confesarse, comulgar, participar de los retiros espirituales, se consideran obligatorias y factor determinante de calificación de la conducta del niño y del joven.

¹⁰⁹ Cuando se cita esta referencia es tomada del documento original titulado “*Reglamento de la escuela superior de niños en Támara*”, referido de puño y letra del obispo Casas y Conde, documento que reposa en el archivo diocesano de la parroquia de Támara.

Tabla 1.

Situación política, estado de las escuelas y datos generales, 1899

POBLACIÓN	TIPO DE ESCUELA	ALUMNOS	MATERIAS DE ENSEÑANZA	ESTADO Y FUNCIONAMIENTO
TÁMARA	Adultos o niños mayores	38	Lectura y escritura, gramática castellana, catecismo, Historia sagrada, religión y moral, aritmética, historia patria, geografía de Colombia, urbanidad y alguna lecciones de música.	Cerradas por efecto de la revolución
	Párvulos o niños menores	20		
	Niñas Superiores	26	Lectura y escritura, gramática castellana, catecismo, Historia sagrada, religión y moral, aritmética, historia patria, geografía de Colombia, urbanidad y algunas lecciones de música, (más) bordado, costura y labores de mano.	
	Niñas inferiores	48		
NUNCHÍA	Escuela de Niños ¹¹⁰	35	Catecismo, lectura y escritura, corrección de lenguaje, historia patria, historia sagrada, aritmética y canto	Cerradas por efecto de la revolución.
MANARE	Escuela de Varones	31	Lectura y escritura, catecismo y nociones de historia patria y aritmética.	Finalizó el año escolar.
PORE	Escuela de Niñas	28	No hay datos disponibles	Se retiró la maestra.
OROCUÉ	Escuela de Niños	30	No hay datos disponibles	Finalizó el año.

Fuente: Datos tomados de informes del obispo Nicolás Casas Conde sobre el estado de las misiones en Casanare (Casas, 1901).

Expansión escolar: alianza Estado-Iglesia

Terminada guerra de los Mil Días, con la firma de paz entre el gobierno de José Manuel Marroquín¹¹¹ y el Partido Liberal, se inició un periodo de calma en los llanos de Casanare, asegurando el regreso del obispo Casas y Conde, y permitiendo que la Iglesia asumiera de nuevo la Instrucción de Casanare, amparada en la Ley 39 de 1903¹¹². Los años de dolor, miseria y sangre, decían los misioneros y las gentes

¹¹⁰ En esta época así se denominan las escuelas; en general, no recibían nombres particulares que aludieran a santos, próceres y personajes; se nombraba por su clasificación (Escuela de Niños, Escuela de Varones, Escuela de Niñas) y el lugar de donde estaba ubicada la escuela.

¹¹¹ Presidente de la Gran Colombia en el periodo comprendido entre 1900 y 1904.

¹¹² La norma establece, en su artículo primero, que la Instrucción Pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica; y en el artículo 10 establece, además, que el Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos Jefes de misiones, en atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes.

de las poblaciones, afectaron su vida. El nuevo inicio daba la bienvenida a nuevos tiempos, a pesar de la guerra política, que impactó sobre la gente de Casanare y que dejó grandes pérdidas humanas y económicas, además del bloqueo y parálisis del proceso de enseñanza, que comenzaba a tomar fuerza. Esta situación detuvo los procesos de expansión escolar en Casanare y devolvió dicho proceso al comienzo del periodo de evangelización, debido a la destrucción física de las escuelas, a la salida de los misioneros, muchos de ellos no volvieron, y a la deserción de alumnos (Casas, 1904, p. 22).

El informe muestra que para el año 1905 solo había cinco escuelas en el territorio casanareño: dos en Támara, una en Nunchía, una en Arauca y una en Manare. Estas son dirigidas por el sacerdote de cada población, que en atención a las circunstancias de pobreza y ausencia de valores que vivía el territorio en ese momento, se procuraba la enseñanza del catecismo (religión y moral), la lectura, la escritura y la contabilidad elemental de los números, según la edad, agregando a esta enseñanza conocimientos artísticos, industriales, agrícolas, y los oficios manuales, ganadería y cría de animales (Casas, 1905, pp. 5-8)¹¹³. Este modelo de enseñanza tenía un doble propósito: educar en la fe y educar para el trabajo.

El vasto territorio de Casanare contaba apenas con cuatro escuelas de niños y niñas, con un número aproximado de 80 niños en proceso de instrucción, dirigidas por sacerdotes misioneros y religiosas y ubicadas en las poblaciones de Támara, Nunchía, Arauca y Manare, siendo Támara el pueblo con más escuelas¹¹⁴. En los demás pueblos (Chámeza, Orocué, Pajarito, Marroquín, Pore, Ten, Moreno y Tame) se intentó la enseñanza, pero no fue posible por la escasez de recursos, argumentaban los padres, pues solventar el sostenimiento y desplazamiento de los alumnos en los lugares donde estaban las escuelas era costoso y, además, se presentaban epidemias de viruela y de tifo.

¹¹³ Cuando se cita esta referencia, se toma del documento original titulado “ Informe del Vicario Apostólico de Casanare Inspector de Instrucción Pública en las escuelas de ese territorio de la Intendencia del Meta, al Señor ministro de Instrucción Pública, referido d epuño y letra del obispo Casas y Conde.

¹¹⁴ Un mes después del primer informe al Ministerio de Instrucción, en Julio de ese año, se envió un nuevo informe al Doctor Benjamín Uribe, Subsecretario de Instrucción Pública, en el que el obispo manifestaba su preocupación por el estado de la educación en Casanare, presentando una estadística de las pocas escuelas que existen y de la carencia de personal seglar.

Tabla 2.

Estado de las escuelas en Casanare, año 1905

POBLACIÓN	ESCUELA Y DIRECTOR		NIÑOS MATRICULAD	NIÑOS ASISTENTES
TÁMARA	Escuela de niños	Padre Gregorio Hernández	25	18
	Escuela elemental de niñas	Hermana Cecilia (Hna. de la caridad)	36	27
	Escuela Superior de niñas	Hna. Luisa(Hna. de la caridad)		
NUNCHÍA	Escuela de Nunchía	P. Ubaldo Ballesteros	18	16
ARAUCA	Escuela de Arauca	P. Daniel Delgado	20	18
MANARE	Escuela de Manare	P. Antonio Roy	SD	SD

Fuente: Datos tomados del informe original escrito de puño y letra por del obispo Nicolás Casas Conde sobre el estado de las misiones en Casanare (Casas, 1905)¹¹⁵.

Al inicio del siglo XX, la enseñanza pública de Casanare estaba a cargo de los religiosos y sacerdotes Agustinos, junto con las Hermanas de la Caridad; sin embargo, había poca presencia de religiosos y religiosas, y faltaban escuelas. En Orocué, en Chámeza y en otros lugares se quiso fundar escuelas y no fue posible, a pesar de las exhortaciones, los consejos privados a los padres de familia y a las personas principales de las poblaciones, las predicaciones, etc. Esto no bastó para animar a las comunidades a enviar a sus hijos a las escuelas; aunque hubo oposición manifiesta, fueron muchas las dificultades que se presentaron. Estas fueron algunas de ellas¹¹⁶:

- La educación no fue bien apreciada y recibida por parte de los pobladores, debido a la desconfianza existente en las enseñanzas de los sacerdotes.
- El detrimento económico de las poblaciones de Casanare como consecuencia de la Guerra de los Mil Días.
- Las enfermedades del tifo y la viruela, sumadas a la hambruna, ocasionaron muchas muertes en niños y adultos.
- La pobreza y falta de ingresos para costear la enseñanza en cuanto manutención y transporte de los niños y jóvenes.
- La localización geográfica de las escuelas, con dificultad para su acceso.

¹¹⁵ Informe original del Vicario Apostólico de Casanare Inspector de Instrucción Pública en las escuelas, de ese territorio de la Intendencia del Meta, al Señor ministro de Instrucción Pública.

¹¹⁶ La presentación de estos datos es el resultado de la interpretación de los dos informes originales escritos de puño y letra por el Obispo Casas y Conde en 1905, hechos por los autores de esta investigación.

- La falta de profesores para enseñar en las escuelas, por baja reparación académica, poca remuneración y dificultad en el desplazamiento.
- La insuficiencia de misioneros y poder articular su oficio espiritual con el académico.
- La carencia de locales¹¹⁷, muebles, recursos didácticos y bibliográficos.

En conclusión

Muchos factores incidieron simultáneamente y provocaron que las escuelas se cerraran, los niños no asistieran a clase y los docentes se marcharan. Esta situación tuvo que ver con: la expulsión de los Agustinos, el saqueo de las escuelas y la enorme dificultad para volver a crear condiciones política, físicas, y materiales que contribuyeran a darle un nuevo impulso a la enseñanza escolar en Casanare por parte del Vicariato.

Para 1939, al finalizar el episcopado de monseñor Pablo Alegría y según carta original del Ministro de Educación de la época, en el territorio de Casanare, y según la Dirección Nacional de estadística, había más 40 escuelas (Higuita, 1940, pp. 2-3), entre escuelas oficiales y escuelas privadas sostenidas directamente por el Vicariato Apostólico de Casanare. Se presenta un crecimiento en cobertura escolar, como consecuencia de la gestión con el Ministerio de Educación. En este último operaban 54 escuelas nacionales y algunas escuelas privadas, sostenidas económicamente por iniciativa del Vicariato (Baliza, 1954, p. 1-3).

La guerra de los años cincuenta en el territorio de Casanare se caracterizó por la intensidad de las luchas entre las tropas del ejército nacional y grupos revolucionarios, comandados por Guadalupe Salcedo, los hermanos Fonseca, Plutarco Calderón y otros más, que se constituyeron en un movimiento autodenominado guerrillas liberales y que, en su afán por defender los pueblos, terminaron más bien ayudándolos a destruir, afectando las misiones y la educación, pues, debido al caos y la inseguridad reinante en el territorio, las comunidades religiosas abandonaron sus trabajos quedando una vez más la educación a la deriva. En síntesis, en este periodo, posterior a los acuerdos entre el Estado colombiano y la Iglesia católica, se presenta el proceso de administración de la educación por parte de esta institución religiosa. El Estado entrega a la Iglesia católica la educación en Casanare y en varios territorios de la nación. En Casanare, la falta de vías de comunicación y acceso es aprovechada por la Iglesia para empoderarse del proceso de formación y educación estatal; sin embargo, las guerras partidistas como consecuencia de la muerte de Jorge Eliécer

¹¹⁷ Los locales son sinónimos de lo que hoy en día se conocen como salones. Por lo general, las escuelas solo tenían un salón y allí se desarrollaba la labor de enseñanza.

Gaitán, reducen el número de poblaciones, el número de escuelas y el número de alumnos, por lo que al finalizar este periodo se hace necesario retomar y reiniciar los procesos de educación en algunas poblaciones.

De nuevo el proceso de educación en estas tierras se detuvo y retrocedió, agravado en esta ocasión por la falta de inversión del Estado y el despoblamiento territorial, consecuencia de la revolución liberal. Este nuevo comienzo se dio gracias al Convenio de misiones firmado entre la Conferencia Episcopal Colombiana y el Estado colombiano, en 1953, cuyo principal fin consistía en la reducción de las denominadas tribus bárbaras, términos que hacen referencia a la población indígena de país, y en el que se le cede la responsabilidad de la educación pública a la Iglesia católica, pero solamente en los territorios donde aún se conservan las denominadas “tribus salvajes”. En total, para la época el territorio de Casanare¹¹⁸ contaba, entre escuelas departamentales y de la prefectura civil, alrededor de unas 80, la nación sostenía 56, bajo la inspección del Vicariato Apostólico de Casanare, en cabeza de su obispo, y las restantes eran sostenidas económicamente por la Iglesia católica.

A partir de lo anterior, se impulsa cobertura, el funcionamiento de las escuelas de Casanare, la expansión del trabajo pastoral y educativo, la fundación y sostenimiento de orfanatos, instaurando no solo el pènsum de instrucción pública, sino la contabilidad comercial, lo que parecía atender las necesidades del gobierno municipal y atender los procedimientos de la administración, nada de fantasmagoría pedagógica; se trataba de una enseñanza técnica, industrial según la modalidad urbana y rural lo que define contenidos, años de enseñanza y tipo de formación. Con esta idea, la organización de los contenidos según niveles de estudios se expresaba la escala, las coordenadas y la dirección de la educación elemental generalizada y la educación secundaria particularizada.

En el archivo de la diócesis de Yopal, en la indagación de texto, en la revisión de cartas, documentos y en las referencias, la iglesia católica en Casanare se instaló definitivamente en el siglo XX hasta la década de los setenta, a pesar de la confrontaciones partidistas, de la violencia, del detrimento económico, de los movimientos revolucionarios y del escaso crecimiento poblacional de los escolares, porque mantuvo un acuerdo con el Estado colombiano en cuanto a la administración religiosa de la educación. Esto dio lugar a lo que luego se conoció hacia 1953 como la educación contratada que, en síntesis, consistió en alternar el funcionamiento eficaz de las políticas públicas de educación, el pago de los salarios de los maestros,

¹¹⁸ Se incluye la población de Pajarito del actual departamento de Boyacá, ya que por vías de acceso y cercanía era atendido eclesiásticamente por el vicariato de Casanare y no por la arquidiócesis de Tunja.

la construcción de escuelas y la administración departamental de la obligación de garantizar la educación a la población de este territorio nacional.

Con monseñor Arturo Salazar, primer Colombiano destinado a cumplir con el objetivo de la educación en cuanto a la formación de los maestros a su cargo, la catequización pedagógica, la formalización de la modalidad de enseñanza en talleres y, por supuesto, la formación religiosa y moral como referencia a la enseñanza del lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales, naturales, la educación estética y manual, ejecutando las directivas de la educación nacional en convenio con la misión. Así fomentaron la educación más con recursos económicos provenientes de la Santa Sede y menos con los dineros del Estado colombiano. Su ganancia estaba en lo pactado en el convenio de misiones y en el poder hegemónico instaurado, reconocido y garantizado de la centralización eclesial y el monopolio de la educación en Casanare.

Casanare fue un territorio misionero donde la educación se rigió bajo la tutela de la Iglesia y el gobierno del Vicariato Apostólico, educación contratada, pactada con el Ministerio de Educación Nacional, sin el menoscabo de su autoridad y jurisdicción, bajo su inspección. Esta situación cambió con la creación de la intendencia de Casanare en 1973, impulsando un transición de mando y jurisdicción de la Iglesia al Estado, iniciando un nuevo conflicto que se zanjó a través de la administración de contratos con el Estado o con las entidades territoriales, sobre todo cuando se trataba de la educación en zonas de difícil acceso, contratación que quedó en manos del departamento de Casanare y que se dio por finalizada en el año 2006.

Referencias

- Ahern, E. J. (1947). *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*. (u. d. California, Ed., & G. Arevalo (Trad.) Berkeley, U.S.A.: Tesis para optar por el título de Master of arts en Historia.
- Álvarez, M. A. (2011). Religión, política y educación en Colombia. *Revista de Historia Regional y Local*, 3(6), 161.
- Baliza, M., N. M. (1954). *Escuelas privadas del Vicariato Apostólico de Casanare*. Támara: Documento manuscrito.
- Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango. (s. f.). *Biblioteca virtual Luis Ángel Arango*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/poli/poli61.htm>

- Casas, C., F. N. (1899). *Reglamento de escuela superior (cuasinormal) de niños en Támara*. Támara: Documento manuscrito.
- Casas, C., N. F. (1904). *Informe del Vicario Apostólico de Casanare acerca de lo que lo P. P. Misioneros de este territorio en orden a la Instrucción pública*. Támara: Archivo diocesano.
- Casas, C., N. F. (1904). *Informe del Vicario Apostólico de Casanare acerca de lo que lo P.P Misioneros de este territorio en orden a la Instrucción pública (8/VII/1904)*. Támara: Archivo diocesano.
- Casas, C., N. (1904). *Informe del Vicario Apostolico de Casanare acerca de lo que los PP misioneros de este territorio han hecho en orden a la Instrucción Publica*. Tamara: Documento manuscrito.
- Casas, C., N. (1905). *Informe del Vicario Apostólico de Casanare Inspector de Instrucción Pública en las escuelas de ese territorio de la Intendencia del Meta, al Señor ministro de Instrucción Pública*. Bogotá: Documento manuscrito.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (1953). *Anuario de la Iglesia Católica*. Bogotá: El Catolicismo.
- Delgado, D. O. (1914.). *El Vicariato Apostólico de Casanare (Colombia)*. Barcelona: Librería Católica Internacional Clarís.
- Egaño, A. S. (1996). *Historia de la iglesia en la América española, desde el descubrimiento hasta comienzos del siglo XIX*. Madrid: BAC.
- Ganuzo, M. F. (1921). *Monografía de las misiones vivas de agustinos recoletos (candelarios), en Colombia Siglo XVII- XX*. (Vol. II). Bogota: Imprenta de San Bernardo.
- Guerrero, J. D. (1997). Regeneración, Intransigencia y regimen de cristiandad. *Historia Crítica*(15), 3-12.
- Henao, J. M., & Arrubla, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza de la secundaria*. Bogotá: Librería Colombiana, Camacho Roldan y Tamayo.
- Herrera, C. M. (s.f.). *Historia de la educación en Colombia: La república liberal y la modernización de la educación. 1930-1946*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
- Higueta, J. D. (1940). *Carta al Director escolar del territorio de Casanare*. Bogota: Documento manuscrito.
- Montero, M. S. (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. Bogotá Revista Logos N°20, pp. 59-80.
- O'neilli, C. E., & Domínguez, J. M. (2001). *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús: biográfico-temático. Volumen I*. Madrid: Ortega Ediciones Gráficas.

- Pacheco, J. M. (1959). *Los Jesuitas en Colombia. Vol. I (1567-1654)*. Bogotá: San Juan Eudes.
- Pacheco, J. M. (1977). Regreso y nueva expulsión de la compañía de Jesús. *Revista de la Academia Colombiana de Historia Eclesiástica*, IX(32).
- Patiño, J. U. (2002). *La Iglesia en América Latina*. Bogota: San Pablo.
- Ramírez, E. (2008). *Historia Crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogota: El Búho.
- Restrepo, J. C. (1881). *La Iglesia y el estado en Colombia* (1985 ed.). Londres: Emiliano Isasa.
- Restrepo, J. P. (s.f.). *Biblioteca virtual Luis Angel Arango*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/igesc/igesc1fa.htm>
- Rodríguez, A. (2010). Condiciones que favorecieron un clima emancipatorio en los llanos Colombo-venezolanos. *Memorias del XI simposio Internacional de Historia de los Llanos Colombo-Venezolanos* (ppp. 34-52). Bogota: Centro de Historia de Casanare.
- Torres, S., L. J. (s.f.). *Ficha de descripción y análisis de la Gazeta de Colombia 1821-1826*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/prensa-colombiana-del-siglo-XIX/gazeta-de-colombia-1821-1826>

4

El concepto de educación pública en Chile cómo deriva del pensar técnico

Héctor Mauricio Cataldo

El presente capítulo elabora una crítica al carácter técnico de la comprensión del concepto público en el enunciado “educación pública” en los últimos años en Chile. Esta crítica está sostenida por la distinción clásica que establecen Martín Heidegger y Max Horkheimer en algunos de sus escritos entre pensar técnico o instrumental y pensar meditativo o reflexivo, precedida de la presentación del concepto de *communitas* estudiado por Roberto Esposito, para resaltar el abismo que existe entre lo que se entiende por *común* en relación a lo *público*. A su vez quiere mostrar la condición técnica sobre la que se entiende el enunciado “educación pública” en un artículo de Fernando Atria quien es, a juicio de muchos, quien pone en discusión precisamente el carácter técnico de la disputa en torno a la educación pública. La presentación está dividida en dos partes. La primera presenta los planteamientos más centrales de Heidegger, Horkheimer y Esposito para la cuestión de la tecnicidad de lo público. La segunda parte expone los argumentos centrales del artículo de Fernando Atria y la crítica a la tecnicidad de lo público.

I

¿Cómo concebir el concepto de público en la época del predominio y hegemonía del pensar técnico? ¿Cómo concebir la educación en la época del pensar técnico? El

modelo educativo chileno actual se funda en la dictadura militar (1973-1990). El dato histórico es relevante puesto que es el punto de inicio de este análisis, es decir, no es meramente teórico sino que tiene raíces militares, políticas, sociales, económicas, culturales y religiosas. Durante los gobiernos concertacionistas y uno de la Alianza se profundizaron, solidificaron y concretaron, se hicieron eficientes y eficaces los lineamientos neoliberales elaborados e implementados durante la dictadura militar, en un primer momento, y luego, y como diría Hardt y Negri en *Multitud* (Hardt & Negri, 2004) o Slavoj Žižek en *Primero como tragedia, después como farsa* (Žižek, 2011), comienzan los ajustes para el nuevo ciclo del capitalismo, ajustes que en el caso chileno los emprende la coalición sustituta de la Concertación de Partidos por la Democracia, a saber, la Nueva Mayoría.

En líneas generales podemos afirmar que el neoliberalismo en Chile generó, entre otros muchos cambios y transformaciones, con un carácter profundamente revolucionario para nuestro país, un vaciamiento de intensidad y contenido de lo público, lo que acarrea consecuencias para la comprensión del concepto “educación pública”. El vaciamiento es propio del pensamiento liberal puesto que el énfasis no está en el conflicto que se produce por *vivir juntos* en sociedad, sino por las disputas derivadas de la competencia entre los individuos por lograr satisfacer al máximo sus intereses evitando convertirse en obstáculo para la consecución de los intereses de los otros¹¹⁹. El papel del derecho y de las leyes es crucial en este aspecto en virtud del propio principio que regiría las relaciones individuales cuyos anhelos son más cercanos a la utopía que a la realidad¹²⁰. De modo contrario, el derecho y las leyes no ampararían los conflictos no derivados de las relaciones de competencia. En este sentido, el liberalismo solo acepta como conflicto el emanado de las relaciones de

¹¹⁹ A modo de ejemplo, Chantal Mouffe señala acerca del liberalismo que a este le es imposible reconocer la agonalidad de la política, esto es, la legitimidad de los oponentes, y reduce a éstos a meros adversarios o competidores en el sentido fuerte de relación comercial. De allí que, por ejemplo, Joseph Schumpeter pueda argumentar que las elecciones democráticas son también un ejercicio de mercado donde los candidatos se “ofrecen” al demandante por voto. La lucha agonista es entre proyectos hegemónicos opuestos, dirá Mouffe. De este modo nunca hay reconciliación de modo racional sino que solo por medio de procedimientos democráticos regulados. Chantal, M. (2007).

¹²⁰ Me refiero a una derivación, más bien a una hipótesis que proyecto a partir de la lectura del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* de John Locke. La referencia es pertinente puesto que el propio Friedrich von Hayek señala que liberalismo es la propuesta de Locke, y lo que después se denomina como tal no son sino deformaciones de tal propuesta que culminan en el socialismo, como por ejemplo John Stuart Mill. En el escrito de Locke hay una premisa que es fundamental, a saber: si respetamos las leyes naturales la sociedad podrá vivir en paz. Pero estas leyes naturales hacen que las relaciones en sociedad se contradigan porque, por un lado, nacemos todos iguales y nos mantenemos así durante toda nuestra existencia en sociedad, pero al mismo tiempo somos desiguales socialmente en virtud de los distintos modos en que demos empleo a las habilidades y capacidades que yacen en cada uno. De este modo, si empleo eficaz y eficientemente tales capacidades podré obtener el máximo de beneficio en desmedro de otro que las empleará ineficaz e ineficientemente. Este empleo supone que no debemos permitir la coerción, y sin embargo, la coerción es lo que articula las relaciones de trabajo en el modelo de organización de libre mercado. Por ello señalo el carácter utópico, es decir, no ocurre lo que el liberalismo dice que ocurre: hay coerción y no libertad.

mercado. De este modo, el espacio público se convierte en un espacio deliberativo económico, de agentes económicos; un espacio de individuos dirimientes solo acerca de lo económico¹²¹.

Pues bien, por público tradicionalmente se entiende aquello que compete a *todos los ciudadanos y ciudadanas*, que por definición es opuesto a privado. Pero de acuerdo al párrafo anterior, en lo público están relacionándose “privados”, es decir individuos en competencia. Entonces, ¿qué sería el bien común, lo común? O, en términos educativos, ¿qué quiere decir que una institución privada pueda tener “vocación pública”? ¿En qué medida la “vocación pública” no es otro “nicho de mercado”? Las universidades entienden que los estudiantes van a sus instituciones en la búsqueda de los conocimientos que los facultará para, por diversos modos y caminos o mecanismos, obtener aquello que les permita satisfacer sus necesidades, esto es, incorporándose al circuito del mercado. Dicen estos entes rectores que esa incorporación es una contribución al país y un aporte de servicio público toda vez que con su conocimiento, prácticas, innovaciones, etc., hace posible satisfacer los requerimientos de otros ciudadanos. Lo público es el lugar en común donde los intereses *individuales* pueden ser satisfechos. Lo común es, pues, el espacio donde habitan *individuos*, en el sentido liberal de la palabra. Lo público, y el concepto de “educación pública”, se entienden económicamente hoy. Cuando se habla de educación pública se subentiende que se refiere a un acceso común gratuito, sin costo, no privado. Así las cosas, lo público fue vaciado de su sentido político y llenado con el sentido económico, lo que no quiere decir que esta operación no haya sido, y no lo sea aún, política (Ruiz, 2010).

Cabe precisar que el concepto “común” ha sido ampliamente polemizado en los últimos años, y debe ser, a mi juicio, Roberto Esposito quien ha dado con una visión no tradicional y, por lo mismo, polémica y rica en cuestiones relativas a los argumentos en debate, sobre todo en lo referido al concepto de *comunidad*. Y es pertinente este análisis puesto que Esposito introduce una clave de comprensión, a saber, el concepto de *inmunización*, para mostrar el sentido contemporáneo occidental de la misma palabra *comunidad*. Por otro lado, su pertinencia también cabe en virtud de la estrecha relación con el concepto de público. Cuando, en general, se habla de público se está aludiendo a lo común en cuanto “para todos”, negando la privado, es decir, “lo para mí”.

En un libro titulado *Communitas: origen y destino de la comunidad*, el autor (con un magistral conloquium de Jean-Luc Nancy acerca del *cum* de *com-munitas*) (Esposito,

¹²¹ Para nadie es sorpresa que el derecho moderno y contemporáneo occidental tiene a la base el derecho civil, es decir, las normas que regulan la propiedad de cada individuo, partiendo por la propiedad de sí o persona.

2003, pp. 15-20) argumenta que el concepto de comunidad puede ser examinado del siguiente modo: este se compone de *cum* y *munitas*. Por un lado, como muestra Jean-Luc Nancy, el *cum* refiere “a lo que vincula”, “a lo que junta” el *munus* del *communitas*. Dice Nancy: “El ser-en-común se define y constituye por una carga, por el reparto de una carga, de un deber o de una tarea, y no meramente la comunidad de una sustancia” (Esposito, 2003, p. 16).

El *cum* nos expone a los otros, nos pone los unos frente a los otros, nos entrega los unos a los otros; es un *entre* no físico. Este *cum*, este *con*, no es sustancia, es el “lugar mismo”: de allí que no se encuentre en lugar alguno (2003, p. 17). Este lugar mismo, el *cum*, el *con*, el *entre*, la *trama*, es lo que Nancy va a llamar *sentido*. El ser-con, dice Nancy, es “tener sentido”.

Pues bien, tras esta muy sucinta presentación del *cum* de *communitas*, veamos ahora de que trata el *munitas*. Señala Esposito que *munis* refiere a tres aspectos: primero, a una obligación; luego, a un deber; finalmente, a un don. En los tres casos lo que está en juego es un darse al *con*, al *entre*, al *cum*. El *munus* (que está en la raíz de *común*) es la obligación que se ha contraído con el otro/a. Dicho así: estamos unidos por algo que falta, no por algo que poseamos, de este modo, *communitas* es el nombre de un conjunto de personas a las que une un deber, una deuda: un deber une a los sujetos de una *communitas*, un *te* debo y no un *me* debes. Claro esté: no los une una propiedad (2003, p. 28). Esto último es relevante para el caso del artículo en cuestión: es *común* pensar que lo común de una comunidad es aquello que nos pertenece a todos. Lo relevante es, pues, como dirá Esposito, que si decimos que “pertenece” a todos, estamos hablando en términos de propiedad, y precisamente lo hemos definido a partir de lo contrario. En este sentido, cabe sostener lo siguiente: si hablamos de propiedad común estamos diciendo que hay aquello de lo común que, al pertenecer a todos lo es necesaria y contradictoriamente, a *cada uno*. En efecto, es difícil no pensar que lo común se define por su opuesto, esto es, por lo no propio. Pero la propiedad común tiene en su seno lo propio. De esto se sigue que la comunidad, en el sentido de *communitas*, no es una propiedad, que no hace referencia a tenencia alguna, sino que a su contrario. De este modo, lo que sería común a todos sería el darse: estaríamos unidos a partir de un “menos”, de una sustracción, de una falta, de una carencia (2003, p. 29). No es lo propio, dice Esposito, sino lo impropio, lo otro, lo que caracteriza a lo común (2003, p. 31). Por ello que el autor llama a esta sección de su libro *Nada en común*. Ahora bien, esta “nada en común” no es algo que haya que superar; más bien, es lo constitutivo, dice Esposito, a toda comunidad. El problema que surge, entonces, es cómo entender la “comunidad” moderna, es decir, las sociedades nacidas como Estado-nación, y con ello, más profunda y neural, el problema de lo público. Lo público no habría que entenderlo, así no más, como lo común a todos, lo gratuito en el sentido de “accesible a todos”. Ya sabemos, por suerte, que la esfera pública está emparentada, constreñida, preñada del ejercicio de la política.

Para hacernos cargo de lo anterior, debo recurrir a otro texto, un texto-continuación, de Roberto Esposito. Se llama *Inmunitas: protección y negación de la vida* (Esposito, 2005). El concepto clave es el de inmunización. Este significa, como salta a la vista, sin *munis*, es decir, sustraído de deber, obligación. Dicho de otro modo: me encuentro dispensado del *munus*. No debo nada, no tengo deuda alguna. De acuerdo con Esposito, la modernidad expresa con toda su fuerza este rasgo inmunitario; es más, podríamos aventurar nosotros que esta dispensación es lo que hace posible que el concepto de individuo cobre la importancia que hasta nuestros días posee como eje articulador de las sociedades occidentales. En efecto, el individuo está separado de los otros, es tal en cuanto está a distancia de los otros. Decir hoy que nuestras sociedades son “comunidades de individuos” merece, a la luz de lo expuesto, un análisis mayor. Esposito señala en otro escrito, a propósito de Kant y la conformación de comunidad:

[...] si los hombres están unidos en forma universal, están irreparablemente separados de los contenidos y los intereses materiales. El único modo de realizar la comunidad sería el de superar los intereses, las diferencias particulares, pero intereses y diferencias son de hecho insuperables, porque son constitutivos de nuestra naturaleza. El contenido sensible permanece irrecuperable en la esfera de la universalidad. (Esposito, 2009, p. 34).

La referencia de Esposito es al concepto kantiano de “insociable sociabilidad” expuesto por este en *Historia universal en sentido cosmopolita* (Kant, 1994). ¿Cómo formar comunidad allí donde las diferencias materiales son la matriz de la propia conformación, es decir, solventar la vida y no morir en el intento? ¿Cómo formar comunidad si aquella necesidad de estar juntos está precedida de la necesidad de estar separados? En ello Esposito introduce el concepto de inmunización. Este concepto sería la categoría a partir de la cual se analiza a las sociedades contemporáneas occidentales, a lo menos. El Estado inmuniza a sus miembros, es decir, les garantiza que la relación con los otros es mediada a partir de lo propio. Y lo primero propio es la condición de persona. El Estado *protege* lo propio, y a esto lo entiende como común: común es lo propio de cada uno, no lo propio del otro. El Estado cuida, protege, asegura lo propio de cada uno. En otras palabras, inmuniza a cada uno del otro, y lo hace, primero mediante el ejercicio jurídico.

Tenemos, pues, una concepción de comunidad diametralmente opuesta a lo que por ella se entiende hoy. Esta concepción hará posible, por un lado, vincular el pensar técnico y el problema de la educación pública, y por otro, nos servirá para repensar el propio concepto de público en la “educación pública”. Desde mi punto de vista, la inmunización nos proporciona herramientas para comprender el vaciamiento político que ha tenido lo público y que ha transmutado en esta contradicción de lo común como propio.

A esta operación teórico política la llamo *despolitización política*. No quiere indicar más de lo que de muchos modos se ha enfatizado en diversos debates acerca del ejercicio de la política en las sociedades occidentales o democrático-liberales: la política se realiza por un grupo selecto de ciudadanos, sea cualquiera su procedencia o mecanismo de selección. Solo en este aspecto no habría diferencia alguna con el ejercicio ciudadano en la polis griega ateniense, en particular, en la época de Pericles. En la comprensión actual, este grupo selecto conduce a los inexpertos e indiferentes en política por los caminos que *se deben* abrir y transitar. Los inexpertos e indiferentes son aquellos a los que les interesan la generación, administración y acumulación de capital, y depositan en los expertos su confianza para que, por medio de sus gestiones gubernamentales, puedan continuar con ese “estilo de vida”. Pero también, y he aquí el punto de inflexión, son los excluidos del ejercicio de la política. Este proceso fino de exclusión es lo que en general hoy se llama democracia. Se despolitiza para la política democrática. Esta exclusión se fundamenta en la concepción antropológica hegemónica occidental, a saber, el *homo economicus* (Dumont, 1987). Acerca de esto se ha escrito bastante y bastante son también las críticas a esta concepción. Sin embargo, lo medular de esta concepción sigue vigente: las personas somos organismos vivos que consumen y gastan energía y, por tanto, somos seres económicos *por naturaleza* (Hayek, 2007). En tanto seres económicos *por naturaleza*, el mercado es el ámbito natural donde se desenvuelven las relaciones humanas. Intervenir el mercado es, pues, intervenir en la propia naturaleza de los hombres. Aquí aparece un aspecto que hay que tener presente, pero que en este escrito no será abordado de modo directo, a saber, cuestionar los fundamentos de la existencia de una tal *naturaleza humana*¹²².

Hace algunos años atrás señalé que la educación de calidad está diseñada para la generación de *funcionarios* (Cataldo, 2010). Este concepto refiere a la despolitización y a la desespiritualización (en sentido weberiano)¹²³, a la obediencia sin consentimiento, a la irreflexión y a la irresponsabilidad. Dicho de otro modo, el *funcionario* es quien piensa técnicamente. De acuerdo con Heidegger (1994), Husserl (2008), Weber (2004), Marcuse (1968), Habermas (1996) y, Horkheimer (1967) el pensar técnico o instrumental tiene como “fecha de origen” el advenimiento de la Modernidad, en particular, en el contexto del forjamiento de la ciencia moderna. No es Adam Smith, a mi juicio, quien inaugura este pensar (utilitario), sino Francis Bacon (2011), el canciller de Gran Bretaña a inicios del siglo XVII. En sus dos obras principales se deja entrever la relación entre conocimiento de las “formas” de la naturaleza y el ejercicio de dominación. El autor señala que “para dominar a la naturaleza hay que obedecerla”. Para Bacon, quien logre conocer las leyes (formas) de la naturaleza, su

¹²² Arendt, H. a lo largo de su obra, hablará de *condición humana*.

¹²³ Weber, Max: *La política como vocación*. <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>

dinámica interna, logrará dominar a aquellos que de ella dependen. El conocimiento está al servicio de la dominación de un Estado sobre otro, en el contexto del canciller. Lo central es, pues, que la razón debe avocarse a la generación de conocimiento, esto es, a la relación entre racionalidad y utilidad.

En general, el pensar técnico, procedimental o instrumental comienza a adquirir preponderancia cuando avanza el desarrollo de las máquinas, herramientas, instrumentos como objeto de intervención y dominación de la naturaleza. (Si bien, de la naturaleza de la que se habla aquí es la referida como “exterioridad” de lo humano, empero, no hay que olvidar que también es lo humano mismo, es decir, el cuerpo y, más especialmente, la *vida* del cuerpo. Por ello que en la discusión realizada a fines del siglo XIX acerca del nacimiento de las ciencias sociales, entre August Comte y Wilhelm Dilthey, por ejemplo, el punto neurálgico era el método con el que procedería este nuevo cúmulo de ciencias. Es sabido que el positivismo extrapola el método de las ciencias naturales y ciencias duras como mecanismo abstracto para conocer y predecir los fenómenos sociales, puesto que a la base de su planteamiento se encuentra la “solidez” biológica de la *vida* humana del mismo modo como se encuentra la *vida* natural en general). En este proceso de consolidación de los Estados-nacionales surge la educación pública o estatal (Bowen, 1976). Y no por casualidad Pineau, Dussel y Caruso (2009) llaman a la escuela “la máquina de educar”. La relación entre pensar técnico o instrumental y educación salta a la vista: se trata, en un primer momento, de entregar todas las herramientas necesarias para que se industrialicen los Estados-nacionales. Estas herramientas para la industrialización tenían plena consonancia con el desarrollo técnico-tecnológico que debían implementar. Por supuesto, no todos los Estados pudieron alcanzar aquel grado de desarrollo, sobre todo los nacientes Estados en Latinoamérica y, posteriormente, África y Asia.

Pero el énfasis quiero instalarlo en el pensar reflexivo, que ha sido dejado de lado por la primacía del pensar técnico. Max Horkheimer señala que el pensar técnico no repara en preguntarse acerca del *funcionamiento abstracto* del mecanismo pensante. El pensar reflexivo sí lo hace. Solo le interesa realizar la clasificación, conclusión y deducción de los actos razonables, pero no se pregunta *en qué consisten los mecanismos* de estos actos. La razón subjetiva, como denomina al pensar técnico Horkheimer (1967), se las tiene que ver con medios y fines. Estos fines están puestos en virtud de la autoconservación, sea del individuo o de la comunidad. Refiere de manera más o menos técnica a la facultad lógica y calculadora, es decir, la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar los medios correctos a un fin dado.

Martín Heidegger, por su parte, dice que el hombre actual *huye del pensar* negando esta huida. El hombre actual afirmará lo contrario, dice el autor: dirá que en esta época se han inventado una variedad infinita de objetos útiles para la humanidad,

que se ha planificado con bastante amplitud, que se indaga e investiga como nunca antes. Su característica es que para investigar o planificar *toma en cuenta* ciertas circunstancias. Las tomamos en cuenta a partir de metas predeterminadas, de cálculos acerca de fines u objetivos. Este *pensar calculador* lo es tal aunque no opere con números. Pero este pensar va de un lugar a otro, calcula constantemente siempre con posibilidades nuevas, va de una ocasión a otra. Al no detenerse no alcanza a *meditar*. El pensar calculador no es un pensar meditativo, un pensar que reflexione sobre *el sentido que impera en todo lo que es*. Y es del pensar meditativo que huye el hombre contemporáneo (Heidegger, 2002).

Indudablemente el predominio del pensar técnico trae aparejado el desarrollo de un contorno ciudad-urbano de tipo tecnológico-digital, informático-digital, maquínico-digital. Desde el uso de celulares hasta la vigilancia digital y satelital, los objetos tecnológicos hacen las veces de la ley y el derecho: nos relacionamos *por medio* de ellos o, a un corto plazo, *harán posible* la relación misma, esto es, nos mantienen relacionados estableciendo criterios y parámetros de lejanía-cercanía. En la crítica inmunitaria (Esposito, 2002), la ley es aquello que hace posible que los individuos (fundados jurídicamente) se relacionen como personas (concepto jurídico por antonomasia), es decir, con una investidura que impide, en principio, ser vistos como simplemente animales u organismos vivos. Del mismo modo, lo tecnotecnológico-digital se apodera del *medio* y hace posible la relación social común. A modo de ejemplo, piense usted en una persona cualquiera en su casa rodeada de equipos digitales como celulares y notebook. Aquella persona estaría conectada todo el día a los equipos de otros ciudadanos en la misma condición. Así sabría qué ocurre mediante la información en cualquier lugar del mundo (globalización), pediría comida mediante internet, hablaría en privado mediante el chat o Whatsapp; establecería relaciones sociales a partir de los objetos tecnológicos. En este sentido, el desarrollo tecnológico-digital se convierte en el medio de la relación posible. Hace posible el sueño hobbesiano: nos relacionaríamos sin estar “cara a cara” impidiendo el mayor de los conflictos, a saber, el dar muerte a otro/a¹²⁴.

Así pues, al estar hoy rodeados de tecnología el espacio público no es *del todo* el espacio de la beligerancia, sino que es el espacio del ejercicio inmunitario, y en

¹²⁴ Ya es sabido que uno de los argumentos neurales de Thomas Hobbes en el Leviatán gira en torno al miedo. Por un lado, el miedo a una muerte violenta proporcionada por otro/a en la condición del estado de naturaleza; por otro lado, la muerte violenta proporcionada por el Monarca cuando se viola la ley que prohíbe matar a otro. En ambos casos el miedo es a otro, pero a su simple presencia, sino a esa capacidad de matar que le es inherente. Cuando Hobbes dice que los ciudadanos se comprometen a entregar su capacidad de matar al Monarca no puede ser, sino, entendida como una metáfora, puesto que él mismo señala que la ley sin la espada no funciona. Dicho de otro modo: la capacidad de matar no se puede entregar. Por tanto, la posibilidad de muerte violenta es siempre latente. Así las cosas, la ley es aquello que mantiene a distancia a unos de otros estableciendo el modo de la relación o, si se quiere decirlo así, el modo de gradualidad de la cercanía-lejanía.

ello el pensar técnico es primordial como eje rector, direccional, directriz. En tanto lo anterior cabe preguntar ¿cómo pensar la relación con la tecnología en la educación sin depender de ella absolutamente? Para Heidegger, lo que se pierde en el avasallamiento del pensar técnico expresado en las relaciones con los objetos tecnológicos (digitales), es el detenerse, el meditar, el demorarse acerca de estas propias relaciones o, en el decir de Horkheimer, a detenernos, y no a ser indiferentes, a comprender el mecanismo abstracto de su funcionamiento, esto es, el sentido. En *¿Qué significa pensar?*, Heidegger (2007) dice que la memoria es indispensable para el pensar, puesto que el pensar es posible con el recordar. Pues bien, el pensar técnico está “caído” hacia lo todavía-no, va en velocidad, no mira hacia “atrás” porque *no puede*. De cierto modo, el pensar técnico debe “carecer de memoria” para tener éxito. Sin embargo, para pensar meditativamente requerimos “suspender” la sensoriedad, es decir, debemos concentrarnos “*hacia dentro*”. Cuando cedemos a lo sensorial se acaba el pensar meditativo (Arendt, 2002). Pues bien, la sociedad tecno-tecnológica requiere que los ciudadanos estén avocados “*hacia fuera*”, tanto en las relaciones sociales como en el aula de clases, sobre todo si hoy se entiende de manera común y corriente que pensar *es* pensar calculador, técnico e instrumental. Dice Hannah Arendt (2002), con respecto a la relación entre memoria y pensar que:

[...] Para que podamos pensar en alguien es preciso que no esté en nuestra presencia; mientras permanezcamos con alguien no podremos pensar ni en él ni sobre lo que a él le concierne; el pensar supone siempre un recuerdo; todo pensamiento es, en estricto rigor, un “re-pensamiento. (2002, p. 97).

Y luego añade más adelante:

[...] no es la percepción, a través de la cual experimentamos directamente y más de cerca las cosas, sino la imaginación que viene tras ella, quien prepara los objetos para el pensamiento. Antes de suscitar cuestiones tales como “¿qué es la felicidad?”, “¿qué es la justicia?”, “¿qué es el conocimiento?” y otras similares, es preciso haber sido feliz e infeliz, haber presenciado acciones justas e injustas, haber experimentado el deseo de saber y sus satisfacciones y frustraciones. [...], todo pensar exige un re-pensar. Por la repetición en la imaginación *de-sensorializamos* lo que nos es dado a los sentidos. [...]... todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar. (2002, pp. 106-107).

A partir de las dos últimas citas de Arendt, podemos señalar lo siguiente: pensar es una actividad que supone a dos que dialogan (solitud), lo que a su vez supone la pluralidad en el propio pensamiento. Este diálogo silencioso de uno consigo mismo requiere de la memoria, requiere de la capacidad de recordar. El ejercicio de recordar implica la suspensión de la sensoriedad, en cuanto a “poner atención a lo

que mis sentidos perciben”. Entonces lo que queda suspendido cuando recuerdo es la “atención”, lo que en ningún caso quiere decir que deje de percibir, sino solamente que he dejado de prestarle atención a ello y he puesto mi atención en lo que recuerdo. Puedo suspender la atención en lo que perciben mis sentidos, pero no puedo suspender el hecho concreto de que mis sentidos siguen percibiendo. Ahora bien, mi atención está puesta, cuando pienso, y en virtud de la facultad de la memoria, en lo que la imaginación me proporciona. El pensar requiere de un detenerse, de un meditar, de un demorarse en el sentido de “quedarse en la morada”, de habitar. El pensar, con el advenimiento de la ciencia moderna, se transformó en una herramienta cuyo único horizonte de sentido era, y hoy es hegemónicamente, inventar, producir útilmente. Ya no era concebida como una herramienta de juicio o análisis, a menos que tal juicio o análisis fuese productivo. Hoy el pensar tiene la pretensión, como diría Horkheimer (1969), de dirigir la realidad, de conducirla, de hacerla, de constituirla, y para ello se le vacía de todo elemento no intelectual como, por ejemplo, de las emociones. De allí el carácter instrumental o técnico, esto es, la razón, o pensar, es utilizado para *humanizar* el planeta. Esta humanización del planeta, o de la naturaleza, ha traído consigo, como argumenta Heidegger, su deterioro, y podríamos decir nosotros, sin ser catastróficos, su destrucción. Es lo que ocurre cuando humanizamos a un perro o gato: lo tratamos como a una persona sin darnos cuenta que con ello lo estamos desanimalizando, es decir, lo estamos destruyendo.

II

Pues bien, ¿se discute en Chile el problema de la educación pública desde el punto de vista del pensar no-técnico? El profesor Fernando Atria dice acerca de la discusión sobre educación pública que esta

[...] ha perdido el rumbo porque ha asumido que las finalidades que debe perseguir el sistema educacional, en general, y el sistema “público” en particular, son claras, indiscutibles y compartidas. La discusión suele tratarse como si fuera puramente instrumental, no *política* sino de *políticas*. [...] “Políticas públicas” es hoy solo una expresión para “estrategias de acción del Estado”. [...] La demanda por el mejoramiento de la educación pública no es reducible a una demanda por mejores estrategias instrumentales para conseguir un fin que no está en discusión. Al contrario, es una demanda por *recuperar el sentido de la educación pública*. (2009, p. 154)¹²⁵.

¹²⁵ Versión corregida del artículo homónimo aparecido en la *Revista de Estudios Sociales*, 117, pp. 45-67. El escrito es parte del proyecto Fondecyt n° 1060255, y se beneficia de los comentarios de los asistentes al seminario-taller “Educación pública: definiciones y estrategias de fortalecimiento”, organizado por Unicef y el CIAE de la Universidad de Chile el 25 de agosto del 2009, en particular del comentario de Pilar Romaguera. p. 154.

Fíjese en la última de las afirmaciones: “recuperar el *sentido* de la educación pública”. Más adelante Atria va a sostener que la educación en Chile está *pensada* desde la educación pagada y de lo que se trata hoy, y es su propuesta, es *pensar* la educación desde lo público, es decir, desde la educación pública. De acuerdo con su propio argumento, cuando dice “pensar la educación pública” habría que entender este pensar como reflexivo, meditativo y no ya como un pensar técnico, instrumental, procedimental, de “política pública”. Luego, y creo que aquí da en el punto neurálgico de la discusión, sin que, claro esté, Atria lo esté *pensando* explícitamente bajo el marco de comprensión que sostengo en este escrito, señala que:

[...] En el caso de la discusión sobre educación, lo que el especialista en políticas públicas llama mito es algo que aparece en el punto de fricción entre el que formula una demanda por sentido y el que cree que la demanda debe ser interpretada como requerimiento instrumental (estratégico). Para el que reclama una prioridad técnica sobre un asunto como la educación, la demanda pública por sentido suele ser ininteligible, porque no hay conocimiento técnico respecto del sentido político de una idea. Esa incapacidad de entender es lo que lleva al especialista a descalificar la demanda como un “mito. (2009, p. 159).

La pregunta que habría que hacerle a Atria es si es solo un problema de no entender o, dicho en base a los argumentos ya esgrimidos a lo largo de este escrito, de que los expertos (¿por su condición de experto?) *no pueden pensar reflexivamente*. El especialista está “caído” (Heidegger, 2002) en la técnica. Necesariamente piensa que la formación racional debe ser instrumental. Sin embargo, la discusión de Atria con los especialistas no repara en un contenido de lo público que, por excelencia, no es técnico, a saber, el carácter agonístico de la política, esto es, no-jurídico. En este sentido, Atria también estaría discutiendo desde *otro* lugar que requiere pensar instrumentalmente: a partir de un criterio jurídico y, además, considerando la validez de la Constitución del 80. Dice Atria:

[...] Está en lo correcto el neo-liberal que alega que no hay razón por las que las finalidades públicas solo puedan ser perseguidas por el Estado. Lo que es inaceptable (porque distorsiona esas finalidades) es su pretensión de que puede o incluso debe hacerlo *sujeto al régimen de los agentes privados*. Para que las iniciativas privadas reemplacen al Estado en la provisión de prestaciones públicas es necesario que *asuman la posición de asimetría que el Estado tiene frente al ciudadano*. Por consiguiente, no hay razón para negar la posibilidad de que se cree legalmente una categoría de establecimientos públicos de enseñanza que sean de propiedad privada. (2010, p. 175).

Se deja ver que Atria busca una salida jurídica al problema de lo público planteado en su máxima criticidad, a saber, que los privados no puedan entregar una educación pública. La salida que propone Atria es que los privados contraigan la asimetría

que todo ciudadano tiene con el Estado. Esta asimetría consiste en la que tiene el ciudadano, como titular de derecho, y el Estado, que no tiene derecho porque está al servicio de la persona humana (Atria, 2010, p. 154). El privado debiera comportarse, en este caso, como el Estado. Pero en ningún caso Atria ha entrado de lleno acerca de la reflexión por lo público de la educación pública. Lo más cercano a la discusión que implicaría introducirse de lleno en el campo no instrumental del pensar es cuando se refiere a la instaurada diferencia entre privado y público, aunque esta última está entendida como común. Veamos que nos dice Atria:

[...] El punto de partida es que lo que guía principalmente a los padres en la selección de un establecimiento educacional es obtener la mejor educación para sus hijos. Dicho de otro modo, para los padres la pregunta “¿qué es bueno para mi hijo?” tiene una fuerza motivacional considerablemente superior a la pregunta “¿qué es bueno para todos?” El punto no es aquí uno moralista acerca del egoísmo de los padres, sino el reconocimiento de que el rol de padre o madre implica un deber especial de los padres con sus hijos, deber que ellos no tienen con respecto de otras personas. Esto, por supuesto, constituye el fundamento del “derecho preferente y el deber” de educar a sus hijos que la Constitución reconoce e impone a los padres (art. 19° n° 10 inc. 3°) (2010, p. 176).

Hay dos elementos interesantes aquí. Por un lado, corrobora Atria que en la Constitución del 80 no existe la pregunta acerca de una educación para todos. Por otro lado, se constata la dualidad privado/común, a saber: “para mi hijo”, elemento privado y presente en la Constitución; “para todos”, elemento común y ausente en la Constitución. La ley lo que garantiza es un conjunto de establecimientos educacionales, cuyo propósito es constituirse en una gama de ofertas para que los padres elijan y hagan posible el ejercicio de la libertad liberal. Ante los ojos del individuo no aparece un *sistema educacional*, sino un mero conjunto de establecimientos educativos. Más adelante escribe:

[...] Es al legislador, y no al individuo, a quien corresponde la función de mirar al sistema como un todo y preguntarse si el modo en que este ha evolucionado y evolucionará como consecuencia de las decisiones descentralizadas del individuo va en interés de todos. Cuando no lo hace, debe intervenir, no necesariamente por la vía de expropiar a los padres el control sobre la educación de sus hijos [...], sino por la vía de modificar las circunstancias en las que el individuo debe decidir de modo de alinear del interés del individuo (mejor educación para su hijo) con el de todos (un sistema educacional que provea de educación adecuada para todos) (Atria, 2010, p. 177).

Queda en evidencia lo que explicaba en la sección anterior: por común se entenderá la satisfacción del interés de cada uno. Se deja a juicio del lector si es posible satisfacer jurídicamente el interés de cada uno, sobre todo, de Hans Kelsen en adelante. En lo que a mí respecta, lo común aquí es, más bien, los ejercicios de separación de los

unos con respecto a los otros, a partir de sus múltiples intereses (y no distinciones o diferencias) regulados, mediados, dirigidos por las discusiones en el parlamento. Quizá sea hacia el final del escrito que estamos analizando donde Atria refiere a un aspecto sustancial:

[...] El argumento no ha hecho referencia a otras cuestiones que pueden ser importantes, como la contribución que la educación pública (abierta a todos) puede hacer a la creación de un *ethos* republicano que compense el hecho de que hoy “Chile” es un nombre para al menos dos países: uno (habitado por lo que la prensa llama “vecinos”) de clínicas, colegios y consultas, y otro (donde viven “pobladores”) de hospitales, escuelas y consultorios. Puede, por eso, ser entendido como un argumento “mínimo”. La educación pública provista por el Estado es la educación a la que todo ciudadano tiene derecho. El estándar de la educación pública es, entonces, el estándar del contenido de la ciudadanía. (Atria, 2010, p. 180).

En ningún caso Atria ha entrado a definir el contenido y sentido de lo público, salvo por la referencia de “para todos”, pero de igual modo cabe preguntar por el contenido y sentido de aquello que es para todos. Me parece que la imposibilidad de haber realizado esta pregunta radica en la imposibilidad de pensar lo común/público como *munis*. No solo tanto en cuanto los expertos en educación piensan a esta desde la instrumentalización, sino que, además, en no poder salir de la lógica de la inmunización. El intento de Atria de pensar lo público de la educación pública tomó límite en la propia diagramación constitutiva del *ethos* chileno no republicano, esto es, de un Estado chileno que jamás ha dejado de ser autoritario. Empero, el mérito del contenido del artículo del profesor Atria, y de otros relevantes escritos, es haber puesto la distinción entre pensar técnico y pensar reflexivo en el meollo del problema acerca del carácter de la educación *pública* en Chile.

Sin embargo, si se trata de discutir agonalmente el carácter público de la educación habría que discutir la legitimidad y validez de la Constitución del 80. Esta discusión no es jurídica por definición (Agamben, 2004, pp. 35-76). Es a-jurídica en el sentido de que el ejercicio que le dará validez a la norma es la discusión política acerca de la pertinencia de tal o cual contenido normativo. Es lo que los griegos llamaban *isonomía* (Arendt, 1967). Este concepto refiere a la igualdad que había entre los ciudadanos griegos, es decir, ni gobernantes ni gobernados. Pero esta igualdad no era natural, tanto como no lo era la libertad. Se nacía diferente, pero no distintos, y la igualdad proporciona la distinción, por medio del lenguaje y la acción, de los unos con respecto a los otros. Para los griegos la polis era una isonomía y no una democracia (Arendt, 2006, p. 36-37). En este sentido, la isonomía es opuesta a formas de gobierno como la democracia, la monarquía o la oligarquía, puesto que estas establecen una relación entre gobernantes y gobernados, en tanto que la isonomía supone la anulación de gobernantes y gobernados (Arendt, 2005, pp. 59-67). Entonces, cuando se discute

el *nomoi* se suspenden todas las normas que regulan la relación entre ciudadanos, quedando solo vigentes para los esclavos, mujeres, metecos y niños/as.

Y, por tanto, se desprende que discutir el carácter público de la educación implica no solo lo que por público entenderíamos sino que, además, necesariamente, el contenido de aquella educación. Ahora bien, ¿por qué es válido recuperar el contenido agonal de lo público y “enseñarlo” en la educación *pública*? Sin lugar a dudas, no puedo ocupar la palabra *utilidad*. No es por su utilidad que habría que enseñar el carácter agonal de lo público en la educación pública. Está en relación con el concepto de *funcionario* que líneas atrás mencioné.

Sólo un ser que habla, es decir, piensa [...] escribe Heidegger (2005, p. 78). Se refiere a pensar reflexivamente, lo que no quiere decir que el pensar técnico no hable. Aquí el hablar juega un papel fundamental en la relación educación pública (agonal) y pensar reflexivo. Sennett (2006) y Virno (2003) dan cuenta, por ejemplo, del papel que el lenguaje juega en el desarrollo de la organización del trabajo. En los albores del siglo XX las empresas en gran parte de occidente estaban organizadas de manera similar a como estaba el ejército de su época, lo que implica subrayar el papel del lenguaje en aquel tipo de organización. Como en un ejército, la estructura es jerárquica, hay una relación de mando y obediencia clara y nítida. De este modo, quien desobedezca la orden de mando queda inmediatamente fuera del engranaje de funcionamiento. Esto quiere decir que el lenguaje era, más bien, de un uso mínimo, de imperatividad, de escucha y respuesta, es decir, técnico. Posteriormente y de manera opuesta al anterior período, en épocas más recientes, que podríamos denominar como “democracia empresarial”, el lenguaje adquiere un papel fundamental en la organización de trabajo. Tomando las bases del neoliberalismo (Foucault, 2003), la “democracia empresarial” supone al ciudadano como un empresario, esto es, responsable de sí mismo, autogestionado, libre (en sentido liberal, claro esté), opera con una racionalidad de gasto-inversión, su objeto no es solo hacer dinero sino que dejar un *aporte* a la sociedad, aporte por medio del cual se hará multimillonario, a diferencia del mero comerciante que solo piensa en la ganancia actual sin interés en dejar su “producto” en manos de la sociedad.

Entonces, en virtud de que todo trabajador es un empresario, es imprescindible que use lenguaje no ya únicamente para asentir, sino que para aportar de modo serio al aumento de la tasa de producción y, por tanto, de ganancia de la empresa y de él, implementando, como no, toda su experticia en la comunicación como medio de producción y publicidad para vender sus servicios o productos. Desde este punto de vista se requiere de un empleado con el mayor conocimiento, pero también con un alto nivel de desarrollo cognitivo, lingüístico, de lugares comunes. Se requiere que sea propositivo, innovador, crítico, articulador, observador, discerniente. Aquí es donde adquiere sentido el concepto de “educación de calidad”: un pensar técnico

que incorpore todas las habilidades y capacidades de lo que en nuestro país se ha dado por llamar “pensamiento crítico”. *La racionalidad crítica resultó ser técnica* (Marcuse, 1968). Herbert Marcuse, a quien la afirmación anterior expresaría una síntesis de la sociedad industrial avanzada que le tocó vivir, escribió también que:

[...] la tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables. La tendencia totalitaria de estos controles parece afirmarse a sí misma en otro sentido además: extendiéndose a las zonas del mundo menos desarrolladas e incluso preindustriales [...]. Ante las características totalitarias de esta sociedad la noción tradicional de la “neutralidad” de la tecnología no puede ya sostenerse. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas. [...] Es un “proyecto” de realización entre otros. Pero una vez que el proyecto se ha hecho operante en las instituciones y relaciones básicas, tiende a hacerse exclusivo y a determinar el desarrollo de la sociedad como totalidad. En tanto que universo tecnológico, la sociedad industrial avanzada es un universo *político*, es la última etapa en la realización de un *proyecto* histórico específico, esto es, la experimentación, transformación y organización de la naturaleza como simple material de la dominación. (Marcuse, 1968, pp. 17-18).

Así las cosas, el desarrollo tecnológico debería concretar un mecanismo que hiciera imposible que los ciudadanos se rebelasen hacia este desarrollo. Jürgen Habermas, a grandes rasgos, concluiría que la racionalidad técnica logra tal nivel de dominio, sin contrapeso alguno, porque *dice* a los trabajadores:

... si se rebelan contra el capitalismo volverán a vivir en las condiciones de existencia anteriores al desarrollo industrial. Por tanto, deben aceptar este nuevo mecanismo de explotación y desigualdades, pero con un vivir mejor, esto es, una vida más cómoda. (Habermas, 1968, pp. 53-112).

Es muy decidor, con respecto a esta paradoja, que Heidegger señale:

[...] A la pregunta de qué es eso que más requiere pensarse, respondemos con la afirmación: lo que más requiere pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que nosotros todavía no pensamos. (Heidegger, 2007, p. 79).

Es decir, no reflexionamos. ¿Por qué no lo hacemos? Una respuesta posible, y solo posible, estaría en el registro de lo que Habermas y Marcuse afirmarían: por un lado, es improductivo e inútil; por otro, es *cómodo*. La aseveración de la cita de Heidegger (o sentencia) debe ajustarse a lo que él mismo plantea al inicio de *Serenidad*, a saber, que resulta problemático criticar el pensamiento científico puesto que nos ha otorgado grandes beneficios y utilidades a la humanidad (no a todos, por supuesto). Así, pues, resulta casi de mal gusto elaborar una crítica al pensar técnico si este, y en virtud

de él, se han logrado avances notables a partir de la investigación de la naturaleza. Y es, precisamente, en el lugar de este avance donde habría que fijar la crítica: en la naturaleza. Si dejamos de lado el planteamiento polémico acerca de discutir la existencia de tal naturaleza, hay que observar, de acuerdo con *Serenidad*, que la ciencia considera a la naturaleza como un lugar de servicio. ¿Qué perjuicio tiene para los habitantes del planeta esta consideración si a partir de ella se han logrado notables avances en investigaciones y experimentos? En principio esta pregunta puede quedar abierta a una serie de respuestas todas ellas provenientes desde diversos campos o ámbitos de discusión. Sin embargo, lo que sí está invocado en la pregunta es aquello que ha ilado la argumentación: la ausencia de pensar reflexivo. La respuesta de Heidegger al hecho de que aún no pensemos es: “la razón de que eso no haya llegado a pensarse hasta ahora está ante todo en que la voluntad de acción, es decir, de hacer y obrar, arrolló al pensamiento” (Heidegger, 2007, p. 83).

Habría que agregar que el pensar reflexivo ha sido sustituido por el pensamiento lógico, procedimiento racional que no requiere de la *realidad*, de la información sensorial, para concluir con verosimilitud. Se ha enseñado, por el motivo científico del párrafo anterior, que el procedimiento lógico es un pensar correcto o, con más énfasis, es *el* pensar correcto. Hannah Arendt (1968) en *Los orígenes del totalitarismo*, ha sostenido la crítica a este planteamiento. En efecto, la autora distingue entre verdad de razón y verdad de hecho. La primera no requiere de la experiencia, la segunda sí. El jirón de esta diferencia tiene consecuencias que involucran el ejercicio de la política, tema favorito de Arendt. La consideración de que el pensar lógico es el pensar reflexivo, conduce a Arendt a sostener que la racionalidad contemporánea, racionalidad afincada en la logicidad, es despolitizadora por excelencia, esto es, una racionalidad que, para lograr sentido, eficiencia y eficacia, debe, por principio, ignorar lo que de hecho ocurre, ignorar la realidad y con ello, ignorar la existencia de hombres y mujeres reales y concretos. Dicho de otro modo, la lógica no existe en la realidad. El pensar lógico, o verdad de razón como la llama la autora, *olvida*¹²⁶ que su origen está en el ámbito siempre delicado, precario, de las verdades de hecho, en la vida cotidiana. La consecuencia terrible de la “igualación” entre pensar lógico y pensar reflexivo es que *las personas comunes y corrientes no piensan*. Esta igualación desacredita e inhabilita a las personas no científicas para el pensar. Esto abre dos campos de discusión que solo vamos a esbozar.

Por un lado, la diferencia que hay entre las tres formas de enseñanzas consagradas en la Ley General de Educación -LGE¹²⁷ y, por otro, la exclusión de una de ellas en

¹²⁶ Si para Heidegger la imposibilidad de pensar reflexivo está afincado en *el olvido de la pregunta por el ser*, para Arendt el olvido que le otorga prestancia y hegemonía al pensar técnico radica en *el olvido de la política*.

¹²⁷ Ley General de Educación, continuación “barnizada” de la LOCE, la Ley Orgánica Constitucional de Educación elaborada por la dictadura militar. Ver Cataldo, Héctor: “Acerca de la LGE”, Revista Debates Críticos, Editorial ARCIS, n° 2, año 2012, pp. 14-16.

el plan de estudios, a saber, la que se denomina enseñanza informal. Esta enseñanza es la que se adquiere fuera de la normativa del establecimiento educacional y de los planes y programas del Mineduc (sigla del Ministerio de Educación de Chile), quedando, a su vez, excluida del ámbito educativo formal (malla curricular) o no formal (extensión o actividades extra programáticas). El paradigma educativo chileno excluye la formación no institucional (enseñanza informal) de su formación institucional, enseñando una matriz cuyo vértice de comprensión es, precisamente, la modificación adecuada para un pensar técnico, no solo en desmedro de un pensar reflexivo o de la ignorancia de este, sino que en una minusvaloración de la formación no institucional. Este ámbito de formación excluida es, a su vez, el campo de las verdades de hecho y génesis de la política. El ejercicio de la política corresponde a personas comunes y corrientes, es decir, corresponde al campo de la enseñanza informal. Sin embargo, la “*ciencia política*” ha hecho posible que los avatares y vicisitudes de la vida cotidiana logren ser calculables, predecibles, es decir, es posible administrar y gestionar el devenir de las relaciones cotidianas partiendo de la base de que la cotidianeidad es *siempre igual a sí misma*, y para ello se requiere un pensar técnico. Dicho de otro modo: *hay que hacer* que la vida cotidiana sea igual a sí misma. Pareja, nivelada, sin sobresaltos, homogénea, continua, estable, predecible, esto es, despolitizada, sin agonía. Debe ser lo más parecida al continuo que va del nacer al morir de la naturaleza. Debe ser *como* la naturaleza. El pensar técnico paulatinamente va introduciéndose en la naturaleza humana operacionalizándola del mismo modo como operacionaliza a la naturaleza en general. 1984 de George Orwell y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley expresan esta obsesión-miedo por evitar que la vida *sea*.

La biologización de la sociedad, el proceso de genetización de las relaciones sociales expresa la preocupación por el determinismo de estas. Seguramente allí radica la medicación de la conducta de estudiantes, en la vieja figura del tronco doblado que se endereza con un palo amarrado a él, lo que Foucault bien pudo pensar como *ortopedia social*. En última instancia, toda conducta humana tiene su raíz en su organicidad y por tanto interviniendo a esta, biológica o genéticamente, se mejora y adecua para las exigencias de moralidad la conducta del “infractor”.

De este modo, la educación de calidad está plagada de conexiones internas, de cruces disciplinares, todos ellos en la oscuridad a la espera de la *desocultación*. Habría que, a decir de Hannah Arendt, restituir la *solitud*: ese diálogo silencioso de uno consigo mismo que prueba que *cada uno es dos*, a lo menos: pluralidad.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Homo Sacer II, 1: Estado de excepción*. Valencia: Ediciones Pre-textos.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Ediciones Paidós-Ibérica.
- Arendt, H. (1986). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Atria, F. (2009). ¿Qué educación es “pública”? Versión corregida del artículo homónimo aparecido en la *Revista de Estudios Sociales*, n° 117, pp. 45-69
- Bacon, F. (2011). *La gran restauración (Novum organum)*. España: Editorial Tecnos.
- Bacon, F. (1947). *Del avance y progreso de la ciencia divina y humana*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Bowen, J. (1976) *Historia de la educación*. España: Editorial Herder.
- Brossat, A. (2010). *La democracia inmunitaria*. Santiago de Chile: Ediciones Palinodia.
- Cataldo, H. (2012). Acerca de la LGE. *Revista Debates Críticos*, n° 2, pp. 14-16.
- Cataldo, H. (2010). *Funcionariado, política y educación*. Santiago de Chile: Ediciones ARCIS.
- Dumont, L. (1987). *Ensayo sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Dumont, L. (1982). *Homo Aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*. Madrid, España: Taurus ediciones.
- Esposito, R. (2002). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aire: Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2006). *Inmunitas: Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunización y biopolítica*. España: Editorial Herder.
- Foucault, M. (2003). *Nacimiento de la biopolítica*. México: F.C.E.
- Foucault, M. (2003). *Defender la sociedad*. México: F.C.E
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Hardt, M., Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Debate.

- Hayek, F. (2007). *Estudios de filosofía, política y economía*. Madrid, España: Unión editorial.
- Hayek, F. (2001). *Principios de un orden social liberal*. Madrid, España: Unión editorial.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1960). *Serenidad*. Buenos Aires. Ediciones Tekne.
- Heidegger, M. (1960). *La época de la imagen del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Heidegger, M. (2007). *¿Qué significa pensar?* España: Editorial Trotta.
- Horkheimer, M. (1967). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Kant, I. (1994). Historia universal en sentido cosmopolita. En Kant, I., *Filosofía de la Historia*. México: F.C.E.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Mises, L. (1996). *Sobre liberalismo y capitalismo*. Barcelona: Unión editorial.
- Mises, L. (2013). *Problemas epistemológicos de la economía*. Madrid: Unión editorial.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: T Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruiz, S., C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y políticas en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Schmitt, C. (1985). *Teología política*. Buenos Aires, Argentina : Ediciones Struhart y Cía.
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. España: Alianza editorial.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Weber, M. (2013) *La política como vocación*. Recuperado de <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>
- Weber, M. (2004). *Economía y Sociedad*. México: F.C.E.
- Zizek, S. (2011). *Primero como tragedia, después como farsa*. Madrid: Ediciones Akal.

Política curricular actual en Colombia: enseñanza del lenguaje¹²⁸

Claudia Edid Herrera Escalante

*El maestro usa al adversario para forzar al aprendiz a hacer la decisión de su vida.
El aprendiz debe escoger entre el mundo del guerrero y su mundo ordinario.
Pero no hay decisión posible si el aprendiz no entiende lo que tiene que decidir;
por eso, el maestro debe tener una actitud enteramente paciente
y comprensiva y debe guiar al aprendiz, con mano firme,
a que elija el mundo y la vida del guerrero.
Yo logre esto pidiéndote que me ayudaras a vencer a la Catalina.
Te dije que estaba a punto de matarme
y que necesitaba tu ayuda para librarme de ella.
Te advertí las consecuencias de tu decisión
y te di tiempo suficiente para saber si lo hacías o no.
Don Juan¹²⁹*

Introducción

La educación en el contexto mundial empieza a ocupar un sitio de enorme importancia por el papel que juega en la llamada sociedad del conocimiento y de la información. Situación que conduce a una serie de reformas políticas en este campo y que la sitúan

¹²⁸ Esta investigación se desarrolla bajo la dirección de la profesora Martha Soledad Montero G., Líder del Grupo de Investigación: Filosofía, educación y pedagogía.

¹²⁹ Castaneda, C. (2001). *Relatos de poder*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 323.

en las dinámicas de las apuestas, discursos y prácticas económicas, administrativas, corporativas y organizacionales tendientes al mejoramiento de la calidad educativa. El Estado colombiano según estas dinámicas, considera necesario articular sus propias políticas a los factores de mercado, al crecimiento económico atendiendo demandas y no ofertas y respondiendo a las nuevas exigencias de educar, enseñar y aprender.

El Estado colombiano a propósito de esta situación hace una serie de estudios¹³⁰ diagnósticos y de sus resultados sobre la problemática educativa vivida, principalmente en las dos últimas décadas de 1970 y 1980, considera que son dos de ellas las que requieren de su especial atención: la primera, ampliar y garantizar la cobertura educativa¹³¹, por eso necesita alcanzar un cubrimiento del noventa (90%) por ciento aproximadamente del potencial escolar en el nivel de educación básica primaria e impulsar programas curriculares que garanticen la prestación del llamado servicio educativo en el sector rural para favorecer la retención escolar de los estudiantes gracias al mejoramiento del rendimiento educativo, y la segunda se vuelve imprescindible mejorar la calidad de la educación¹³².

¹³⁰ Entre otros factores problemáticos del campo de la educación y su funcionamiento institucional, señalan los estudios, cierta desvinculación entre la realidad escolar y la realidad de la vida de los estudiantes, fundamentalmente en materia científica, cultural, social, recreacional y productiva, manteniendo un distanciamiento entre los conocimientos que se enseñan y se aprenden y aquellos que se exigen en la vida social para el desempeño los individuos en la sociedad y en la economía. Mención aparte, los resultados de estos estudios, también muestran la falta de sistemas simplificados de investigación básica, que piensen nuevas concepciones curriculares y condiciones pedagógicas, administrativas y académicas para hacer realidad el mejoramiento de la calidad de la educación y su adaptación a la vida contemporánea. Resultados, que muchas veces, se convierten en argumentos para justificar una nueva reforma educativa. Ahora bien, la reforma educativa de 1976, se orienta, en el sentido de transformar los presupuestos políticos, educativos y pedagógicos de la educación primaria y secundaria. Para ello, inicia, la reestructuración del Sector Educativo Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional, buscando con ello, el mejoramiento cualitativo de la educación, siguiendo tres (3) tres estrategias políticas: capacitación y perfeccionamiento de docentes, renovación curricular, producción y distribución de materiales y medios educativos. Men. (1974). Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación.

¹³¹ De hecho, hoy, no se habla de Sector Educativo sino el término sector se substituye por el de sistema. Dado que este campo al reordenarse como efecto de los cambios de vida actual lo hace a la manera de un sistema en el sentido conceptual del término, es decir se reordena según procesos, conexiones, entradas y salidas de información y de comunicaciones, uso y aplicación de nuevas tecnologías, procedimientos y mecanismos políticos de control y organización en el marco de las políticas mundiales, del fenómeno de la globalización y del discurso de la economía. MEN (1982).

¹³² Con el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) se impulsa en el sector educativo de la época la política de renovación curricular y las reformas administrativas que requiere el sector para la mejor utilización de los recursos económicos, físicos y humanos disponibles con el objeto de hacer más eficiente la acción del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías Departamentales de Educación, y a través del Plan de Desarrollo Educativo se hace un cálculo de la oferta y de la demanda escolar determinada y cuantificada según indicadores estadísticos y requerimientos de la demanda de aulas. Esta reforma, se concreta en el decreto 1419 de 1978, trazando las normas reglamentarias y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. MEN. (1974). Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación.

Por tanto, se prevé que las estrategias escolares y los mecanismos de participación de la comunidad educativa hagan parte de todas y cada una de las fases del proceso curricular, con el fin de flexibilizar y diversificar el currículo, de tal manera que pueda responder en forma adecuada y oportuna a las necesidades de la sociedad colombiana. El conjunto de razones señaladas hace posible, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), adoptar el Programa de Renovación Curricular mediante el cual se lograría el mejoramiento de la calidad de la educación.

Este proceso de reforma obedece a una concepción de apertura y flexibilidad del currículo, que supone una serie de cambios que son condición para continuar con la implementación de otros productos relacionados con el Programa Nacional de Renovación Curricular: el mejoramiento de la calidad educativa, la disminución de la deserción y repitencia, la promoción automática, la ampliación de la cobertura, la cualificación docente. Estas orientaciones y los fundamentos conceptuales y filosóficos de la renovación curricular presenta el hombre como ser social, creador de cultura, protagonista de su historia, responsable de su destino, trascendente, persona y miembro del grupo social. Fundamentos epistemológicos dice la política estatal, referidos al desarrollo del conocimiento a partir de experiencias cotidianas y del análisis de las condiciones de existencia en que se produce la ciencia, el saber y el conocimiento.

Estas orientaciones curriculares generales (MEN, 1983, pp. 15-17) parten de los fundamentos psicológicos de la biología considerando al hombre como un proceso constante de desarrollo sensomotor, socio afectivo e intelectual, cuyas etapas corresponden a una serie de mecanismos de adaptación y formas metodológicas diversas de aprendizaje. Dentro del proceso de implementación de la política de renovación curricular se consideró también el punto de vista sociológico de la acción educativa en tanto fenómeno, factor y producto social, cuando se detiene a analizar la realidad social colombiana para comprender el campo de la educación en la función y en el papel que cumple la noción de desarrollo en la formación del niño y en la transformación de la vida social a partir de la idea de comunicación, interés y convencimiento mutuo y consensuado.

Así, el Programa Nacional de Renovación Curricular afirma tener presentes en sus fundamentos psicológicos los principios y planteamientos de la escuela activa y de ahí concebir al maestro como orientador y al niño como protagonista del proceso pedagógico a partir de la adquisición y la organización de experiencias concretas de aprendizaje. Los antecedentes de la pedagogía activa (MEN, 1982, pp. 47-52) señalan, por así decirlo, una actitud crítica frente a la pedagogía tradicional entendida esta especialmente como el proceso de transmisión pasiva de conocimientos, cultura libresco y relaciones pedagógicas autoritarias, razón por la cual se concentra en fijar la finalidad política del proceso educativo para el desempeño y el logro de resultados

en el cumplimiento de tareas, metas y objetivos, descalificando el valor del saber por el saber mismo y privilegiando en su lugar el valor social y científico del saber¹³³.

En la aplicación de la política curricular en estas décadas (1970 y 1980) se da la permanente revisión y ajuste de materiales y recursos, la necesidad de hacer una reconstrucción de “nuevas y originales” experiencias de aprendizaje, pues estos según la política pública de la reforma de 1976, son la garantía para adaptar y adoptar diversas actividades que parten del desarrollo de contenidos mínimos de aprendizaje, y más bien privilegiando la diversidad social, cultural, política y económica de las regiones como fuentes de contenidos en las escuelas colombianas.

En este programa, la política educativa define los lineamientos generales del currículo colombiano según una concepción (MEN, 1983) que acentúa la participación del maestro, los alumnos y la comunidad educativa en las distintas fases del proceso educativo, considerada esta un factor fundamental de integración entre la escuela y la comunidad y entre la educación y la vida social y económica del país. Por eso los procesos de desarrollo del estudiante atienden de manera simultánea los aspectos de orden cognoscitivo, socio afectivo y psicomotor, bajo la demanda de ambientes favorables para el aprendizaje organizado en experiencias sistemáticas, que superen el simple nivel de la información y conocimiento, pues de lo que se trata es de desarrollar un pensamiento crítico, conceptualizando y teorizando sobre los problemas de la vida real y cotidiana para interpretar la realidad y participar de manera activa en su transformación y solución según los criterios democráticos de la nación colombiana.

Entonces el diseño estructural formal de los programas curriculares, ya replanteados en la reforma de la década de 1980 sigue marcos teóricos, objetivos, indicadores de evaluación y sugerencias metodológicas en correspondencia con la teoría cognitiva del aprendizaje y la tecnología educativa respondiendo al modelo de escuela activa. En síntesis, dice el “Programa Nacional de Renovación Curricular” (MEN, 1983, pp.

¹³³ Por consiguiente, este modelo de escuela piensa la pedagogía situando la naturaleza del niño en el centro de interés del acto educativo, proponiendo desarrollar y formar en él un espíritu científico y servirse de un saber técnico instrumental. Pensadores y teóricos como John Dewey, Alfredo Binet, Eduardo Claparede, Adulto Ferreira, Jorge Kerscheteiner, Jean Piaget, entre otros acentúan el valor de la ciencia y el método en el campo de la educación. Ella se convierte en el referente universal de algunas posturas conceptuales de la psicología del aprendizaje colonizando este campo. La pedagogía activa, a su vez, recoge esas posturas provenientes de la psicología del aprendizaje y las traslada al campo de la educación, como el camino que conduce a la autodeterminación personal y social y al desarrollo de la conciencia crítica de los agentes educativos a través del análisis y de la transformación de la realidad, acentuando el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al maestro como guía, orientador, catalizador y animador del proceso pedagógico. Interpreta el aprendizaje como una experiencia significativa en tanto crítica, inventa, indaga de manera permanente la realidad. Men. (1983). La Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá.

15-17) que su éxito radica en provocar los cambios en el quehacer cotidiano de los profesores cuando ejecutan, de manera empírica y racional, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así el cambio escolar no se realiza solamente con el diseño de nuevos programas de contenidos actualizados, de nuevas ayudas y materiales didácticos, sino de modo fundamental con la *realización práctica* de una nueva manera de enseñar y de aprender.

Reforma curricular

El Programa Nacional de Renovación Curricular en relación con el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación¹³⁴ de la reforma curricular, hoy cobra sentido y valor especial, dice el Estado colombiano en sus discursos sobre la reforma política de la educación porque es una propuesta controvertida señalando algunos cambios sustanciales al sector educativo colombiano. Entre ellos ratifica la decisión de seguir poniendo distancia y abandonando el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje¹³⁵ centrado en el desarrollo de la clase magistral, bajo la dirección, el saber y la conducción del maestro de un área específica del conocimiento e identificada como asignatura, sin modificar los métodos de valoración del rendimiento académico del estudiante.

El Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, conocido más como Renovación Curricular impulsa el fortalecimiento y la adecuación de la estructura organizativa de la red pedagógica actual en los ámbitos territoriales según instancias administrativas¹³⁶, de tal manera que se mejore la calidad educativa y se facilite el logro de los objetivos y metas de investigación en educación, capacitación

¹³⁴ Se hace necesario mencionar este programa porque es un antecedente importante en la historia reciente de la educación en Colombia y se considera el punto de partida de la transformación actual del Sistema Educativo Colombiano. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional. Bogotá: p. 18.

¹³⁵ La pedagogía tradicional entiende la educación básicamente como adaptación a lo existente; el maestro enseña, dirige, piensa, convence y el alumno aprende, es dirigido, acepta y es convencido por el maestro; el aprendizaje se maneja como memorización de datos muchas veces sin relación con la vida y la realidad social; la verdad es concebida como algo absoluto, poseído y transmisible, y las relaciones maestro-alumno se consideran en una dirección vertical y de dominio. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Fundamentos Generales del Currículo. (1982). Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá: Case. p. 47.

¹³⁶ Desde entonces en el Plan Quinquenal para la Educación en el país, se hacen grandes esfuerzos por fortalecer el sistema de planificación educativa, el cual, se va estructurando poco a poco a través de los sucesivos gobiernos. El Estado colombiano asume en aquel momento la función de organizar, administrar y orientar la educación según ingresos familiares y gracias a la reconfiguración de la población escolar sin discriminación de sexos, nacionalizando la educación primaria y creando las categorías salariales para docentes, diversificando la educación superior e introduciendo formalmente la educación tecnológica. MEN, (1982).

de maestros, currículo flexible, uso de materiales didácticos y estructura organizativa e infraestructura física¹³⁷.

El proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, ajustado, revisado y desarrollado por la política de Renovación Curricular no puede ser uniforme e impuesto para todas las condiciones y situaciones regionales y locales del país de la misma manera, dice el discurso de la política, sino que debe pensarse en función de unos lineamientos curriculares generales que promueven las experiencias físicas, las experiencias sociales, la reflexión, la reelaboración y la construcción creativa de marcos conceptuales comprensivos que conecten al estudiante con la realidad social y cultural en la que vive. Mientras el discursivo general de este programa tiene que ver con la necesidad de mejorar de manera cualitativa y cuantitativa la educación, es necesario generalizar el modelo de la tecnología educativa como un mecanismo operativo para ampliar las oportunidades de acceso a la educación de la población escolar en las zonas rurales (MEN, 1978), de ahí la decisión de mantener el modelo de la escuela unitaria en el campo.

En los programas del área de español y literatura se concreta la enseñanza del lenguaje (antes de la década de 1980 conocidos como escuelas públicas, oficiales, nacionales y departamentales) en función de la relación entre realidad, pensamiento y lengua llamada relación de “significación”. De ahí, que esta se constituya en la base de la comprensión al escuchar y al leer, y de la propiedad y correcta manera de hablar y escribir (MEN, 1984). Los programas curriculares para el área de español y literatura desarrollan cuatro habilidades comunicativas fundamentales, según el MEN: hablar, escuchar, leer y escribir. La lengua¹³⁸, dicen los programas curriculares, es en efecto

¹³⁷ De esta manera, el Estado Colombiano, impulsa en particular la educación primaria, y la meta principal de erradicación del analfabetismo en el país. Dedicando la mayor parte de sus recursos al fortalecimiento de este nivel, a la construcción de aulas y a la capacitación de docentes. Según el documento Evolución Histórica del Sistema Educativo: [...] El balance que presenta la educación primaria en 1954, era la siguiente: sobre una población en edad escolar de cerca de 2.5 millones, apenas algo más de un millón de niños estaba matriculado. El 66% del total de alumnos se ubicaba en las ciudades, y algo más de la mitad eran hombres. De otra parte, incluso para la población escolarizada el sistema presentaba serias deficiencias, reflejadas en altas tasas de deserción y repetición; se puede afirmar que únicamente 176.471 niños se beneficiaban de una enseñanza primaria verdadera, o sea el 18% del total de alumnos matriculados y el 8% de la población en edad escolar. [...] Los problemas identificados entonces como esenciales eran el insuficiente número de escuelas y de maestros, y los esfuerzos estatales se volcaron hacia la superación de estos obstáculos. A mediados de los cincuenta la asistencia escolar creció más rápido que la población infantil y, a partir de 1955, el ausentismo comenzó a mostrar niveles inferiores a los observados en 1945. Entre 1951 y 1964, la matrícula en primaria creció a tasas superiores al 7% anual y entre 1965 y 1976, dicho crecimiento fue del 5.8%. [...] De esta manera, Colombia entró a la década de los ochenta con un satisfactorio nivel de cobertura de educación primaria. Si, el reto de las décadas pasadas fue proveer las escuelas y permitir el acceso a la educación de la población escolar, el reto futuro, parece ser, alcanzar mayores rendimientos y aumentar la eficiencia del sistema, atacando en particular, los problemas relativos a la retención de alumnos y los bajos grados de escolaridad. MEN, (1982).

¹³⁸ En la Educación básica primaria según los programas elaborados por equipos de profesionales, funcionarios del Estado, el alumno aprende a manejar la lengua como instrumento de comunicación, de pensamiento y de conocimiento en la educación básica secundaria y en la educación media vocacional, dice el MEN, los estudiantes analizan su lengua, es decir, estudian sus diferentes elementos, las relaciones que se dan entre ellos y su funcionamiento. Según este punto de vista la lingüística entra a formar parte de los contenidos del área. En este sentido considera necesario establecer la distinción entre lenguaje, lengua, dialecto y habla. MEN, 1984.

el instrumento de comunicación del alumno para construir pensamiento y aprender a expresarlos, al mismo tiempo que le sirve para conocer pensamientos y sentimientos expresados por los demás (MEN, 1984, p. 33).

El lenguaje según el marco general de los programas curriculares de esta área del conocimiento, se entiende como una facultad que tiene el hombre de comunicarse a través de diversos sistemas de signos en tanto una condición social e individual. Ya que por su carácter social hace posible la comunicación y por su carácter individual cada persona puede utilizar e interpretar sus enunciados, entonces la lengua¹³⁹ es un medio de expresión individual, pero esa expresión individual es también social porque va dirigida a otros: cuando el hombre expresa sus pensamientos y sus sentimientos quiere comunicarlos a los demás, dicen los programas curriculares en sus discursos educativos.

Según el marco general de los programas curriculares, se da el nombre de español y literatura al área que se ocupa de la lengua y sus diversas manifestaciones. El español como asignatura es el conjunto de disciplinas teórico-prácticas tendientes al conocimiento, perfeccionamiento y buen uso de la lengua materna. También, la literatura como asignatura es una disciplina que estudia con base en la teoría, las obras, formas y movimientos de la obra literaria y proporciona las bases para su creación.

Ahora bien, la función específica del área de español y literatura es la de “desarrollar las habilidades requeridas para comunicarse y adquirir conocimiento en el educando. Esto significa, por una parte hablar y escribir con propiedad, claridad, coherencia y “corrección” (MEN, 1984, p. 35) y por otra parte, escuchar y leer de manera comprensiva. Otra función del área de español y literatura es la de orientar al estudiante en la interpretación de mensajes expresados a través de sistemas de comunicación no lingüísticos como gestos, dibujos, mapas, convenciones internacionales, símbolos patrios, señales naturales, etc., y que son comprendidos y traducidos (decodificados) dentro de un sistema lingüístico, para nuestro caso, la lengua española. Así la finalidad del área de español y literatura es la de *incentivar* al estudiante para que utilice su lengua materna de manera apropiada en actividades de la vida cotidiana, científica

¹³⁹ Señala el MEN que el hombre en esencia un ser social y el lenguaje entendido como facultad netamente humana, responden a la necesidad de comunicación que surge de la interacción del hombre y se realiza en una lengua determinada propia de un grupo social. El dialecto es una variante de la lengua. Las variantes dialectales se dan en el vocabulario, la pronunciación, la entonación, la morfología y en muy pocos casos en la organización sintáctica. El habla es la realización individual y de uso concreto que hace cada persona de la lengua. Hablar es un acto particular de voluntad e inteligencia en el cual se pone de manifiesto aspectos fisiológicos, psíquicos y sociales del lenguaje. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1984). Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura. Bogotá: Editolaser.

o literaria. A través de la práctica continua y permanente el alumno comprende que la lengua es el instrumento con el cual conoce, simboliza y comunica la realidad (natural y social) con la cual interactúa (MEN, 1984, p. 36).

Los programas de español y literatura para la educación básica primaria tienen como base la producción lingüística humana que considera la lengua, desde el punto de vista de la significación y no solo de su funcionamiento, con un enfoque semántico-comunicativo¹⁴⁰ y la literatura dentro de los marcos generales de los programas curriculares de español y literatura se considera un producto social de otro tipo. El enfoque semántico-comunicativo del área de español y literatura (MEN, 1984, pp. 52-56), dado a través del programa curricular supone su *incidencia* en la concepción que se tiene del maestro. En el proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro es un guía, un orientador, un comunicador, es quien, paso a paso analiza el proceso comunicativo de cada uno de sus alumnos para ayudarlos a superar sus dificultades. El desarrollo de los programas curriculares de español y literatura en el nivel de educación básica *propone capacitar* al estudiante para: (ver Tabla 1).

¹⁴⁰ El enfoque semántico-comunicativo, busca que el niño desarrolle las cuatro (4) habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, se espera que escuche y lea comprensivamente y que se exprese tanto oralmente como por escrito con propiedad y corrección. La base de la comprensión al escuchar y leer y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita, es el conocimiento, por parte del niño de la relación que existe entre realidad, pensamiento y lengua. Es decir, tiene que ver con el mundo de la significación. El niño, debe ser consciente, de que las palabras le sirven para construir sus pensamientos respecto de la realidad y expresarlos para manifestar sus sentimientos frente a ella. Tomado textualmente de: Ministerio de Educación Nacional. (1984). Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura. Bogotá: Editolaser. p. 33.

¹⁴¹ El diagrama elaborado en este trabajo de investigación, muestra la estructura conceptual del área de español y literatura, curricular y didáctica que ordena el MEN que los maestros de educación básica del país deben seguir, señalando aquellos planteamientos, bastante discutibles, desarrollados en la relación de enseñanza aprendizaje en donde se concibe la práctica separada de la teoría con la finalidad, según la autoridad educativa de conducir al alumno al logro por sí mismo de los objetivos del área. (MEN, 1984).

Tabla 1.

Programa curricular área español y literatura. Capacitación de los estudiantes⁴⁴¹

PROPÓSITOS Y CAPACITACIÓN DEL ESTUDIANTE DESARROLLADOS EN LOS PROGRAMAS CURRICULARES PARA LOS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	Expresarse oralmente, de manera concisa, lógica y clara sobre la realidad objetiva, con una correcta pronunciación y con la entonación e intensidad de la voz adecuados a cada circunstancia.
	Interpretar críticamente todo mensaje expresado en su lengua materna o en símbolos y señales que se utilizan en las áreas de conocimiento y en la vida cotidiana.
	Leer comprensivamente, tanto en forma oral como silenciosa, todo texto referido a los contenidos de las áreas del conocimiento.
	Expresarse por escrito con propiedad, concisión y claridad, manejando correctamente la ortografía y la sintaxis españolas.
	Comprender la relación entre pensamiento, lenguaje y realidad y diferenciar la realidad real de la real lingüística.
	Reconocer los elementos de la estructura lingüística del español y establecer sus relaciones con base en la función semántica del lenguaje.
	Establecer relaciones entre el movimiento semántico de las palabras y los permanentes cambios que ocurren en la realidad objetiva.
	Comprender y disfrutar el lenguaje literario mediante el análisis de obras narrativas, líricas y dramáticas de diferentes corrientes y movimientos.
	Ampliar sus conocimientos sobre épocas históricas estudiadas en el área de ciencias sociales mediante la lectura de obras literarias que recreen esas épocas.
Desarrollar la creatividad literaria a través de composiciones en las que se haga uso de recursos estilísticos que contribuyan a hacer patente en el lector la imagen que se pretende comunicar y a embellecer la expresión.	

Fuente: Tomado textualmente del Marco General de los Programas Curriculares. Español y Literatura. Ministerio de Educación Nacional. 1984. pp. 55- 56.

En este programa se parte de la relación naturaleza-sociedad a través del trabajo y de la necesidad de comunicarse que se crea el mismo hombre. En síntesis, el lenguaje, dice el programa del MEN, se cristaliza en tanto producto social concreto y la lengua, se muestra como instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento sobre la realidad con una estructura propia, en tanto objeto de conocimiento y de estudio científico (ver Figura 1).

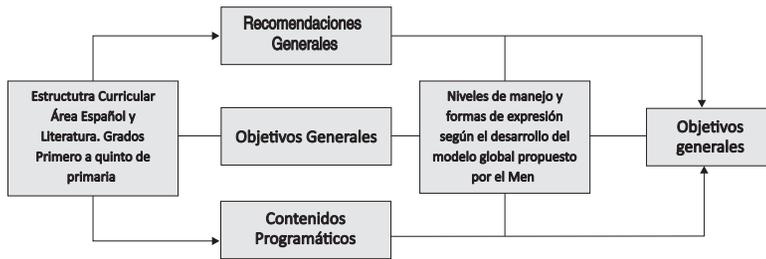


Figura 1. Estructura formal de los programas curriculares del área de español y literatura. Grados primero a quinto de educación básica primaria Reforma educativa de la década de 1970.

Fuente: XXX ESQUEMAS DE AUTORIA PROPIA.

La política de renovación curricular¹⁴² iniciada pone en marcha los mecanismos y herramientas institucionales educativos para crear las condiciones prácticas y operativas que favorezcan la construcción de unos fundamentos generales curriculares, considerados desde los puntos de vista legal, filosófico-epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico¹⁴³ en los planes de estudio y en los modos de evaluación y promoción de los estudiantes¹⁴⁴. Con esto, en los Marcos Generales de los Programas Curriculares (MEN, 1977) se traza la dirección de los próximos 30 años para el acceso al conocimiento a través de las diferentes disciplinas. Así,

¹⁴² Se espera que esta política la apliquen los establecimientos de educación primaria y de secundaria en los grados sexto y séptimo en su totalidad, y se desarrolle de manera general en todos los planteles de educación pública y privada. En los grados octavo, noveno y décimo y onceavo, los centros educativos, al parecer, cumplen los planes y programas que hayan adoptado según la reglamentación del decreto 080 de 1974 y las resoluciones respectivas para las modalidades de bachillerato académico, comercial, agropecuario, de promoción social, industrial y pedagógico. (Men, 1982).

¹⁴³ Ver aclaración sobre cada uno de los fundamentos generales curriculares en la reforma educativa años 80. Educación preescolar y educación básica. p. 6.

¹⁴⁴ Del proceso de evaluación, el decreto 1002/84, establece, que en la educación básica y media vocacional, las áreas se desarrollan atendiendo los principios de integración y las orientaciones de los programas curriculares. La evaluación, se considera como “parte esencial del proceso educativo y, como tal, no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en su proceso y resultados, con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje”. Según el decreto 1002/84, en la evaluación y en la promoción de los alumnos, se encontraron limitaciones e inconsistencias, por ello, se autoriza al Ministerio de Educación Nacional, para establecer el sistema evaluativo y de promoción, a través de la resolución 17486 de 1984. Según, esta resolución, se entiende por promoción: [...] el paso de un grado o nivel a otro superior, o la obtención de un título, como resultado del logro de determinados objetivos de aprendizaje, comprobados en el proceso de evaluación. En los grados 1º, 2º y 3º de básica primaria, la evaluación y promoción es flexible de acuerdo con el avance de los alumnos. A partir del cuarto grado de educación básica primaria hasta el grado once de media vocacional, el año se divide en cuatro períodos de igual duración. Los resultados de estas evaluaciones se expresan numéricamente en escala de uno a diez, cuyo equivalente conceptual es: sobresaliente (9 a 10), bueno (8 a 8.9), aprobado (6 a 7.9) y no aprobado (1 a 5.9). (Decreto 1002, 1984).

uno de los *propósitos* claros de los programas curriculares¹⁴⁵ es el de explicitar una propuesta metodológica para apoyar la formación permanente del maestro como un aporte considerado significativo, para el cambio pedagógico en el aula bajo el supuesto, de que: “¡no bastaba pregonar cambios sino que había que encontrar el cómo conseguirlos!” (MEN, 2002, p. 19) (ver Figuras 2, 3 y 4).

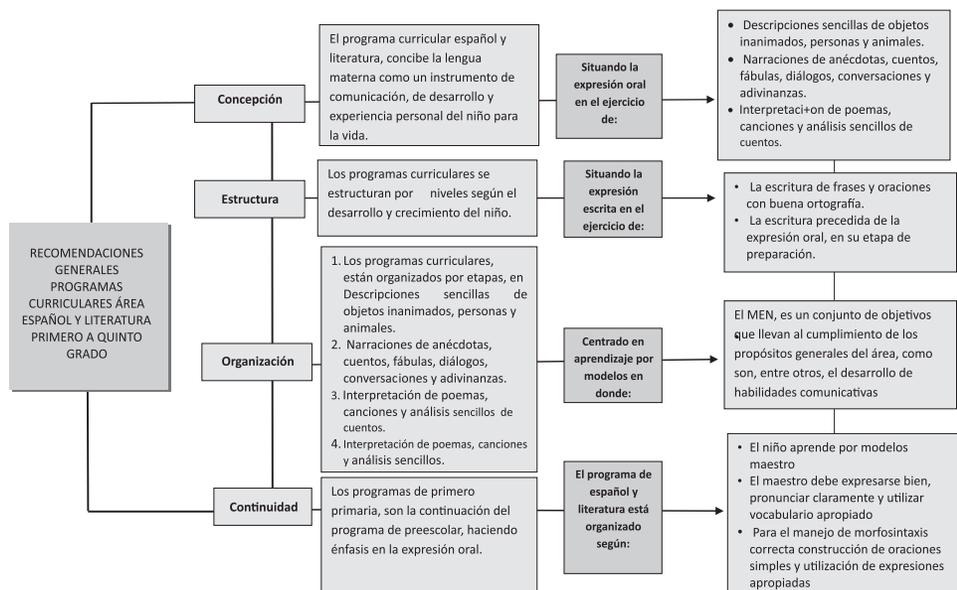


Figura 2. Estructura formal de los programas curriculares del área de español y literatura. Grados primero a quinto organización de educación primaria. Reforma educativa de la década de 1970.

¹⁴⁵ A través del decreto 1419 de 1978, el Ministerio de Educación Nacional, establece las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria) educación media vocacional e intermedia profesional. Este decreto también es claro al establecer las características del nuevo currículo con el fin de garantizar el logro de los fines educativos propuestos al determinar que el currículo conduce una acción educativa que responde a características específicas según normas y orientaciones básicas para la administración curricular. (MEN, 1977).

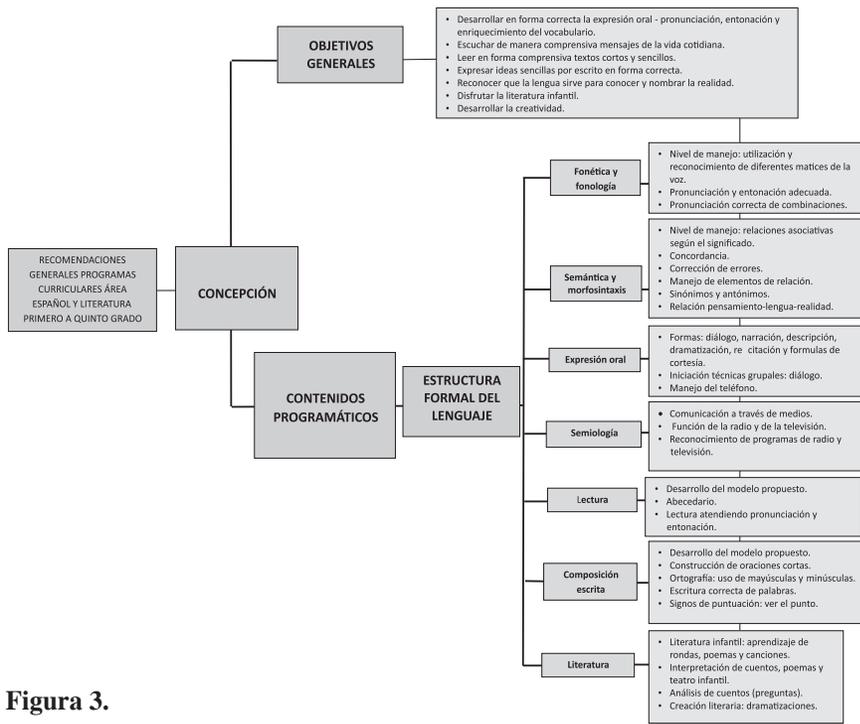


Figura 3.

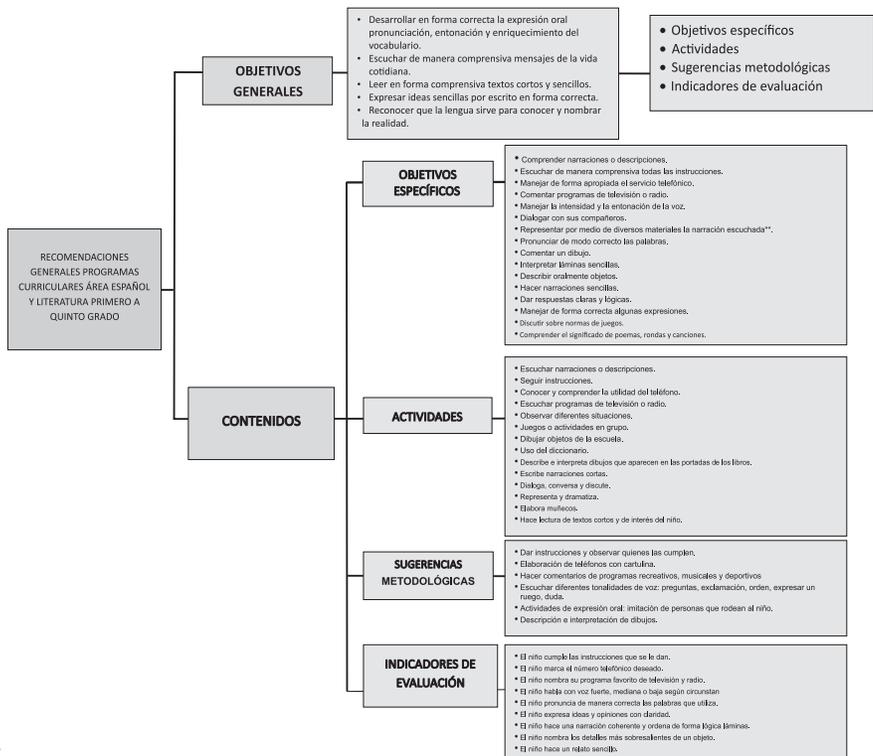


Figura 4.

En síntesis, de esta manera el estudiante entenderá que la lengua y su empleo están ligados al aprendizaje en todas sus dimensiones, afirmando que:

El buen uso de la lengua debe exigirse no solo en la clase de español, sino que debe ser el instrumento primordial para el desarrollo de todas las demás asignaturas y actividades escolares, además los profesores serán modelo en el manejo correcto de todos los aspectos de la lengua (MEN, 1984, p. 71).

El proceso de enseñanza del español, especialmente en la básica primaria es práctico, deberán partir de actividades concretas tomadas de la realidad significativa para el niño llevándolo a la reflexión de hechos y situaciones, que al final se traducen, nuevamente, en expresiones concretas (orales y escritas) como la producción de composiciones, mensajes, cartas, cuentos, etc. Es decir, los actos comunicativos (hablados y escritos) cuentan al parecer con la participación activa de los niños y reflejan el conocimiento y comprensión que ellos tienen de la realidad, así como su propia manera de valorarla y sentirla para comunicarla¹⁴⁶. Esta política se afina en la reforma de la educación de la década de 1990 y se mantiene con ajustes, nuevas precisiones y un énfasis en la formación de competencias básicas, laborales y en la evaluación, y de ninguna manera se aleja de la política de instrumentalización del conocimiento y su aplicación útil.

Reforma curricular actual: enseñanza del lenguaje

La reforma educativa de la década de 1990 pone en marcha la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) impulsada por la Federación Colombiana de Educadores - Fecode de agosto de 1991. Esta ley, además de desarrollar los principios constitucionales señala los criterios fundamentales y los mecanismos necesarios para formar un ciudadano colombiano, según las demandas del mundo actual en consonancia con las condiciones de la vida social y económica y la política de educación vigente. En primer lugar, traza los lineamientos generales sobre cómo hacer del aprendizaje el elemento estructural del nuevo sistema educativo para responder a los retos y desafíos de la nueva era contemporánea.

¹⁴⁶ El decreto 1002 del 24 de abril de 1984, puede decirse, es la culminación del largo proceso de experimentación curricular que se cumple en el país desde mediados de los años 70. Puesto que, reestructura el sector educativo colombiano y en consecuencia, hace necesario establecer planes de estudio de educación formal que garanticen la secuencia y coherencia de esta estructura y favorezcan el desarrollo armónico del alumno. El objetivo del decreto fue establecer el nuevo plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional en todos los centros educativos de educación formal del país. [...] Las áreas de formación, según el decreto 1002/84 las clasifica en *comunes*, siendo las que ofrecen formación general a todos los alumnos en educación básica y media vocacional y *propias*, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica, en alguna modalidad de la educación media vocacional. Esta nueva clasificación, propicia el trabajo de integración por áreas planteado en la Renovación Curricular. El decreto 1002/84 en su artículo tercero (3°), entendiéndolo por área de formación: [...] “el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas”: “En la educación preescolar, no se determinan áreas ni grados específicos. (MEN, 1984).

De acuerdo con el informe central presentado por Fecode (1993, p. 6-8), la reforma educativa impulsada en la década de los noventa en Colombia tiene la pretensión de “entregarle más y más la educación a la comunidad para que ella progresivamente se fuera haciendo cargo de su financiación y de su manejo” (Fecode, 1993, p. 8) argumentando la necesidad de solucionar una serie de problemas concretos de cobertura, calidad, retención y permanencia de la población escolar. Entre otros, el Estado aduce problemas financieros, al parecer, por falta de presupuesto, siendo la segunda razón que presenta como justificación para viabilizar la reforma de la educación que tiene que ver con el congelamiento de la planta docente, iniciada en el año 1975, y con el consecuente déficit de profesores en ejercicio.

También se habla del problema administrativo (la Ley 29) (Báez, 1998, p. 9) según dice el poder central ocasionado por el manejo ineficiente de los alcaldes municipales, en cuanto a la administración del servicio educativo, el cual depende de tres tipos de financiación: presupuesto de la nación, de los departamentos y de los mismos municipios.

En tercer lugar, muestra la necesidad de tener un currículo único, obligatorio y uniforme en contra de la libertad de cátedra instalada hasta ese momento por la reforma educativa de la década 1950 a la de 1970, además de la vigencia de una jornada única establecida para ampliar la cobertura sobre la base de la utilización máxima de una infraestructura física incipiente. Se plantea en cuarto lugar, la amenaza de la política neoliberal¹⁴⁷ aplicada a la educación. En quinto lugar, el plan de apertura educativa propone eliminar la educación técnica, establecer el grado cero de aprestamiento para el ingreso al nivel de educación primaria, generalizar el programa denominado “escuela nueva”¹⁴⁸ y estimular el programa conocido como “madres comunitarias”.

¹⁴⁷ En abril de 1991 el gobierno colombiano lanzó el programa educativo titulado “Plan de Apertura Educativa” con el fin de adecuar la prestación del servicio educativo al programa de internacionalización. En junio del mismo año este programa se incorpora al plan de desarrollo económico del gobierno de Gaviria conocido como “La Revolución Pacífica”, promoviendo y ordenando municipalizar y privatizar la educación, al decir que: “en este caso, municipalizar significa: “régimen salarial, prestacional, laboral y disciplinario definido por los municipios, financiación total de la educación a cargo de los municipios y, por tanto, el pago de los maestros; administración de las instituciones educativas por los alcaldes o por los directores de cada una a nivel municipal; en una palabra, total autonomía de privatización de la educación hasta que fuera sustituyendo la educación pública, mediante la libertad de contratar con particulares el servicio público educativo concedido a los alcaldes, adjudicando créditos a las entidades privadas para ampliar la cobertura del nivel de la educación secundaria”. MEN. (1990). Plan de desarrollo: La revolución Pacífica, Plan de apertura. Bogotá.

¹⁴⁸ Los objetivos de este programa están orientados a mejorar cuantitativamente y cualitativamente la educación primaria en el área rural en escuelas de uno o dos maestros a través de mecanismos de capacitación, producción de materiales didácticos y vinculación de la comunidad a las actividades educativas. Men. (1984). Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Resumen. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Bogotá.

Según el informe central presentado por Fecode sobre la reforma educativa, la política neoliberal impulsada por el gobierno de César Gaviria Trujillo tenía prevista y lista la municipalización y privatización de la educación. Partiendo del criterio de que el servicio educativo es un bien de consumo sometido a las leyes del mercado, de la oferta y la demanda y del costo-beneficio, pretende, cada vez en mayor medida, dejar en manos de la comunidad¹⁴⁹ la financiación de la educación y gracias a la delegación de funciones en las mismas instituciones, abandonarlas a su propia suerte¹⁵⁰.

Sin embargo, el enunciado que más circuló en la década de 1990 en relación con la calidad educativa tiene que ver con lo que se denominó “la autonomía escolar”¹⁵¹. Es decir, la elaboración de un currículo por grados de escolaridad identificando a los estudiantes como los principales actores de la educación en relación con el lugar y la posición que hasta el momento ocupaba el maestro. Sin embargo, el papel del maestro es visto desde el punto de vista de libertad de cátedra y de libertad de investigación como la condición especial que define el quehacer de los profesores. Por primera vez en la historia de Colombia el magisterio se considera así mismo protagonista de primera línea de una reforma educativa.

¹⁴⁹ La discusión con el Ministerio de Educación sobre la propuesta del proyecto de Ley de Educación y realizada en los debates de la Cámara de Representantes, precisa como objetivo central, elevar la calidad de la educación para que afronte los retos del siglo XXI. Según, este objetivo, el punto de partida es el cambio de dirección en la formación de los docentes a través de una preparación científica con la exigencia de títulos universitarios en el nivel de preescolar, exigencia de estudios en especialización como mínimo, haciendo esta exigencia a los demás educadores colombianos. El objetivo de este proyecto de Ley, cuando habla de mejorar el nivel de la educación primaria, sitúa la lengua castellana en el centro de las preocupaciones formativas académicas, intelectuales e investigativas de la pedagogía y la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales en el horizonte del desarrollo de competencias comunicativas, científicas y matemáticas. MEN. (1984).

¹⁵⁰ El gobierno, traza la política educativa según una concepción neoliberal de la economía y de la sociedad presentada en el proyecto de ley N° 120. Es esta política la que enfrenta la propuesta de ley general de la educación presentada por Fecode. De tal manera, que, este organismo (Fecode) sabe del principio clave y de la estrategia de municipalización y de privatización de la educación. En respuesta a esta concepción propone reformas no transformaciones a la administración descentralizada de la educación, aunque, paradójicamente se niegue a la municipalización de ella. Es decir de ninguna manera se apartan ni toman posición crítica y de distanciamiento de la concepción neoliberal de la economía y de la política y sus consecuencias sobre la reforma de la educación en nuestro país.

¹⁵¹ El concepto de autonomía se entiende en el sistema educativo colombiano en relación con el principio de flexibilidad curricular, puesto que en la investigación aplicada sobre propuestas de innovación, pesa el término mejoramiento, en tanto, esta es la finalidad, de la calidad educativa, sobre todo si se halla situada en la perspectiva de la política de descentralización administrativa y de modernización de las instituciones educativas de orden formal, no formal e informal en cualquiera de los niveles de formación y según las modalidades elegidas por la población de escolar de acuerdo con las expectativas que se abren para ingresar al mundo de las actividad económica, basada hoy en la prestación de bienes y servicios. La autonomía escolar en la Ley General de Educación desarrolla dos fundamentos básicos: el que se refiere a “las libertades” de cátedra, enseñanza, aprendizaje e investigación y el que se refiere a la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Men. (1994). Ley General de Educación. Bogotá.

Así los aspectos específicos relacionados con la autonomía escolar aterrizan en el currículo, para cada uno de los niveles establecidos en la estructura académica integrada en una estructura curricular centrada en la enseñanza y el aprendizaje de las áreas fundamentales y obligatorias, el desarrollo de procesos pedagógicos de mejoramiento de la calidad de la educación, los resultados de pruebas externas y el cumplimiento de logros en el horizonte de una enseñanza obligatoria.

De ahí que los lineamientos curriculares en tanto son orientaciones referidas a la fundamentación teórica, conceptual, a los enfoques pedagógicos y cognitivos, a las metodologías de enseñanza y a los procesos curriculares, administrativos y organizativos conforman en el sistema educativo colombiano la reforma curricular a partir del diseño, elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de propuestas curriculares en el contexto situacional de los proyectos educativos institucionales, mientras que, las mismas orientaciones se organizan de forma secuencial y sistemática en periodos lectivos anuales, cuando se trata de la modalidad de educación formal.

El currículo en la actual política de educación se entiende como un proceso de investigación, situado, delimitado y conformando una práctica pedagógica según necesidades, intereses y problemas de una realidad educativa concreta, materializándose dicha práctica en la formación de la persona social. El proyecto curricular tiene sustento en un marco teórico que utiliza saberes de la filosofía, de la pedagogía, de la historia y de la sociología para responder a preguntas sobre: ¿Qué se entiende por currículo? ¿Cuáles son las condiciones que lo hacen posible en el mundo de la ciencia y de la tecnología y para qué sirve? ¿Con quiénes se hace realidad el actual currículo y bajo que consideraciones se considera que la concepción de currículo, al parecer, se ha transformado? ¿En dónde y según qué tipo de relaciones pedagógicas se hace realizable? ¿Cómo, en qué condiciones y bajo qué circunstancias se hace posible un currículo centrado en la formación de competencias? Y, ¿cuándo se hace necesario un currículo que sitúa el lenguaje como un área básica para la formación de competencias? (estas son preguntas que se desarrollan actualmente en el marco de los proyectos de investigación que viene desarrollando el grupo de investigación).

Para efectos del proyecto curricular se observa en Colombia cómo se relaciona este con el concepto de autonomía que propone identificar la institución educativa, como un establecimiento educativo de carácter social situado en un contexto regional, urbano y rural situacional determinado. En cuanto a la noción de ejes curriculares se entienden como temas - problemas luego de ser traducidos en los planes de estudio como proyectos de áreas de conocimiento que desarrollan competencias específicas, básicas y generales en la práctica transdisciplinaria. Como se plantea en el artículo 7 de la Ley General de la Educación, el plan de estudios es la aplicación y concreción del proyecto curricular en una institución educativa.

La Ley General de Educación adopta una definición sencilla, concreta, sin ninguna pretensión filosófica o metodológica, definiendo el currículo como un conjunto de “criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos” (Ocampo, 2003, p. 6). Así la Ley General de Educación instaura una serie de innovaciones en el terreno de las áreas de conocimiento. Primero, las divide en obligatorias y opcionales y les asigna a las obligatorias un mínimo del ochenta por ciento del tiempo escolar. Se introduce el área de tecnología considerada de la mayor importancia y en relación con los objetivos específicos busca resultados centrados en la medición de las competencias desarrolladas por los estudiantes. Se reevalúa, la enseñanza de la geografía como asignatura, asignándole objetivos particulares propios de carácter epistemológico conectada con la enseñanza de la historia como la comprensión de los fenómenos sociales y no como la adquisición de una cultura general, como se concebía en la escuela influenciada por teorías provenientes de la fenomenología de la educación.

En general, se exige a las instituciones de educación la organización de un horario, en los niveles media y media técnica para que los estudiantes tengan la oportunidad de escoger un énfasis en un grupo de áreas según intereses académicos y se propone en la ley general de educación impartir una orientación articulada por la formación de competencias con miras a su continuidad en la educación superior. Además de las áreas obligatorias y fundamentales, la Ley 115 en el artículo 14 se refiere a la enseñanza obligatoria que tiene que ver con temas como la Constitución, la democracia, los valores ciudadanos, la educación ambiental y la educación sexual. La Ley no las considera asignaturas, sino programas que se desarrollan en diferentes áreas del conocimiento y en correspondencia con un conjunto de actividades escolares pertinentes.

Ahora bien, el hilo conductor que le da sentido a los lineamientos curriculares es el concepto de competencia, de acuerdo con Torrado (1999), quien acepta que este concepto procede de la lingüística y llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural. Se puede decir, dice ella con Chomsky (Tobón, 2005, p. 25), que cada vez que hablamos ponemos en uso o actualizamos el conocimiento que tenemos de las reglas finitas que rigen el sistema lingüístico que empleamos, en otras palabras, la gramática particular de nuestra lengua. Ese conocimiento de carácter formal y abstracto al que Chomsky denomina competencia lingüística y el cual, según la teoría sociolingüística resulta de la especialización de un conocimiento lingüístico aún más abstracto: gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje, sería un conocimiento especificado en la información genética de la especie.

[...] Como es bien conocido, la noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Para ello propone un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los hablantes poseen de la lengua. (Montaña & Marco, 2001, p. 78).

La competencia lingüística, es pues, un conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, como tal se supone que está representado en la mente de los hablantes y que es parcialmente innato en el sentido de que no deriva totalmente de la experiencia. Este conocimiento, según esta teoría no es accesible a la conciencia de quien lo usa y solo se tiene evidencia de él a través de la actuación o desempeño lingüístico (habla, escritura, lectura). Se trata de un conocimiento particular que habla de otra manera del funcionamiento de la mente.

En este contexto la actividad mental ya no es descrita en términos de unas supuestas aptitudes o capacidades mentales innatas o explicada a partir de la noción de inteligencia. De ahí, el interés por comprender los desempeños o realizaciones de una persona a través de la identificación de los elementos que participan en sus actuaciones como el centro de atención del sujeto en lo que realmente hace.

El interés por la actividad real del sujeto estudiante, dice la política curricular de la década de 1990 pone pronto en evidencia la importancia del contexto en que ella se realiza, poniendo en dificultades los modelos llamados “mente centristas”, categoría dentro de la cual se incluyen a Chomsky y Piaget (Montaña & Marco, 2001, p. 80).

En el campo del lenguaje, D. Hymes¹⁵² introduce la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación en la actuación lingüística. En el mismo sentido se abre paso las ideas de Vigostky sobre el carácter situado de la actividad mental, dado por la mediación y papel modelador que tienen los llamados artefactos culturales (Montaña & Marco, 2001, p. 80).

De esta manera se han esbozado dos tradiciones teóricas que miran la noción de competencia, de un lado como un “conocimiento actuado” de carácter abstracto,

¹⁵² El aporte de Chomsky fue complementado por Dell Hymes (Hymes, 1980) quien situó la noción de competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1980) con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje dentro de contextos específicos. En este sentido, y a diferencia de la noción de competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable, por el contrario, ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción. Tobón Sergio. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ediciones Ecoe. p. 26.

universal e idealizado y de otro lado, la entiende como la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto social en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma. Estas dos tradiciones conducen a un concepto negociado de competencia, dice Tobón (2005, p. 27), puesto que dicha noción, en tanto noción de competencia comunicativa resulta inseparable del contexto o situación particular en la que se expresa. Somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Ser competente más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones (Tobón, 2005, p. 27).

Son estos enunciados discursivos, los que llegan al campo de la educación, para designar aquellos logros del proceso educativo relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y que se pueden diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares.

El discurso de la política curricular sobre el proceso educativo, bien entendido, se compromete con el desarrollo del estudiante como persona competente y ciudadano. Por eso afirma que la noción de competencia en cuanto se identifica con la capacidad es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas destrezas y desempeños que van más allá de la memorización de listados de contenidos o la mecánica de la rutina escolar. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje denominado significativo¹⁵³ y de ahí, se presume que las competencias se desarrollan o se complejizan con el impacto de la acción educativa aportando elementos para renovar la enseñanza, y por tanto la selección y organización de contenidos y actividades curriculares, depende de la orientación de los cambios y de las prácticas de evaluación (Tobón, 2005, p. 28).

En ese sentido, los lineamientos generales del área de lenguaje implican un análisis y un acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción

¹⁵³ La noción de competencia implica un “saber”. (Montaña, 2001, p. 85). Este saber puede explicarse según el desarrollo conceptual. Por desarrollo conceptual, se entiende la forma como se estructura el conocimiento en las diferentes etapas del desarrollo humano, es decir, la forma como se adquieren y estructuran los conceptos, teorías, axiomas, principios y leyes de la ciencia, utilizados por el hombre para interpretar, comprender y transformar su realidad. Por ello, la competencia, se define como un “saber hacer un contexto”, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una situación determinada. Así, la actuación en las competencias cobra sentido en acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo. La competencia interpretativa, se funda en la reconstrucción local y global de un texto y se refiere, a los actos que realizamos con el propósito de comprender los diversos contextos de significación (sociales, científicos, artísticos, matemáticos...) Por otro parte, la competencia argumentativa: involucra aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y expresar en la explicitación del porqué de una proposición, en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación. Sobre la Competencia propositiva, en el contexto comunicativo, las acciones de generación de hipótesis de resolución de problemas,

educativa, las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo, y la propuesta de renovación curricular planteada por MEN en la década de 1980¹⁵⁴, se reincorpora y reorienta con nuevos ajustes en los Lineamientos Curriculares de “Lengua Castellana” (1994) al recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje.

Conclusiones

En este sentido la concepción de lenguaje que se plantea en los lineamientos curriculares, tiene una orientación¹⁵⁵ hacia la construcción de significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar y significar que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje¹⁵⁶. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje desarrollado del Servicio Nacional de Pruebas Icfes en la actualidad.

Se planteó ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico e incluso más allá de la competencia comunicativa. La competencia lingüística, está referida a un hablante oyente ideal en la gramática generativa de Chomsky (1957-1965) a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no¹⁵⁷, frente a esta postura aparece la noción de

¹⁵⁴ El enfoque semántico-comunicativo, busca que el niño desarrolle las cuatro (4) habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Es decir, se espera que escuche y lea comprensivamente y que se exprese, tanto oralmente como por escrito, con propiedad y corrección. La base de la comprensión al escuchar y leer, y de la propiedad y corrección en la expresión oral y escrita, es el conocimiento, por parte del niño, de la relación que existe entre la realidad, el pensamiento y la lengua, o sea la significación. Tomado textualmente de los Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura. Ministerio de Educación Nacional. Editolaser. Bogotá. 1984. p., 33. de construcción de mundos posibles a nivel literario, de establecimiento de regularidades y generalizaciones, atiende al hecho de que estas acciones solo se validan en el contexto de las disciplinas a evaluar y adquieren una expresión particular en cada una de ellas. (Montaña, 2001, p. 82-91).

¹⁵⁵ Se considera pertinente hablar de significación, como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística. Tomado textualmente de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. Santafé de Bogotá, Julio de 1998, p. 45.

¹⁵⁶ La idea de orientar el trabajo sobre el lenguaje hacia la significación, lo planteó el profesor Luis Ángel Baena, desde la década de los años ochenta (80). Tomado de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. Santafé de Bogotá, Julio de 1998, p. 46.

¹⁵⁷ En el artículo “Acerca de la competencia comunicativa” de Dell Hymes, se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia comunicativa como alternativa. Tomado de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. Santafé de Bogotá, Julio de 1998, p. 46.

competencia comunicativa planteada por D. Hymes (1972) referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

[...] El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa... (Hymes, 1972).

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos, se deriva el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico, en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo tomando el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo. De allí la pretensión de hablar de una pedagogía del lenguaje orientada a partir de estos planteamientos teóricos hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. Así el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convierten en el centro de los desarrollos curriculares de la lengua castellana (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Lineamientos curriculares. Formación de competencias comunicativas.
Área de lengua castellana

EJES CURRICULARES	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	CONCEPCIÓN
Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación	Competencia gramatical o sintáctica	Los lineamientos, las definen como la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos. Por ejemplo la concordancia entre sujeto y verbo.
	Competencia textual	Son aquellos mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Entendiendo por coherencia, la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado, es decir, la estructura global de los significados y la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, se refiere a los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, sustituciones, conferencias, conectores, adverbios, signos de puntuación) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan coherencia global del texto.

Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos	Competencia semántica	Referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del texto. Aspectos como el reconocimiento del significado de una palabra dentro de un texto, la identificación de campos semánticos (agrupamientos de palabras según las relaciones que se establecen entre sus significados), la identificación de los tecnicismos particulares (lenguaje técnico, lenguaje científico) hacen parte de esta competencia, lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático (progresión temática) en la producción lingüística. Esta competencia, tiene que ver también con la posibilidad de establecer relaciones entre los significados de un texto y los significados de otros (lectura intertextual).
Eje referido a los procesos culturales y estéticos Asociados al lenguaje. El papel de la literatura	Competencia pragmática o sociocultural	Referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Tiene que ver también, con aspectos como la identificación de intencionalidades comunicativas en un texto (qué se pretende con el escrito), y de que aspectos del contexto social, histórico y cultural (los elementos ideológicos o políticos que están detrás de los enunciados).
	Competencia enciclopédica	Referida a la posibilidad de poner en juego, en los procesos de lectura, los saberes con los que cuenta el lector, que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
Eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales ética de la comunicación	Competencia literaria	Entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de estas.
Eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento	Competencia poética	Entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

En los actuales lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, se plantean cinco ejes de trabajo curricular¹⁵⁸. Leer es ante todo poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: los saberes del lector y los del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significaciones. Por esto Humberto Eco habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector.

De este modo, se puede decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias, que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción,

¹⁵⁸ Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logro, y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. (MEN, 1998).

el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor y el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

Es importante aclarar que en una evaluación centrada en competencias, los contenidos conceptuales y los saberes teóricos sobre el lenguaje no quedan relegados ni excluidos, al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos en el sentido de atender a su uso y puesta en juego, dice el MEN. Por ejemplo, el estudio de los conectores como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos cobran sentido si se trabajan en función de la interpretación textual, a la vez, que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas existentes en el texto, relaciones, que a su vez se articulan con ciertos procesos cognitivos (algunas formas de pensamiento, como plantear hipótesis, sintetizar, comparar).

La razón de ser de estas competencias pretende brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía, pero es claro que estos procesos se dan en actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por tanto, resulta que poner el énfasis en ciertas competencias o procesos comunicativos reduce el lenguaje a unos ejercicios, por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión de textos enfatiza en procesos como la argumentación oral, mientras que descuida la práctica de la lectura y de la escritura entre otras como la idea de consultar y preguntar para saber más, la relación con los libros, la escucha, la conversación. Por otra parte, estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases siguiendo la ruta de la evaluación, los desempeños y el rendimiento académico, todo lo cual afirma el carácter instrumental que se le da al conocimiento en la formación escolar de la educación para masas de pobres (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Lineamientos Curriculares. Área de lenguaje (MEN, 1998).

EJES CURRICULARES	ENUNCIADOS ORIENTADORES	NIVELES/ PROCESOS/ ASPECTOS	PROPÓSITO PEDAGÓGICO
<p>Eje referido a los Procesos de Construcción de Sistemas de Significación</p>	<p>En la propuesta curricular de los lineamientos del área de lenguaje, el MEN, entiende por sistemas de significación el conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas y contextos de uso en general. El lenguaje verbal (oralidad, escritura) los lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura) las señales, son sistemas de significación. Su funcionamiento, es construido por los sujetos a través de procesos de interacción social.</p>	<p>Nivel de construcción o adquisición de sistemas de significación: En relación con la escritura, como sistema de significación, es importante tener claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Según investigaciones¹⁵⁹, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema y la sílaba, poniendo en énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. Antes de iniciar la escolaridad, los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación.</p>	<p>Es esperable que un estudiante se apropie de manera rápida del código escrito, como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no solo como decodificación fonética. Al igual que con el código escrito, la escuela también se ocupa de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, las tiras cómicas, la pintura y la música, entre otros.</p>
		<p>Nivel de uso de sistemas de significación: Este eje está asociado con las prácticas de uso de la lectura, la escritura, la oralidad y el lenguaje de la imagen. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática y enciclopédica, presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar el lenguaje para comprender y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades comunicativas: descriptivo, argumentativo, narrativo, periodístico, poético, etcétera</p>	<p>Se espera que desde los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, antes de abordar la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, que el manejo de las categorías lingüísticas, que den cuenta de la lengua como objeto, sean trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto.</p>
		<p>Nivel de explicación de los sistemas de significación: Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua, la imagen y su funcionamiento como objetos de estudio, y sus reglas, son parte de este trabajo, que sirven para hablar del lenguaje y pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. En el caso de la lengua, la teoría gramatical, la lingüística del texto o la ortografía, encuentran su lugar como herramientas para explicar y comprender cómo funciona el lenguaje y cómo se producen los textos.</p>	<p>La escuela debe favorecer estos procesos de explicación, dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permiten mejorar el tipo de uso de los mismos. Por ejemplo, el estudio de la oración simple en el grado cuarto (4) de primaria tiene sentido, si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro, que en este nivel se habla del lenguaje como objeto de estudio.</p>
		<p>Nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación: Es decir, un nivel metacognitivo. Se refiere a la toma de distancia y a la regulación de los sistemas de significación. Este nivel de control o metacognición, es complejo, pero garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje.</p>	<p>Por ejemplo, en el caso de la producción textual, se está hablando de procesos como la anticipación de la estructura, la autocorrección (el barrón o el tachón) y la autoevaluación del proceso. En la lectura, el subrayado con colores distintos es señal de control sobre la comprensión.</p>

¹⁵⁹ Los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas, son un referente obligado en este punto. Tomado de los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica. Santafé de Bogotá, Julio de 1998, p. 54.

EJES CURRICULARES	ENUNCIADOS ORIENTADORES	NIVELES/ PROCESOS/ ASPECTOS	PROPÓSITO PEDAGÓGICO
<p>Eje referido a los Procesos de Interpretación y Producción de Textos</p>	<p>Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodístico, narrativos, científicos, explicativos, entre otros. Los procesos de interpretación y producción de textos, se refieren a las condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de texto según las necesidades de acción, comunicación y exigencias funcionales del contexto social.</p>	<p>Para la comprensión análisis y la producción de diversos tipos de textos, se consideran tres (3) tipos de procesos: Procesos referidos al nivel intratextual: Tiene que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras¹⁶⁰, lo mismo, que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a la construcción y producción textual.</p> <p>Procesos referidos al nivel intertextual: Tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y los otros textos. Es decir, la presencia de diferentes voces en el texto. Referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores</p> <p>Procesos referidos al nivel extratextual: Tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos.</p>	<p>Es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos.</p>
<p>Eje referido a los Procesos Culturales y Estéticos Asociados al Lenguaje. El papel de la Literatura</p>		<p>En relación con la propuesta de trabajo sobre la literatura, es importante tener claridad sobre los tres (3) aspectos fundamentales en el estudio de la literatura: La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético.</p> <p>La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.</p> <p>La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.</p>	<p>Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario.</p>

¹⁶⁰ Estas categorías corresponden a la lingüística del texto. Ver Van Dijk. (1989). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.

<p>Eje referido a los Principios de la Interacción y a los Procesos Culturales Implicados en la Ética de la Comunicación</p>	<p>Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción en el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los límites y alcances de la misma.</p> <p>En este eje, resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad.</p>		<p>A nivel de aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación, está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social. De ahí, su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular.</p>
<p>Eje referido a los Procesos de Desarrollo del Pensamiento</p>	<p>Este proceso, está asociado con la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento. La psicología y las ciencias cognitivas, han mostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativos. Es el caso de planteamientos como los de Vigostky, en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo. Y cuando se habla de desarrollo cognitivo, se refiere en los (lineamientos curriculares) a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación.</p>	<p>En síntesis, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización)¹⁶¹.</p>	<p>Las prácticas de aula a nivel curricular, considera, la toma de apuntes, en esta perspectiva, como el resultado de procesos de construcción social en los que están presentes niveles de elaboración grupal y niveles de elaboración individual según las competencias cognitivas de quien escribe. En este sentido, se habla de la escritura como cognición. Estas ideas son igualmente válidas para procesos como la lectura. Las anteriores ideas, permiten pensar en los momentos de énfasis dentro del trabajo curricular, pero es importante anotar que estos énfasis dependen del proceso pedagógico que se adelante en el aula.</p>

En relación con la política curricular de formación de la competencia básica comunicativa de la década de 1990, el papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varía según los contextos sociales y cambian los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. De acuerdo con estos lineamientos curriculares, las orientaciones y los criterios nacionales determinan la función educativa de las áreas de conocimiento y los nuevos enfoques comunicativos para comprenderlas y enseñarlas, fomentando el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales y la experiencia escolar.

¹⁶¹ Las categorías que se encuentran entre paréntesis corresponden a la teoría de Vigotsky.

En el contexto laboral, las competencias básicas son útiles porque permiten que un individuo, en su relación con otros, produzca textos con distintos propósitos, interprete información registrada en cuadros y gráficos, analice problemas y sus posibles soluciones, comprenda y comunique sentidos diversos. Las competencias básicas son fundamentales dice el MEN para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: 1) la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias, 2) formarlas en la educación básica y media, 3) posibilitar, analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana, 4) constituir un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. En el área de Lengua Castellana, las competencias básicas, buscan el mejoramiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. En el nivel de básica primaria el alumno aprende a manejar la lengua como un instrumento de pensamiento y comunicación, en básica secundaria el estudio se complementa tomándola como objeto de conocimiento científico.

Aparte de los procesos lectores y escritores, el área busca la apropiación de las categorías gramaticales, semánticas y pragmáticas de la lengua española, que permitan reconocer el lenguaje como el aparato comunicador por excelencia, tanto para el arte (literatura) como para las acciones comunicativas cotidianas y académicas. A partir de la enseñanza y del aprendizaje del área de Lengua Castellana, la lectura y la escritura promueve el análisis del discurso escrito como herramienta para indagar por la manera como se organizan e interrelacionan los distintos componentes textuales que aportan a la construcción del sentido.

Entonces, la política educativa vigente curricular de la enseñanza del lenguaje se inicia con la reforma de 1976 y se viene implementando en Colombia hace más o menos treinta años como una continuación ajustada de la reforma de renovación pedagógica y se consolida como a través de los lineamientos curriculares con la pretensión de imponer un único modelo de enseñanza denominado enseñanza significativa, con la intención de replantear las metodologías de enseñanza de aula y en su lugar instalar la didáctica y el aprendizaje como el centro del acto educativo, en la medida que la política educativa actual invierte la relación tradicional maestro-estudiante en el sentido de situar al estudiante en el centro del proceso pedagógico, desplazando al maestro considerado hasta hace poco el sujeto determinante en la práctica pedagógica.

El lenguaje se constituye así en el eje fundamental de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que se entiende como un “eje de los procesos de construcción de los sistemas de significación” y una relación de coexistencia con las demás áreas del conocimiento, abandonando la idea tradicional de la organización de los currículos como compartimentos separados, aislados según listados más de contenidos y de información descontextualizados. También se desplaza la noción

de calificación como medida de la cantidad de conocimientos aprendidos por el estudiante en términos de mayor a menor y se sustituye por la idea de evaluación, en tanto, esta se concibe como valoración de los desempeños académicos de los estudiantes, según indicadores de logros y logros alcanzados, en el horizonte de la formación de competencias básicas según lo establecido por los estándares básicos de calidad.

En fin los lineamientos curriculares actuales recomiendan la transformación de los espacios escolares del aula y de la institución educativa, que favorezca gracias a una nueva arquitectura y disposición de espacios y tiempos escolares, la disposición y la relación de los niños con el maestro en un trabajo de equipo según el enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje autónomo. Se desplaza la importancia que tenía la acumulación de conocimientos y se reconoce la formación de competencias básicas comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas como fundamento y finalidad de las actuaciones educativas y los procesos pedagógicos en la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, según las políticas educativas vigentes. Queda por estudiar e investigar que de las reformas de la década de 1980 y 1990 se formalizó en prácticas pedagógicas y que de lo que no ha dicho explícitamente la política habría que decir sobre el no lugar de la educación, del saber, de la enseñanza y del aprendizaje que nunca queda registrado en los anales oficiales de la institución educativa.

Referencias

- Báez J. (1998). *Legislación para la educación*. 4ª edición actualizada a 1998. Compilación. Bogotá: Case.
- Bonilla, E. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bustamante, G. (1996). De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje. En *Memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto Ley 088. 22 de enero de 1976. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 1419. 17 de julio de 1978. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 1469 3 de agosto de 1987.
- Ministerio de Educación Nacional Decreto 18603 de agosto de 1994.
- Eco, H. (1992). *Los límites de interpretación. O interpretación y sobreinterpretación*. Barcelona: Lumen Cambridge, University Press.

- Guber, R. (2006). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Bogotá: Norma.
- MEN. (2002). *Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos y Evaluación Institucional*. Bogotá: Enlace Editores LTDA
- MEN. (1982). *Fundamentos Generales del Currículo. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Case.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: El pensador editores
- MEN. Ley Número 29. 15 de febrero de 1989.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1994). *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares*. Bogotá: Exe.
- MEN. (1984). *Marcos Generales de los Programas Curriculares. Español y Literatura*. Bogotá: Editolaser.
- MEN. (1978). *Transferencia de Tecnología en Colombia*. Bogotá: Colciencias, OEA.
- MEN. (1977). *Marcos Generales de las Áreas Curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- MEN. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- MEN. (1983). *Programas Curriculares Primer, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de Educación Básica Español y Literatura*. Bogotá: Editorial Carrera 7 MEN. (1984). *Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Resumen. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- MEN. (1983). *Programa Renovación Curricular. Como estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Bogotá: Editorial Carrera 7.
- Montaña, F. (2001). *abc. Logros y competencias básicas por grados*. Bogotá: Sem.
- Ocampo, J. (sf). *Autonomía, Currículo, Plan de Estudios*. Bogotá: Cedetrabajo.
- OEI Sistemas Educativos Nacionales-Colombia. *Capítulo II Evolución Histórica del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/quipu/index.html>
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de Desarrollo del Sector Educación. 1983-1986*.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de desarrollo económico y social 1990-1994. La revolución pacífica. Gobierno del presidente César Gaviria*.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución Número 17486. 7 de noviembre de 1984.
- Báez, J. (2006). Resolución Número 4707. 1988. En *Legislación para la educación. Actualizada a la cuarta (4ª) edición, 1999-2006. Tomo I. Julio Báez Fonseca.* Editorial CASE. Bogotá 2006.
- Báez, J. Resolución 13676 6 de octubre de 1987.
- Pérez, M. Evaluación de competencias para la producción de textos. *Revista Alegría de enseñar* 38 *Fundación Fes.* p. 52- 63.
- Pérez, A., M. (2000). Evaluación de competencias para la producción de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Programa alegría de enseñar. *Revista Alegría de Enseñar*, 39. Fundación Fes. p. 32.
- “Proyecto de Ley General de Educación”. Una profunda reforma de la educación y un gran debate nacional. *Revista Educación y Cultura* N° 29. Marzo de 1993. Santafé de Bogotá: CEID Fecode. p. 8-9.
- Ministerio de Educación Nacional (1993). “Reforma educativa impulsada por FECODE. Ley 60 de 1993- Ley General de Educación”. Santafé de Bogotá. VERIFICAR REFERENCIA
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función*, 9 Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, R. R. (1994). Autonomía escolar. *Revista Educación y Cultura*, 35. p. 4-9. MEN. (1983). *Programas Curriculares Cuarto Grado de Educación Básica Español y Literatura.* Bogotá: Dirección general de capacitación general y perfeccionamiento docente, currículos y medios educativos del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 1985. Secretaría de Educación. *Hacia una cultura de la Evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- OEI. *Sistemas Educativos Nacionales - Colombia. Capítulo II Evolución Histórica del Sistema Educativo.* Recuperado de <http://www.oei.org.co/quipqu/index.html> *Texto Evolución Histórica del Sistema Educativo. OEI. Sistemas Educativos Nacionales- Colombia.* CIUDAD: EDITORIAL
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe.
- Torrado, M. (1999). *El Desarrollo de las Competencias: Una propuesta para la educación Colombiana.* Bogotá: Mimeo.

SEGUNDA PARTE

Género, educación e infancia

Línea de investigación:

Concepciones de infancia, niño y niñez en la educación

6

Mujer objeto mercancía/mujer objeto sexual Una lectura entre MacKinnon, Irigaray y Baudrillard

Johanna Bernal

La noción de mujer objeto-mercancía es utilizada frecuentemente por algunas teóricas feministas, entre ellas, Luce Irigaray, Kate Millet y Catharine Alice MacKinnon para señalar la posición de dominación y sumisión en la que se encuentran las mujeres a lo largo de la historia. Las autoras coinciden en afirmar que la desigualdad social no puede ser pensada únicamente desde la diferencia de clases, ámbito de lo público, como se indica en la teoría marxista, pues esta también opera en el espacio de lo privado con la diferenciación de los sexos. Así como se expropia la fuerza de trabajo de unos individuos en beneficio de otros durante las relaciones laborales, en la experiencia sexual a las mujeres se les expropia de su sexualidad en beneficio de los intereses de los hombres. Este hecho constituye el germen de una cultura patriarcalista donde la mujer, en el estatuto del objeto, circula como una mercancía.

En este sentido, al interior de la teoría feminista, la noción de mujer-objeto queda inmediatamente vinculada a la historia de la mujer oprimida que lucha por el rechazo de una cultura patriarcal y su reconocimiento como sujeto de deseo y sujeto de derechos. De ahí, los trabajos de algunas teóricas feministas como Carole Pateman, Amelia Valcárcel, Celia Amorós, Simone de Beauvoir, entre otras que pretenden señalar como las mujeres han sido y siguen siendo determinadas por los hombres en el transcurso del tiempo. Estas reconstrucciones históricas darían cuenta de los

modos de sujeción, discriminación, exclusión y/o violencia que sufren las mujeres en un orden social construido por y a favor de los varones.

De manera alterna, Jean Baudrillard ofrece un campo teórico que permite situar la noción de mujer-objeto en términos afirmativos. En sus teorías, el intercambio simbólico y la seducción, el filósofo y sociólogo francés muestra que la historia que alberga el concepto de objeto, generalmente resulta limitada a una relación dialéctica con el sujeto, de manera que, se desconocen diferentes procesos de simbolización que lo atraviesan y que exceden la ley de equivalencia, valor de uso/valor de cambio. En esta perspectiva, se puede intuir que existen otros componentes de la noción de mujer-objeto que resultan invisibilizados cuando se hace uso de ella.

El propósito del texto es cuestionar la idea de que las mujeres al ocupar la posición del objeto se encuentran vinculadas a un estado de dominación y opresión como se asume en las teorías feministas. Aquí se intenta mostrar que los términos de mujer-objeto-mercancía y mujer-objeto sexual son algunos componentes que dan cuenta de la multiplicidad de la noción de mujer-objeto, concepto que no siempre se remite a una relación dialéctica con el sujeto. Para responder a tal propósito, el texto se divide en tres partes: en el primer momento, se señala los presupuestos de Catharine MacKinnon y Luce Irigaray acerca de la noción de mujer-objeto-mercancía y mujer-objeto sexual. En el segundo momento, se presentan algunos elementos de las teorías de Jean Baudrillard respecto al concepto de objeto-símbolo. Por último, se presentan algunas conclusiones.

Una lectura en clave marxista: Irigaray y MacKinnon

Así como en las teorías marxista y el psicoanálisis, el concepto de objeto se limita a una definición economicista, utilitarista y de carencia. En las teorías feministas la noción de mujer-objeto se encuentra vinculada a esas relaciones de poder y dominación donde la mujer es determinada por el hombre-sujeto. En ese contexto, trabajos como el de Luce Irigaray o Catharine MacKinnon se encargan de dar cuenta de los procesos de objetivación que niegan a la mujer la posibilidad de constituirse en sujeto.

En los textos “El mercado de las mujeres” y “Mercancía entre ellas” del libro *Ese sexo que no es uno* (1977), la teórica feminista francesa de origen belga, Luce Irigaray señala que así como el valor de una mercancía nunca se descubre en la propia mercancía –dado que esta únicamente se valoriza cuando se pone en función de un término que permanece externo a ella, por ejemplo, la moneda y el patrón oro, el valor del cuerpo de la mujer solamente tiene lugar cuando al menos dos hombres la desean. En otras palabras, el valor de la mujer depende de un tercer patrón externo: el falo, el cual le resulta trascendente, sobrenatural, *ek-stático* (2009, p. 131).

Para Irigaray, uno de los momentos en los cuales la mujer descubre su valor como mercancía es durante el intercambio de mujeres que realizan las sociedades primitivas. La autora señala que esta práctica social privilegia un sistema de intercambio organizado por los hombres, mientras que, las mujeres quedan reducidas a bienes que ellos usan para ampliar sus relaciones. En esta práctica, las mujeres como:

[...] signos, mercancías, son siempre remitidas para su producción al hombre (cuando un hombre compra una hija, “paga” al padre o al hermano, no a la madre...) y pasan siempre de un hombre a otro, de un grupo de hombres a otro grupo de hombres. De esta suerte, se supone que la fuerza de trabajo siempre es masculina, y los “productos” son objeto de uso y de transacciones exclusivamente entre los hombres. (Irigaray, 2009, p. 128).

Dichas transacciones entre solo hombres vienen a mostrar cómo se instituye una cultura hombro-sexual, cultura en la que las mujeres deben encontrarse dispuestas a satisfacer las necesidades-deseos de los sujetos. Así, a la mujer se le lleva a ocupar el lugar del objeto frente a unos hombres que no reconocen en ella ninguna identidad. Como el objeto, dice Irigaray, la mujer no tiene espejo que la duplique, no puede reflejarse o reconocerse con otras mujeres, todo lo contrario, durante esa práctica ella se convierte en la huella, la marca, el soporte de especulación de los hombres; el espejo en el cual el hombre se refleja y se reafirma en su posición de sujeto. Mientras que a las mujeres se les destina a ocupar el lugar del objeto-mercancía (Irigaray, 2009, pp. 131-132).

Aunque el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, en su trabajo *Las estructuras elementales del parentesco* (1949), escribe que el intercambio de mujeres en las sociedades primitivas responden a ese mecanismo que hace posible cumplir con la ley de la prohibición del incesto, es decir, cumplir con la prohibición de no realizar matrimonio alguno con la hija, la hermana o la madre. Y que el cumplimiento de esa ley es lo que permite que la naturaleza se supere a sí misma, en otras palabras, que las sociedades pasen de su estado de naturaleza hacia la cultura¹⁶² (Lévi-Strauss, 1981, pp. 46-59).

En otras palabras, si bien Lévi-Strauss explica que el tabú del incesto¹⁶³ es ese mecanismo que conserva por un lado, su carácter de regla en tanto que pertenece

¹⁶² Esta interpretación de Lévi-Strauss sobre la ley del incesto se distancia de las explicaciones de algunos antropólogos, sociólogos o psicólogos, quienes señalaban que este tabú tiene, o bien, un origen natural, o bien, un origen cultural. Formas de explicación que reducen el fenómeno, según el antropólogo francés, a una explicación instintiva o psicológica.

¹⁶³ La ley del incesto, dice Lévi-Strauss reúne dos elementos contradictorios y excluyente, por un lado, se presenta como una regla social, a la vez que, adquiere el carácter de ley universal.

al estadio de la cultura con un carácter de lo relativo y lo particular, a la vez que, también se presenta como ley universal perteneciente al estadio de la naturaleza (Lévi-Strauss, 1981, p. 42). Y en esa paradoja, el intercambio de mujeres en las culturas primitivas opera como una práctica que va a permitir el paso del orden natural al orden simbólico.

Irigaray muestra su inconformidad con esa explicación y cuestiona las razones por las cuales el antropólogo francés Lévi-Strauss asume como *natural* el hecho de que sean las mujeres y no los hombres quienes se tomen como objeto de intercambio. Irigaray se pregunta por qué Lévi-Strauss llega a afirmar que el intercambio de las mujeres es aquello que permite pasar del orden natural al orden de la cultura, desconociendo que en esa práctica, a la mujer se le niega su estatuto de sujeto. Para la autora, en ese trabajo antropológico se desconoce que las sociedades primitivas instauran una cultura que solo valora los intercambios y las relaciones que se dan entre hombres y, en este contexto la heterosexualidad únicamente sirve de coartada para poner en marcha la «endogamia cultural» que ellos crean (Irigaray, 2009, p. 128).

En el estatuto del objeto-mercancía, explica Irigaray, la mujer queda dividida en dos cuerpos irreconciliables: el cuerpo natural con su función reproductora, por ejemplo, la madre que daría cuenta del valor de uso. Y el cuerpo socialmente valioso e intercambiable, ese cuerpo expresión de las necesidades-deseos de los hombres: la mujer virgen¹⁶⁴. Esta última representa ese elemento inaccesible, enigmático, objeto de fetichización que circula bajo el valor de cambio (2009, p. 130). En palabras de la teórica feminista “[...] las mujeres-mercancías están sometidas a una esquizia que las divide en utilidad y valor de cambio; en cuerpo-materia y envoltura preciosa pero impenetrable, inaferrable e inapropiable por parte de ellas; en uso privado y uso social” (Irigaray, 2009, p. 131).

Irigaray afirma que en una economía donde los hombres buscan poseer, acumular e inscribir a las mujeres en sus conquistas y seducciones, la mujer adquiere el mismo estatuto que la mercancía. Es decir, ellas son tratadas como un objeto que circula bajo la Ley del Valor, ley que permite apropiarlas y desapropiarlas, desconociendo su estatuto de sujetos de poder y de deseo. Así, las transacciones de mujeres en las comunidades primitivas vienen a engendrar esa noción de mujer objeto-mercancía, noción que se va a mantener en las sociedades modernas, las cuales, conservan una cultura falocrática.

¹⁶⁴ Irigaray dice que la mujer como madre permanece en su valor de uso, es decir, en el campo de la naturaleza reproductiva ella se encuentra inhabilitada para participar de los intercambios en su valor de cambio. “La prohibición del incesto” representa esa prohibición de hacer circular a la mujer-madre como mercancía. En el lado opuesto se encuentra la mujer virgen, quien en su puro valor de cambio posibilita las relaciones entre los hombres. Después de que esta mujer es desflorada vuelve a su valor de uso. Por último, la prostituta refleja ese punto intermedio entre el valor de uso y el valor de cambio, pues las cualidades de su cuerpo son útiles para los intercambios. La prostitución es un cuerpo en uso que no para de intercambiarse (Irigaray, 2009, p. 139).

Irigaray llama cultura falocrática a esas sociedades en las cuales se privilegia una única forma de sexo: el falo. La autora argumenta que en el discurso psicoanalítico se promueve el imaginario de una sexualidad masculina, mientras que, a la mujer se le quita el valor de su sexo y la posibilidad de experimentar el goce. En otras palabras, en el psicoanálisis freudiano se obliga a pensar la sexualidad femenina bajo los parámetros masculinos, oponiendo la virilidad del órgano del hombre a la pasividad del órgano de la mujer, de modo que, a las mujeres se les destina a percibir su sexualidad como una carencia.

En ese discurso de la falta y la envidia del pene, dice Irigaray, a las mujeres se les impide descubrir su propio deseo, su propio goce. De ahí, la propuesta de la autora de pensar la sexualidad de la mujer no como *un sexo* como ocurre con el hombre, ni como dos, pues el sexo de las mujeres se resistiría a toda definición adecuada, a un nombre propio, a una cuantificación, más bien, Irigaray trata de pensarlo como un *no sexo*. Ese *no sexo* de la mujer sería el negativo, el envés del único sexo visible y morfológicamente designable, es decir, el revés del pene (Irigaray, 2009, p. 19).

La iniciativa de Irigaray es pensar la sexualidad de la mujer por fuera de una economía fálica, ejercicio que permitiría descubrir como ellas no se encuentran interesadas en poseer al otro, como ocurre con los hombres, sino en estar cercanas, tan cercanas al otro donde ellas *no pueden tenerlo, ni tenerse* (Irigaray, 2009, p. 22). Así, se podría reconocer que la mujer maneja una economía del deseo que hace estallar la linealidad del objeto-meta que caracteriza a los hombres.

Irigaray concluye que sí es notorio que en las transacciones de la cultura patriarcalista, como ocurre en las sociedades primitivas, se privilegia el lugar del hombre-sujeto sobre la mujer-objeto mercancía. La tarea de las sociedades, indica la autora, es buscar las estrategias que permitan que las mujeres reinventen las relaciones por fuera del modelo sexual falocrático para reencontrar lo femenino. El desafío que tiene la mujer es lograr descubrir su propio deseo, pues si ella se limita a gozar con el deseo del hombre, se encontrará dispuesta a que él la tome como objeto de ejercicio de su propio placer (Irigaray, 2009, p. 18).

Por su parte, la teórica feminista norteamericana Catharine MacKinnon¹⁶⁵ coincidiendo con Luce Irigaray y Carole Pateman¹⁶⁶ argumenta que anterior a la

¹⁶⁵ Oponiéndose a la teoría marxista donde se sostiene que las relaciones sociales se forman gracias al *trabajo* MacKinnon señala que las relaciones sociales se forman inicialmente a través de la experiencia de la *sexualidad*, una experiencia social más que individual en tanto que allí se modelan, direccionan y expresan las primeras relaciones sociales en dos sexos: hombres y mujeres. (MacKinnon, 2005, pp. 163-164).

¹⁶⁶ Carole Pateman comparte la idea de que en las culturas primitivas se da origen a la cultura patriarcal donde se concibe a la mujer como un objeto-mercancía. Su argumento es que las mujeres al ser excluidas de actividades que producen valor y reconocimiento social como la guerra o la cacería, para ser encasilladas en labores que tienen que ver con el hogar y la reproducción, actividades desdeñadas socialmente, a las mujeres se les relega a ocupar el estatus de lo Otro, ese Otro que nunca está en el mismo nivel de lo Uno, el hombre-sujeto.

expropiación del trabajo de una clase social por otra, como se afirma en la teoría marxista, existe una primera forma de explotación que se refiere a la expropiación de la sexualidad que sufren unos individuos (mujeres) en beneficio de otros (hombres). En consecuencia, esta primera forma de explotación es la que va a definir el ser de la mujer como objeto-sexual, es decir, encarnación ambulante de las necesidades que proyectan los hombres (MacKinnon, 2005, p. 181). En palabras de la teórica feminista:

Socialmente, ser hembra significa feminidad, lo cual significa atractivo para los hombres, lo cual significa atractivo sexual, lo cual significa disponibilidad sexual en términos masculinos. Lo que define a la mujer como tal es lo que excita a los hombres. Las niñas buenas son “atractivas”, las malas “provocativas”. La socialización de género es el proceso a través del cual las mujeres llegan a identificarse a sí mismas como seres sexuales, como seres que existen para los hombres. Es aquel proceso a través del cual las mujeres internalizan (se apropián) una imagen masculina de su sexualidad como su identidad en tanto que mujeres. No es solo la ilusión. (MacKinnon, 2005, p. 177).

MacKinnon plantea que si bien es cierto que la teoría marxista se toma el trabajo de pensar y visibilizar la desigualdad que sufren los individuos en términos de la diferencia de las condiciones materiales, diferencia que da paso a las clases sociales, esta teoría tiene una debilidad notoria al centrarse en una visión del espacio de lo público y olvidar las relaciones de desigualdad que se tejen en el espacio de lo privado. En otras palabras, la teoría marxista no toma en cuenta que la diferencia de sexos es la que va a dar cuenta de la primera forma de explotación de los individuos, diferencia que se encuentra sin politizar (MacKinnon, 2005, p. 168).

Para la teórica feminista norteamericana, los primeros individuos objetivados/explotados son las mujeres, pues aunque la teoría marxista intenta distinguir entre los procesos de objetivación y alienación, señalando que el primer proceso responde a la idea de un sujeto libre, quien a través del trabajo logra crearse a sí mismo, expresar su humanidad, encarnar sus necesidades en sus productos y relaciones sociales; mientras que el segundo corresponde a la distorsión de la objetivación, una cosificación de los productos y de las relaciones. La distinción entre esos dos procesos solo es válida o útil para quien ocupa la posición del sujeto, pues el objeto, en cualquiera de los dos casos, siempre se encuentra al servicio del sujeto. En ese sentido, la mujer al ocupar el lugar del objeto, al ser tomada como objeto sexual por los hombres tampoco va a encontrar distinción alguna entre objetivación y alienación. En palabras de MacKinnon:

Para las mujeres, no hay distinción entre objetivación y alienación, porque no hemos sido las autoras de la objetivación, hemos sido la objetivación. Las mujeres han sido la naturaleza, la materia, aquello sobre lo cual se actúa,

sometidas por el sujeto actuante que busca encarnarse en el mundo social. La reificación no es solo una ilusión para el reificado; es también su realidad. El alienado que solo puede comprenderse a sí mismo como otro no es diferente del objeto que solo puede comprenderse como cosa. Ser el otro del hombre *es* ser su cosa. (MacKinnon, 2005, p. 189),

Frente a ese proceso de objetivación que recae sobre la mujer, la tarea del feminismo, según MacKinnon, es sustraer a las mujeres de ese estatuto de objeto sexual. Para ello, se requiere crear consciencia de que el género es una condición asignada, una cualidad aprendida que varía con independencia de la biología y una ideología que se atribuye a la naturaleza; planteamientos que ya habían sido expuestos por Beauvoir¹⁶⁷. Para la feminista norteamericana, las sociedades son las que infunden ciertos valores que “deben” caracterizar a las mujeres como son: docilidad, suavidad, pasividad, vulnerabilidad, debilidad, narcisismo, incompetencia, instinto maternal, etc., y un rol, en el cual, ella debe mostrarse provocativa y sexy, a la vez, que ingenua (MacKinnon, 2005, pp. 175-176).

Frente a esas construcciones culturales, el trabajo del feminismo es concientizar a las mujeres de que los valores y los roles que promueve la sociedad no son verdades inamovibles, todo lo contrario, ellos son producto de una visión masculina que recae en la sexualidad y que institucionaliza dos formas de género: lo masculino como lo dominante y lo femenino como lo sumiso (MacKinnon, 2005, p. 175). De acuerdo con lo anterior, la tarea del feminismo es comenzar por cuestionar ¿qué significa ser mujer?, indagar sobre ¿cómo viven, expresan, sienten y experimentan las mujeres?, de manera que se pueda realizar “la reconstrucción colectiva y crítica del significado de la experiencia social de la mujer, tal como la viven las mujeres” (MacKinnon, 2005, p. 191).

A partir de las anteriores argumentaciones se puede inferir que la noción de mujer-mercancía de Irigaray y la noción de mujer-objeto-sexual de MacKinnon comparten tres premisas: 1) los procesos de objetivación que recaen sobre la mujer, tanto en el psicoanálisis como en el marxismo, implican que ella sea expropiada de su sexualidad, es decir, se convierta en el objeto fetiche que desean los hombres. 2) Esta forma de opresión/explotación es la que se oculta en los análisis marxistas, al centrarse en la

¹⁶⁷ En el libro clásico del feminismo, *El segundo sexo* (1949), Simone de Beauvoir dice que la sociedad se encuentra atravesada por un discurso patriarcalista que define lo femenino como aquello cercano a la naturaleza, como lo Otro. En ese discurso la mujer pertenece a lo inesencial, a lo inmanente, mientras que, el hombre se afirma en la posición de sujeto próximo a la cultura y a la trascendencia. La teórica feminista indica: “[l]a mujer se determina y diferencia con relación al hombre, y no este con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro” (Beauvoir, 1999, p. 18). Para Beauvoir no hay un eterno femenino dado por la naturaleza bajo el cual la mujer deba asumirse, todo lo contrario, ser mujer es el resultado de una construcción social dada en una “situación” o un contexto específico. En palabras de la autora: “si ya no hay femineidad es que no la ha habido nunca” (Beauvoir, 1999, p. 16).

desigualdad que se da por vía de la diferencia de clases, dejando a un lado la explotación que se vive en el espacio de lo privado, por vía de la diferencia de los sexos. 3) La mujer en el lugar del objeto se asume como una mercancía queda resulta escindida en términos del valor de uso (función reproductiva)/valor de cambio (objeto-sexual).

En los trabajos tanto de Irigaray como de MacKinnon, la noción de mujer-objeto se ancla inmediatamente a un tercer término que es el de mercancía. Así, mujer objeto-mercancía es esa noción que sirve para hablar la opresión que sufren las mujeres en una cultura patriarcalista interesada en cubrir los deseos y las necesidades de los hombres a través de una mujer objeto-sexual u objeto-fetiché. Para ambas autoras, las sociedades tanto primitivas como modernas se encargan de reproducir una economía falocrática, en la cual, la sexualidad de la mujer se encuentra destinada a ser comprendida bajo unos parámetros masculinos. Parámetros que destinan a ver el cuerpo de las mujeres como carencia, atrofia, incisión entre su valor de uso (madre) y su valor de cambio (la virgen o la prostituta).

La sexualidad en el código de la producción

Frente a los planteamientos dados por las teóricas feministas acerca de la noción de mujer-mercancía, se encuentran las premisas que el filósofo y sociólogo francés Jean Baudrillard ofrece en sus teorías del intercambio simbólico y de la seducción. El autor, aunque no difiere totalmente de las ideas planteadas por Irigaray y MacKinnon, precisa que solo cabe hablar de mujer objeto-mercancía en aquellas sociedades que rigen sus intercambios por los principios de la producción y la acumulación. Es decir, sociedades que se rigen por economías mercantilistas y capitalistas, las cuales convierten el trabajo en una actividad destinada a producir riqueza material, excedente que luego debe ser acumulado por los sujetos.

Baudrillard afirma que en las sociedades modernas, el hombre se piensa a sí mismo como algo que hay que producir, transformar y hacer surgir como valor. Esto se evidencia en el enunciado marxista donde se afirma que: “el hombre se distingue del animal, no por su racionalidad, sino porque es capaz de producir sus propios medios de subsistencia”. Con esta premisa, los hombres se definen en su doble cara genérica: a) las necesidades que absorben el valor de uso del objeto y b) la fuerza de trabajo¹⁶⁸ asumida como una mercancía que puede ser vendida e intercambiada, es decir, la plusvalía (1983, pp. 17-19).

¹⁶⁸ Baudrillard señala que las sociedades modernas oponen a la fuerza de trabajo, el no trabajo y el juego. Retomando a Marcuse, quien afirmaba que los principios de la civilización no implica únicamente el trabajo sino que también incluye el juego y el descanso, donde las potencialidades del hombre y la naturaleza quedan en un libre movimiento, estas dos últimas actividades se separan de los valores de productividad y rendimiento. Para Baudrillard la oposición entre el trabajo y el no trabajo es la que pone en evidencia que las sociedades industriales no escapan a la desublimación represiva de la fuerza de trabajo (1983, pp. 36-38).

En este segundo orden económico capitalista¹⁶⁹, también llamado por Baudrillard como “el universo de lo masculino”, se generaliza la ley de equivalencia: valor de uso/valor de cambio, y el objeto que se pone en circulación es un objeto-mercancía¹⁷⁰, resultado del proceso de producción modelo-serie. Este objeto se convierte en un elemento de cálculo, movable y conmutable, un elemento que resulta ser: “[r]ico en funcionalidad y pobre en significación, se refiere a la actualidad y se agota en la cotidianidad” (Baudrillard, 2007, p. 92).

En esa generalización de la ley del valor, las sociedades anulan la idea del gasto a pura pérdida, el sacrificio, la prodigalidad y los intercambios simbólicos, a la vez que producen relaciones de poder entre los términos duales (Baudrillard, 1983, pp. 40-41). Así, en ellas se da paso a las relaciones dialécticas entre: sujeto-objeto, hombre-mujer, bien y mal, alma-cuerpo. Esa generalización de la Ley del Valor también incide en el lenguaje¹⁷¹, el cual, termina reducido a la idea de un sistema de comunicación escindido en significante/significado, y a la sexualidad que adopta la forma dialéctica: masculino/femenino (1992, pp. 134-135). En estas sociedades, dice el autor, la sexualidad, el deseo y el cuerpo se convierten en elementos que continuamente son gestionados para hacer de ellos una riqueza.

En este universo de la producción que caracteriza a las sociedades industriales, precisa Baudrillard, la sexualidad se confunde con su *función* genital, reproductora y erotizada; ella queda atrapada en los discursos del deseo reprimido y la desigualdad de los sexos de una cultura falocrática. Del mismo modo, la idea de lo femenino se toma como el equivalente a la mujer-objeto-mercancía u objeto-sexual, mientras que lo masculino resulta ser el equivalente al sujeto de deseo (2008, pp. 21-22). En esa perspectiva anatómo-biológica del sexo, el valor falo se convierte en el término sobre el cual se van a medir y ordenar todas las posibilidades erógenas del cuerpo, en palabras del pensador francés: “[e]ste *Phallus exchange standard* gobierna la sexualidad actual, incluida en ella su “revolución” (Baudrillard, 1992, p. 136).

¹⁶⁹ En el libro *El intercambio simbólico y la muerte* (1976), Baudrillard dice que el objeto de intercambio de las sociedades primitivas se encuentra lejos de alcanzar el estatuto de una mercancía. El pensador francés señala que en estas sociedades circula un objeto sobre el cual recaen unas connotaciones simbólicas que le permiten adquirir el estatuto de símbolo. Dicha distinción solo es posible si se tiene en cuenta que en la historia se reconoce, al menos, tres órdenes económicos como son el intercambio primitivo, el capitalismo y el posfordismo, los cuales dan cuenta de distintas formas de organización social (Baudrillard, 1992, p. 6).

¹⁷⁰ En las sociedades contemporáneas, señala Baudrillard, el objeto es un objeto/signo, es decir, su valor ya no radica en su uso, tampoco se limita a encarnar la plusvalía del trabajo. El objeto entra en lógica del mercado para ser apropiado y desechado continuamente, este sufre cambios inesenciales que lo muestran como único e irrepetible aunque nunca abandona el proceso de producción modelo-serie.

¹⁷¹ Según Baudrillard, la ley del valor también atraviesa el lenguaje y lo convierte en un medio de comunicación, campo de significación que se ordena en términos de significante/significado. Bajo esta ley, el lenguaje sufre una disociación: en su finalidad referencial sirve de medio para expresar el orden de los significados, y en su forma estructural regula el intercambio de los significantes (el código, la lengua) (Baudrillard, 1992, pp. 134-135).

Más allá de la mujer-mercancía: el objeto fatal

Baudrillard señala que así como existe ese orden de la producción propio de las sociedades industriales, también se puede encontrar una forma de organización social alterna como es el orden de lo femenino, ese universo simbólico donde los signos se hacen reversibles al mantenerse en el secreto, en el engaño, al privilegiar el juego de las apariencias. En este universo, afirma el filósofo y sociólogo francés, la producción se hace reversible en la destrucción, la vida en la muerte, el intercambio en el sacrificio y el tiempo en el ciclo (1992, p. 6). Para Baudrillard es importante precisar que los términos femenino y masculino, más que declarar un sexo y un género, constituyen universos donde “[l]o femenino no es lo que se opone a lo masculino, sino lo que *seduce* a lo masculino” (2008, p. 15).

Lo femenino, aclara el pensador francés, no designa un órgano sexual o un rol social, así como tampoco lo hace el término masculino. Lo femenino no se ancla a esa lucha de las mujeres por reivindicar su autonomía de goce, deseo, cuerpo o escritura, y lo masculino no se reduce al Fallo (Baudrillard, 2008, p. 15). Más bien, ambos términos aluden a universos en los cuales las relaciones sociales se sumergen en términos de seducción o en términos del poder.

Al abstraer los términos masculino y femenino de una relación genital o de género, el filósofo y sociólogo francés va a plantear que lo femenino corresponde a un orden social, propio de las sociedades primitivas, donde los intercambios son del orden de lo simbólico y obedecen al principio de reversibilidad: dar, recibir y devolver. Principio del don y el contra-don donde el sujeto y objeto establecen relaciones de seducción, rebasando las relaciones de poder. En otras palabras, el autor va a indicar que en este orden económico de lo femenino, los intercambios nada tienen que ver con la Ley del Valor, ni con la circulación de un objeto en el estatuto de una mercancía, ley del intercambio y noción de objeto que serían propios del universo de lo masculino.

El concepto de intercambio primitivo, Baudrillard lo retoma del *Ensayo sobre los dones* (1968) de Marcel Mauss. En dicho texto, Mauss señala que en las sociedades primitivas de Polinesia y Melanesia (retomando los estudios de Malinowski sobre las culturas de Nueva Caledonia y los Trobriand), las transacciones se caracterizan por poseer un carácter solemne, un carácter simbólico. El antropólogo francés resalta que los intercambios de bienes, productos y riquezas de dichas comunidades, transacciones a las que también se les llama *potlatch* o *Kula*, responden a la transferencia de elementos fundamentales como el honor y el prestigio de los participantes. Así que los intercambios al embeber elementos de rivalidad, destrucción, desafío y combate pueden ser leídos como intercambios simbólicos que conservan un carácter agonístico, dado que en esas transacciones se pone en juego el mismo sujeto (Mauss, 1991, pp. 160-161).

El antropólogo francés Marcel Mauss explica que en los intercambios simbólicos de estas sociedades primitivas, los objetos representan dones que las comunidades intercambian entre sí continuamente. Los objetos no se desechan, no se acumulan, sino que se les hace circular entre unos y otros como rememoración de ciertos bienes que quieren ser compartidos, bienes que también deben ser devueltos, según el principio de reversibilidad: dar, recibir y devolver.

Con este principio de reversibilidad y esa concepción del objeto-don, Baudrillard señala que en estas sociedades todo y todos circulan, pues en ellas no aparece la idea de un humanismo que impida que hombres, niños o mujeres ocupen el lugar de objetos de intercambio o de lo otro. Para estas comunidades, ser “hombre” tan solo significa ocupar un estatuto que debe ser defendido, exaltado, puesto en juego ante seres diferentes como los dioses, los extranjeros o los animales. De modo que, lo otro se constituye en ese *socius*¹⁷² que hay que articular a los intercambios o ante el cual hay que defenderse¹⁷³.

En cambio, las sociedades modernas operan bajo la ley fundamental de la exclusión, de ahí que los muertos queden por fuera de los intercambios con los vivos. Y es ese principio el que termina por oponer la vida y la muerte, a la vez que permite fundar relaciones sociales de poder, las cuales se hacen extensas a los términos hombre-mujer, alma-cuerpo, masculino-femenino, bien y mal. El poder, dice el filósofo y sociólogo francés, se constituye en ese timón o barra que separa los términos privilegiando uno de ellos para controlarlos. Esa división entre los términos es la que interrumpe el intercambio simbólico que se da entre las dos orillas para hacer de la vida una supervivencia de la muerte. Así, las sociedades modernas no solo exigen el sacrificio de esta vida y la recompensa en la otra, sino que además ellas instauran un veto sobre la muerte, y simultáneamente, un veto sobre la instancia que vela por esta prohibición de la muerte: el poder (Baudrillard, 1992, pp. 149-150).

Lo interesante del intercambio primitivo o intercambio simbólico, dice Baudrillard, es que bajo el principio de reversibilidad se pone fin a la linealidad de los intercambios

¹⁷² De acuerdo con Baudrillard, las sociedades modernas actúan bajo la idea de un humanismo cada vez más estrecho que genera una exclusión tanto de los muertos como de los animales, la naturaleza, el extranjero, el viejo, dejando a lo Otro sin espacio físico, ni mental. En las sociedades modernas, los hombres son las que tachan a los otros de inhumanos, en cambio, dice Baudrillard: “Los salvajes que no hipostasian ni la especie, reconocen la tierra, el animal y los muertos como socius. Nosotros los hemos rechazado, sobre la base de nuestros principios universales, de nuestro metahumanismo igualitario (...)” (Baudrillard, 1992, p. 144. Pie de página 1).

¹⁷³ Para pueblos amerindios como los Kuna Tule, Pap Tummat (Dios) es quien crea a Nana (tierra). En ella planta inicialmente a los árboles, posteriormente coloca a los animales y los hombres. En este orden, los árboles al ser las primeras creaciones de Dios son vistos por esa tribu como los hermanos mayores, quienes cuidan y ayudan al hombre.

y las relaciones de poder de las sociedades modernas (1992, p. 6). En las sociedades primitivas quien recibe un don se encuentra imperativamente obligado a devolver un contra-don; la obligación del dar, recibir y devolver permite mostrar que sus transacciones pueden tomar la forma de un acto de exterminación y de muerte. En otras palabras, consentir un regalo es aceptar un desafío que se debe saber devolver, dado que la contra-prestación tiene que ser igual o mayor a la recibida.

Pero, ¿qué significa que los intercambios se vean rodeados por ese acto de exterminación y de muerte? Baudrillard afirma que son intercambios rodeados por la fuerza de la seducción. Si bien, el concepto de seducción en la modernidad se encuentra en la sombra, pues siempre tiene que ver con el mal y el artificio del mundo. La sociedad burguesa caracterizada por divinizar un discurso de sentido, poder y producción, hace que la sexualidad termine convirtiéndose en un proceso de producción, para el caso, producción de discurso, de palabra y del deseo. En esa promoción de la naturaleza material de las cosas y la naturaleza psíquica del deseo, la seducción queda oculta por no pertenecer ni a la energía, ni a la naturaleza. La seducción, anclada a una historia de vasallaje y de prostitución, termina por ser llamada como la estrategia del diablo, por ello, se le combate y se le rechaza (Baudrillard, 2008, p. 9).

En sociedades que privilegian el intercambio simbólico, la seducción se presenta como esa fuerza que permite al desprendimiento de un derroche de violencia y gracia. Una fuerza en el cual el sujeto queda atrapado, fragilizado, desfallecido, jugando triunfalmente con la propia debilidad, más que con los signos de la fuerza, mientras que, el objeto no cesa de falsificarse, confundirse, evadirse en la mirada del sujeto (2008, pp. 77-80). La seducción sería ese juego que actúa bajo la forma¹⁷⁴ del secreto, es decir, circula sin revelarse, sin ser enunciada y atraviesa las dos vertientes: el vencedor y el vencido, el sujeto y el objeto, el activo y el pasivo, el seductor y la seductora, pues no hay posibilidad de seducir sin ser seducido.

Las sociedades primitivas, según Baudrillard, al entablar relaciones duales y agonísticas, al asumir en sus efectos de mascarada y de maquillaje: los ritos, los comportamientos, los adornos, los colores y las formas del reino animal; terminan por recrear ese orden de lo femenino y su fuerza de la seducción. Estas culturas al

¹⁷⁴ Baudrillard habla de la Seducción como esa *forma* del mundo que se caracteriza por su [...] *circulación simbólica, de reversibilidad, de encadenamiento, de constelaciones, como en las representaciones primitivas del mundo donde los animales, los vegetales, los hombres, los elementos se encadenan entre sí y se oponen.* (Baudrillard, 1998, p. 73).

adoptar el *alarde seductor*¹⁷⁵ que posee el animal con sus juegos de signos y rituales, se encargan de mostrar que su organización social, a lo que menos pertenece es al orden de lo natural como usualmente se les cataloga.

Y los objetos que intercambian se tornan como símbolos de un don, como ocurre en la comunidad de los Trobriand de Nueva Guinea, donde se pone en circulación un objeto que se encuentra distante del estatuto de la mercancía. En las sociedades primitivas el objeto no se define por su valor económico, más bien su significado se establece y se acaba en el mismo intercambio (Grace, 2001, p. 168). En esta perspectiva se puede afirmar que en estas transacciones al exceder la ley del valor y la relación dialéctica entre un sujeto determinante y un objeto determinado; la mujer-objeto adquiere el estatuto de un objeto-don, un objeto símbolo que atravesada por diferentes procesos de simbolización va más allá de cualquier definición utilitarista y de un lugar de sumisión.

La soberanía del objeto

En el orden de la seducción ritual, dice Baudrillard, no se trata de hablar sobre aquello de lo que se quiere hablar, pues esta práctica pertenece más al orden del inconsciente y de lo represivo de las sociedades modernas donde constantemente se le pide al “ello” que hable. Todo lo contrario, la seducción permite que algo del lenguaje quede sin interpretación, se quede en el secreto y en el *goce* del secreto, en ese juego que busca mantenerse en el secreto del otro (Baudrillard, 2008, p. 78). Mientras que en el orden de la producción de las sociedades industriales, el hombre-sujeto intenta develarlo todo, conocerlo todo, dominarlo todo a través de la ciencia y la industria; en el orden de lo femenino, al objeto se le permite guardar sus secretos, presentarse en su apariencia, carecer de todo deseo, de toda verdad, de toda naturaleza, de modo que este resulta inalienable frente al sujeto (Baudrillard, 2000, pp. 123-124). Según Baudrillard:

[...] El objeto no cree en su propio deseo, el objeto no vive de la ilusión de su propio deseo, el objeto carece de deseo. No cree que nada le pertenezca en propiedad, y no cultiva ninguna fantasía de reapropiación ni de autonomía. No intenta basarse en una naturaleza propia, ni siquiera la del deseo, sino que, de repente, no conoce la alteridad y es inalienable. No está dividido en sí mismo, cosa que es el destino del sujeto, y no conoce el estadio del espejo, con lo que

¹⁷⁵ Baudrillard afirma que en el reino animal se conserva de manera ingenua la forma más pura de la seducción. El filósofo francés argumenta que lo característico del animal no es su salvajismo, ni su contingencia, imprevisibilidad o pulsiones irreflexivas, sino su alto grado de ritualización, su morfología, sus gestos y danzas que alcanzan una eficacia ritual. Los animales con sus cambios de pelaje, sus colores, sus adornos son los que abolen la distinción entre naturaleza y cultura, ellos son los que permiten la entrada al juego ceremonial de prestigio y dominación de los signos (Baudrillard, 2008, pp. 86-87).

acabaría con su propio imaginario. [...] Es el espejo. Es lo que remite al sujeto a su transparencia mortal. Y si puede fascinarle y seducirle, es precisamente porque no irradia una sustancia o una significación propia. El objeto puro es soberano porque es aquello sobre lo cual la soberanía del otro acaba por romperse y caer en su propia trampa. El cristal se venga. (Baudrillard, 2000, p. 124).

La soberanía que conserva el objeto en el universo de lo femenino, la cual resalta Baudrillard, se ve reflejada en la estrategia que Baudelaire adopta para la obra de arte durante la época de la reproductibilidad técnica. El poeta y crítico francés afirma que, en vez de sentir nostalgia por la pérdida del aura y la autenticidad de la pieza artística, ante su reproducción técnica (Benjamín); se puede optar por acrecentar su abstracción formal y fetichizada. Es decir, se trata de llevar hasta el absoluto, la división del valor y la utilidad de la obra artística (Baudrillard, 2000, pp. 127-129).

Baudelaire invita, dice el filósofo y sociólogo francés, a que las obras artísticas se muestren en su pura objetividad, a que éstas retomen los caracteres de choque, extrañeza, sorpresa, inquietud, liquidez, autodestrucción, instantaneidad e irrealidad que pertenecen a la mercancía. Esta estrategia del poeta francés que Baudrillard califica como radical y obscena le permite a la obra de arte actuar en esa lógica fantástico-irónica, donde logra seducir a su espectador a través del vértigo que provoca (Baudrillard, 2000, pp. 127-129).

Para Baudrillard, la estrategia que propone Baudelaire es una solución radical y moderna que explota lo nuevo, lo original, lo inesperado, lo genial de la mercancía. Dicha estrategia brinda a la obra de arte la posibilidad de extraer de ella efectos extraordinarios, una forma de seducción que no pertenece al dominio de la ilusión y el orden estético, sino al dominio del vértigo y de la obscenidad. Según Baudrillard: “[...] La mercancía vulgar solo genera un universo de la producción, –¿y sabe Dios cuán melancólico es este universo–, elevada la fuerza de la mercancía absoluta produce unos efectos de seducción”. (Baudrillard, 2000, p. 128). En cambio, la pieza de arte trabaja para deconstruir por sí misma su aura tradicional, su autoridad y su capacidad de ilusión, para resplandecer en la obscenidad pura de la mercancía hasta convertirse en ese objeto puro (Baudrillard, 2000, pp. 128-129).

Esa *estrategia radical y obscena* es la que podría adoptar la mujer-mercancía que ha sido dominada y explotada. Según Baudrillard, la mujer puede asumirse enteramente en la objetividad para el otro; al confundirse con el objeto deseo mediante estrategias de falsificación, evasión o desaparición; al mostrarse como lo más falso de lo falso. Al entrar en una objetivación radical, la mujer no solo logra cumplir con la demanda del deseo sino que lo subvierte al ejercer la fuerza irónica del objeto. En ese proceso de objetivación pura, la mujer devuelve la sexualidad al juego de la

seducción estética¹⁷⁶, es decir, como objeto-sexual ella es capaz de hacer entrar el juego sexual bajo el dominio del vértigo y la obscenidad. En palabras del autor: “[...] en su irrealidad, en su desafío irreal de prostitución mediante los signos, el objeto sexual va más allá del sexo y alcanza la seducción. Vuelve a ser un ceremonial” (Baudrillard, 2008, p. 89).

Para el pensador francés, las mujeres pueden ser desposeídas de su cuerpo, de su placer, de su deseo y de sus derechos, como indican Irigaray o MacKinnon, pero esto no se explica por el simple hecho de ocupar el lugar del objeto. Esta “expropiación” solo es posible en la lógica de una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, como se establece en sociedades con economías mercantilistas y capitalistas en las que rige la ley del valor y mantienen relaciones negativas entre los términos duales.

Sin embargo, más allá de ese argumento lo que intenta cuestionar Baudrillard es el desprecio, por parte de las teóricas feministas, de concebir a la mujer en el estatuto del objeto. Rechazo en el que se pierde de vista que si las mujeres no han sido desposeídas de la capacidad de eclipsar o de neutralizar el poder, esto se debe a que conservan, al igual que el objeto, su fuerza de la seducción al mantenerse el secreto, en las apariencias, en el artificio (Baudrillard, 2008, p. 86). De ahí la posibilidad de hacer un elogio a la mujer-objeto, incluyendo a la mujer-objeto sexual, en palabras del autor:

[...] Contra todos esos piadosos discursos hay que volver a hacer un elogio del objeto sexual en cuanto que este encuentra, en la sofisticación de las apariencias, algo del desafío al orden ingenuo del mundo y del sexo, en cuanto que él y solo él, escapa a este orden de la producción al que quieren hacernos creer que está sometido, para entrar en el de la seducción. (Baudrillard, 2008, p. 89).

En una organización social regida por el orden de la producción, según el filósofo y sociólogo francés, la mujer es quien logra conservar la fuerza de la seducción a través de las prácticas de maquillaje y cuidado, las cuales le permiten descubrirse solo en su apariencia y no en su profundidad. Esta fuerza es la que permite devolver las relaciones sociales a ese universo de lo simbólico, del sacrificio, de las relaciones

¹⁷⁶ Baudrillard señala que la seducción estética (segunda fase) es propia de las sociedades burguesas. Aquí, las relaciones amorosas, sexuales o afectivas se rompen continuamente. El amor y el acto sexual, al igual que el pudor y el rechazo únicamente son adornos, adornos que toman la forma eclíptica del aparecer-desaparecer, en la discontinuidad, en la intermitencia de una presencia. El pensador francés afirma que en el momento en que el amor se convierte en una demanda, en una fuerza universal que inclina a amar los unos a los otros, y obliga a un intercambio de afectos (una respuesta), se desvanece el juego de la seducción (Baudrillard, 2000, p. 115).

fatales; como objeto-sexual ella puede devenir en un objeto-fatal¹⁷⁷, es decir, un objeto de aniquilación y de muerte. Muerte que no obedece a leyes bio-antropológicas, sino a una aniquilación de la identidad, del sujeto, de ese “Yo” que tanto se defiende en la modernidad.

En este juego de la seducción que Baudrillard va a calificar como una seducción estética, pero también del dominio del vértigo y la obscenidad, aparecen las figuras del seductor y la seductora. El seductor acude a la estrategia de la ironía para hacer entrar los encantos naturales de la seductora en las apariencias y luego destruirlos; sin engañar, ni desposeer a la mujer de su deseo, él se encarga de recrear un juego cuyas reglas quedan sin conocerse, un juego que empuja al sacrificio y desvía los signos lejos de toda interpretación. Así, la seducción se convierte en una estrategia fatal, una estrategia que lleva a la catástrofe, a la pérdida, a la abolición del encadenamiento causa-efecto para dar lugar a encadenamientos imprevisibles de las apariencias (Baudrillard, 2000, p. 168).

La seductora, por su parte, tiene una fuerza soberana que eclipsa cualquier voluntad, cualquier relación que plantea la cuestión de la verdad; al mostrarse indiferente, inmanente, inmemorial, inasequible e irónica. Como ese elemento hipotético exorcizado de todo poder y de toda posesión, ella es quien provoca el deseo a la vez que lo desencanta (Baudrillard, 2008, p. 85). Para el filósofo y sociólogo francés, tanto las sociedades primitivas como las mujeres logran recrear esa:

[...] Fuerza inmanente de la seducción de sustraerle todo a su verdad y de hacerla entrar en el juego, en el juego puro de las apariencias, y de desbaratar con ello en un abrir y cerrar de ojos todos los sistemas de sentido y de poder: hacer girar las apariencias sobre ellas mismas, hacer actuar al cuerpo como apariencia, y no como profundidad de deseo – ahora bien, todas las apariencias son reversibles – solo a ese nivel los sistemas son frágiles y vulnerables – el sentido no es vulnerable más que al sortilegio. Ceguera inverosímil al negar esta única fuerza igual y superior a todas las demás, pues las invierte todas por el simple juego de la *estrategia de las apariencias*. (Baudrillard, 2008, p. 16).

¹⁷⁷ El objeto fatal es aquel objeto capaz de enfrentar su soberanía a la soberanía del sujeto. Este enfrentamiento lo ilustra Baudrillard con la historia de aquel hombre que teme volver a enunciar su deseo, al correr el riesgo de verlo cumplido a cabalidad. En esa historia, una mujer le pregunta a un hombre: [...] *¿qué parte de mí le ha seducido más? Él le contesta: “sus ojos”, y recibe a cambio, envuelto en un paquete, el ojo que le ha seducido* (Baudrillard, 2000, p. 131). El relato, dice Baudrillard, muestra: i) que lo peor es enunciar un deseo y verlo recompensado al nivel de la demanda. ii) Cuando el deseo se cumple a cabalidad, se corre el riesgo de temer volver a desear: “Ella pierde un ojo, pero él pierde la cara, ¿cómo podrá a partir de ahora “guiñarle el ojo” a una sola mujer sin temer recibirlo a cambio?”. (Baudrillard, 2000, p. 131) iii) La mujer rompe con la metáfora de su ojo como signo de la puerta del alma y lo presenta como un objeto puro y simple. Ella cierra toda posibilidad de desplazar el discurso del ojo a la mirada y de la mirada al ser, al sujeto; deja de existir como sujeto de deseo. iv) La estrategia de la mujer es la misma que emplea el objeto, se confunde con la cosa deseada, se convierte en un objeto fatal capaz de llevar al sujeto a su aniquilación. (Baudrillard, 2000, pp. 131-134)

Una de las conclusiones a las que llega Baudrillard es que querer desacralizar a la mujer del artificio y de su fuerza de la seducción, de su lugar como *objeto* de culto para devolverla a lo natural de su propio deseo, resulta ser una ironía. El autor explica que no se subvierte el orden de la producción si se actúa bajo su misma lógica, es decir, si se busca hacer pasar lo femenino y la mujer como “sujeto de deseo” o “sujeto de goce”, produciendo más deseo y más goce (2008, p. 89).

Para el pensador francés, una de las formas de poner en quiebre el orden de lo masculino es elogiar a la mujer-objeto-sexual carente de deseo y de identidad. Pues, en el lugar del objeto la mujer es quien puede adoptar una estrategia radical y aniquiladora: rodear al sujeto en su pura objetividad para convertir el juego sexual en un juego sacrificial, similar al enfrentamiento del guerrero ante la muerte, donde resulta difícil distinguir quién goza más que [...] (Baudrillard, 2000, p. 138).

Del strip-tease

La danza del *strip tease* del cabaret parisino Crazy Horse permite ver cómo opera esa estrategia radical y obscena, pero también sutil y paródica, de la objetivación pura de la mujer. En este baile, dice Baudrillard, la bailarina representa la muñeca que está dispuesta a ser vestida y desvestida, disfrazada y desenmascarada. Sin abandonar su posición de sujeto –al mostrarse deseable para sí misma, al seducirse a sí misma, al autocomplacerse a medida que se desnuda y se acaricia– esta mujer envuelve su cuerpo en un gestual de caricias. Gestos que no solo evocan al compañero sexual, sino que también lo sustituyen, ya que, éstos muestran como ella puede darse a sí misma todo lo que necesita. En otras palabras, la *strip-teaser* indica como entrar en esa relación objetual, al personificar ese objeto-sexual capaz de seducir continuamente al espectador hasta llegar a aniquilarlo (1992, pp. 125-126).

Para el filósofo y sociólogo francés, el *strip-tease* es esa celebración autoerótica que muestra con cada prenda que se deja caer no la “verdad” desnuda del sexo de la bailarina, sino como cada parte de su cuerpo emerge como efigie fálica (Baudrillard, 1992, p. 127). En esta danza sobresale el juego de la ironía, pues aunque no existe una negativa explícita que prohíba acariciar, tocar, realizar el *acting-out* sexual con la cautivadora mujer del escenario; la prohibición, en este caso, corre por cuenta del mismo sujeto que la observa, quien reconoce que al romper con esa construcción ascendente de signos, también termina con la fuerza erótica que designa el cuerpo de la bailarina como falo. El espectador, señala Baudrillard, sabe que si intenta despojar a la mujer de sus marcas para hallar la “profundidad” sexual, en el fondo acaba con esa construcción simbólica que evita descubrir que en el cuerpo de la mujer, al final, no hay nada (Baudrillard, 1992. pp. 127-128).

Bajo el ritmo lento del *strip-tease* lo que se parodia es el intercambio fálico que caracteriza a las sociedades modernas, al descubrir como la erotización del cuerpo triunfa ante la amenaza de la castración. En esa danza donde la bailarina es revestida continuamente de signos fálicos (proceso de fetichización que constantemente recae sobre las mujeres), paradójicamente se pone en conocimiento que: “Estar castrado es estar cubierto de sustitutos fálicos. La mujer está cubierta de ellos, está intimidada a hacer de su cuerpo un falo, so pena de no poder ser deseable” (Baudrillard, 1992, p. 128). Así, el espectáculo evidencia que el complejo de castración que rige a las mujeres nada tiene que ver con la ausencia y la envidia del pene, por el contrario, este se articula con esa obsesión de las sociedades modernas por encontrar el signo del Falo en todas partes, por sacralizar el cuerpo de la mujer como falo viviente (Baudrillard, 1992, p. 128).

Baudrillard afirma que las mujeres tienen mayor oportunidad de subvertir el orden de la producción con su carencia triunfal de subjetividad, al jugar en la posición de objeto-sexual, como lo muestra la bailarina del *strip tease*, pues allí la mujer se presenta inalienable. Al no intentar restituir ninguna subjetividad, ni hacer prevalecer alguna diferencia o algún sentido, se pregunta: ¿a quién se puede dominar?, ¿a quién se puede alienar? (2000, p. 137). El autor también indica que si a la mujer se le identifica con ese orden de lo femenino no es porque exista una correspondencia en términos de una relación biológica, genital o psicológica, sino porque comparten (la mujer y lo femenino) la posibilidad de conservar el juego de los signos, el ritual, las apariencias, el artificio, recreando las relaciones de seducción. En sus palabras: “La mujer solo es apariencia. Y es lo femenino como apariencia lo que hace fracasar la profundidad de lo masculino” (Baudrillard, 2008, p. 17).

De modo que la invitación de Baudrillard, con su teoría de la seducción, es reconsiderar la idea de que la mujer en el lugar del objeto remite inmediatamente a un estado de dominación u opresión. Si bien no se puede negar que existen ciertas prácticas culturales y presupuestos teóricos que desconocen su capacidad de deseo, de expresión, de goce, también cabe precisar que no se puede generalizar esa historia de dominación a todas las sociedades y épocas como se intuye en los planteamientos de algunas teóricas feministas.

Esta consideración solo es posible sostenerla si se toma en cuenta, por un lado, que existen comunidades que muestran la posibilidad de establecer un juego agonístico y de desafío entre los términos sujeto-objeto, abstrayéndolos de cualquier relación dialéctica. Por otro lado, que en las mismas sociedades mercantilistas y capitalistas es posible romper con las relaciones dialécticas al recrear nuevamente relaciones de seducción como lo hace la mujer con la estrategia de la objetivación pura. De modo que, no resulta tan desatinado indicar que es posible ocupar la posición del objeto, pues no siempre este lugar remite a un estado de sujeción.

Conclusiones

Para finalizar se puede indicar que la noción de mujer-objeto no se limita a la noción de mujer objeto-mercancía dominada y explotada. Tal noción adquiere, en este texto, al menos otros dos matices: en primer lugar, la mujer objeto-símbolo que se descubre en las sociedades primitivas cuando se toman como un don, en segundo lugar, la mujer objeto-sexual fatal de la danza del *strip-tease* capaz de ejercer la ironía del objeto. En este sentido, se puede concluir que:

- Los términos de mujer objeto mercancía y mujer objeto sexual no son equivalentes entre sí. La noción de mujer-mercancía resulta válida para la economía de las sociedades mercantilistas y capitalistas en las cuales los intercambios se rigen bajo la Ley del Valor de uso-valor de cambio. Orden económico en el cual el objeto se sumerge en una relación dialéctica frente al sujeto, tejiendo entre estos dos términos relaciones de dominio y opresión. De modo que, la historia de una mujer-mercancía dominada y alienada, solo es viable en la medida en que se reconoce que la mujer, su cuerpo y su sexualidad se encuentran regidos por esos mismos valores de la Ley de Equivalencia, en los cuales se anula cualquier intercambio simbólico.
- A la noción de mujer objeto sexual se le puede extraer, al menos dos sentidos, por un lado, se tiene la perspectiva de Irigaray y MacKinnon, quienes indican que la mujer como objeto-sexual se remite directamente a aquellas mujeres que son desposeídas de su sexualidad para convertirse en el objeto fetiche encargado de satisfacer las necesidades y deseos de los hombres. En otras palabras, la mujer-objeto sexual sería una cara de la moneda de la mujer objeto-mercancía. Por otro lado, se encuentra la perspectiva de Baudrillard, quien afirma en su teoría de la seducción que la mujer objeto-sexual puede responder a la estrategia irónica y fatal del objeto capaz de llevar al sujeto al vértigo. La mujer como objeto-sexual, dice el autor, puede asumir la estrategia fatal del objeto que plantea Baudelaire, es decir, llevar hasta el absoluto la Ley del Valor, al asumirse enteramente en la objetividad para el otro, al jugar con las estrategias de falsificación presentándose como un objeto que puede ser poseído y desposeído.
- La noción de mujer-mercancía devela la manera en que las sociedades industriales construyen procesos de simbolización sobre la mujer, que no cesan de responder al modelo sexual falocrático que se rige por el principio de la producción del cuerpo, producción del deseo y del goce. En ese sentido, se reconoce que ella entra en relaciones de dominación para ser valorada en cuanto a su valor de uso: función reproductiva, y su valor de cambio: fetichización del cuerpo. No obstante, las mujeres también tienen la posibilidad de subvertir esta condición, por un lado, al desnaturalizar ciertas convenciones sociales como el matrimonio, el destino de ser madre o el tener que asumir ciertos modelos del ser mujer, como se expone en

las teorías feministas, de modo que, ellas pueden construir nuevas connotaciones simbólicas. Por otro lado, al parodiar su posición de objeto y devolver la sexualidad al juego de una seducción estética, aunque también obscena y radical como indica Baudrillard. Lo interesante es que la salida a ese estatuto de mujer-mercancía dominada, en ambos casos, se establece por vía de lo simbólico.

- Si bien, el presente texto circunscribe la discusión a los trabajos de Irigaray, MacKinnon y Baudrillard, cabe señalar que no se desconoce que en las investigaciones del feminismo contemporáneo ya aparece la pregunta por la pertinencia de seguir manteniendo esa historia de opresión que rodea a la mujer. Las teorizaciones de Judith Butler o Beatriz Preciado, al poner en cuestión cualquier idea naturalista y esencialista del cuerpo, terminan por debatir las categorías de sexo, género y cuerpo con las cuales se venía trabajando y junto a ello, la idea de mantener una discusión que privilegia una sexualidad en el marco de la estructura heterosexual, a la vez, que invisibiliza las opresiones que sufren sujetos como el transexual, el hermafrodita, el homosexual y el intersexual.

Referencias

- Baudrillard, J. (2008). *De la seducción* (12ª. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Baudrillard, J. (1983). *El espejo de la producción*. México: Editorial Gedisa.
- Baudrillard, J. (1992). *El intercambio simbólico y la muerte*. Venezuela: Monte Ávila editores
- Baudrillard, J. (2009). El objeto de consumo más bello: el cuerpo. En *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Baudrillard, J. (2007). *El sistema de los objetos* (19ª. ed.). México: Siglo XXI editores.
- Baudrillard, J. (2000). *Estrategias fatales* (6ª. ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- De Beauvoir, S. (1999). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* (9ª. ed.). Barcelona: Editorial Anagrama
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Ediciones Akal.
- Lévi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. España: Paidós.
- Mackinnon, C. (2005). feminismo, marxismo, método y estado: una agenda para la teoría. En M. Villegas; I. Jaramillo & E. Restrepo (Comp.), *Crítica Jurídica. Teoría y sociología jurídica en los Estados Unidos* (pp.163-192). Colombia: Ediciones Uniandes.

Base de datos

Grace, V. (2001). The Inevitable Seduction. En: *Baudrillard's Challenge: A Feminist Reading* (pp.141-171). London, GBR: Routledge. Recuperado de base de datos Ebrary <<http://site.ebrary.com/id/10070582?ppg=1>>

7

Marcadores de género en la infancia¹⁷⁸

Ilusión Rita María Duarte López

El NIÑO “manus” se acostumbra al agua desde sus primeros años de vida. Acostado sobre el piso de estrechas tablillas, observa el resplandor del sol en la superficie de la laguna, mientras las volubles olas van y vienen por debajo de la casa. Cuando tienen nueve o diez meses, el padre o la madre suelen sentarse con él en brazos, al frescor de la tarde, en la pequeña galería. Los ojos del niño se habitúan a ver pasar las canoas y a contemplar el asentamiento de la aldea sobre el agua. Al cumplir el año, ya sabe asirse fuertemente de la garganta de la madre, de tal modo que puede sentirse seguro, cabalgando sobre su cuello.

Margaret Mead¹⁷⁹.

El género en tanto *construcción social* de la cultura, corresponde al orden de lo simbólico, a partir de signos, acentos, gestos, enunciados, los cuales se expresan en las conductas y los modos de ser de las personas. Opuesto a la cultura, está la *naturaleza*, que correspondería al orden de lo biológico, lo anatómico o lo

¹⁷⁸ Este capítulo resultado del proyecto de investigación titulado “*Marcadores de constitución y diferenciación de género en la infancia*” bajo la Dirección del Profesor Esaú Ricardo Páez Investigador asociado, Colciencias, realizado por Zareth Melina Montenegro Buitrago e Ilusión Duarte López. Uptc., en el marco del Grupo de Investigación: Filosofía, educación y pedagogía. 2014.

¹⁷⁹ Mead, M. (1985). *Educación y cultura en ueva Guinea*. Buenos Aires. Editorial Paidós. p. 27.

fisiológico, es decir, lo que hace diferencias de los cuerpos de los seres humanos, los órganos de reproducción, su genitalidad, lo que nos define como hombres o como mujeres, el sexo. En este caso particular que trata de los niños en situaciones de juego, se ha escogido el tema de la constitución de género en la infancia, en nuestra infancia. En una situación particular de nuestros niños: un lugar público, en una hora pública y un ambiente de juego¹⁸⁰, abierto y público, que permite en principio un ejercicio de observación aleatoria y puntual, para de ahí: en primer lugar desarrollar una aproximación al concepto de *marcador de género*, término discursivo según la pragmática lingüística, que por efectos de su uso es aplicable al tema de construcción de género, precisando cómo los marcadores de género en la infancia a partir de un enfoque etnográfico implican los marcadores discursivos, pues, hacen referencia a ciertos enunciados repetidos que toman la función de conectores y orientan el discurso según la repetición conduciéndolos a un plano de significación; en segundo lugar, hablamos del género como una construcción de orden social ya que se nace anatómicamente con unas características que se atribuyen al sexo, pero, en cambio, no con un género, que se supone, habría que construirse, tanto subjetivamente como socialmente, y en tercer lugar, mostrar como en un caso particular las observaciones con enfoque etnográfico, realizadas durante dos meses, dieron lugar a ciertas conclusiones a partir de la pregunta por: ¿Qué elementos aislar y qué elementos tomar como unidades de análisis posibles para aproximarse a una serie de consideraciones en torno a los marcadores de género en la infancia?

De acuerdo con el tema, de *marcadores* de constitución y diferenciación de género en la infancia, y de acuerdo con las expectativas para encontrar aquellas marcas que nos conducirían a percibir cómo se construye el género en los niños y niñas en Tunja, se optó por el tipo de investigación cualitativa¹⁸¹ con enfoque etnográfico, porque era preciso tener un acercamiento observacional directo y aleatorio con la población, es decir que se observaran comportamientos de los niños que en determinados momentos asisten a algunos parques de la ciudad. En este caso, los niños de 4 a 12 años encontrados en situaciones de juego en Multiparque Centenario, Parque Recreacional del Norte y zona de juegos Centro Comercial Unicentro, pertenecientes a la ciudad de Tunja, Boyacá, teniendo en cuenta la facilidad que ofrecen dichos

¹⁸⁰ El propósito de este trabajo no es el análisis del juego, sino hallar unos marcadores de género, que se puedan identificar en situaciones particulares que implican el juego. De esta manera tomamos el juego como una estrategia, como un pretexto que nos permitió una observación directa, teniendo en cuenta que los lugares escogidos (Multiparque centenario, Parque recreacional del norte y Unicentro Tunja), son espacios no institucionales o escolarizados y mantienen una forma abierta, de manera que son visitados regularmente por los niños y con población aleatoria, permitiéndonos hacer un seguimiento a formas de ser y expresiones en relación a la forma cómo se construye el género en la infancia.

¹⁸¹ El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

lugares para identificar la regularidad con la que se manifiestan y expresan o no, algunos marcadores de género.

Lo que interesaba de la etnografía como enfoque¹⁸², es la forma de observación, por ello estuvimos dentro del panorama donde los niños podían participar en sus juegos sin que nuestra presencia afectará los comportamientos que necesitábamos ver, si el trabajo investigativo hubiese sido en algún tipo de institución educativa, las acciones en relación al género no se hubiesen podido dar de manera espontánea, porque nuestra sola presencia cambia la idea de espontaneidad y relajamiento de los niños.

De acuerdo con lo anterior se pensó un método que facilitará ser flexibles con el tiempo y la organización de la información recolectada en cada una de las observaciones¹⁸³, y con las herramientas y procedimientos observacionales que se prepararon. En cada una de las observaciones se tuvo en cuenta aspectos como la situación particular de cada caso en relación al género, es decir alguna forma en que pudiéramos identificar diferencias en el género de los niños: signos, gestos, acentos, enunciados y los involucrados directos (aproximación a las edades y su apariencia), los indirectos y el contexto que se desarrolla en cada una de las situaciones concretas. Los datos recopilados permitieron hacer seguimiento de los enunciados situacionales en tanto marcas de género¹⁸⁴.

El propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los

¹⁸² En un primer momento se pensó en un tipo de investigación enteramente etnográfico, sin embargo de acuerdo con los intereses propios del trabajo se concluyó que era pertinente usar la etnografía de manera limitada en tanto enfoque metodológico, porque nuestro interés no era el de convivir con la población en la cual íbamos a hacer el seguimiento. La investigación etnográfica sugiere, el uso de entrevistas dirigidas y no dirigidas, sin embargo decidimos no aplicar esta técnica de recolección de información, porque hacer preguntas así fueran implícitas, representaba que la población posiblemente cuestionara el tema y actuara de manera diferente al sentirse observada y señalada en relación a algo, aclarando que nunca tuvimos contacto directo con la población, porque nuestra posición fue solo observar.

¹⁸³ Las observaciones en los parques de la ciudad de Tunja se realizaron del 15 de Julio de 2014 hasta el 15 de Agosto del mismo año, dichas observaciones tuvieron características particulares de acuerdo con el día, de esta forma los días entre semana observábamos entre las 2:30 p. m. y las 4:30 p. m. o 5:00 p. m. dependiendo del clima; los fines de semana observábamos en la mañana en un parque y en la tarde en otro, algunos sábados en la tarde o domingos por la tarde asistíamos a la zona de juegos del Centro Comercial *Unicentro* teniendo en cuenta que se veía más flujo de personas que los otros días. Cada uno de los lugares tenía características diferentes con las cuales nosotras organizábamos los cronogramas de observaciones. El promedio total de la población infantil observada fue de novecientos sesenta (960) niños aproximadamente entre las edades de cuatro (4) a doce (12) años.

¹⁸⁴ Se hizo una recopilación de datos por medio de algunas técnicas recomendadas tanto por el método como por el enfoque, de esta manera la observación directa fue la principal herramienta para hacer el seguimiento, en algunos casos para mantenernos dentro del panorama del parque (con un interés de no alterar las interacciones de los niños o niñas) llegábamos a hacer las observaciones acompañadas de niños, es decir que íbamos con algunos familiares a jugar al parque para tener mayor acercamiento sin ser obvia la observación

significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. (Alvarez-Gayou, 2003, citado por Ana Celia Salgado, 2007, p. 72).

Siempre y cuando se hace referencia al contexto en términos de la descripción de circunstancias situacionales, el tiempo y el espacio se traducen en condiciones prácticas para analizar ciertas regularidades, que en el caso de los marcadores discursivos de género, implica dar cuenta de los significados y de su interpretación y sentido sobre los comportamientos en este caso de los niños y de las niñas, que por efectos de su interacción emiten señales que encajan dentro de las convencionalidades femeninas y masculinas y los papeles que se les asigna en el mundo de las relaciones sociales.

Rosana Guber (2001, p. 5) habla del enfoque etnográfico como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (“actores”, “agentes” y “sujetos sociales”)”. Así, hallamos e identificamos las formas¹⁸⁵ en que se da la construcción y diferenciación de género en los niños, y los enunciados o acciones producidos por ellos y los adultos. Por otro lado, Rosana manifiesta que un investigador construye su conocimiento a partir de una supuesta y predeterminada ignorancia¹⁸⁶. Así el *Corpus* de las observaciones permitió encontrar que los enunciados *Las damas primero*, *Cuidado con la niña*, *Cruzar la pierna*, *Niñas al columpio*, *Los colores* que se usan (el simple hecho de usar el color rosado en un vestido sin que medien palabras enuncia una posición de género, en este caso femenino) se pueden reconocer como algunos de los marcadores de género teniendo en cuenta que cumplen con las características de un marcador, con su repetición y su uso dentro de determinadas situaciones.

Estando en la posición de observadores de prácticas, modos de actuar, modos de hablar, modos de ser, nos enfocamos en aquello que produce una marca y que a su vez hace posible la pregunta ¿qué marcan los enunciados? para este caso una situación de uso repetida que indica que un enunciado determinado se convierte en un marcador para construir una conducta de diferenciación de género. En ocasiones

¹⁸⁵ Para poder capturar esas manifestaciones, tuvimos que apoyarnos en técnicas de recolección de información, tales como cuadernos de notas y cámara fotográfica que se alimentaron a través de las observaciones directas de la población en los parques de la ciudad de Tunja, mencionados anteriormente.

¹⁸⁶ Una vez recolectada la información, se hizo una confrontación de los cuadernos de apuntes (de la investigación), se estructuró una tabla “*corpus*” donde se describió brevemente el lugar, ordenando por momentos, por fecha y hora, brindando características de apariencia y posible presencia de adultos, tales momentos estuvieron acompañados de enunciados y situaciones, que en un caso particular de repetición y uso, nos arrojaron posibles marcadores de género, en ocasiones hubo casos donde se repetía el enunciado o solo se repetía la situación o se repetían los dos, tanto enunciado como situación.

basta un gesto, que repetido e identificado en su sentido pragmático, se puede convertir en un marcador de conducta o de valoración.

Marcadores de género y género

El concepto de *marcador de género*, como *marcador discursivo*, es un término que utiliza la lingüística para designar algunas expresiones que en su repetición adquieren la función de *conectores*, estableciendo, por inferencia, determinada orientación pragmática del sentido del discurso, induciendo maneras de significar, de actuar, y por consiguiente por extensión, conductas, modos de ser, modos de comunicarse, modos de valorar. Los *marcadores discursivos*, pues, hacen referencia a ciertos enunciados repetidos que toman la función de conectores y orientan el discurso en una determinada dirección; la repetición se vuelve un marcador y el marcador conduce a un plano significativo (semántico y pragmático) de interpretación del discurso.

Es relevante advertir que existen innumerables marcadores discursivos en el campo de la lingüística, por ejemplo marcadores conversacionales, textuales, de interacción que tienen una función en relación con conectores argumentativos y pragmáticos conformando los operadores discursivos y ordenadores de este y sus lazos extratextuales; esto en el decir de Darío Echeverry:

[...] un listado de denominaciones para estas unidades pragmáticas, propuestas por varios autores. Allí aparecen: conectores argumentativos, conectores discursivos/del discurso, conectores pragmáticos; marcadores conversacionales, marcadores discursivos/del discurso, marcadores interaccionales, marcadores textuales; operadores discursivos/del discurso, operadores epistémicos, operadores pragmáticos; apéndices, ordenadores del discurso, y enlaces extraoracionales. (Cortés, 1995, p. 64 citado por Darío Echeverry, 2010, p. 91).

Resulta destacable, también, que el texto normativo de la Real Academia (2010, p. 597) establece o admite la existencia de doce categorías¹⁸⁷, sin embargo, y de acuerdo con las características de cada discurso se pueden crear más marcadores discursivos. En esta investigación se trata más de los marcadores pragmáticos en tanto se identifican en las interacciones que se dan en el juego de los niños y que de cierta manera hace o convierte las repeticiones situacionales en un marcador y ese

¹⁸⁷ La Real Academia reconoce los siguientes marcadores discursivos: Aditivos y de precisión o particularización, adversativos y contraargumentativos, congresivos, consecutivos e ilativos, explicativos, rectificativos, reformuladores, ejemplificativos, recapitulativos, de ordenación, de apoyo argumentativo, de digresión. La Nueva Gramática también enfatiza en el papel del contexto.

marcador se vuelve indicador de diferenciaciones semánticas, de construcción de sentido y con ello de afectación y constitución de prácticas de comportamiento y de conducta, que muy bien pueden afectar formas de expresión de la cultura, y, para nuestro caso, formas de expresión y de construcción de género: cuando encontramos en repetidas ocasiones el enunciado “las damas primero” o “las niñas primero”¹⁸⁸ en un discurso dentro de las situaciones de juego de los niños en los parques se vuelve *marcador* de diferenciación y localización de género.

Los *marcadores* de género en ese sentido se construyen a partir de conductas que se repiten a partir de situaciones específicas acompañadas de enunciados, o de enunciados respaldados por situaciones o de enunciados y situaciones por separado

Como afirma Nogueira (2010), algunas de las teorías pragmáticas según algunos estudiosos de esta cuestión precisan, como Grice (1975), la relevancia de la conexión entre calidad, cantidad, relación y modo en el significado de los enunciados, pues expresan e implican sentidos en las conversaciones, dando lugar al principio de cooperación¹⁸⁹; por su parte Ducrot (1989), acerca del valor semántica de las palabras, expresiones, etc., constata en los enunciados las indicaciones de valor informativo y argumentativo de los marcadores del discurso¹⁹⁰, en otro lugar Sperber y Wilson (1986) dan importancia a la comunicación humana que se fundamenta en el pensamiento cognitivo, en tanto se preocupa de la comprensión, la interpretación y la explicación de los enunciados; en síntesis estas teorías consideran que los marcadores discursivos realizan inferencias que son de carácter obligatorio y lo hacen de un determinado modo lo cual les da dirección y sentido en el lenguaje¹⁹¹.

¹⁸⁸ Caso N° 9 Registrado en Multiparque Centenario, Situación: Están tres niñas en el columpio, una de ellas (5 años) usando pantalón rosado pastel, saco café claro y botas beige, otra de ellas (7 años) porta una camisa morada con azul aguamarina, jean y valetas moradas y la tercera niña usando camiseta amarilla, jean y botas café las niñas juegan en los columpios a hacer competencia de cuál de las tres llega más alto cuando se balancean, el niño de (11 años) usa una camisa gris con estampado, un jean y tenis azules, es el hermano de la niña (8 años), él les propone que vayan al resbaladero y cuando están allá, él le dice a un niño de (7 años) quien usa una chaqueta roja y jean: “*le toca a las niñas primero*”, evidenciando alguna especie de regla para deslizarse, en la cual no es posible que un niño vaya delante de una niña.

¹⁸⁹ El autor además señala que existen *implicaturas convencionales* constituidas por elementos léxicos tales como *pero, incluso, pues, por supuesto, por tanto, claro, bueno, etc.* Por otro lado las *implicaturas conversacionales* se derivan de una inferencia de lo que se dice relacionado con su contexto y de las cuatro máximas (de calidad, de cantidad, de relación y de modo) ya mencionadas y se producen por inferencias pragmáticas, las implicaturas convencionales dependen de una implicación semántica. Nogueira Da Silva (2010 p. 4).

¹⁹⁰ Nogueira da Silva señala que Ducrot hace un paralelo entre los enunciados informativos y/o argumentativos fundamentándose en valores semánticos, el significado de una frase es la forma en que se demuestra la existencia de dichos valores, con ello pretende que la lengua no tenga únicamente un valor informativo sino argumentativo. De esta manera Ducrot defiende la idea de la inmanencia del proceso de argumentación en la lengua. Nogueira Da Silva (2010, p. 10).

¹⁹¹ Dichas afirmaciones se enmarcan en la *teoría de la relevancia* que según Sperber y Wilson tiene un determinado valor según los efectos contextuales y el esfuerzo de procesamiento, gracias a la correcta elección del contexto se logran las inferencias deseadas durante el proceso comunicativo, es a lo que los autores llamaron, *Principio de la Relevancia*. Nogueira Da Silva (2010, p. 6).

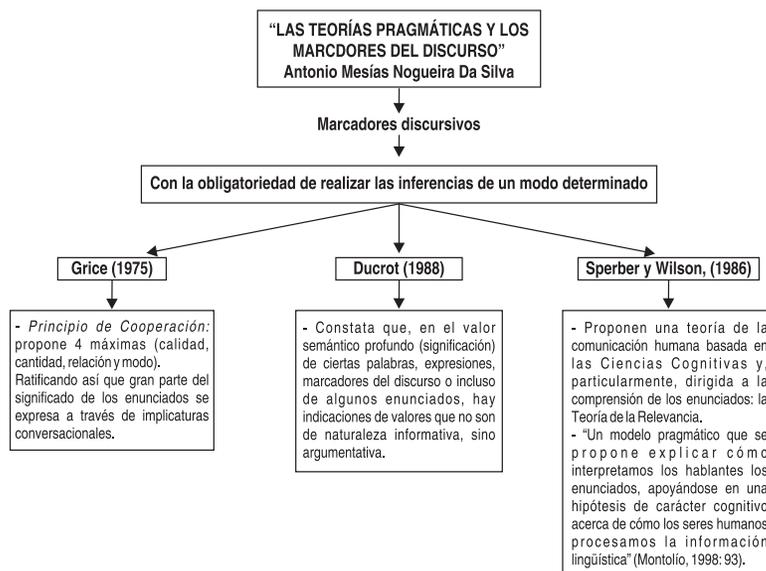


Figura 1. Realizado por las investigadoras

Tomado de *Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso*. Un artículo de Antonio Nogueira Da Silva, a propósito de los marcadores discursivos. (2010, pp. 3-6).

Así, como ejemplo que ilustraría el procedimiento de *toma de prestado* que se hizo del concepto de *marcador*, se identifica la repitencia de ciertos colores, expresiones, gestos, palabras, que de manera reiterada se repiten en determinadas situaciones y por las que se induciría conductas y valoraciones. Tal el caso del vestuario de las niñas, ejemplo el color rosado, y que puede llegar a ser una marca de constitución y diferenciación de género ya que, es sabido que en el medio nuestro tal color se supone es característico y *propio* de las niñas, dada su reiteración y abundancia de uso, el color se convierte en orientador pragmático de sentido, de valoración y diferenciación de género, pues se abre a la dicotomía y por oposición raramente se ve dicho color en niños, por lo que el resultado no sería más que la confirmación de que el color rosado es *propio* de las niñas e *impropio* de los niños¹⁹².

¹⁹² Situación: Se hizo seguimiento a la vestido de algunos niños, se concluyó que es frecuente ver los colores pasteles en las niñas con predominancia en el color rosado y lila. En el caso de los niños predominan los colores azules, verdes, con combinaciones de color negro, las edades de las niñas que se observaron eran aproximadamente 10, 7, 6, 4 años, las edades de los niños aprox. 11, 12, 8, 5 años se observa que hay niñas usando prendas como vestido rosado, sacos o chaquetas color rosado o a rayas lila, o con combinaciones rosado y blanco, combinados con pantalones de jean, o en materiales como dril en tonos café, rosado y los zapatos como botas rosadas, o en colores neutros como el negro. Los niños se visten usando prendas tales como saco de rayas azul, combinado de verde y blanco, camisa gris y camisas de color café, y pantalones jean, pantalón color verde o café y los zapatos en su mayoría tenis, en particular por la temporada de mundial de fútbol, vemos niños usando uniformes correspondientes a los equipos de la selección argentina (azul claro) y colombiana (blanco).

Por otro lado Vásquez (2009, p. 45) hace un estudio de la comunidad de habla barranquillera pretendiendo encontrar algunos *marcadores* discursivos y argumenta que estos, “son partículas estructurantes, presentes generalmente en las narrativas cotidianas, y aunque pueden darse en el discurso formal, solo en el contexto coloquial revierten interés para su estudio”. Gracias a ellos, el discurso recobra valor coherente, toda vez que pueden guiar al interlocutor en el proceso de intercambio comunicativo¹⁹³. En este estudio el autor hace una categorización de los marcadores discursivos de acuerdo con las características de cada uno de ellos, entre ellos encontramos: marcadores discursivos apelativos, preparadores, asertivos, concluyentes o englobantes, persuasivos, explicativos, mantenedores de la atención del interlocutor, re-estructuradores de la información, de apertura de discurso, de cierre del discurso, causativos, reafirmativos, reafirmativos locativos, reafirmativos temporales, reafirmativos modales, conjuntivos, ilativos, conjuntivos copulativos, contrastivos, referenciales indefinidos, referenciales locativos, referenciales modales, referenciales temporales y referenciales temáticos.

Si se entiende como marcadores discursivos apelativos en cuanto a la construcción social de género, la marca define un énfasis y un acento cuando los acompañantes de los niños, enuncian e indican cual es la dirección y la conducción del niño o de la niña en función de lo que hacen y son, por ejemplo si la niña es una niña y se considera a sí misma una niña, se espera de ella que se comporte en consecuencia, y se hace énfasis en su compostura femenina, mientras que se espera de los niños que actúen enfatizando lo que los define en tanto sujetos masculinos. Esta es una muestra de cómo un marcador usado en la cotidianidad de las relaciones y de las conversaciones produce un registro interiorizado en correspondencia con la marca hecha en el cuerpo de la niña, a partir por ejemplo del uso del color rosado en el vestido.

Así se podría señalar anotaciones de cada una de las definiciones de los distintos marcadores nombrados; sin embargo, solamente se tratarán aquí aquellos que enriquecerían los análisis de construcción social de género, tal es el caso del marcador discursivo reafirmativo locativo que si bien forma parte del grupo de los marcadores discursivos reafirmativos¹⁹⁴, que particularmente se conectan delante del complemento circunstancial algunas veces para reafirmarlo o para determinar la rutina del destinador, ya que con su uso es suficiente para ver la claridad del mensaje, y tal como lo indica el nombre del marcador, el término locativo nos remite indudablemente al lugar, que para el caso que nos ocupa los marcadores de género,

¹⁹³ Este artículo forma parte de una investigación sobre los marcadores discursivos en el habla de la ciudad de Barranquilla. Se adscribe a la línea Sociolingüística y Afines, de la Maestría en Lingüística, Uptc. 2009.

¹⁹⁴ Nombre asignado dado por el carácter de solidaridad semántica con el que se emplean en la comunicación diaria, han sido categorizados en reafirmativos- locativos, reafirmativos temporales y modales (Vasques, A. 2009).

encontramos con reiteradas ocasiones la apropiación del espacio de los niños y las niñas en el parque, de tal manera que las niñas ocupan el lugar de los columpios y los niños el espacio del rodadero/resbaladero.

Por otro lado, el caso de los marcadores discursivos concluyentes o englobantes entendidos como un grupo de marcadores que intentan dar por terminado el periodo proposicional como la estrategia para lograr que el interlocutor infiera del contexto y de la situación comunicativa, el complemento de su enunciado, encontramos la relación con las marcas de género, en cuanto a la identificación de algunas repeticiones que tienen que ver con comportamientos y enunciados que expresan los niños o los acompañantes y que apuntan de alguna manera a construir esas diferencias en el género, “*Las damas primero*” por ejemplo es un enunciado que se encontró en un gran número de veces, no siempre con las mismas palabras, como enunciado es frecuente escuchar a los acompañantes de los niños mencionar: “*deja que la niña pase primero*”, “*le toca a las niñas primero*”, “*las niñas primero*”, “*espera que pasen esas niñas*”, “*deja que pase la nena*”, “*espera que primero va la niña*”, y como sugiere el marcador discursivo concluyente o englobante, el resultado de tales afirmaciones es que por inferencia se escuche a una niña afirmar: “*yo primero*” y a un niño: “*pasa princesa*”.

Hay ocasiones en las que no hay enunciado y con un mínimo gesto que haga la niña, el niño comprende que hay que darle paso, de esta manera se ve cómo los niños *ceden el turno* a las niñas en los diferentes juegos; o vemos como las niñas *exigen su paso* en los juegos dando por hecho que “*las niñas van adelante*”, tal enunciado se escucha casi en la totalidad de los casos registrados en relación a las niñas mostrándonos diferencias en el trato de niños y niñas; sin embargo, es frecuente que el enunciado esté acompañado de las acciones correspondidas a la frase.

Ahora bien, en el mundo de hoy, activo, cambiante y *globalizado* han surgido diferentes y múltiples puntos de vista en relación a los cuerpos, a las personas y a sus intereses, vemos como surgen comunidades que buscan repensarnos de otras maneras como sujetos, como personas, como cuerpos, como ciudadanos. Gestos, para el tema que nos ocupa, que buscan, quizá con mayor entusiasmo, *deconstruir* lo que se conoce acerca de ser hombre o ser mujer y *construir* nuevas formas de pensarnos y *encontrarnos*.

Así, damos por *sabido* que en el mundo existen hombres y mujeres, asumiendo que el género está directamente relacionado con la fisiología del cuerpo, en ese sentido, entonces, como ya se dijo, universalmente seríamos solo hombres y/o mujeres. Desde otra perspectiva, hablamos del género como una construcción de orden social. Es posible que las comunidades *gay* sean muestra de ello, teniendo en cuenta que se podría nacer con un sexo que no correspondería con la opción de género, mientras

que se esperaba que se actuara en correspondencia con la distinción con la que se nace; sin embargo, en las prácticas culturales y sociales en situaciones como esta –las comunidades Lgbti– se conforman conflictos que ponen en cuestión marcadores discursivos y enunciativos como “se nace mujer” o “se nace hombre”, y aunque pareciera ser que estas enunciaciones y marcadores no son discutibles, a pesar de ello habría que crear entonces marcadores que indiquen el nuevo estatus sexual de quienes no se consideran a sí mismos ni hombres ni mujeres ni comunidad Lgbti. A propósito, Beatriz Preciado señala que:

[...] La sociedad contra-sexual demanda que se borre de las denominaciones “masculino” y “femenino” correspondientes a las categorías biológicas (varón/mujer, macho/hembra) del carné de identidad, así como de todos los formularios administrativos y legales de carácter estatal. Los códigos de la masculinidad y de la feminidad se convierten en registros abiertos a disposición de los cuerpos parlantes en el marco de contratos consensuados temporales. (Preciado, 2002, p. 29).

Si la cultura es constitutiva del género entonces lo femenino y lo masculino, a pesar de considerarse irreductibles en su relación conforman la psique individual y determinan el comportamiento del yo en términos del placer y del displacer, que es casi lo mismo que aceptar lo permitido y lo prohibido; sin embargo, lo que realmente importa a la sociedad es que se corresponda al hecho biológico con el discurso cultural, basta entonces con enunciar que se es niña para empezar su constitución en mundo de las relaciones sexuales y genitales, por eso estos registros equivalen a signos que marcan los cuerpos de los niños y de las niñas y como afirma Preciado (2007) esto produce un desplazamiento de las diferencias sexuales:

[...] Marca un desplazamiento de aquellas posiciones que parten de una sola noción de diferencia sexual y de género –entendida esta en términos esencialistas, en términos marxistas (división sexual del trabajo) o en términos lingüísticos (orden simbólico o presimbólico)– hacia un análisis de naturaleza transversal. Se trata de estar atentos, dirá bell hooks, al “sobrecruzamiento de opresiones” (interlocking oppressions). No es simplemente cuestión de tener en cuenta la especificidad racial o étnica de la opresión como una variable más, junto a la opresión sexual o de género, sino más bien de analizar la constitución mutua del género y la raza –lo que podríamos llamar la sexualización de la raza y la racialización del sexo– en tanto dos movimientos constitutivos de la modernidad sexocolonial. (Preciado, 2007, p. 376).

De esta manera el género es *construcción social* y corresponde al orden de lo simbólico, con signos, acentos, gestos, enunciados, los cuales se expresan a partir de las conductas y los modos de ser de las personas. Opuesto a la cultura, está la *naturaleza*, que correspondería al orden de lo biológico, lo que hace diferencias en los cuerpos de los seres humanos, los órganos de reproducción, su genitalidad, los

que nos define como hombres o como mujeres, el sexo. De esta manera, la sexualidad es la forma como cada persona disfruta o aprovecha su sexo en relación con los demás, procurando dejar de lado si se es masculino o femenino.

A continuación se presentan algunos ejemplos en los que se enmarcan las categorías de análisis en la investigación, y las formas como se evidenciaron en las observaciones los datos recopilados, los cuales permitieron hacer seguimiento de los enunciados situacionales de juego, que se convertirían más adelante en marcas de género, de esta manera se presenta en la Tabla 1, la descripción de las relaciones implícitas discursivas entre los niños observados en el trabajo de campo, según categoría de análisis, enunciados y situaciones, las que darán lugar más adelante a un análisis conceptual y de puntos de vista:

Tabla 1¹⁹⁵

Categoría de Análisis	Situación/Enunciado	Fotografías trabajo de campo
<p>Signos</p>	<p>Fecha: 29 de agosto de 2014 Hora: 3:55 p. m. Niños(as): 1 niño (8 años) y 1 niña (7 años) Apariencia: • Niña usa vestido corto color lila y leggigns morado y baletas. • Niño vestía un jean y una chaqueta azul, jean y tenis negros. Adultos: 1 mujer (29 años) Enunciado: “papito, cuidado con la niña” Situación: los niños están jugando a perseguirse, como un juego de cogidos entre dos, en un momento la mamá del niño que los veía jugar le grita: “papito, cuidado con la niña”.</p> <p>Fecha: 22 de julio de 2014</p>	
<p>Gestos</p>	<p>Hora: 4:20 p. m. Niños(as): 1 niña (7 años) Apariencia: la niña usa falda-short rosado, camisa blanca y botas color café. Gesto: cruzar la pierna Acción: jugando en el resbaladero. Situación: llega una niña (sola) a jugar en el resbaladero, antes hace una pausa y cruza las piernas. Es un gesto para no mostrar algo que esta “prohibido” mostrar, su ropa interior.</p>	

¹⁹⁵ Realizado por Ilusión Duarte López, para dar ejemplo de las relaciones según categoría de análisis y contexto de las observaciones de campo.

Categoría de Análisis	Situación/Enunciado	Fotografías trabajo de campo
Acentos	<p>Fecha: 21 de julio de 2014 Hora: 3:30 p. m. Niños(as): 1 niño (6 años) 1 niña (7 años) Apariencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niño usa chaqueta color verde, blue jean y tenis negros. • Niña usa chaqueta color rosado, pantalón negro y zapatos rosados. <p>Adultos: 1 mujer (34 años) Acento: -rápido Samuel, despacio Sarita- Acción: juego del resbaladero Situación: los niños llegan al parque acompañados de su mamá salen corriendo cuando se acercan a las escaleras del resbaladero, y la mamá exclama: “despacio Sarita, espera”, la niña se frena y el niño sube primero las escaleras. En otro momento los niños corren a otro juego, y la mamá exclama nuevamente “despacio Sarita, rápido Samuel”.</p>	
Enunciados	<p>Fecha: 25 de julio de 2014 Hora: 5:10 p. m. Niños(as): Niño (10 años) Apariencia: camisa a rayas verde y blanco, jean y tenis (vans) verdes. Adultos: 1 Señora (38 años) Enunciado: “No mami, ahí no que eso es para niñas”. Acción: jugando en las máquinas. Situación: el enunciado, “no mami, ahí no que eso es para niñas” lo dice el niño cuando la mamá le pregunta si quiere ir a uno de los juegos que están en la parte de tonos pasteles.</p>	

<p>Colores</p>	<p>Fecha: 22 de julio de 2014 Hora: 4:30 p. m. Niños(as): 4 niñas (10, 7, 6, 4 años) 5 niños (11, 12, 8, 5 años) Apariencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niña usando vestido rosado y saco rosado. • Niña usando saco a rayas lila, rosado y blanco y jean. • Niña usando chaqueta rosada, pantalón café y botas rosadas. • Niña usando saco rosado con mangas azules, pantalón rosado claro y blusa lila. • Niño usando saco a rayas azul, verde y blanco, jean y tenis. • Niño usando camisa gris y pantalón verde. • Niño usando pantalón, camisa y chaleco color café. • 2 niños usando uniformes de fútbol, correspondientes a los equipos de la selección argentina (azul claro) y colombiana (blanco). <p>Acción: jugando en las diferentes atracciones del parque. Situación: se hizo seguimiento a la vestimenta de algunos niños, se concluyó que es frecuente ver los colores pasteles en las niñas con predominancia en el color rosado y lila. En el caso de los niños predominan los colores azules, verdes, con combinaciones de color negro.</p>	
-----------------------	--	--

Es la observación la que da lugar a la identificación de diferenciaciones entre niños y niñas en cuanto a enunciados, uso y colores de los vestidos, y el tipo de juegos selectivos: para el caso de los enunciados se identifican los marcadores en cuanto al sentido de las frases con la que los adultos se dirigen a los niños y a las niñas, sentido que direcciona la manera como unos y otros se conducen en el espacio, como se relacionan entre sí, como se conectan con los adultos y como los adultos establecen las reglas mediante las cuales los niños y las niñas se comportan de acuerdo con dichos marcadores, los cuales formalizan prácticas sociales entre los miembros de las familias, que justo se traducen en instituyentes de los modos de ser mujer, de ser hombre, o transexual, o travesti o una mezcla o combinatoria de maneras de ver y de vivir el mundo en sus relaciones donde se constituye la subjetividad masculina y femenina.

El género se conceptualizó como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino). En ese sentido, lo “*propio*” es lo que creemos que le corresponde al ser humano desde una perspectiva natural a cada sexo. (Lamas, 2000, p. 2)

A su vez, Judith Butler (2007, p. 54) afirma que, “el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo”, es decir que el género no es consecuencia del sexo. Lo que ocurre con frecuencia es que relacionamos directamente los términos (sexo y género) a tal punto de creer que son lo mismo, pero no es así, como lo hemos afirmado, el sexo es biológicamente determinado gracias a los cromosomas, que definen el ADN de la persona, por tanto qué tipo de aparato reproductor tendrá el ser humano en su desarrollo embrionario (sin embargo, existen los casos de las personas intersexuales, que son las personas que se conocen comúnmente como hermafroditas).

Gayle Rubin en su texto *Tráfico de mujeres*, establece un concepto para definir esta relación, se trata de un sistema *sexo-genero* definido como “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”. En ese sentido, el género es lo que nosotros hacemos de nuestro cuerpo en relación al sexo como la sexualidad, las identidades, las diferencias.

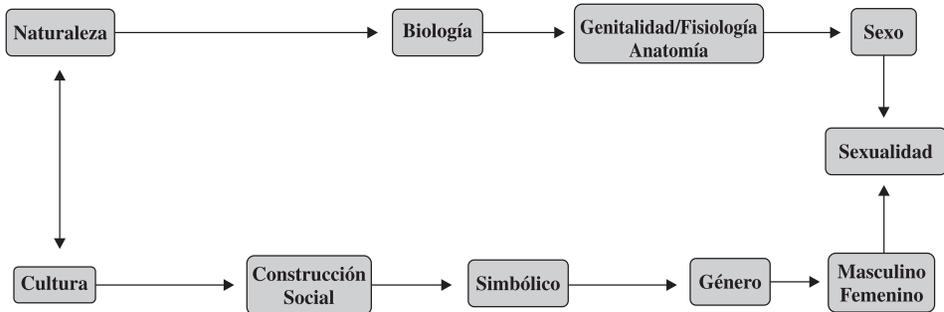


Figura 2. A propósito de la relación sexo-género, y la forma en que confluyen los dos conceptos.¹⁹⁶ La sexualidad¹⁹⁶.

El género se construye a partir de gestos, acentos, enunciados, signos, lenguajes que son transmitidos de manera cultural haciéndose poco evidentes, llevando a la normalización algunos comportamientos o conductas relacionadas con el género

¹⁹⁶ Realizado por el Director del proyecto 2014. Páez Guzmán. Esaú.

dados en la repetición y la acentuación de formas (que son sociales) como el mismo tipo del vestido, el color que se le atribuye a la apariencia (¿rosado?, ¿pastel?), los gestos que le son propios, incluso formas y maneras más profundas y menos evidentes, como las formas del lenguaje, los discursos, la funcionalidad de los espacios abiertos y/o cerrados, los conceptos y las teorías, las expectativas de vida según la izquierda o la derecha, la naturaleza o la cultura.

Ahora bien de lo que se trataría es de pensar cómo se constituye el género y cómo en el campo de la investigación con enfoque etnográfico según los objetivos propuestos es posible identificar marcadores, y cuáles son los instrumentos y las herramientas pertinentes potenciales para pasar de las teorías y de las técnicas al campo procedimental y metodológico que evidencien en las situaciones los procesos de construcción y diferenciación de género en la infancia y en situaciones concretas de juego. Este es el esquema que mostraría un proceso de esta naturaleza.

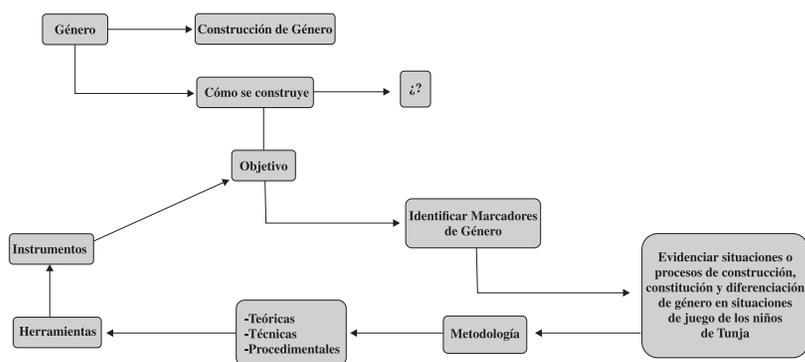


Figura 3. Estrategias procedimentales. Cuadro realizado por las investigadoras en formación

En ese sentido, encontramos *ideales* en relación a cada uno de los géneros, si hablamos de lo masculino, nos referimos a enunciados como “el macho, todo un hombre, el varón de la casa, el fuerte, el líder”, y entonces vemos como desde la infancia se comienzan a establecer esas diferenciaciones de género (con respecto a actividades básicas que se desarrollan en el hogar y posteriormente en la sociedad) haciendo representación por medio de objetos como juguetes de determinado uso y color para los hombres “lo masculino” tales como carros, edificios, bloques de construcción, barcos, aviones, motocicletas, balones y otros.

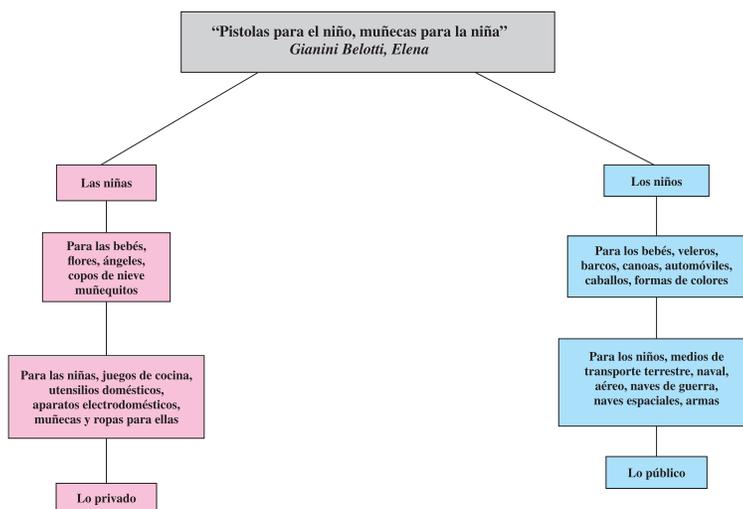


Figura 4

Tomado del artículo *Pistolas para el niño, muñecas para la niña*. Escrito por Elena Gianini, cuyo propósito en este caso es ilustrar cómo se establecen algunas diferencias en los juegos de los niños y las niñas.

En el caso de las mujeres, “lo femenino”, se habla entonces de la sensibilidad, la delicadeza, la dama, la nena de la casa, la ternura y en lo asociado con el juego encontramos objetos relacionados con el hogar: la cocinita, la casa de muñecas, máquinas de coser, planchas, escoba... Sin mencionar los roles que se representan mediante las situaciones de juego de los niños en los que claramente vemos cómo están marcados. En su mayoría las niñas representan a la mamá quien está siempre en casa con el cuidado de los hijos, preparando los alimentos, haciendo oficios varios del hogar mientras el niño, simula ir a trabajar y cuando llega a la casa busca alimento y descansa. Dentro de este *juego simbólico*, Lobato (2005) citando planteamientos de Vigotsky, Elkonin, Bruner, interpreta los *juegos sociodramáticos* como una forma de ensayar conductas del mundo adulto, atribuyendo a los objetos un significado personal y cultural¹⁹⁷.

El anterior es un ejemplo de cómo a través del juego el niño construye y expresa comportamientos *estereotipados* de género, bajo la forma *binaria* entre femenino y masculino, disyuntiva y excluyentes. Dichas expresiones y conductas son efectos visibles de clasificaciones sociales¹⁹⁸, inmersas en la cultura, las costumbres y, sobre

¹⁹⁷ La autora establece el concepto de esquemas de género refiriéndose a los pensamientos e ideales que los niños perciben en relación al género que representan posteriormente en el juego simbólico. La diferencia sustancial con este trabajo, es que se habla de concepto de marcador que se enfoca no solamente en los ideales que el niño tiene de género, sino de las marcas evidenciadas en hechos en relación al mismo.

¹⁹⁸ A las conductas sociales referidas entiéndase culturalmente, es decir que son acciones aprendidas y transmitidas por generaciones, tales acciones no son definidas ni estructuradas pero se legitiman a través de las prácticas mismas.

todo, en el lenguaje. Justo es esa una de las funciones fuertes del *marcador*, en tanto conector y orientador de sentido y generador de conductas y valoraciones. El género incluido. Algunos ejemplos:

Tabla 2. *Imaginario* que se atribuyen a las personas según su apariencia y lo que se cree que corresponde a la misma.

FEMENINO	MASCULINO
Mujer	Hombre
Débil	Fuerte
Emocional	Racional
Orden	Desorden
Bondad	Maldad
Privado	Público
Pasivo	Activo
Subordinación	Dominación
Blanco	Negro

Esta *binariedad*, en la medida que entra en una relación de oposición disyuntiva, o *femenino o masculino*, lleva a una jerarquización del género, convirtiéndolo en *categoría*, así, según De Lauretis (1989) lo masculino y lo femenino son complementarios y mutuamente excluyentes, en los que la sociedad crea un sistema cultural del significado de género, de esta manera entra en los circuitos del poder se ejercen *relaciones de poder*, siendo dominante lo masculino y subordinado lo femenino.

Entendiendo por poder, tal como lo plantea Foucault (1988), *una acción ejercida sobre otra acción que tiene como fin inducir, producir e incitar a crear nuevas acciones, conductas, modos de ser y actuar*. A los hombres se les atribuye la fuerza física y a las mujeres las habilidades motrices, por tanto, en el pasado a los hombres se les consideraba apropiados para trabajos de fuerza y las mujeres para las labores del hogar, los hombres en la esfera de lo público y las mujeres de lo privado, los hombres labraban la tierra y las mujeres se dedicaban a los oficios del hogar y los hijos. En este caso, como eran familias numerosas, la mujer se convirtió en un símbolo de fertilidad y reproducción, porque fisiológicamente el aparato reproductor de la mujer es el que gesta la vida y recaía así, un peso y responsabilidad social, porque no contaban con un mecanismo que planificación familiar, lo cual implicaba embarazos continuos sin un control que le diera a la mujer la opción de decidir el número de hijos que quisiera tener, lo cual inevitablemente dejara a la mujer en roles

del hogar, alimentando el deseo social de mantener a la mujer en la vida privada y al hombre en la vida pública.

Con los conflictos sociales de siglos pasados (revoluciones y guerras), los hombres tuvieron que irse, permaneciendo las mujeres a cargo de todo el trabajo en el hogar y fue entonces cuando aprendieron a labrar la tierra, a sembrar y a cosechar, con el tiempo cuando algunos hombres regresaron de dichas guerras, no encontraron las mujeres que habían dejado, ya las relaciones en el hogar eran diferentes, las mujeres ya eran dueñas de espacios tanto públicos como privados, los hombres pasaron a un segundo plano dejando atrás algunas formas de dominio, que en muchos sentidos tenían a las mujeres subordinadas, fue entonces cuando las mujeres comenzaron a apropiarse de nuevos ambientes, comenzaron a trabajar en fábricas, en construcciones y en todo tipo de industria que les proporcionaba ingresos para su supervivencia.

Poco a poco la mujer comienza a pelear por sus derechos y comienzan a surgir algunos de los primeros movimientos feministas en Estados Unidos los cuales tuvieron momentos diferentes en la historia, en la década de 1970 estalla la revolución femenina con la invención de la píldora del día después, lo cual significó dejar atrás de algún modo el símbolo de mujer como objeto sexual y de reproducción, dejándola en la libertad de elegir su vida sexual. Mientras el patriarcado¹⁹⁹ es un concepto que se refiere a un tipo de organización social en la que el hombre es quien ejerce el mando en una comunidad, este término es frecuentemente utilizado por el feminismo para referirse al dominio del hombre sobre la mujer, en la relación de esposos, de padres, de los hijos.

De cierta manera podemos relacionar el patriarcado con algunos comportamientos culturalmente cercanos a nosotros en los cuales se ve prevalencia a maneras de ser, en donde el hombre aún ejerce ciertas relaciones de poder (dominio) frente a la mujer, hoy conocemos esas maneras de ser con el término “machismo” enmarcado en prácticas de la cotidianidad que normalizamos porque son comportamientos culturales, transmitidos por generaciones y anteriormente poco cuestionados. Lo que ocurre con algunas corrientes de pensamiento sexistas es que pasan en ocasiones de un extremo a otro en cuanto a sus críticas sociales, es decir que algunas veces llegan a radicalismos en los cuales no aceptan la aparición de nuevas identidades, ni la diferencia entre los sexos convirtiéndolos también en un problema.

En lo que tiene que ver con la identidad se entiende también como una construcción, teniendo en cuenta las vivencias de la persona, el ideal que se va armando míticamente

¹⁹⁹ En lo referente, entre todos los temas, el patriarcado se trabajó partiendo de algunas conversaciones con el director del proyecto investigativo: Esaú Ricardo Páez Guzmán.

respecto de lo femenino y lo masculino que no está reflejado en las mujeres y en los hombres directamente. Con el paso de las décadas, nos hemos abierto a nuevas formas de aceptación dentro de otras comunidades (Lgbti, por ejemplo), muestra de un proceso que no puede decirse que es único, es más bien pluralista en el sentido en que se va construyendo a raíz de las experiencias, actos comunicativos y más representativos que pueda mantener cada individuo, en cada encuentro consigo mismo y con su entorno social y es allí donde entendemos que no solo por estar ligados desde lo biológico con una diferenciación genital, debemos encasillarnos, sabiendo que el entorno social es cambiante.

Si bien es cierto, con los cambios sociales dados tenemos mayor posibilidad de acercarnos, sentirnos bien y acogernos a situaciones que representan una conexión con otras personas, de las cuales se observan conductas, comportamientos, emociones, gustos, tendencias, está en nosotros optar por ese tipo de comportamientos como aprendizaje y adaptarlo a nuestra vida, o por el contrario, solo limitarnos a entender que es representativo y únicamente del otro.

[...] Se define la identidad como el conjunto de representaciones del *yo* por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente de los otros, afirma que es recreada a diario a través de la actuación cotidiana y del relato de sí mismo. Además es una construcción histórica que cada persona va reajustando a lo largo de las diferentes etapas de su vida y de acuerdo al contexto en que actúa. (Fuller, 1997, citada por Blanca Elisa Cabral y Carmen Teresa García, 2005).

Por otro lado si hablamos de la identidad de género encontramos, que aun estando definidos anatómicamente, el campo de lo social es lo que puede llegar a complementar e interferir en las inclinaciones y gustos sexuales hacia las que estamos sujetos. Retomando a Fuller (1997) la identidad de género corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino, precisa, que el género no se deriva mecánicamente de la anatomía sexual o de las funciones reproductivas, sino que está constituido por el conjunto de saberes, que adjudica (otorga) significado a las diferencias corporales asociadas a los órganos sexuales y a los roles reproductivos.

En ese sentido hallamos la respuesta a la forma en que emergen las “comunidades gays”, que en este plano agrupan a las lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, e intersexuales que luego acogerán la sigla Lgbti y que en la década de 1980 se unen a los estudios de género con el feminismo para que principalmente se les reconozcan los derechos como a las personas heterosexuales, y luego se les acepte en el ámbito social teniendo en cuenta que hasta este punto los homosexuales han estado en la esfera privada por temor a los prejuicios sociales.

Pelayo y Mora (1989, p. 863) comentan que Foucault “*establece una contraposición entre el deseo como específico de la *scientia sexualis* y el placer como el posible punto de apoyo para la creación de nuevos modos de vida*”. Y de acuerdo con ello algunas personas se dedican a explorar esos nuevos modos de vida desde su propio cuerpo y desde su sexualidad, los intereses, las formas de pensar y hasta los gustos cambian. Es por ello que el género, y su construcción se relacionan también con las formas en que las personas deciden sexualmente sobre ellos, es decir que la sexualidad también se relaciona con las prácticas sexuales de cada persona.

Los autores anteriormente citados también esbozan el concepto del *verdadero sexo* de Foucault estableciendo que mientras *preexista una anatomía* más o menos clara y determinada, la esencia del esquema clasificatorio la dicotomía entre los sexos mantiene sus pretensiones de naturalidad, por ejemplo la homosexualidad, Foucault mostró la posibilidad de subvertir la idea de un *verdadero sexo* a través de aquellas categorías que, creadas por la *scientia sexualis* y puestas en los límites de la normalidad, ponen en entredicho las pretensiones de naturalidad de las relaciones sexuales consideradas naturales: las relaciones heterosexuales.

En síntesis, lo que tiene que ver con la sexualidad de la persona se convierte también de esta manera, problemático, a veces reconocer y aceptar las diferencias, y comprender que no solo somos colores rosado y azul. En un plano conceptual para Foucault citado por Ángel Pelayo y Óscar Mora (1989) la sexualidad es ante todo un campo de experiencia donde poder y saber, discursos y prácticas, poder-represión y poder-incipitación, verdad y ética se constituyen en un dominio complejo. El *dispositivo de sexualidad*, según Foucault, se entiende como el conjunto de prácticas, instituciones y conocimientos que hacia el siglo XVIII hicieron de la sexualidad un dominio coherente y una dimensión absolutamente fundamental del individuo. La sexualidad no solo son las actividades sexuales de las personas, la sexualidad es, por tanto, una forma de experiencia específica del hombre.

Algunas conclusiones

Los marcadores de género se toman como unidades de análisis posibles para la aproximación a los marcadores de género en la infancia a partir del uso del enfoque etnográfico a partir de observaciones directas y que corresponden: *al contexto* en relación con las situaciones de juego en cuenta la manera en que se da cada situación y las reiteraciones de conductas y modos de ser de los niños que marcaron diferencias de género. En cuanto *a las regularidades* comprendidas como marcadores de género colores, enunciados, gestos, y de allí *los resultados* en tanto formas de comprender los enunciados que circulan y se encarna en maneras de ser femeninas o masculinas de las personas y que llevan a diferenciar y a comprender el género como construcción de la cultura.

Ahora es pues la observación la que da lugar a la identificación de las de diferenciación entre niños y niñas en cuanto a enunciados, uso y colores de los vestidos, y el tipo de juegos selectivos: para el caso de los enunciados se identifican los marcadores en cuanto al sentido de las frases con la que los adultos se dirigen a los niños y a las niñas, sentido que direcciona la manera cómo unos y otros se conducen en el espacio, cómo se relacionan entre sí, cómo se conectan con los adultos y cómo los adultos establecen las reglas mediante las cuales los niños y las niñas se comportan de acuerdo con dichos marcadores.

En relación con los casos situacionales identificados es posible hallar los marcadores de género en términos empíricos y hacer una aproximación al *corpus* y relatos y sobre estos signos construir las marcas que circulan y se instituyen en los discursos de género y se formalizan en prácticas sociales entre los miembros de las familias, que justo se traducen en instituyentes de los modos de ser mujer, de ser hombre, o transexual, o travesti o una mezcla o combinatoria de maneras de ver y de vivir el mundo en sus relaciones donde se constituye la subjetividad masculina y femenina.

En ese orden de ideas, los posibles marcadores de género en la infancia a propósito de los enunciados y las prácticas sociales donde se producen registros en la piel, en los cuerpos, en las mentalidades y por supuesto en los amores podrían ser (aún es necesario continuar y ahondar en esta investigación) *Las damas primero, Cuidado con la niña, Cruzar la pierna, Niñas al columpio, Los colores* los cuales se pueden reconocer como posibles marcadores de género teniendo en cuenta que cumplen con las características de un marcador, con su repetición y su uso dentro de las determinadas situaciones que se expresan a través de signos, gestos, acentos, enunciados usados como categorías de análisis teórico y conceptual, abriendo la posibilidad futura de continuar y profundizar en el interrogante sobre la constitución de género en nuestra infancia.

Son estos elementos conceptuales, los que abren el espectro de análisis y van trazando la trayectoria de una tendencia teórica, que se viene fortaleciendo desde el punto de vista de distintas disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la filosofía misma. Sin embargo, no escapan al objeto de las políticas públicas, a las líneas de inclusión o de exclusión de expresiones sociales y jurídicas, a la pregunta por el género y la personalidad, como pregunta que involucra no solo una posición conceptual, sino social y política e incluso médica, pues es cada vez más un tema obligado que no solo interesa a la sociedad en general, sino también a la escuela, a la educación, al maestro.

En este sentido, las conclusiones son inciertas y pasajeras, pues no se trata de conclusiones finales, sino de la importancia de continuar con investigaciones que se inician con preguntas puntuales y concretas que van delineando el problema y

permiten construirlo en la perspectiva de una problematización, que en general no se toca, la infancia, pues al parecer los niños se volvieron intocables en el campo de las explicaciones, dado que los sitúan en espacios cada vez más abiertos en el proceso social y cada vez más cerrados en el campo educativo que en sus resultados formales incitan a seguir pensándolos en el campo de la expresión de la inocencia. Por eso se trataba de adentrarnos en un campo que para nosotras iba más allá de los términos y la observación del sentido común, pues abrimos a un campo nuevo, como este, suscita y abre un campo para distintas reflexiones conceptuales asociadas a un tema igual de problemático como lo es el tema del género.

Pero también, implicaba entrar en una dinámica de actividades y preguntas que nos ubicaban en nuestro *oficio* de maestros, en relación con la educación, con los niños y la pedagogía. Y, en esa medida, nuestra actividad como ejercicio investigativo suponía construir un problema y señalar un objetivo, en tanto el comienzo de un proceso abierto y por explorar, nunca se trató en este comienzo de la investigación de llegar a un cierre. Por eso, en relación con nuestro tema particular, los *marcadores de género* lo que se ha hecho en este caso, es un pequeño ejercicio de *toma de prestado* del concepto para usarlo como herramienta categorial de observación y de análisis de las maneras cómo en situaciones particulares se orienta y constituye el género en nuestra infancia.

De la misma manera, la observación debería ser tomada como objeto en sí misma para poder contar con una información más extensa que pueda convertirse en referencia para un análisis más profundo y conclusivo. Lo que encontramos, de manera muy localizada, es la persistencia de reiteraciones, bajo la forma de enunciados, expresiones, gestos, signos, que en su repetición y regularidad se constituyen en elementos que *marcan* orientaciones de conducta y conectores de juicios en relación con la constitución del género. *Las damas primero. Cuidado con la niña. Cruza las piernas. Niñas al columpio. Los colores. La repartición y apropiación de los espacios y los diferentes artefactos de juego*, son elementos diferenciadores que se repiten y se realizan en conductas, sin mayor énfasis discursivo o pedagógico, basta el gesto, el enunciado y este se convierte inmediatamente en una conducta.

Cuando el niño cede el puesto, la niña cierra las piernas, el color rosado se vuelve constitutivo de las niñas en su vestido y por negación no permitido en los niños, estamos ante marcadores constitutivos de género. No que lo sean, pues todavía es necesario un nivel de análisis y de elaboración conceptual que desbordaría el objeto de esta investigación, pero que podrían convertirse en elementos ordenadores de la continuidad y del análisis de esta.

Lo que se puede apreciar, a partir de estos elementos, es que nos encontramos con que el niño construye una idea de lo masculino y femenino a partir de sus relaciones

y de sus experiencias en diferentes ambientes (hogar, escuela, barrio, parque, medios comunicativos, entre otros) el niño aprende desde su interacción visual y física con el mundo que lo rodea. Y que en este proceso el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, los gestos, las señales, más que como elementos significativos, como elementos pragmáticos que realizarían formas de conducta, de acción y de establecer juicios.

De ahí los *marcadores*, como modelo para establecer una de las posibles rutas cómo se constituye el género en nuestra infancia. Pues, tomamos el punto de vista, sobre un concepto como género y su construcción social sobre marcas no tangibles, por tanto no hay expresiones literales, que sean determinantes en tal construcción, es decir, que vestir a la niña todo el tiempo de rosado, no la hace femenina, o que un niño juegue todo el tiempo fútbol o con carros, no lo hace masculino. Estos factores se vuelven determinantes cuando lo vemos repetidas ocasiones, en diferentes circunstancias, convirtiéndolos en *marca* de género.

Referencias

- Butler, J. (2007). *El Género en disputa*. España: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- Cabral, B. E., & García, C. T. (). *Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o identidades de género*. Mérida, Venezuela: Departamento de Antropología y Sociología de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes (ULA). Recuperado de http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Masculino_femenino_y_yo_Identidad_o_identidades_de_genero.pdf
- Carrillo, J. (2007). *Entrevista con Beatriz Preciado*. Sao Paulo, Brasil: Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP)
- De Lauretis, T. (1989). *La Tecnología del género*. London, Macmillan: Essays on Theory, Film and Fiction.
- Ducrot, O. (1989). *Argumentação e topoi argumentativos*. Campinas: Historia e sentido na linguagem. Pontes Editores.
- Duarte, I., & Montenegro, Z. (2014). *Marcadores de constitución y diferenciación de género en la infancia*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Preescolar). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.
- Echeverry, S. D. (2010). *Marcadores del discurso humorístico un análisis de caso*. Universidad de Antioquia. Lingüística y Literatura N.º 58.
- Gianini, B., E. (1978). *Nosotras las niñas...* Medellín. 2 Ed, coedición LAS MUJERES y Corporación Educativa San Pablo.

- Gianini, B., E. (2001). *Pistolas para el niño, muñecas para la niña la influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida*. Mérida, Venezuela: Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
- Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. New York: Syntax and Semantics. Academic Press.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. 1 Ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Vol. 7. México: Cuicuilco Lobato. E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, p. 3.
- Nogueira da Silva. (2010). *Teorías pragmáticas y los marcadores del discurso*. Brasil. Revista Electrónica Letra Magna, revista de divulgación Científica en lengua Portuguesa, Lingüística y literatura.
- Pelayo G., Á., & Moro, A. O. () *Michel Foucault y el problema del género*. España: Departamento de Filosofía del Derecho Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD41460332.pdf>
- Real Academia Española de la Lengua. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor Dis. S. A.
- Rubin. G. (1986). Tráfico de Mujeres: Notas Sobre la Economía Política del Sexo. *Revista Nueva Antropología*, p.97.
- Vásquez C., A. (2009). *Análisis sociolingüístico de los marcadores discursivos en la comunidad de habla barranquillera*. Maestría en Lingüística, UPTC. Barranquilla: UPTC. Vila N., F. (1999). *Genealogías Feministas Contribuciones de la perspectiva radical a los estudios de las Mujeres*. Madrid: Fundación Forem Política y Sociedad. pp. 43-51.

TERCERA PARTE

Filosofía, educación y pedagogía

Línea de investigación:

**Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna
y contemporánea**

Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método²⁰⁰

Martha Soledad Montero G.
Sandra Rojas Panqueva

*Don Juan dijo que, una vez que el aprendiz hacía su decisión
de unirse al mundo de los brujos,
el maestro le daba una labor pragmática,
una tarea que cumplir en su vida cotidiana. Explicó que la tarea,
planeada de acuerdo a la personalidad del aprendiz
suele ser un espacio de situación vital traída de los cabellos,
en la cual el aprendiz debe meterse como medio
de afectar permanentemente su visión del mundo.
en mi propio caso, yo había entendido la tarea
mas como un divertido chiste que como una situación vital seria.
Con el paso del tiempo,
Sin embargo, llegué a comprender que debía encararla con fervor.
Don Juan²⁰¹
J. D.*

La formación del pensamiento, según John Dewey (1859-1952) en su libro *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso*

²⁰⁰ Este artículo es un resultado parcial del proyecto de investigación sobre *La concepción de maestro en John Dewey*. Escrito en conjunto por Martha Soledad Montero G. y Sandra Rojas Panqueva.

²⁰¹ Castaneda, C. (1996). *Relatos de poder*. Santa Fe de Bogotá, D.C. Fondo de Cultura económica. p. 326.

educativo está determinada por el hábito de pensar, habilidad que diferencia a los hombres de los animales al superar los impulsos, los instintos y los estímulos, hábito que implica adiestramiento, y conlleva en sí mismo una sugerencia. Esta capacidad de pensar se puede modificar de manera eficaz, puesto que la curiosidad, el deseo de exploración y comprobación dentro de un proceso sistemático escolar, organiza las destrezas, intereses y conocimientos poniéndolos al servicio del niño y su desempeño social en correspondencia con la realidad en la que vive. Entonces la importancia del problema del método²⁰² (Dewey, 1989) está en la formación de este hábito en edad escolar, señala el filósofo de la experiencia, porque tiene que ver con el desarrollo reflexivo del pensamiento, según un conjunto de condiciones centradas en la acumulación de experiencias, la inteligencia y el comportamiento.

Bajo esta perspectiva la actividad reflexiva y la aplicación sistemática del método científico sirve para plantear soluciones a problemas reales ante las situaciones difíciles de la vida, lo que obliga a poner en la práctica de vida razonamientos científicos de análisis, síntesis y demostraciones sobre resultados que permitan discernimiento y criterio construyendo un sentido de verdad y conocimientos nuevos para explicar la realidad. Este capítulo se preocupa de delimitar en la obra *¿Cómo pensamos?* según Dewey, de un lado la relación hábito, sugerencia y significado frente a las deducciones pueriles y las respuestas memorísticas aprobadas en la escuela tradicional, y de otro lado la relación pensamiento reflexivo y método científico en tanto un proceso de asociación encadenado, secuencial y continuo cuya utilidad en la educación, además de la influencia de Dewey tiene que ver en con la instrumentalización de este hábito en la escuela durante el siglo XX. Tomar en consideración a Dewey tiene que ver con la importancia de un pensador norteamericano de la filosofía que introduce la noción de experiencia como el objeto mismo de la educación, algo que hasta comienzos de ese siglo no se había dado, y desplaza así la idea del conocimiento por el conocimiento mismo en la escuela sino el conocimiento como un instrumento.

John Dewey, desde la mirada filosófica utilitarista, pragmática, experimental y determinante, construye un discurso institucional sistemático sobre la educación, centrado en el problema de la acción en el acto pedagógico y la adquisición de la experiencia, como una cuestión que atañe al niño cuando va a la escuela y como un aspecto de la dirección que traza el maestro en los procesos de aprendizaje y en los procedimientos instrumentales que brinda la ciencia a la práctica de la enseñanza; mostrando la necesidad de cambio en la forma como se educaba en el siglo XIX, y de esta manera influenciando la reforma política de la educación en Estados Unidos, luego en Europa, China y Japón y, por último, en Latinoamérica. La formalización en prácticas pedagógicas de enunciados como la función social de la escuela, la

²⁰² John Dewey. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Buenos Aires

autorrealización del individuo en la sociedad, la participación, el control y la libertad como condiciones para vivir mejor en democracia, dominaron a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, por lo menos hasta la década de 1970, las tendencias que se impusieron en el mundo moderno, especialmente en cuanto a la instalación de un nuevo modelo de escuela: la Escuela progresista, la cual con el tiempo se fue conociendo con el nombre de “Escuela Nueva”, aunque literalmente Dewey hablaba de nueva escuela por oposición a escuela tradicional.

Cuando Dewey (2004) en su libro *Experiencia y educación* hace referencia a la escuela progresista está hablando de la función y del control social de una institución, que por su naturaleza es capaz de formar individuos preocupados por el progreso de la sociedad y su desarrollo científico, según una concepción democrática de educación sustentada en la idea de la experiencia, en tanto esta da cuenta de la realidad en un sentido positivo y constructivo, imprimiéndole sentido a la vida individual en la perspectiva del bien común y la vida en comunidad²⁰³.

Con estos elementos Dewey toma distancia de la Escuela tradicional sustentada en el saber cómo valor en sí mismo, en la enseñanza enciclopédica y en la formación del individuo ilustrado; pues está profundamente influenciado por los acontecimientos de su tiempo: la Revolución industrial, los grandes descubrimientos científicos, el crecimiento y la expansión demográfica, la fuerza política de la idea de progreso de la humanidad sustentada en la noción de ciencia y técnica, referentes garantes del mejoramiento de la vida y del bienestar social, todo ello soportado en la existencia de un Estado-nación, cuya práctica de gobierno se fundamenta en la democracia y la cual considera la educación como la vía pertinente y potente para conducir a los individuos hacia la realización de propósitos comunes compartiendo un modo de vivir estético en comunidad.

²⁰³ Dewey precisa al respecto como “La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son anti educativas.[...] La educación tradicional era un asunto de rutina en el cual los planes y programas se tomaban del pasado; no se sigue que la educación progresista sea un asunto de improvisación sin plan. [...] Justamente porque las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas y en los hábitos institucionales, tienen que proceder más o menos al azar o ser dirigidas por ideas, que cuando son coherentes y articuladas forman una filosofía de la educación [...] La conclusión es que en las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como un empresa social a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. La mayoría de los niños son naturalmente “sociables” El aislamiento es para ellos más fastidioso aún que para los adultos. Una vida comunal auténtica tiene su base en esta sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero solo espontáneamente. Requiere pensamiento y planeamiento previos. El educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir algo y en que las actividades en que todos participan sean el principal sostén del control”. (pp. 71, 74 y 97)

Ahora bien en términos metodológicos, el método reflexivo, el hábito de pensar y el adiestramiento sitúan al maestro en relación con la función social que cumple en la escuela, a partir de la adquisición de la experiencia por parte del niño en tanto un sujeto en desarrollo que transita el camino de la inmadurez hacia la madurez hasta alcanzar el estatuto de sujeto social, sustentando así su quehacer pedagógico sobre los conceptos de acción, método, actividad e interés, cumpliendo con el papel de planificador, guía, director y agente, porque el bagaje intelectual para el que ha sido preparado y formado le permite tener criterio, tomar decisiones, hacer uso de su iniciativa y demostrar un saber objetivo materializado en la organización escolar, las materias de estudio y la disciplina de trabajo propuestas para el desarrollo humano del niño y del joven a través de la aplicación del método científico y la adquisición de experiencia.

Por eso sus estudios se orientan a darle significado en el campo de la educación a la filosofía que se preocupa de la realidad, de los procedimientos, de la experiencia y sobre todo de la relación existente entre método científico y pensamiento reflexivo. Para lograrlo, Dewey hace de la adquisición de la experiencia el objeto de estudio de la educación, porque trata del proceso sistemático que se estructura sobre las acciones recíprocas entre la formación del pensamiento, determinado por el hábito de pensar y el adiestramiento, lo que implica una sugerencia (idea). Dewey configura la capacidad de reflexionar y modificar eficazmente la realidad, a través de procesos y procedimientos que pasan por la hipótesis, la experimentación, la comprobación, la verificación y la conclusión.

Dicha formación del pensamiento, según Dewey está determinada por el hábito de pensar, en tanto este se considera una habilidad que diferencia a los hombres de los animales, al superar los impulsos, los instintos y los estímulos. Se comprende, además, porque el hábito implica la práctica secuencial que surge de la costumbre sistemática de hacer algo que implica adiestramiento, y conlleva en sí mismo una sugerencia. Esta capacidad de pensar se puede modificar de manera eficaz, puesto que la curiosidad, el deseo de exploración y comprobación dentro de un proceso sistemático, organiza las destrezas, intereses y conocimientos poniéndolos al servicio del niño, sus futuras tareas y su desempeño social.

En este sentido, los hábitos se desarrollan a partir de tendencias innatas en los niños y la disposición natural para pensar opera como una fuerza interior en cada uno. De ahí la insistencia en que el maestro conozca a sus alumnos para que pueda dirigirlos hacia los propósitos de la sociedad. En consecuencia se partiría de la idea de que no existe una capacidad única y uniforme de pensamiento (Dewey, 1989, p. 63) por el contrario, lo que existe es una diversidad de capacidades para pensar, orientadas dentro de una concepción de educación inteligente, según el método científico, el cual se constituye en el referente general del pensamiento.

Es decir una acción inteligente, equivale a establecer diferentes líneas de actuación, según el desarrollo de la capacidad mental de los niños; lo que implica que él debe aprender a establecer cuáles son las consecuencias y los efectos de su forma de actuar sobre la vida social en conexión con los hábitos del pensar; puesto que, éstos también se perciben como disposiciones e inclinaciones en desarrollo a partir de las tendencias innatas favoreciendo o no su crecimiento personal. Los hábitos capacitan de forma sistemática al individuo, para participar de modo efectivo en una sociedad democrática.

Hábito, sugerencias y significado²⁰⁴

Dewey pone el acento en la formación de hábitos mentales correctos como la observación aguda, la inferencia consecuente, la exploración permanente, la comprobación, la deducción y la justificación de ideas propias, como los medios para garantizar la densidad de los interrogantes en la escuela frente a las deducciones perezosas, las respuestas literales, la imitación y la falta de imaginación impartida en la escuela tradicional. Es frecuente encontrar en esta el desarrollo de hábitos de pensamiento inadecuados, afectando el lenguaje y el comportamiento social de los niños.

Así, Dewey precisa cómo en la escuela, mediante el entrenamiento mental y la construcción de condiciones educativas ricas en experiencias de aprendizaje, se forma el pensamiento reflexivo. Pone en este adiestramiento todo el peso de la determinación sensible y de la actividad ordenada y sistemática de la adaptación del niño al medioambiente con resultados positivos para su autorrealización individual: siempre y cuando el maestro sea capaz y tenga el conocimiento suficiente para seleccionar metodologías y técnicas de instrucción pertinentes.

²⁰⁴ En esta dirección se aborda la obra de Dewey en tanto pensador de la filosofía de la educación, y ella se toma como el instrumento de investigación. De ahí, que, los resultados de dicha investigación estén ligados estrechamente a la revisión, al rastreo y el análisis de los principales libros escritos por él (*Cómo pensamos, Experiencia y educación, El Credo pedagógico, El niño y la escuela, Las escuelas del mañana, Educación y democracia*) que contribuyen a demostrar como en el pensamiento de este autor, la concepción del maestro implica una formación intelectual y objetiva sobre los conocimientos científicos producto de las investigaciones efectuadas en el campo de la ciencia y de la técnica; de tal suerte que el maestro no puede considerarse un investigador, un científico o un pensador, sino un sujeto social, que por el papel que cumple en la escuela, agencia y crea las condiciones prácticas, materiales y formativas para que el estudiante adquiera experiencias educativas, mediante el método reflexivo, entendiéndolo que el conocimiento es el principal instrumento del pensamiento científico, porque dispone del interés y de la realidad para experimentar. Este artículo, se estructura sobre la base investigativa señalada y se entiende como uno de sus resultados parciales, entre otros, como la concepción misma de maestro. “Sólo la regulación sistemática de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la severa disciplina de los hábitos de producir sugerencias pueden asegurar una decisión correcta acerca de la naturaleza impura de una creencia y de la solidez de otra. La sustitución de hábitos supersticiosos de deducción por hábitos científicos no se ha logrado por progreso alguno que afectara a la agudeza de los sentidos ni a los beneficios derivados de la función de la sugerencia. Dicha sustitución es el resultado de la regulación de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la inferencia” (pp. 38-39).

La finalidad principal de la educación mediante la adquisición de experiencias²⁰⁵ centradas en los intereses, la realidad y el desarrollo psicológico, tienen que ver con la cuestión de las actitudes, las cuales se entienden como cualidades personales, que contribuyen al desarrollo del hábito de pensar de manera reflexiva, y a la disposición voluntaria y motivada para aprender. El maestro es el sujeto responsable de moldear el carácter del niño con una mentalidad intelectual social abierta, curiosa, desprejuiciada y entusiasmada, conectándolo de esta forma con el pensamiento reflexivo. Esto a su vez, constituye una definición del rasgo moral individual, bajo el criterio de responsabilidad que tienen las personas sobre las decisiones que toman y sus consecuencias²⁰⁶.

Las sugerencias se entienden como las ideas o cualidades que se experimentan y se transforman en otras cosas en función de los objetos de la realidad y en relación con una actitud para indagar. Es decir, indagar de manera que la observación y la disciplina muestren cuándo estamos ante un error y/o frente a un acto correcto de pensamiento y de comportamiento. El ejercicio de indagar se inicia en la escuela a expensas del maestro que lo dirige y lo orienta, poniendo a prueba las capacidades de adaptación del niño a la realidad dominante.

Ahora bien, las sugerencias surgen de la relación entre el bagaje conceptual que se tiene y la riqueza de experiencias. Tal que, se entiende que ellas pertenecen al mundo del conocimiento, las cuales se presentan como una posibilidad (realización) y una conexión entre el objeto sugerido y el objeto percibido. El objeto está situado en el centro de las actividades experimentadas y transformadas en una evidencia en relación con la sensación y la percepción revistiéndolo de una cantidad de cualidades intrínsecas. Es decir, cada vez que se piensa en algo, se piensa en algo más que es propio del objeto y no se halla presente, sino mediante el recuerdo que surge por una asociación de semejanza entre una cosa y una experiencia precedente

²⁰⁵ En Dewey la experiencia tiene un carácter educativo porque debe conducir al alumno a la realización de unos propósitos, habituándolo y capacitándolo para juzgar, controlar y actuar inteligentemente en las situaciones nuevas. Para el caso, esta no se concibe como aquello que se percibe y produce a través de los sentidos, ni mucho menos, la concepción de lo que sucede como acto cotidiano; por el contrario, ella se constituye en la relación entre el individuo y su ambiente. La experiencia se da en relación con el ambiente, donde el individuo actúa en el mundo, y el mundo actúa sobre él, transformando y modificando la calidad de las experiencias posteriores.

²⁰⁶ La noción de actitud, en el sentido desarrollado por Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 90) en donde clasifica los hábitos mentales como buenos o malos, permite afirmar la efectividad significativa de éstos, en cuanto sirven para indagar, hacer seguimiento y suspender los juicios. En relación con la indagación, estos hábitos tienen que ver con las cosas, mientras que los de seguimiento, precisan la coherencia de las sugerencias y los de suspensión del juicio desarrolla la comprobación y el examen de la evidencia sensible. En caso contrario, serán hábitos de apresuramiento, atropello, mirada impaciente y superficial; o lo serán de adivinación fortuita y permanentemente cambiante; o serán hábitos, alternativamente de ingenuidad y de impertinente incredulidad; pues tanto la creencia como la falta de creencia se basarán, en uno y otro caso, en el capricho, la emoción o las circunstancias accidentales.

haciendo referencia a otra relación, la cual da lugar a la construcción de una cadena de sugerencias o ideas.

Las ideas son algo que nos suceden, tienen lugar en nosotros y se presentan como funciones asociadas a la experiencia pasada y no dependen de la voluntad o de la intención presente puesto que, en las ideas se dan los pensamientos, es válido decir, que pensamos o no pensamos, y para saber si pensamos o no pensamos, señala Dewey es necesario aceptar la condición práctica que nos hace responsables de usarlas para examinar su significado, sus derivaciones, sus efectos, su intervención en el yo como fuentes del pensamiento²⁰⁷. Las ideas tienen unas dimensiones, conformadas a la manera de una combinación entre facilidad o rapidez, alcance o variedad y profundidad. Así, la idea de clasificación en la dimensión fácil o rápido, a partir de “la presentación de los objetos y de la sucesión de los acontecimientos” (Dewey, 1989, p. 52) tiene lugar, según una disposición para sugerir ideas a partir de la observación.

En cuanto al alcance o variedad, el alcance hace referencia a la cantidad de ideas y la variedad a las alternativas de respuesta intelectual y a sus cualidades, así como a la riqueza, o a la pérdida en cuestiones prácticas o para llegar a concluir cuestiones teóricas; de ahí, que la disciplina mental asegure los hábitos de pensamiento. En relación con la profundidad, esta se opone a la superficialidad de las ideas. Mientras la profundidad va a la raíz de las cuestiones, la superficialidad apenas las toca; aquí la influencia externa es mínima, dado el sentido que adquieren los problemas por las dificultades que determinan al pensamiento. Este plano implica el verdadero método de la reflexión y la valoración dada a la experiencia práctica, a la percepción aguda y al esfuerzo intelectual en términos de ideas sustanciales, ya que el pensamiento se toma su tiempo, requiere energía y propuestas para resolver problemas reales con eficacia.

Estos tres planos, muestran: primero, como la dimensión que habla de la facilidad o rapidez precisa de la función del maestro y de la escuela, lo que produce el sentido y traza la dirección de las actividades en torno a adquisición de la experiencia, cuya respuesta se espera sea positiva, mientras que el segundo plano, establece el alcance y define la variedad, para que se responda a las cuestiones prácticas de la función del maestro: como son aquellas que tienen que ver con la preparación, la atención y la

²⁰⁷ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 52) plantea que las ideas suceden como resultado de las experiencias, así como cuando abrimos los ojos vemos lo que tenemos delante, así también, cuando las sugerencias tienen lugar en nosotros, se presentan en calidad de funciones de nuestra experiencia pasada y no de nuestra voluntad o intención presentes. En la medida en que, en este significado particular, se hallan implicados los pensamientos, sería válido decir “piensa” en el mismo sentido en que decimos “llueve”, y no “pienso”. solo cuando una persona trata de controlar las condiciones que determinan la aparición de una sugerencia, y solo cuando acepta la responsabilidad de utilizar la sugerencia para examinar qué se desprende de ella, tiene significado la introducción del “yo” como agente y fuente de pensamiento.

indagación en el sentido de producir respuestas intelectuales; y por último, el tercer plano, implica el contacto del alumno con el maestro en el sentido de desarrollar un pensamiento que diferencie lo importante o significativo de lo insignificante.

Estas dimensiones le dan una idea al maestro de lo que se puede entender por pensamiento y por método para desarrollar cualquier tema que resulte mentalmente interesante para el niño. Este pensamiento al que se refiere Dewey es el pensamiento específico, el cual se construye en la medida, que se tiene claro que no es una facultad única e inmodificable, cuyos términos denotan significados intelectuales como resultado de un don natural, sino que, es específico en tanto es capaz de producir diferentes significados propios, según situaciones concretas; de tal modo que, su organización lógica permita comprender, poner en relación distintas ideas concretas y hacer que su función favorezca el desarrollo de una indagación y una reflexión significativa con valoración propia; cualquier tema tratado en la escuela es un tema intelectual y el maestro debe saber apreciarlo y valorarlo.

En la escuela, el conocimiento se da en función del tipo de pensamiento que la sociedad quiere formar en el individuo. En este caso, el individuo es el niño, quién será formado en un pensamiento reflexivo. En términos concretos, puestos los niños en el campo de la educación serán capaces, en este contexto de desarrollar operaciones mentales de selección, de organización y de diferenciación cuando se trate de interrogar la realidad. Estas acciones no son mecánicas, son el resultado de una construcción intelectual y de un adecuado análisis entre las ideas; lo que implica, por un lado, pensar de manera sistemática y por otro, desarrollar una mentalidad. A propósito de ello, en la filosofía de la educación desarrollada por Dewey las sugerencias, o sea, las ideas están en relación directa con las cosas adquiriendo significado.

Lo real tiene que ver con los hechos, pero no con cualesquiera hechos, sino con los hechos significativos; es decir, los hechos puestos en donde las cosas adquieren sentido y el significado de ellos, a su vez, se constituye en una propiedad de esas cosas y de esos acontecimientos. Sin embargo, el significado no puede ser aceptado sin que pase por la observación y la acción. De tal suerte que, se convierta en un instrumento de comprensión y explicación de las cosas, mediante los procesos de generalización.

Dicha comprensión generalizada se define como concepto, y este concepto a su vez se utiliza como instrumento de juicio, puesto que al generalizar se amplía y se transfiere la comprensión de una cosa a otra, dado que representa la totalidad de la clase o del conjunto de cosas, dotando de rasgos peculiares a los objetos con fines prácticos. Introducir la cualidad y la cantidad en los modelos de referencia útiles, no implica que los conceptos no cambien, sino que “los conceptos se estandarizan” (Dewey, 1989, p. 134).

[...] La generalidad reside en la aplicación de nuevos casos a la comprensión, y no en las partes constitutivas de una noción. Un conjunto de rasgos que quedará como residuo, el *caput mortuum*, de un millón de objetos, no sería nada más que una colección, un inventario o un conglomerado, nunca una idea general. Todo rasgo sobresaliente destacado en la experiencia que en adelante sirve como ayuda en la comprensión de algunas otras experiencias se convierte, en virtud de esta aplicación, en algo muy general. Puede compararse lo que se acaba de decir con las afirmaciones anteriores acerca del análisis y la síntesis. El análisis que termina dando una idea de la solidez y definición de un concepto no se basa en otra cosa que en el énfasis que se pone en lo que suministra una clave para tratar alguna incertidumbre (Dewey, 1989, p. 139).

Es el uso y la aplicación de los conceptos en las prácticas sociales, lo que conduce a su estandarización, para facilitar la lectura de las cualidades, de la complementación (identidad y estabilidad de carácter) y de la ubicación (estabilidad y distinción) de un objeto en un sistema de conceptos. Puesto que, los conceptos capacitan a los individuos para generalizar y ampliar la comprensión de las cosas en la realidad, son estos los que estabilizan los significados que se tienen a partir de la experiencia en diferentes ambientes.

Los conceptos en este punto de vista, en particular, señalan una cierta reciprocidad de referencia y de identificación. En cuanto a la cualidad, esta se presenta en el pensamiento reflexivo como: adquisición, definición y consistencia de un significado derivado de su uso en las prácticas sociales, constituyéndola en un factor de distinción. El carácter distintivo de la cualidad tiene que ver con la reacción y la adaptación flexible al mundo, de manera peculiar; estas cualidades responden a un conjunto de variaciones de forma, de función, de disposición y de finalidades de los objetos en relación con el significado que vehiculizan en forma de explicación e intercambio de signos. Son estas cuestiones las que permiten diferenciar intelectualmente actitudes y acciones. En esta perspectiva los valores son determinantes en el uso que se haga de las cualidades. La finalidad última de la definición y la regularidad del uso de un significado, tiene como fin el reconocimiento, el cual le es consustancial en un contexto particular. La combinación de significados semejantes en la experiencia personal, como aprender a leer, por ejemplo, adquieren sentido, según los medios que facilita la extensión de dicha experiencia dirigida a otros en un contexto de uso, en la medida que lleva o construye la adquisición de la capacidad para aprender y razonar.

Entonces, como los conceptos tienen características propias y diferenciales, según Dewey, es a través de los significados estandarizados como se produce la complementación, la cual hace posible adquirir una identidad y estabilidad de carácter. En términos particulares las trayectorias y la estructura del significado, puesto a nuestra disposición, sirve para utilizarlo en la interpretación de aquello que forma parte del sistema de conocimientos. La complementación implica una cierta

reciprocidad de interacción, cuando se identifican los significados en un mundo de las creencias. Mientras que, la ubicación de un objeto en un sistema, antes que nada, tiene que ver con una concepción de ciencia que consiste en un conjunto de hechos de los que puede inferirse leyes, verdades y conclusiones generales, dando lugar a nociones que explican “la tendencia a la sistematización en todo uso de conceptos” (Dewey, 1989, p. 136).

La extensión es la cualidad de la generalización de los significados y de la comprensión de dos procesos que permiten separar y agrupar una gran variedad de existencias de carácter distinto: el análisis y la síntesis. La extensión está en correlación con la intensión, en tanto el principio que permite identificar las particularidades e individualidades de las cosas. Tanto la extensión como la intensión dice Dewey “tipifican la fijación y organización de los significados” (1989, p. 142). En el método reflexivo, se comprende por análisis, la operación que hace posible que se encuentre el sentido de las cosas, imprimiendo solidez y definición a los conceptos. Mientras que, la síntesis es la operación correlativa al análisis, tratando la cuestión de la precisión de las cualidades de las cosas en un plano de extensión y generalización de las ideas²⁰⁸.

En síntesis, Dewey llama la atención sobre la organización de los significados en tanto analíticos y sintéticos, puesto que ellos dan claridad conceptual permitiendo “el agrupamiento de experiencias entre sí” (1989, p. 142), mediante un proceso reflexivo. La organización de los hábitos de pensamiento, tiene como tarea establecer la coherencia entre las experiencias y entre las ideas; aclarando cómo este proceso opera de manera inconsciente. En este punto se está lejos ya del mundo de las creencias, de la opinión y de la información inconexa.

Pensamiento reflexivo y método científico

El pensamiento reflexivo se desarrolla de manera ordenada. Esto implica un proceso de asociación encadenada de secuencias y continuidad de las ideas, que en sí mismo no lo genera, sino cuando se da una conclusión. De ahí que, en la escuela, el orden intelectual facilite la organización de estos pensamientos y la realización pertinente

²⁰⁸ “La síntesis tiene lugar cuando captamos la relación de los hechos con la conclusión o de un principio con los hechos. Así como el análisis es énfasis, así la síntesis es colocación; una de ellas hace que el hecho o la propiedad subrayada se destaquen como significativas; la otra pone lo seleccionado en su contexto, en conexión con lo significado. Une lo seleccionado con algún otro significado para aumentar la importancia de ambos [...] vez que una persona cualquiera transfiere un significado de un objeto a otro que previamente se había visto como un objeto diferente, estamos ante una síntesis. Hay síntesis cuando un niño asocia con la existencia y presión del aire al gluglú que se produce cuando se vierte agua en una botella que él pensaba vacía; o cuando aprende a interpretar cierto sonido del agua y la navegación de un barco, en conexión con el mismo hecho. Hay síntesis cuando se reúnen cosas diferentes -como nubes, pradera, arroyo y rocas de tal modo que llegan a componer un cuadro. Hay síntesis cuando hierro, estaño y mercurio se conciben como lo mismo a pesar de sus diferencias individuales” (Dewey, 1989, pp. 118 y 140).

de las correspondientes acciones; aquí, el hábito mental se desarrolla hacia un fin determinado: hacer que los niños y los jóvenes en la educación, a partir de la experiencia adquirida, organicen sus pensamientos, creencias y hábitos en función del papel que cumplen en la sociedad, según sus finalidades, dando lugar a acciones inteligentes y controladas de los actos individuales.

Si el pensamiento no surge de manera espontánea, entonces, implica que algo lo provoca, y eso, tiene que ver con la autenticidad de las experiencias y de los intereses: inducir y orientar el pensamiento de manera correcta es pensar, en tanto un proceso mental de carácter sucesivo y secuencial en donde la verdad, la pertinencia y la finalidad del dato, da lugar a nuevos hallazgos en términos de su examen y su verificación, estableciendo en el dato mismo, la distinción entre una forma de pensar correcta y reflexiva y otra forma de pensar incorrecta²⁰⁹ (Dewey, 1989, p. 116).

Entonces ¿Qué es pensar de forma correcta en el pensamiento reflexivo? pensar está asociado a la formación de hábitos científicos, tales como partir de un estado de duda permanente, cuyas afirmaciones racionales determinadas por el origen del problema, han de ser válidas en el sentido de su justificación y pertinencia; estas condiciones controlan el proceso de pensar sistemático hacia la finalidad del pensamiento: plantear hipótesis, probar, experimentar, validar y concluir. Mientras, que pensar de manera incorrecta, implica hacer inferencias indirectas, llegar a comprobaciones lógicas sobre creencias erróneas, entre otras, las ideas que no tienen fundamento seguro y sacar conclusiones de opiniones que se han aceptado²¹⁰.

Cuando estas cuestiones sobre pensar de manera correcta entran en el campo de los significados, según Dewey, el pensamiento progresa en relación con las posibles conclusiones a las que se podría llegar; puesto que pensar construye un camino y

²⁰⁹ Cuando Dewey habla de pensamiento correcto e incorrecto, en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p.25) recurre a los razonamientos hechos por Locke, afirmando con él, que algunas de las causas de un pensamiento incorrecto, son: los métodos erróneos que incitan al error asociados a hábitos propios de los individuos, a las afirmaciones sin argumentos sólidos, a actuar y pensar llevados por el testimonio de otros, a la tendencia de ir directamente a las conclusiones, sin pasar por la comprobación y a la moda u opinión general de una época. Precisa la relación de semejanza entre la creencia y la costumbre, mostrando cómo esta semejanza se apoya en actitudes: pereza, inercia, ausencia de valor y energía para la investigación; mientras que la creencia posterior se apoya en el estudio cuidadoso y amplio, en la voluntaria ampliación del área de observación, en el razonamiento sobre las conclusiones a partir de concepciones alternativas con el fin de averiguar qué sucedería en caso de adoptar una u otra creencia.

²¹⁰ Un tipo de pensamiento dogmático o supersticioso, no permite ver otras conclusiones de los hechos, porque se soporta en costumbres preexistentes. Este pensamiento tiende naturalmente a creer en cualquier cosa que se le sugiera y genera hábitos deductivos incorrectos, por eso, el pensamiento requiere ser orientado para que no se dirija hacia creencias falsas. Dewey señala a propósito de esto, que la sustitución de hábitos supersticiosos de deducción por hábitos científicos es el resultado de la regulación de las condiciones bajo las cuales tienen lugar la observación y la inferencia, con ello pretende resaltar la necesidad de orientar educativamente la formación sistemática del pensamiento, a partir de los procesos de verificación y comprobación de las sugerencias (p. 39).

una ruta a seguir, según las condiciones presentes de la realidad en la que se vive de acuerdo con la información útil que circula en la sociedad. Así las cosas, pensar, significar y establecer relación con la realidad se conjugan y organizan, mostrando sus diferencias por comparación, para formar un criterio de inferencia que sirve de explicación e interpretación al mundo de las evidencias; estas se convierten en signos de posibles experiencias, bajo la consideración individual y social de ser conscientes de las consecuencias de nuestros actos (Dewey, 1989, p. 30).

Entonces, reflexionar se entiende como volver siempre sobre los pensamientos mismos, de manera organizada, conectada y analítica. La reflexión se queda en las cosas, cuando comienzan a significar algo recuperando el significado de los hechos, de nuevas experiencias y a construir sólidas evidencias en las que se encuentre el sentido de los acontecimientos vividos, para superar la costumbre de responder a los estímulos externos de los órganos de los sentidos. Aquí, se encuentra la diferencia entre pensamiento común y pensamiento científico.

La experiencia ordinaria determinada por los acontecimientos, está marcada por su fuerza e intensidad. Percepción e ignorancia construyen una experiencia habitual tendiente al control del pensamiento común por la relación directa e inmediata que se tiene con el mundo: lo que es brillante, repentino, estruendoso, tiene asegurada la percepción y recibe un tratamiento privilegiado. Lo opaco, débil y continuo, se ignora o se le da poca importancia (Dewey, 1989, p. 170).

En comparación con el pensamiento científico, Dewey precisa, la condición de emancipación de este pensamiento como condición de progreso (1989, p. 170) y al mismo tiempo reconoce la exigencia de separarse, distanciarse y subordinar los estímulos inmediatos, los estímulos sensoriales y la costumbre. De esta manera, se establece el marco en el que Dewey señala el fondo empírico del pensamiento común: resultado de inferencias cotidianas, sin establecer relaciones de continuidad objetiva con la realidad como se hace en el pensamiento científico. Más bien, el pensamiento común, se regula en relación con los resultados prácticos de experiencias pasadas, cuyas observaciones repetidas producen las referencias teóricas y fácticas pertinentes para entender y explicar los fenómenos de la realidad.

Pensamiento que puede conducir a falsas creencias, por sus posturas inflexibles, dogmáticas y tendenciosas frente a lo nuevo (Dewey, 1989, p. 164), cuyo método empírico, no parece ofrecer condiciones rigurosas y coherentes para la diferenciación debida entre conclusiones correctas y conclusiones erróneas; mostrando también, cómo al construirse creencias comunes, los individuos en general las toman como herramientas y las usan para orientar, funcionar y guiar sus actuaciones en la sociedad; sin embargo, este filósofo considera importante tener presente el punto de vista empírico en la enseñanza de algunas materias en el campo de la educación.

La inducción y la conjunción son el modo de ser de las inferencias ordinarias²¹¹ propias del pensamiento empírico, las cuales aún no pasan por la regulación del método científico (Dewey, 1989, p. 163) caracterizadas por la repetición, la frecuencia y la tendencia a convertirse en una creencia positiva, podría llegar a argumentarse, siempre y cuando, pase por procesos de demostración objetiva, continua y según leyes de principio generalizables en el mundo real y sobre las acciones de los individuos, trascendiendo la asociación y semejanza de ideas; justo en este cruce de pensamientos, se conforma, según Clifford²¹² consultado por Dewey, el mundo de las destrezas y de las habilidades y su diferencia con el pensamiento científico.

Esta diferenciación se convertirá con el tiempo en el atributo de la educación para todos y la educación superior de los pensadores. Mientras el pensamiento común forma y desarrolla destrezas en tanto capacitación de los individuos para conducirse en circunstancias similares, aprovechando la experiencia vivida en las mismas circunstancias, el pensamiento científico capacita a sus individuos para pensar y aplicar experiencias vividas a circunstancias nuevas y desconocidas, de modo que su valor explicativo pueda comprobarse y refutarse, según surjan nuevas observaciones y experiencias, transformándose en tradición de la cultura.

En palabras de Dewey, así es cómo el pensamiento científico da origen a doctrinas dogmáticas, sino se somete a la investigación en el horizonte de la reflexión. Ahora bien, en general la sociedad no acepta el cuestionamiento de sus creencias, sean estas generales o particulares, porque hacerlo implica poner entredicho el poder y la autoridad de la tradición. Sucede que, la cultura casi siempre, siente temor por la novedad, por los acontecimientos nuevos, por la sospecha y el progreso;

²¹¹ Para ilustrar esta afirmación, Dewey en su obra *Cómo pensamos*, publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 163) da el siguiente ejemplo: A dice: “Es probable que mañana llueva”. B pregunta: “¿Por qué piensas eso?” A lo que A replica: “Porque el cielo estaba encapotado hacia poniente”. y cuando B vuelve a preguntar: “¿Y eso qué tiene que ver?”, A responde: “No lo sé, pero generalmente, después de una puesta de sol así, llueve”. Nuestro sujeto no conoce ninguna conexión objetiva entre la apariencia del cielo y la lluvia, no tiene conciencia de continuidad alguna en los hechos mismos, ninguna ley de principio, como solemos decir. A partir de la frecuente recurrencia de la conjunción de dos acontecimientos, los ha asociado de tal modo que, cuando ve uno, piensa en el otro. Uno de ellos sugiere el otro o está asociado con el otro. Un hombre puede creer que lloverá mañana porque ha consultado el barómetro; pero si no tiene concepto alguno sobre el modo en que la altura de la columna mercurial (o la posición de un indicador que se mueve según la subida o descenso de la columna) está asociada con variaciones de presión atmosférica ni de la relación entre estas últimas y la tendencia a precipitación, su creencia en la probabilidad de lluvia es puramente empírica”.

²¹² Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 165) cita a Clifford: “La destreza capacita a un hombre para tratar las mismas circunstancias con las que se había encontrado antes, mientras que el pensamiento científico lo capacita para tratar circunstancias diferentes, con las que antes jamás se había encontrado”, como nos es claro a qué autor contemporáneo se refiere, en las indagaciones que se hicieron para el propósito de esta investigación se indagó que es muy posible que se trate del filósofo y matemático William K. Clifford (1845-1879) quien tiene un ensayo titulado: *La voluntad de creer*, Un debate sobre la ética de la creencia.

prefiere mantener las seguridades, las lealtades y las creencias habituales de los ciudadanos²¹³.

Dewey comprende por pensamiento, la idea o imagen mental de algo presente en la realidad, cuyo origen son las situaciones directamente vividas o experiencias previas, las cuales desencadenan interrogantes, que se convierten en el punto de partida de la reflexión científica. El pensamiento científico se conforma de un conjunto de teorías, conceptos, métodos e instrumentos, formando conocimientos a partir del planteamiento de un problema, susceptible de resolverse, explicarse, entenderse o interpretarse, sobre los datos obtenidos acerca de un objeto de estudio, respecto del cual pueden construirse una serie de hipótesis tendientes a su demostración, comprobación, verificación y, según las respuestas puede concluirse algo generalizable, verdadero y legitimado en el campo social.

En consonancia, se reflexiona cuando se examina de forma activa, persistente y cuidadosa toda creencia o supuesta forma de conocimiento en la perspectiva de los fundamentos que le dan sentido y de las conclusiones a la que tiende; esto incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y racional (Dewey, 1989, p. 25). Sin embargo, las creencias logran trascender en la mente de las personas, de manera tal, que ellas actúan de acuerdo con éstas. Situación que cuestiona la instrucción y los actos de imitación en la escuela (Dewey, 1989, p. 24).

Este pensamiento está a la base del progreso, porque permite inventar, ingeniar o hacer modificaciones intencionadas sobre la naturaleza con el propósito de dominarla, ordenarla, transformarla y convertirla en una utilidad en función del desarrollo de la sociedad y en fuente de saber. Dado que la actitud mental se caracteriza por la curiosidad, la imaginación y la experimentación, estas condiciones conforman la actitud del espíritu científico; algo que no se puede enseñar, así como tampoco se puede enseñar a pensar; en cambio, sí se puede aprender cómo pensar bien, en lo que se refiere a cómo adquirir el hábito general de reflexión (Dewey, 1989, p. 47). De ahí, la importancia de enseñar a pensar bien y de determinada manera desde las primeras edades, tarea que le corresponde al maestro (Dewey, 1989, p. 34).

²¹³ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 169) plantea que el interés en el futuro es una ventaja del pensamiento científico sobre el pensamiento empírico, porque este genera una actitud positiva frente al cambio superando la confianza conservadora en el pasado, en la rutina y la costumbre para poner su fe en el progreso a través de la regulación inteligente de las condiciones existentes y el reflejo del método experimental como posibilidad de desarrollo de la sociedad; mientras que el método empírico compromete y exalta las influencias del pasado; por ello afirma que el método empírico: “Espera a que haya un número suficiente de casos”, mientras que el método experimental: “Produce los casos”. El primero depende de que el devenir accidental de la naturaleza nos presente ciertas conjunciones de circunstancias; el segundo, en cambio, trata deliberada e intencionalmente de producir la conjunción. Por este método, la noción de progreso asegura la garantía de cientifismo.

El pensamiento reflexivo pasa por la comprobación experimental y el razonamiento científico de análisis y de síntesis, precisando los procesos de discernimiento y de identificación (Dewey, 1989, p. 168) Tal que, la conjunción de circunstancias provenientes de la naturaleza y sus relaciones, construyan condiciones reales para configurar casos, o como este filósofo lo dice, la naturaleza: «Produce los casos». Pero también, se trata de la conjunción deliberada e intencional de casos, cuyo método conforma la noción científica de progreso (Dewey, 1989, p. 170). Dewey establece la evidencia empírica y racional como el fundamento, la garantía y la base de una creencia. Dado que las evidencias pueden confundir, se considera importante la experimentación y la demostración en el campo científico.

El pensamiento reflexivo y el método científico configuran un modo de pensar el mundo y la realidad que se vive, al dotar de herramientas conceptuales e instrumentales a los individuos y a la sociedad; así configura un orden, una sucesión de hechos o de actos y le da significado y continuidad a las ideas y a las acciones del hombre. De ahí, que, el pensamiento reflexivo implique secuencia, continuidad y orden. Cuando se habla de secuencias se comprende la sucesión ordenada de ideas, tendientes a sacar una conclusión aceptada como verdadera; por continuidad se comprende una cadena de ideas fundamentadas en evidencias y entrelazadas por una fuerza intelectual controlada por la mente. Esa fuerza intelectual se logra por la variedad y el flujo de ideas concentradas en una dirección, ideas que se movilizan de manera dinámica hacia un objetivo: la inferencia²¹⁴.

La inferencia se constituye en función del pensamiento: inferencia general y particular. Estas inferencias requieren verificación en el sentido de establecer una serie de creencias sometidas a comprobación experimental, porque es a través de la prueba como se conoce el valor verdadero de las cosas (Dewey, 1989, p. 95); además de establecer las referencias a *priori* para diferenciarlas de las creencias que no pasan por este procedimiento. En el pensamiento reflexivo este tipo de operaciones de inferencia o deducción, se dan como un proceso posible para la configuración de una idea sobre algo; proceso aún no conocido a partir de explicaciones causales respecto de un acontecimiento particular. Ella surge de las sugerencias o ideas mediante: la observación, los recuerdos, los intereses y las preferencias. Hay inferencias correctas y erróneas.

²¹⁴ “El pensamiento dirigido a una conclusión aceptable, esto es, a una conclusión en la que sea razonable creer debido a los fundamentos en los que se apoya y a la evidencia que la sostiene. Simplemente en tanto tales, las ideas, con independencia de su secuencia ordenada, solo “irrumpen en la mente”. A menudo es totalmente exacto el juicio “Me he encontrado pensando en algo”. Pero para convertir las sugerencias en pensamiento reflexivo, para infundirles la propiedad del orden y la continuidad es necesaria otra dimensión. Sin lo que se ha dado en llamar “asociación de ideas” o cadena de sugerencias, no hay pensamiento posible. Pero esa cadena no constituye la reflexión por sí misma. solo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo” (Dewey, 1989, p. 56).

Formar una mente capaz de hacer estas conjeturas, implica, tener claro que unas surgen de procesos de deliberación práctica basada en experiencias previas, mientras otras son producto de la observación reflexiva de situaciones particulares y otras, las conjeturas científicas que se construyen sobre la reflexión de los resultados obtenidos en los procedimientos de experimentación y comprobación de hipótesis. Los individuos podrán desarrollar uno, otro o todos los niveles de pensamiento rudimentario, común o científico dependiendo de su fuerza intelectual, su experiencia, sus intereses y su disciplina de trabajo porque entre más experiencias previas e información tenga el sujeto, mejor serán sus inferencias: “mientras la sugerencia irrumpe en la mente, sus características concretas dependen de la experiencia del sujeto, y ésta, a su vez, del estado general de la cultura de la época” (Dewey, 1989, p. 94).

No obstante, casi de manera automática los individuos usan sus conocimientos, sus hábitos de pensar y sus creencias, para organizar, seleccionar y sistematizar el cumplimiento de sus actividades laborales en la industria si se trata de un obrero, o en la administración y en la adaptación al medio ambiente si se trata de profesionales y en los descubrimientos, inventos y creaciones si se trata de un científico. El problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo es el de crear condiciones materiales, prácticas e intelectuales para ponerlas al servicio de la curiosidad por experimentar, relacionar, establecer una cadena y un flujo de ideas dirigidas a realizar finalidades y a plantear cuestiones que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas (Dewey, 1989, p. 64).

Ahora bien, en un individuo el pensamiento real se conforma dependiendo de los hábitos y de un proceso continuo de cambio: el cual se origina en situaciones inestables. Este tipo de pensamiento se distancia de las lógicas formales. Si bien, la forma lógica o producto del pensamiento y el pensamiento como proceso y procedimiento psicológico en su resultado final son lógicos; en estricto rigor el pensamiento lógico a partir del orden y de la coherencia está en el método.

El método es un procedimiento lógico formado de diversas hipótesis, que sirven de estímulo y evocación de las potencialidades innatas del individuo en situaciones problemáticas, según un orden natural de desarrollo (Dewey, 1989, p. 85). El pensamiento real tiene aquí su propia lógica: orden, cuidado, rigor, razón y reflexión son sus cualidades. En este paisaje, una persona que habla y actúa con lógica utiliza, revisa y calcula las evidencias y los medios apropiados para alcanzar el resultado propuesto. Las situaciones nuevas se encargan de poner al individuo en procesos de pensamiento más elaborados, en donde sus ideas pasan por la planificación, la verificación, la confirmación y la explicación de los fenómenos. Estas funciones del pensamiento reflexivo trazan el camino del hábito de pensar, sobre las situaciones particulares y contingentes en las que se experimenta.

El método construido por el pensamiento científico reúne una serie de cualidades que le dan sistematicidad a las operaciones que pasan de los hechos a las ideas y de las ideas a los hechos; es decir, da lugar a la separación y relación entre teoría y práctica a la manera de un pasaje para su puesta a prueba. El mundo ordinario se mueve sin método y, según los hechos se van presentando, sean pertinentes o no a la deducción; de ahí, su uso obligado en la búsqueda reflexiva de hechos o actos reveladores y reguladores de nuevos conocimientos.

Éste se caracteriza por observar y reunir conjuntos y series de datos significativos de forma selectiva, configurando ideas y operaciones, sobre hechos precisos, tendientes a recopilar información para construir teorías y conceptos de orden explicativo. Operaciones que implican: “1) eliminación, por medio de análisis, de lo que probablemente sea engañoso e irrelevante; 2) insistencia en lo importante mediante la recopilación y comparación de datos, y 3) construcción deliberada de datos mediante la variación experimental” (Dewey, 1989, 1989, p. 149). Estas operaciones exigen doble demostración: la demostración de un proceso de formación de las ideas, y la demostración práctica. De ahí que la aplicación sistemática del método científico, implique observaciones empíricas tendientes a dar explicaciones sobre una base experimental para comparar resultados, a partir de observaciones que dan lugar a explicaciones, hipótesis y teorías, sobre la base de experimentos que permiten comparar los resultados del razonamiento científico.

Ésta actividad reflexiva tiene que ver con la experiencia de los sentidos y el recuerdo de los hechos por analizar, puesto que ellos dan lugar a ideas, las cuales se presentan como alternativas de comparación y pertinencia, en la relación entre procesos, datos e ideas, factores correlativos de interpretaciones, explicaciones y soluciones a problemas reales para alcanzar logros y plantear soluciones concretas a situaciones difíciles de vivir.

[...] Los dos límites de toda unidad de pensamiento son una situación desconcertante, problemática o confusa al comienzo y una situación clara, unificada y resuelta al final. La primera de estas situaciones puede llamarse pre-reflexiva. Plantea el problema que hay que resolver; de ella emana la pregunta que la reflexión tiene que responder. En la situación final, la duda se ha disipado; la situación es postreflexiva, de ella deriva una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce. Estos son, pues, los límites dentro de los cuales se sitúa la reflexión. (Dewey, 1989, p. 102).

En cuanto a los juicios²¹⁵ considerados actividades reflexivas y tomados como referentes de la verdad, en tanto, unidad constitutiva sirven para permitir a la sociedad y a los individuos: estimar, apreciar y evaluar una situación con criterio y discernimiento; por eso, están en relación con la formación de hábitos del pensamiento, la determinación de datos importantes en la selección de hechos significativos y la construcción de significados que: por un lado, muestran indicios y por otro lado, construyen interpretaciones, de tal suerte que, conduzcan a una conclusión²¹⁶ sobre la base de la solución de un problema. La enunciación de juicios pertinentes y discriminados, fija reglas, establece estándares y construye un sentido de la verdad y nuevos conocimientos en el horizonte explicativo de realidades.

Por eso, la controversia, la definición y la elaboración, son propósitos contrarios de una misma situación, es decir, mientras la controversia y la definición son un proceso de selección y pretensión de los hechos para establecer el buen sentido, según valores; la elaboración implica el proceso de comprensión, en tanto, se capta el significado de lo que sucede en el mundo, mediante la prueba y las ideas, tomadas como instrumentos de interpretación en la elaboración de un juicio (Dewey, 1989, 1989, p. 122). El juicio es una cuestión de análisis, como reunión de algo y de síntesis como unificación de algo²¹⁷.

²¹⁵ En la noción de juicio sano Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 111) afirma que este se da en una persona que tiene sentido común, que es un buen juez de valores relativos, que puede estimar, apreciar y evaluar, con tacto y discernimiento. Por eso, considera que el centro de un buen hábito de pensamiento está en la capacidad para enunciar juicios pertinentes y discriminados. Aclara que un hombre de juicio sano es un hombre educado respecto a la cuestión de interés, independientemente de sus estudios o nivel académico, por eso, se encuentran casos de hombres con escasos estudios, cuyos consejos son muy tenidos en cuenta y a quienes se recurre espontáneamente cuando se presenta una emergencia, hombres que tienen notable éxito en la conducción de cuestiones vitales. Esto, para decir que si las escuelas alejan a sus alumnos de esta actitud mental que conduce hacia el buen juicio en cualquier tipo de cuestiones en que se los sitúe, habrán hecho algo peor que producir alumnos que regresan de ella únicamente con vastas cantidades de información o habilidades muy refinadas en ramas especializadas.

²¹⁶ Dice Dewey, sobre el fundamento y relación de la premisa y la conclusión, como a propósito del valor de los conceptos de cantidad, una de las grandes conquistas de las ciencias naturales, tiene que ver con el desarrollo y aplicación de los conceptos matemáticos a la observación e interpretación de acontecimientos naturales. De esta manera, cada contenido científico o disciplinar se compone de un conjunto de significados y principios entrelazados remitiéndose sucesivamente unos a otros, según las condiciones definidas por los hechos, los problemas o las dificultades del mundo real. Cantidad, equivalencia y razonamiento, no requiere de observaciones específicas, pues con estas nociones es posible medir las consecuencias de los hallazgos y la extensión causal de los principios, de los significados y de las definiciones, según fórmulas generales y de clasificación (p. 157).

²¹⁷ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (pp. 118 y 119) afirma que se hace análisis cuando se hace énfasis en un hecho o una propiedad significativa. En tanto, este implica discernimiento, discriminación y separación de lo trivial respecto de lo importante, encaminando el proceso a una conclusión en su contexto en conexión con lo significado. En relación con la síntesis o colocación, esta es posible cuando captamos la relación de los hechos con la conclusión o de un principio con los hechos: “el análisis conduce a la síntesis, mientras que la síntesis perfecciona el análisis”.

Generalizar, ampliar y transferir la comprensión de una cosa a otra, es una condición de los conceptos que nos forman para generalizar, para representar la totalidad de clases, tipos y conjuntos de cosas, poniendo en juego los hábitos del pensamiento y el comportamiento con fines prácticos. Son los conceptos, los que contribuyen a estandarizar conocimientos, utilidades y referencias del saber; pero también garantizan la estabilidad e identidad de significados en diversos contextos que llevan a: identificar, complementar y ubicar un objeto en un sistema de pensamiento. De ahí, la importancia educativa de los conceptos en la producción, constancia y uniformidad de los significados, en función de la referencia que los niños deben aprender en la escuela, en donde, de acuerdo con su grado de desarrollo, conceptualizan e intelectualizan sus impresiones y sus ideas, según el ideal de su sistema de conceptos científicos para lograr continuidad entre hechos y significados, mediante la conciencia de un proceso cambiante, según su concepto de crecimiento.

Conclusión

Los hábitos, las sugerencias y los significados, son capacidades que superan las impresiones de los sentidos, las necesidades y los instintos, convirtiendo toda acción en inteligente mediante la construcción de un bagaje intelectual que hace posible la adquisición de las experiencias en el campo de la educación. Igualmente, la perspectiva de los valores, la combinación de significado en la experiencia personal, los conceptos y su principal cualidad de generalización y comprensión de la realidad, conducen al desarrollo del pensamiento reflexivo²¹⁸, diferenciándolo de las experiencias ordinarias.

Al mismo tiempo que este tipo de pensamiento se convierte en el principal atributo de la educación, por su valor explicativo derivado de las operaciones de comprobación, deducción e inferencia de ideas sobre hechos y realidades influenciadas por la acción del hombre y su fuerza intelectual y mental, se conduce en el hombre un cierto modo de comportarse en la sociedad. Esto implica que la conexión teoría y práctica, en este caso, configura una relación de separación en donde el conocimiento, el pensamiento

²¹⁸ Dewey en su obra *Cómo pensamos* publicada en 1936 y reeditada en 1989 (p. 103) comprende el proceso reflexivo en cinco fases o estados del pensamiento: 1) sugerencias, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución. Una sugerencia elimina a otra sugerencia que tiene menos consistencia; 2) una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado (vivido directamente) en un problema que hay que resolver, una pregunta a la que hay que buscar respuesta. Cada vez que se produce una actividad reflexiva se da un proceso de intelectualización, en donde el problema se vuelve una tarea o un reto intelectual; 3) el uso de una sugerencia tras otra como idea conductora, o hipótesis, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo. Los hechos o datos permiten un primer planteamiento del problema y en la medida que da mayores probabilidades de solución, permite su comprensión; 4) la elaboración mental de la idea o suposición como idea o suposición (razonamiento, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad) se logra gracias a la información previa que permite conjeturas más sólidas; y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.

y los conceptos se constituyen en un extremo en instrumentos, y en el otro extremo son herramientas usadas en la solución de problemas de la vida, en el manejo de dificultades propias de la experiencia y en la posición de vencer los obstáculos dada la naturaleza de las relaciones sociales para el logro de resultados eficientes.

Con estas cuestiones sobre el pensamiento reflexivo, los hábitos de pensar y el método científico en el campo de la educación, se imprime el carácter de los factores determinantes de la adquisición de la experiencia del niño en la escuela progresista o en general conocida como escuela nueva. Bajo la consideración de la teoría de la inteligencia, según el marco conceptual de los hábitos, las sugerencias y la comprobación, en la perspectiva del método científico, y con los instrumentos propios de la experimentación, la verificación y la comprobación de hipótesis formuladas en la dirección de los intereses del niño, y el maestro como un director y un hacedor en la perspectiva de su función social, la pone a prueba, aplicando el punto de vista reflexivo de manera práctica en la organización y administración escolar, lo que implica en estricto rigor: trazar una política que habla de cómo poner en marcha la experiencia del niño de forma continua, experimental y adiestrada articulada a la sociedad.

Dado el giro político planteado se visualiza la aparición de un nuevo modelo de escuela (mediados del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) por oposición al modelo de escuela tradicional. Puestas las cosas en la necesidad de aceptar los cambios y las transformaciones que se están presentando en este momento histórico, no es difícil argumentar la idea de pensar y concebir el mundo como un mundo nuevo, puesto que de hecho ya está siendo determinado por los nuevos descubrimientos científicos, los nuevos desarrollos sociales y la nueva sociedad industrial, afectada por la explosión demográfica, las guerras y los ideales modernos: progreso, emancipación y libertad los cuales ya anunciaban la inauguración de un nuevo modo de ser de la escuela, de ahí el nombre de este modelo: Escuela nueva. En Dewey se conoce como escuela progresista en la dirección de la relación sociedad y democracia, pues la perspectiva del progreso fundamentada en la idea de un ciudadano y un individuo trabajador la conectaba a una noción de vida real: afectiva, laboral, psicológica y comunitaria.

Este artículo sostiene cómo su función social está determinada por la adquisición de la experiencia en el niño, la aplicación del método científico en los procesos de enseñanza, la instrucción en unos conocimientos básicos organizados en materias de estudio fundamentados en el pensamiento reflexivo y el adiestramiento del comportamiento en tanto es posible el desarrollo de habilidades y destrezas tendientes al uso y a la utilidad de las herramientas que provee la inteligencia en sus procesos de asimilación, acumulación y adaptación. De tal suerte, que con estos elementos y conceptos desarrollados se puede sostener que con Dewey se produce el cambio de estatuto del maestro y se instituye como centro del sistema educativo durante el siglo

XX. Sin embargo, también aparece el niño como personaje central de las prácticas pedagógicas en la escuela y del acto educativo.

Ahora bien, la escuela es una institución, según Dewey, influenciada en su función social y comunitaria por el doble papel que debe desempeñar el maestro en la sociedad moderna: forma un cierto modo de ser psicológico del niño en su realidad conduciéndolo por los caminos de la autorrealización y crea las condiciones materiales y prácticas para la adquisición de una experiencia articulada al programa escolar en tanto espacio de organización, de interacción y de desarrollo cognitivo. En este espacio institucional, el maestro no es un investigador, ni un descubridor, ni un científico; es un funcionario, un servidor social, un líder, un agente. Su función tiene que ver con el estudio juicioso, riguroso y objetivo de los resultados de las investigaciones obtenidos en el campo de las disciplinas y de las ciencias dirigido a la aplicación del método científico, al desarrollo de contenidos según los programas de las áreas del conocimiento, y a la creación de ambientes propicios a la indagación y a la reflexión. De ahí, la poca importancia que se le da al estatuto del maestro en tanto escritor e investigador en los discursos sobre la escuela en Dewey, durante gran parte del siglo XX.

Si bien es cierto, existe una distancia entre la concepción de maestro en la escuela tradicional y en la escuela progresista, este pensador de la educación, considera al maestro más un observador calificado que un intelectual; es más, a pesar de reconocer la importancia del conocimiento en la escuela, opta por su validez en el contexto del pensamiento científico orientado a dar respuestas y soluciones a los problemas sociales, políticos, económicos de la sociedad industrial y del mundo del trabajo, en la dirección del progreso social y de la toma de conciencia individual y colectiva. De allí, la pertinencia de algunas preguntas sobre ¿Cuáles son las condiciones institucionales, escolares y programáticas para que Dewey vea al maestro en su función de servidor social y de reproductor del conocimiento científico y de la cultura y no como un investigador? ¿Por qué el maestro no puede ser un científico, ni un pensador? ¿Cuál entonces es el papel que desempeña y la función que cumple el maestro en la escuela en la primera mitad del siglo XX? ¿Cuál es la relación educación, pensamiento, escuela y método? John Dewey filósofo de la escuela pragmática, hijo de su época –sociedad industrial, capitalista, guerras mundiales, explosión demográfica, grandes inventos y descubrimientos científicos y tecnológicos– norteamericano (1859-1952), dedica la mayor parte de su vida a pensar el mundo de la educación y de la psicología, desarrollando las bases para una teoría de la inteligencia, centrada en la idea de desarrollo entendido como crecimiento que se produce mediante un conjunto de fases que terminan en un estado de madurez individual y colectiva.

Entre sus afanes esta pensar la escuela como una institución pública destinada a conformarse en el motor del progreso social e individual. Afanes que lo llevan

a dedicarse a analizarla en su finalidad y detalles: arquitectura, ingeniería, administración, organización, programación, tipo de educación. Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que Dewey es el filósofo de la escuela en tanto institución social; puesto que la considera determinante para la consecución de una sociedad democrática, donde la educación es un instrumento entre otros como el conocimiento, cuyo papel es procurarle un lugar prioritario al método científico, a través del cual es posible lograr y regular el progreso social y las reformas políticas para alcanzar los ideales de la modernidad. Así lo presenta en su “Credo pedagógico”. Con Dewey se establece la distancia de una idea de educación tendiente a la formación de una subjetividad que dé cuenta de la relación con uno mismo, con los saberes, con el mundo y con la sociedad. No es que a Dewey no le interese la sociedad ni el individuo; es que, a diferencia de Rousseau, por ejemplo, él considera que el individuo existe para la sociedad y no para sí mismo. El individuo existe en función de la sociedad y de ahí su autorrealización.

Se puede concluir que más que la educación en función de los conocimientos, los saberes, la cultura, los conceptos, a Dewey le preocupa la escuela en el sentido de una educación centrada en la adquisición de la experiencia, la comprensión y permanencia de los intereses y la realización pedagógica de acciones reflexivas. Es decir imprime a la educación en la escuela, el sello de un pensamiento pragmático e instrumental en el sentido de los procesos, de los procedimientos, del método, de la operación y de la acción escolar.

Por tanto, no es de extrañar su concepción de conocimiento como un instrumento eficaz, organizado a la manera de conjuntos lógicos de información y adquirido a través de las actividades de instrucción en la escuela. De allí, el énfasis que hace sobre la responsabilidad que tiene “la nueva educación” o educación progresista en la selección, clasificación, ordenamiento y organización de experiencias escolares en relación con el conocimiento. No hay duda sobre la posición y el compromiso político de Dewey en relación con la sociedad en la que vive y con las diferencias poblacionales económicas y culturales de los habitantes del mundo. En el mundo social, las relaciones están determinadas por la economía, por los saberes, los conocimientos y el poder, especialmente por el lugar que empieza a adquirir la ciencia en su relación con el Estado y la industria. Por eso, no desconoce como en las prácticas sociales se conforman relaciones de desigualdad, injusticia y miseria. Sin pretender cambiar el lugar que le corresponde a cada una de las clases sociales, aboga por hacer realidad algunos de los ideales de la revolución francesa como el reconocimiento de los derechos ciudadanos, sociales y jurídicos de las poblaciones pobres.

De ahí, que vea en el trabajo de las masas en las fábricas y en la industria un espacio adecuado para el mejoramiento del bienestar social, sin que por ello, considere necesario que el campesino deje de ser campesino, el obrero... obrero,

el funcionario... funcionario, etc. Pensando más bien, cual es el tipo de educación adecuada que se debe impartir a cada uno de estos bloques poblacionales. En esa dirección su propuesta educativa elige la acción como el motor de la escuela en el horizonte de la formación del trabajador para la industria que requiere una sociedad democrática.

La escuela es el lugar ideal para formar obreros, trabajadores, empleados, ciudadanos y si es posible formar intelectuales y el maestro es su instructor y quien capacita por poseer los conocimientos objetivos que provienen de la ciencia y de los saberes en general. Por supuesto la escuela en esta época, finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX se diferencia de los Colegios, los Liceos, los Gimnasios, es decir de la educación privada. Cuando hablamos aquí de escuela, estamos hablando de la Escuela Pública. Con Dewey entre otros pensadores de la pedagogía, como Montessori, Decroly o Claparede, se da nacimiento a la escuela para los pobres cuya responsabilidad es de los Estados naciones, que reconocen el derecho a la educación como una obligación. Para que el niño en la escuela se vincule socialmente, se requiere esfuerzos intencionados y trabajos reflexivos orientados hacia los fines y hábitos de la sociedad. Dado que, la educación en su función social permite este vínculo, por transmitir y comunicar los pensamientos, las prácticas y los sentimientos del grupo social al que pertenece; enseñar y aprender se convierte en una necesidad para la existencia y continuidad de la humanidad. La participación en la comunidad, solo se forma cuando hay fines comunes, que se traducen en objetivos, propósitos, creencias, aspiraciones y conocimientos en relación con su papel como ciudadanos y como trabajadores.

De allí, proviene la noción de maestro en Dewey, sobre los principios educativos del método científico como una opción pedagógica y los elementos que conforman la educación en relación con la experiencia, los intereses del niño y su desarrollo cognitivo. La organización científica de los conocimientos, se comprende a partir del principio de causalidad, en relación con el medio y las consecuencias. El conocimiento aumenta, en la medida que se evidencia la madurez del alumno y su experticia para relacionarse con el medio natural y social. El alumno pasa de propósitos simples, con medios rudimentarios a un crecimiento intelectual y moral, que le permite conocer hechos y principios que constituyen las ciencias y las circunstancias sociales presentes.

La mirada instrumental de la educación en el caso de Dewey, proviene de su interés por aplicar el método científico en el campo de la educación y explicar a partir de sus postulados el proceso de desarrollo del pensamiento del niño. Cuando habla de método científico, está haciendo referencia tanto a los elementos teóricos y conceptuales de orden experimental y del orden de la demostración que construyen la ciencia y la razón; pero también del uso de procedimientos, instrumentos y técnicas:

que son las demostraciones empíricas, las evidencias intelectuales y físicas capaces de señalar el camino que se siguió para que el niño adquiriera una experiencia que va de lo incipiente a lo adquirido; mostrando cómo creció durante ese proceso de desarrollo.

La educación en la escuela, no existe para dar cuenta y entender el mundo en el que se vive por el deseo de saber, de entender conceptos y teorías y darles un lugar en la vida de los individuos, o para constituir un mundo interior libre e independiente, donde sus decisiones tengan un valor social e individual y la libertad sea una condición, o para producir diferentes encuentros con los saberes simplemente por entusiasmo, asombro o extrañeza, aunque estos saberes no sirvan para nada, (como lo señalan las políticas públicas de los siglos XX -XXI), por ejemplo, el hecho de que un niño campesino vaya a la escuela y aprenda a conocer, apreciar y usar a Shakespeare, es criticado, porque eso no le sirve para nada a este niño en el campo, sin importar cuál es la relación que se conforma con los saberes y los conceptos como herramientas para entender y ampliar los horizontes del mundo que vive, del tipo de relación que se construye con los otros, de ver la posibilidad de cambiar la trayectoria de su vida. No, de lo que se trata en Dewey es de anclar al niño a su realidad y sí puede mejorarla. No necesariamente dejarla.

Entonces, la función social del maestro legitimada por los Estados-naciones, le da un estatuto y una posición social al maestro, derivada de la naturaleza social de la escuela instituida para transmitir conocimientos útiles, prácticos y conectados con el mundo real en el que vive. De ahí, la importancia de enseñarle al niño a reflexionar su propio vivir; puesto que no se trata de cambiarlo, sino de ampliar sus horizontes y su mirada, para reflexionar sobre la vida que lleva y mejorarla en el sentido de la ideas de un mundo nuevo substituyendo un mundo viejo, injusto, inequitativo y desigual; adaptándose, acomodándose, adquiriendo experiencia y solucionando las situaciones problemáticas de sus condiciones de vida en términos de bienestar social y como un ciudadano capaz de vivir su propia realidad.

Algo así, por ejemplo, como darle al niño campesino las herramientas cognitivas, las habilidades y destrezas que proveen los conocimientos y la experiencia del campo como instrumentos facilitadores de la reflexión de su propia realidad con el fin de mejorarla sin que sienta la necesidad de abandonarla. Esto es posible si la escuela llega a este mundo impulsando procesos sociales reivindicativos, procesos educativos reflexivos, acciones pedagógicas centradas en los intereses, formando actitudes conciliadoras, psicológicamente equilibradas con la vida en comunidad, y hábitos de pensamiento sobre su propio mundo (en este caso el mundo rural) situación también válida para los niños pobres de las ciudades. La universidad no es para todos.

Los objetos de la realidad son los objetos de experimentación en el campo de la adquisición de experiencias por parte del niño, permitiéndole tomar decisiones futuras con base en el presente. En la medida que, se organizan las experiencias en función de nuevas ideas y el conocimiento de los hechos, los alumnos identifican problemas que estimulan la acción de pensar. En esta lógica, se es inteligente en la medida que se tiene conciencia de las causas, las consecuencias y la aplicación de los resultados del avance científico en la sociedad. El principio de causalidad es el motor de la organización científica del conocimiento. De ahí, que, los alumnos están llamados a comprender cómo los métodos de las ciencias les van señalando el camino para llegar a vivir un mejor orden social. Orden, que, resulta de la aplicación de las ciencias físicas al ponerlas en contacto con operaciones y procesos generadores de estos conocimientos, dando lugar para el caso de la escuela, al programa escolar y a las materias de estudio. El maestro está en el plano de los instrumentos de la educación, igual que el conocimiento, la misma educación y los saberes útiles.

Referencias

- Castañeda, C. (1974). *Relatos de poder*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, B. (1976). *Introducción al pensamiento educativo: Platón, Rousseau, Froebel [y] Dewey*. México: Pubs. Cultural.
- Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle - Gimnasio Moderno, Bogotá.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.,
- Dewey, J. (1926). *La Escuela y el Niño: El niño y el programa escolar*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Dewey, J. (1926). *La Escuela y el Niño: El Credo pedagógico*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Dewey, J. (1940). *Education today*. New York: G. P. Putnam's Sons,
- Dewey, J. (1926). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas de mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1927). *Filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1929a). *El hábito y el impulso en la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1929b). *La escuela y la sociedad*. Madrid: F. Beltrán.
- Dewey, J. (1930a). *La inteligencia y la conducta*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1930b). *Pedagogía y filosofía*. Madrid: Librería Española y Extranjera.
- Dewey, J. (1930c). *Reconstrucción de la filosofía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Dewey, J. (1946). *Libertad y cultura*. Rosario: Rosarto.
- Dewey, J. (1948). *La experiencia y la naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1950). *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Ágora.
- Dewey, J. (1963). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1965). *Herencia, conducta y motivación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hnos.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnánim.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología: ensayos de pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2003). *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2005). *Una fe común*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Madrid: Ediciones Siruela.

- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frankena, W. (1968). *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey*. México: Uteha.
- Hobsbawm, E. J. (1989). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Editorial Labor.
- Hobsbawm, E. J. (2000). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hook, S. (2000). *John Dewey: semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Lawson, D. (1971). *John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Llopis, R. (1926). *J. Dewey: I. La escuela y el niño, II. Ensayos de educación*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Luzuriaga, L. (1918). *La pedagogía de Dewey. La educación por la acción*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Molinos, M. del C. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona: EUNSA.
- Montes, E. (1931, agosto). *La pedagogía de Dewey y la nuestra. Comentario a un homenaje de América*. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Nathanson, J. (1956). *John Dewey: la reconstrucción de la vida democrática*. México: Ed. Guaranía.
- Nubiola, J. & Sierra, B. (2001). La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6, 107-119. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/Dewey/ArticulosonlineDewey.html>
- Pérez, J. (1990). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Editorial Cincel.
- Podestá, R. (1971). *John Dewey: la ética de la eficiencia óptima*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey (1859-1952)*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf

9

Aprender: entre puntos, líneas y encuentros

Juan Diego Galindo Olaya

Según la forma de mirar en la escuela, el pensamiento se hace evidente en la manera como proceden los niños ante situaciones determinadas, ya sean de orden del conocimiento, como leer o sumar, o de orden social, como interactuar con otros niños y con los adultos. El pensamiento en la escuela como la puesta en funcionamiento de un procedimiento, es el resultado de su traducción en términos de inteligencia, otorgándole un organismo, al introducirlo en un sistema de intercambios con el medio a partir de las funciones de organización y adaptación, así como en un sistema de correspondencias biunívocas que parten de la definición de una serie de conductas inteligentes que serían la evidencia del funcionamiento del primer sistema, pero que a la vez, responde a un ordenamiento social según un criterio de utilidad, sobre aquello que se considera como evidencia de un pensamiento inteligente.

Lo que le es útil al niño para lograr un pensamiento inteligente es un conjunto de conductas preestablecidas y agrupadas en etapas progresivas que trazan una ruta homogénea por la que se debe hacer pasar al niño en la escuela en un proceso de aprendizaje. Ruta que toma como base el crecimiento y desarrollo biológico del niño. En este sentido, el pensamiento se desarrolla, crece con el niño, y su crecimiento estará dado en términos de acumulación de conductas para proceder en el mundo, lo cual concreta una atadura del pensamiento a dicho desarrollo. Las conductas inteligentes que debe interiorizar el niño conforman el sistema de correspondencias,

a partir del cual se interpretan sus acciones desde el nacimiento como una tendencia hacia la forma de un pensamiento inteligente que tiene como modelo al adulto razonable y autónomo.

Interpretación que resulta del ángulo de significación²¹⁹, conformado por unidades distintivas y unidades significantes (Deleuze, 2005, p. 204). En la perspectiva de la epistemología genética las unidades distintivas corresponden a la actividad del niño sobre el medio o en términos de Piaget, a obrar sobre los objetos, lo cual permite la construcción de una experiencia; mientras que las unidades significantes son los cortes temporales o etapas del desarrollo de la inteligencia (2004, p. 17-18)²²⁰, que subsumen la acción del niño y la condicionan bajo una finalidad que justifica su actividad, reduciéndola a algo necesario para un fin preestablecido como horizonte de interpretación, a saber, alcanzar un pensamiento inteligente, consolidando este último como referente universal que atraviesa la cadena de imágenes o signos que constituyen las etapas por las que debe atravesar el niño bajo esta perspectiva.

En este sentido, el funcionamiento de la inteligencia para Piaget no solo tiene que ver con construir esquemas de acción como respuesta a las presiones que ejerce la sociedad adulta sobre el niño, sino también, con el desarrollo de una consciencia sobre su propio pensamiento. Alcanzar una consciencia del pensamiento, inicia con la inmersión del niño en la sociedad adulta a través de la escuela, situándolo como un sujeto que debe salir de su estado heterónomo y egocéntrico. En este sentido, será la escuela la que producirá una consciencia en el niño introduciendo un real dominante²²¹ del pensamiento a partir del ángulo de interpretación. El aprendizaje en la escuela instaura en el niño un pensamiento inteligente, constituyéndole una consciencia de dicha manera particular de pensar, para que gobierne sus conductas, interiorizando la separación entre él, en tanto sujeto de enunciación y un mundo objetual, como sujeto de enunciado, a partir de la cual logrará aproximarse a la imagen del adulto racional que la sociedad necesita.

²¹⁹ De acuerdo con Deleuze, la interpretación se construye a partir de una doble articulación que no corresponde al significante/significado, sino que está dada en el significante mismo, en tanto lo constituye y a partir de él, se engendra el significado como su correlato.

²²⁰ Piaget plantea que las etapas o estadios del desarrollo se definen a partir de tres condiciones, la primera es que exista una constante en la sucesión de conductas independientemente de la edad cronológica; la segunda, que se defina por una estructura de conjunto que caracterice las conductas nuevas de cada etapa; y por último, que las estructuras se integran unas a otras conformando una totalidad.

²²¹ Deleuze distingue entre un real dominante como resultado de la articulación entre el significante y el significado y un real enmascarado, que por oposición al primero sería “[...] lo que continúa trabajando bajo la red del significante y bajo la red del significado, es decir las libres conexiones entre figuras de expresión y figuras de contenido tratadas de manera molecular, en tanto no apresadas en sistemas de sojuzgamiento” (2005, p. 206). En este sentido, lo real dominante es aquello que somete la multiplicidad a un orden de variables estáticas y definidas como forma de interpretación, que se caracteriza por comportar la condición de parecer un juicio eterno e inmutable. En últimas, lo dado, que no se cuestiona y que configura nuestra manera de mirar.

El pensamiento organizado en dichos sistemas es el resultado de la investigación desarrollada en cabeza del biólogo y epistemólogo Jean Piaget, mediante la cual se establece la inteligencia como tallo central o punto fijo del que emerge el pensamiento. Su investigación, orientada bajo la pregunta por la forma como los humanos pasan de un estado de menor conocimiento a uno mayor²²², permea la escuela, concretándose en la forma como se administra el currículo, en lo que tiene que ver con grados escolares progresivos y secuenciales, conocimientos que deben adquirir los niños y demostrar según conductas específicas sobre pruebas que buscan hacerlas evidentes, reglas de convivencia que acepta con las que se busca que alcance la autonomía y la cooperación como condiciones para ingresar a la sociedad adulta.

Esta mirada sobre el pensamiento en la que hemos crecido y con la que alimentamos nuestros modos de proceder con los otros y con nosotros mismos, como estudiantes o como profesores, es constitutiva de un plano de organización que configura como la respuesta a la preguntas sobre qué o cómo hacer para que los niños piensen. De ahí que en esta investigación nos proponemos pensar de otro modo el pensamiento en la escuela²²³, para lo cual acudimos a la perspectiva filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari al respecto del pensamiento como acontecimiento, para darnos a la tarea de obreros y martillar la forma actual de mirar en la escuela²²⁴. En este sentido, nos proponemos poner en juego dos modos distintos de percibir el aprendizaje, a saber, “mirar” y “ver”²²⁵.

²²² La investigación en la que se embarca Piaget, según Emilia Ferreiro (2003), se desarrolla a partir de la pregunta “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?” (p. 115), con la que se busca obtener una respuesta verificable que permita tomar distancia a la pregunta de la filosofía sobre ¿qué es el conocimiento?, dado que su respuesta, según el punto de vista de Piaget, ha estado expuesta a suposiciones psicológicas que carecen de un control experimental y por tanto, no explican lo que hace de alguien un sujeto cognoscente o las formas básicas y elementales de conocimiento como la percepción, la imagen y la intuición (Ferreiro, 2003, pp. 114 - 116).

²²³ Pensar de otro modo el aprendizaje, nos exige que situados en su adentro, es decir, en el plano construido por la epistemología genética, pasemos por el medio de sus agujeros y así, abramos una dimensión para pensar su afuera, es decir, como aquello que no cesa de trastocar e intervenir el emplazamiento que le ha sido asignado al pensamiento (Deleuze, 1987, pp. 125 - 126) en tanto resultado del aprendizaje y dependiente de la inteligencia, afuera que surge en el adentro mismo, como aquello que no puede ni ha sido pensado (Deleuze, 1987, p. 128).

²²⁴ Lo que acá se presenta es un avance parcial de la investigación que se desarrolló en el Grupo de Investigación Filosofía, educación y pedagogía bajo la dirección de la Profesora Martha Soledad Montero, que se inscribe en la línea de investigación Filosofía y genealogía de la pedagogía moderna y contemporánea.

²²⁵ Deleuze retoma esta distinción semántica y la aterriza en el hombre del subsuelo de Dostoievsky, que en sus términos, “[...] no se reconoce en presupuestos subjetivos de un pensamiento natural ni en los presupuestos objetivos de una cultura de la época, y que no dispone de compas para trazar un círculo” (2009, p. 203). Nos aprovecharemos de esta distinción, más que como un criterio de método, como un criterio de presentación de las dos perspectivas a trabajar en este texto, la del epistemólogo Jean Piaget y la de los filósofos Deleuze y Guattari. Dicha distinción semántica también la encontramos en Don Juan cuando le señala a Carlos Castaneda que: “ver” y “mirar” como dos modos distintos de percibir. “Mirar” se refería a la manera ordinaria en que estamos acostumbrados a percibir el mundo, mientras que “ver” involucraba un proceso muy complejo por virtud del cual un hombre de conocimiento percibe supuestamente la esencia de las cosas del mundo”. (2008, p. 15)

Situados en el lugar del estudiante y el profesor, solemos mirar el aprendizaje como el resultado de la adquisición de un modo de proceder ante situaciones específicas, que corresponda a lo que hemos acordado como necesario y útil para vivir en sociedad²²⁶; sin embargo, de lo que se trataría en principio este juego de percepciones, es de movernos de dicho lugar, para ver en el adentro mismo del aprendizaje el acto de aprender como un acontecimiento, para lo cual, será necesario ubicarnos más en el lugar de un maestro y un aprendiz, a la manera de Don Juan y Carlos Castaneda, quienes construyen un encuentro, que no pasa por la necesidad y la utilidad, sino por la experimentación y la construcción de un modo de vivir como un hombre de conocimiento²²⁷, a partir del sitio propio, en el cual se pueda sentir feliz y fuerte, en últimas, aprender.

Así las cosas, el plano de organización del pensamiento que aquí se presenta, es el primer trazado de una cartografía que se ocupa de señalar las líneas segmentarias que conforman un cuerpo, una interpretación y un sujeto que inhiben el pensamiento como acontecimiento que sin duda, lo convierten en una especie de organismo o totalidad significativa que lo reduce a una cadena de conductas que se atribuyen al niño en tanto sujeto inteligente, que las debe interiorizar para interpretar su propio pensamiento en esos términos. La manera de mirar en la escuela sobre eso etéreo, incierto e indeterminado que sería pensar, pues si bien, todo el mundo sabe que el pensamiento o mejor, la capacidad de pensar le es propia al niño en tanto sujeto que puede pensar que piensa y que por tanto, no se pone en duda dicha capacidad²²⁸, no es fácil en la escuela entender qué o cómo hacer para que los niños piensen. Por tanto, los desarrollos que acá se presentan son el punto de partida para martillar hasta

²²⁶ De acuerdo con la Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje realizada en Jomtien – Tailandia en 1990, documento que sirvió de referencia para la definición de políticas educativas en países como el nuestro, se considera al respecto de las necesidades que: “[...] abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Jomtien, Artículo 1).

²²⁷ De acuerdo con Robles en el análisis que hace en el artículo *El conocimiento en la propuesta hombre de conocimiento de Carlos Castaneda* (2002) señala la relación entre el hombre de conocimiento y el ver, como el modo singular con el que se descompone una certeza o sentido común con el que interpretamos el mundo, en sus palabras, se un hombre de conocimiento consistiría en “conocer el mundo, las cosas, nosotros, todo, como en sí mismo es, y no como un reflejo de nuestro yo ordinario. Es conocer todo desde nuestro yo profundo, desde nuestro yo eterno. Es un conocer directo, inmediato, sin mediaciones, como un ver, pero un ver especial”. (p. 77).

²²⁸ Deleuze señala al respecto de la explicación de Descartes sobre el *cogito* que el “yo pienso” es el sujeto de la enunciación que se diferencia del sujeto del enunciado, es decir una diferencia entre el pensamiento y el objeto pensado, donde el primero se presenta como algo necesario e incondicionado, a diferencia de la segunda, que será contingente, sujeto a condiciones particulares, al respecto señala: “Ustedes recuerdan el camino del cogito: puedo decir “pienso, luego soy”, pero no puedo decir “camino luego soy”. [...] Esto quiere decir que “yo camino” es un sujeto del enunciado, mientras que “yo soy” es el sujeto de la enunciación. Entonces puede ser que yo no camine, pero hay una cosa de la que estoy seguro: pienso caminar” (2005, p. 181).

abrir una fisura por la cual se pueda ver y plantear una pregunta sobre el pensamiento como acontecimiento, esbozando la mirada que al parecer se ha consolidado acerca del pensamiento en la escuela, a partir de los siguientes estratos.

Intercambios y correspondencias

El pensamiento para la epistemología genética, queda inscrito en un sistema de intercambios que asume la lógica de funcionamiento de sistemas del organismo humano como el digestivo²²⁹, que en términos de la inteligencia trabaja a la manera de un engranaje conformado por dos funciones biológicas que regulan de forma autónoma, la organización de los datos del ambiente en estructuras que se irán transformando de acuerdo con el aumento de relaciones con el medio²³⁰; y la adaptación de dichas estructuras a través de la asimilación de los distintos datos a las ya existentes y su acomodación a las condiciones nuevas que provea el medio²³¹. En este sentido, para Piaget, la inteligencia que es innata y propia de los humanos, se configura a partir del engranaje de dichas funciones biológicas, que configuran la mecánica básica del sistema de intercambios entre un sujeto que construye estructuras mentales y el medio que es incorporado en las estructuras, obligando la adaptación de éstas para actuar sobre él.

²²⁹ Señala Piaget que en el plano biológico el organismo recoge del medio sustancias que se transforman en el cuerpo según las funciones y órganos que componen los sistemas del mismo, los cuales se encargan de incorporar el medio externo al cuerpo, adquiriendo un carácter centrípeto, en el sentido que los elementos incorporados pierden su naturaleza para transformarse en sustancias idénticas al propio cuerpo, como pasa con los alimentos. En sus palabras: "Cualquiera que sean las diferencias de naturaleza que separan la vida orgánica (que elabora materialmente las formas y asimila a ellas las sustancias y las energías del medio ambiente), la inteligencia práctica o sensoriomotriz (la cual organiza los actos y asimila al esquematismo de estos comportamientos motores las diversas situaciones ofrecidas por el medio) y la inteligencia reflexiva o gnóstica (que se contenta con pensar las formas, o con construirlas interiormente para asimilarles el contenido de la experiencia), tanto las unas como las otras se adaptan asimilando los objetos al sujeto" (Piaget, 2007, p. 19).

³³⁰ A propósito de la organización, Piaget señala que la estructuración del conocimiento que pasara por distintos niveles, responde a distintas necesidades y que diferenciar las estructuras que responde a necesidades específicas será la tarea de la organización cognoscitiva, permitiendo que se construyan como una totalidad y no como elaboraciones aisladas, al respecto señala: "[...] debe comprenderse también que este mecanismo funcional, por general que sea, no explica el contenido o la estructura de las distintas necesidades, puesto que cada una es relativa a la organización del nivel considerado. Por ejemplo, la visión de un mismo objeto desencadenará preguntas muy distintas en un niño pequeño, que aún es incapaz de poder clasificar, y en uno mayor cuyas ideas son más extensas y más sistemáticas". (Piaget, 1991, p. 16) Alcanzar la sistematicidad en la formulación de preguntas, será el resultado de la organización de las estructuras cognoscitivas que conducen al niño a esa etapa del desarrollo de la inteligencia.

³³¹ En palabras de Piaget: "[...] existe adaptación cuando el organismo se transforma en función del medio, y cuando esta variación tiene por efecto un crecimiento de los intercambios entre el medio y él mismo favorables a su conservación" (Piaget, 2007, p. 18).

Dichas funciones son denominadas por la epistemología genética como invariantes²³² de la inteligencia, pues de un lado, no se transforman con el tiempo, están presentes desde el inicio de la vida del humano y se mantienen estables hasta su muerte; por otro lado, son las responsables de la organización de las relaciones de los sujetos con el medio en estructuras cognitivas que aumentan de estados simples (empíricos) a complejos (hipotéticos), así como la adaptación de las estructuras construidas, mediante la asimilación del medio y la acomodación de las estructuras ante las nuevas exigencias que este requiera; de ahí la idea de desarrollo, pues las estructuras no están dadas, sino que se construirán y reconstruirán en la medida que la inteligencia se vea expuesta a distintos intercambios entre el sujeto y el medio²³³.

Por tanto, existe un principio o punto de partida en el desarrollo de la inteligencia, el cual será el funcionamiento del sistema nervioso central, en tanto es el responsable de las primeras estructuras en el nivel más precoz de conocimiento en la serie animal²³⁴, pues regula la relación refleja con el medio, según la organización de estímulos y sus posteriores respuestas adaptadas a las condiciones específicas en las que emerge el estímulo. Entonces, las estructuras de base que construye el sistema nervioso se manifiestan como reflejos o impulsos instintivos elementales que serán la base para el desarrollo de la inteligencia en los niños. Es decir, el sistema nervioso construye estructuras reflejas que son el soporte del desarrollo de la inteligencia en los humanos, entre las cuales se encuentra, por ejemplo, el reflejo de presión palmar, que se

³³² De acuerdo con John H. Flavell en el texto *La psicología Evolutiva de Jean Piaget* (1981), el cual es una reconstrucción sistemática y avalada por el propio Piaget, señala que las invariantes funcionales “[...] definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general” (p. 63). Es decir las invariantes funcionales son la base de la autorregulación del sistema cognitivo, en tanto de él depende la construcción de estructuras de conocimiento. Al respecto Piaget distingue entre invariantes y variantes, estas últimas, serán las estructuras resultantes del funcionamiento de las invariantes, y que podrán ser agrupadas según el grado de variación en niveles o etapas, en sus términos [...] *Desde el punto de vista funcional, o sea, teniendo en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento, existen funciones constantes, comunes a todas las edades: en todos los niveles la acción supone siempre un interés que la desencadena [...] Junto a las funciones constantes debemos distinguir, por tanto, las estructuras variables y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que indica las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia* (1991, p. 13).

³³³ Dicha aprehensión del medio en estructuras se da por efecto de la asimilación y la acomodación, en tanto mecanismos propios de la función de adaptación, la cual se entiende como la transformación de las estructuras por efecto del medio sobre ellas. En este sentido, las estructuras primarias, producto de los reflejos, se relacionan con estructuras posteriores producto de la inteligencia, como la deducción, y estas a su vez con procesos lógicos más avanzados, todo lo cual es propio de la adaptación de las estructuras mentales a nuevas necesidades que acusa el mundo exterior, lo cual implican a su vez nuevas respuestas de él sobre el medio (Piaget, 2007, p. 18).

³³⁴ La inteligencia es propia de los humanos, pues permite conocer más allá de las limitaciones sensoriales, es decir, crear abstracciones que no pasan por la percepción o estado somático en el que se queda el desarrollo de otros organismos. El humano accederá a formas superiores de conocimiento, como los son la lógica matemática, sin embargo, los factores hereditarios relacionados con el sistema nervioso central y los órganos de los sentidos condicionan el conocimiento, plantea Piaget al respecto: “nuestra intuición del espacio está condicionada indudablemente por ellos, incluso aunque seamos capaces, a través del pensamiento de elaborar espacios transintuitivos y puramente deductivos” (2007, p. 14).

activa ante la presencia de un objeto puesto en la mano del recién nacido, y el cual se considera fundamental para el desarrollo de conductas inteligentes posteriores.

Los reflejos innatos en los niños se vuelven objeto de revisión, ya que constituyen la condición de posibilidad para el pensamiento, pues en todos los casos que el engranaje entre organización y adaptación funcione bien, se construirán estructuras de conocimiento, que serán útiles para la construcción de estructuras posteriores que se irán dando en la medida que el niño crece y adquiere mayor experiencia²³⁵, es decir, en la medida que sus órganos físicos alcancen el estado pleno de su desarrollo y aprenda a usar el lenguaje en la interacción con el mundo exterior²³⁶. La corroboración de la existencia de los reflejos en el recién nacido, es el primer momento de verificación del normal funcionamiento de la inteligencia, que permite reconocer en los niños, de un lado, la función de adaptación al medio, en tanto se esperan determinadas respuestas a estímulos específicos²³⁷ que se le aplican, y de otro lado, la función de organización, en tanto se considera que su reacción ante el estímulo es el resultado de la construcción de una estructura mental, que le servirá como base para posteriores estructuras que le permitirán actuar frente a otros estímulos del medio.

La organización y la adaptación, si bien son los engranajes del sistema de intercambios entre el sujeto y el medio, requieren para su funcionamiento de las acciones que ejerce el niño sobre el medio, es decir, aunque la autorregulación conformada por dichas funciones tiene su propia dinámica, está se alimentará de lo que el niño hace, de su interacción con el medio²³⁸, por tanto, al ser el resultado de la actividad del niño, le da a este un lugar activo en el desarrollo de la inteligencia (Zambrano, 2009, p. 68), en tanto es él quien construye las condiciones bajo las cuales puede pasar de un nivel de conocimiento somático o reflejo, a uno más avanzado, a saber, conductas inteligentes, que se caracterizan por ser actos que ya no son respuestas reflejas programadas desde la herencia genética del niño, sino respuestas que se consideran como tendientes a un objetivo, supuestamente, trazado por el niño.

²³⁵ Para Piaget “[...] la experiencia no es nunca recepción simplemente pasiva: es acomodación activa, correlativa a la asimilación” (2007, p. 536). En este sentido la experiencia tiene que ver con la adaptación del sujeto al medio y esto se diferenciará de la noción de experimentación que utilizaremos en el plano de consistencia.

²³⁶ En el caso contrario, cuando el mecanismo no funciona bien, permitirá introducir a los niños en procedimientos de análisis del mecanismo, para identificar el problema y proveerle soluciones que lo aproximen a un desarrollo básico de su inteligencia.

²³⁷ El procedimiento médico al que son sometidos los recién nacidos se compone de una serie de pruebas a partir de estímulos predefinidos, con los que se esperan determinadas respuestas en los niños, por ejemplo, al poner un objeto cerca de su boca, intentarán succionarlo, o al poner un objeto en la palma de su mano, la cerrarán para agarrarlo. Estos reflejos suponen una herencia genética primaria de supervivencia y a partir de la cual se supone parte el desarrollo neurológico de los niños.

²³⁸ Al respecto, aclara Piaget que su teoría sobre la inteligencia, no asume como principio las asociaciones mecánicas que serían producto de una presión del exterior que se van grabando en la mente del niño; puesto que en dicha postura se olvida la actividad intelectual y se favorece la idea de la imposición de las cosas sobre un tipo de pensamiento pasivo.

En este sentido, el conjunto de reflejos que configuran las primeras estructuras del pensamiento se transformarán en la medida que las acciones del niño dejen de ser impulsos instintivos para ser acciones orientadas a objetivos²³⁹, pero además, que correspondan a una finalidad específica que les dé significado (problema al cual volveremos en el siguiente estrato). Por ejemplo, un bebé puede manifestar las siguientes conductas: 1) el agarre de objetos mediante sus manos (inicia como una conducta refleja); 2) el desplazamiento de objetos hacia sí mismo mediante la fuerza de sus brazos, y; 3) la observación de objetos a su alrededor. Sin embargo, estas acciones no conformarán una conducta inteligente, hasta tanto no se coordinen según un objetivo que las oriente, es decir, para alcanzar un fin específico, como acercar un objeto puesto sobre una cobija y que no está al alcance de la mano.

Sólo hasta ese momento, cuando las acciones están orientadas a fines, dirá Piaget, se considerarán como esquemas de acción que estructuran la relación del niño con el medio, o mejor, le permiten conocerlo, en tanto el conocimiento sería la continua estructuración y reestructuración de la relación entre el sujeto y el medio. Los esquemas corresponden a la coordinación de acciones según un fin específico, lo cual será considerado como una conducta inteligente, por ejemplo, satisfacer una necesidad como la de comer, dormir, o alcanzar los objetos, o en niveles superiores, la de comprender el mundo que lo rodea. En este sentido, cada vez que el niño construye una estructura y actúa haciendo uso de sus esquemas de acción, se considera que tiene una conducta inteligente que le ha permitido encontrar una salida acertada a las exigencias que le plantea el medio, lo cual evidencia un grado de estructuración del conocimiento en el niño. Es decir, la conducta parte de la interiorización de la información del medio que es asimilada y hace que las estructuras se acomoden, si es el caso, para emitir una respuesta.

Sin embargo, la conducta inteligente no implica cualquier modo de actuar, o mejor, no será considerada como tal si no responde a una finalidad preestablecida que le dé sentido. Por tanto, solo serán consideradas como inteligentes aquellas conductas que correspondan a lo que se espera que haga el niño según determinados momentos de su vida, por lo que, si al año y medio de edad toma un libro entre sus manos, no se dirá que lee, como manifestación de una conducta inteligente, pues se asume que no cuenta con las estructuras que corresponden al modo convencional como lo hacen los adultos y que responde a lo que socialmente se ha acordado como modo de proceder ante los libros.

²³⁹ Las conductas inteligentes en los niños podrían también definirse como conductas adultas, por lo menos en el estado de mayor desarrollo de la inteligencia, al respecto, Piaget señala una suerte de identidad entre las actuaciones de los niños y los adultos en términos de los fines como horizonte de acción, en sus términos: “[...] cuando se compara al niño con el adulto, puede ocurrir que nos sorprenda la identidad de las reacciones (se habla entonces de una “pequeña personalidad” para decir que el niño sabe lo que desea y actúa como nosotros en función de intereses precisos)” (Piaget, 1991, p. 12).

De ahí que las conductas inteligentes se determinan según un sistema de correspondencias biunívocas, entre un deber ser de las conductas y la actividad del niño. Dicha correspondencia sirve como tamiz con el que se clasifican sus conductas y se les define como inteligentes o no, ya que dicha clasificación responde a un principio de utilidad, según el cual, algunas de las actuaciones del niño pueden ser útiles para el desarrollo de la inteligencia, mientras que otras no, por lo que se debe garantizar que el niño haga aquello que beneficie su inteligencia y desista de todo lo demás que puede retrasar su desarrollo²⁴⁰.

En este sentido, el sistema de correspondencias sería la otra cara del organismo que se le provee al pensamiento, que parte de la homogeneidad en la configuración de la inteligencia en los niños, según las funciones de organización y adaptación, conformando un eje genético o tallo central²⁴¹, a partir del cual la epistemología genética define un conjunto de conductas como necesarias para el desarrollo de la inteligencia. Para tal fin, abstrae las diferencias de la multiplicidad de modos de proceder de los niños con el medio, para consolidar un conjunto de ellos como referencia universal para la interpretación del pensamiento, en tanto, al ser el resultado de un sistema de intercambio homogéneo en todos los niños, sus resultados, en tanto conductas inteligentes, se repetirán de igual forma en todos los sujetos inteligentes. Además, sobre el fondo de la inteligencia como rasgo homogéneo en todos los niños, se establece un cuadro de oposiciones, ya que se considerará que no son iguales las conductas inteligentes según cortes temporales de la vida del niño, por lo que no serán iguales las conductas motoras a las conductas inteligentes operatorias, todo lo cual, configurará las definiciones de las etapas del desarrollo.

Retengamos hasta el momento los elementos que configuran este primer estrato, por un lado un sistema de intercambios configurado por la organización y la adaptación²⁴² en tanto órganos de la inteligencia, que permiten la construcción

²⁴⁰ Si bien se puede considerar que el niño no cuenta con las estructuras para llevar a cabo la acción de leer, su conducta se interpreta como inteligente pues, manifiesta un interés que se espera de él ante los libros, pues éstos son sinónimo de aprendizaje para la escuela, por tanto, se dirá que el niño desea ir a la escuela para aprender a leer, todo lo cual se interpreta del gesto del niño con los libros o con otros objetos y que responde a nuestra manera de mirar a los niños en términos de sus actuaciones.

²⁴¹ Deleuze y Guattari señalan que un modelo estructural se configura a partir de un tallo o tronco central, a partir del cual se definen los elementos que se desprenden de él pero que son reproducciones o calcos de dicho tallo, en este sentido señalan que “Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva” (2006, p. 17).

²⁴² Así como el sistema digestivo o el respiratorio tienen órganos que regulan su funcionamiento, Piaget plantea que “Las funciones cognitivas, por tanto, en esta perspectiva, serían los órganos especializados de la autorregulación de los intercambios en el seno del comportamiento” (2007, p. 33).

de conocimiento y que son los responsables de su evolución²⁴³; por otro lado, un sistema de correspondencias biunívocas, que parten de la acción consciente en el niño cuando organiza sus esquemas de acción, es decir, en conductas inteligentes para actuar de forma acertada con el medio. Esta doble articulación en la que el sistema de intercambios es la base para el sistema de correspondencias, y este último permitiría verificar el funcionamiento del primero, hace del pensamiento algo menos abstracto y más concreto para la sociedad en general²⁴⁴ y para la escuela en particular, si aceptamos que su tarea fundamental es la de formar una determinada manera de “pensar” en los estudiantes, o mejor aún, garantizar el desarrollo de un pensamiento-inteligente, mediante un proceso de aprendizaje orientado a dicho fin.

En este sentido, se asume que, en tanto los niños están dotados de los órganos de la inteligencia, entendidos como engranajes que definen una dinámica de intercambios, y se conocen cuáles serán las conductas que debe hacer evidentes al poner en funcionamiento su inteligencia, solo restaría inscribirlos en un proceso que garantice el paso de un estado de menor conocimiento a uno mayor. Dicho proceso será el aprendizaje, y al cual ingresa el niño según el punto del desarrollo en el que se encuentre su inteligencia, por lo que será indispensable verificar su funcionamiento,

²⁴³ Para Piaget, el desarrollo del niño, en términos de su vida mental se concibe como una evolución, en tanto parte de un estado desequilibrado para llegar a uno equilibrado propio del pensamiento adulto; es decir, se considera de fondo un mejoramiento o perfeccionamiento en la forma del pensamiento del niño a la del adulto. En palabras de Piaget (1991): [...] *el desarrollo es, en un sentido, un progreso equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio* (p.11) dicha evolución implica un punto máximo de desarrollo y una retroceso en el proceso, en el sentido de la vejez, es decir: [...] *una vez finalizada la evolución ascendente, se inicia automáticamente una evolución regresiva que conduce a la vejez* (p. 12).

²⁴⁴ En esa perspectiva se abre un nuevo campo de indagación y de preocupación a nivel social, a saber el desarrollo de la inteligencia en los individuos. La inteligencia no solo ha sido una preocupación científica para dar cuenta del pensamiento, sino también, se encuentra asociada al interés por garantizar el desarrollo económico de los Estados. Al respecto, trabajos como el de Christian Laval (2004) muestran cómo se vuelve para éstos una prioridad económica el garantizar el desarrollo de la inteligencia de su población, entendida como la capacidad de adaptación del sujeto ante el medio, lo cual adquiere valor en el mercado. Laval Citando a la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) en la conferencia de 1996 “*L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation de systèmes éducatifs*” señala: “La inteligencia, cuando adquiere valor mediante la educación, en otros términos, el capital humano, se está convirtiendo con rapidez en un recurso económico primordial y podría suceder que este “imperativo” fuera dando nacimiento paulatinamente a un modelo educativo internacional” (2004, p. 34). Para nosotros, dicho modelo internacional está centrado en la preocupación por el aprendizaje, en especial el desarrollo de la inteligencia a partir de los desarrollos sobre la teoría de la inteligencia de Jean Piaget. Al respecto Laval (2004) señala cómo el reconocimiento de la diferencia entre distintos estados de saber y no saber, o lo que podríamos llamar en Piaget, diferencias entre etapas del desarrollo de la inteligencia, son la base de la competitividad económica, de ahí la necesidad de garantizar que la población alcance ciertos niveles estandarizados del saber, en palabra de él: “La competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo [...] Nivel de formación de su población, por el stock de conocimientos acumulados” (p. 34). Los cortes de nivel estarían dado por la acumulación que indican el progreso de la inteligencia del individuo en tanto aumento en la capacidad de adaptación para ser adulto. En su texto *Psicología y Pedagogía* (Piaget, 1977), señala que lo que deben aprender los individuos, en tanto finalidades de la educación de un Estado, puede basarse en resultados científicos, que se funden en la observación, registro, evaluación y control de los conocimientos que resultan útiles a una sociedad (1977, p. 27). Sin embargo, señala Piaget, no basta con fijar los fines y basarlos en datos científicos, sino que además, persiste el problema de cómo alcanzarlos.

para detectar su normalidad o su anormalidad, todo lo cual, se hará, por ejemplo, a la manera de la verificación de los reflejos en el recién nacido, proponiéndole al niño una serie de actividades que debe resolver, como dibujar a su familia, leer un texto para luego hablar de él y responder preguntas o solucionar un problema construyendo estructuras a través de bloques de figuras diferenciadas por su tamaño, forma y color.

La verificación de lo que sabe y no sabe hacer el niño, le asigna un lugar por comparación en la escuela, comparación con el referente de las conductas inteligentes al que se debe ajustar, comparación con los demás niños según la manera como cada uno respondió a las actividades propuestas, es decir, en términos de los conocimientos o estructuras con las que interactúa con el medio. En consecuencia, el pensamiento en la escuela se convierte en un dato que se corrobora a partir de lo que el niño hace contra lo que debería hacer, que se registra conformando su historia en la escuela y que define al niño en ella en términos de inteligencia. Es decir, el pensamiento es una respuesta esperada, que junto con otras variables como la capacidad motora, visual y auditiva, permitirá darle un lugar al niño en la trayectoria planteada por la escuela como proceso de aprendizaje.

En este sentido, el niño debe demostrar su conocimiento en la escuela, no porque se dude que cuente con las funciones de la inteligencia para construirlo, pues se da por hecho que todos cuentan con ellas, ya que en tanto están ancladas a su constitución biológica, conocer le es propio, así como respirar o bombear sangre desde el corazón a todos los órganos; sino, porque en tanto el pensamiento se traduce en términos extensivos de la inteligencia, que arranca de estados inferiores y pasa a estados superiores, la demostración pretende señalar en qué momento del desarrollo se encuentra el pensamiento inteligente en comparación con lo predefinido como respuestas normales del niño ante determinadas situaciones que le propone la escuela y frente a las cuales, sus respuestas concretas se deben aproximar a las conductas inteligentes esperadas. Aquello que se considera lo normal o lo esperado del niño, o mejor, lo que denominamos como conductas inteligentes que define el sistema de correspondencias, son una convención social sobre aquello que se considera valioso y necesario como conducta que evidencia el pensamiento inteligente, en últimas, son el acuerdo acerca de lo que es útil para la sociedad y que permite reconocer en qué lugar de dicha línea se encuentra situado el niño cuando ingresa a la escuela.

De esta manera, cuando los niños ingresan a la escuela, se intenta corroborar una correspondencia entre lo que sabe hacer y las conductas inteligentes que se consideran propias de su edad, con lo cual se busca ponerlo en el lugar que le corresponde en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia trazada por la escuela, según un orden secuencial en el que es inscrito, es decir, la escuela se encargará de introducir al niño en una cadena de signos cuyo referente es el pensamiento lógico o

adulto, constituido y constitutivo mediante el proceso de aprendizaje. Por tanto, se da por hecho que el pensamiento adulto está ahí, en germen y que debe ser conducido a su realización, ante lo cual, lo que debe hacer el profesor es alimentar el mecanismo de la inteligencia, con estímulos, con objetos, que nutran su funcionamiento mediante la aplicación de métodos que permitan la realización del niño en el adulto.

De ahí que la escuela se preocupe por las respuestas que dan los niños ante las actividades que se les proponen como parte de un proceso de aprendizaje, es decir, por la forma como el niño demuestra un progreso en el desarrollo de su pensamiento inteligente, progreso que daría cuenta de una acumulación de estructuras que han sido formadas en la medida que el niño se ha visto expuesto a distintas situaciones, por tanto, el problema del pensamiento en la escuela será el de la cantidad de estructuras que logre construir el niño y que se demuestren en la cantidad de respuestas que pueda dar a problemas o situaciones difíciles que le plantea la escuela, pues el pensamiento inteligente, en tanto es una construcción continua, requiere de la acumulación para ir avanzando y progresando.

De ahí que la preocupación de la escuela sea la de medir la proximidad del niño a las conductas inteligentes en términos de respuestas acertadas ante preguntas formuladas a partir del referente del pensamiento lógico-adulto, descartando preguntas acerca del pensamiento mismo del niño, pues en tanto lo que interesa es alcanzar la forma del pensamiento lógico, la manera cómo piensa el niño pierde relevancia. Las preguntas tienen que ver con la preocupación por cuánto sabe el niño, pues la cantidad de estructuras que logre construir en la escuela será lo que le permita pasar de estados inferiores a estados superiores de conocimiento, que se concreta en la escuela en grados y ciclos escolares. Resulta problemático, entonces, que por un lado la escuela inhibe toda posibilidad de pensamiento distinto al pensamiento lógico, y por otro, que reconoce un estatuto al conocimiento que se mide únicamente en función del desarrollo y crecimiento del niño, abriendo líneas de valoración que patologizan sus conductas; es decir, la escuela inhibe cualquier otra posibilidad distinta al pensamiento lógico-adulto.

Interpretación del pensamiento

En el estrato anterior el pensamiento quedo atrapado en un cuerpo compuesto por los órganos de la inteligencia que permiten los intercambios con el medio, además, adquirió una forma de representación como conducta a través de un sistema de correspondencias. Ahora bien, en este estrato se configura el ángulo de significación al interior de la representación misma, que permitirá la interpretación del pensamiento en términos de acumulación de conocimientos o mejor, de acumulación de estructuras de acción que conforman el conocimiento. Es decir, el ángulo de significación hace posible la interpretación del pensamiento, al operar una priorización de algunas

conductas adjetivándolas como inteligentes, es decir, cargándolas de dicha propiedad otorgada por el significante, volviéndolas como necesarias y recurrentes, según esta forma de mirar, para el desarrollo de un pensamiento inteligente en el niño. Necesarias, en tanto se consideran fundamentales para la construcción de estructuras de acción que progresen según distintos niveles de complejidad, acudiendo siempre en dicho progreso, a estructuras de base que facilitan la construcción de nuevas estructuras; recurrentes, en tanto se asume como conductas que se repiten en todos los niños en determinados momentos de su vida, pues ya que al ser el resultado de la inteligencia como elemento común en la constitución biológica en los humanos, se presentarán en todos ellos como parte de su crecimiento y desarrollo cognitivo.

Por un lado, la actividad de los niños será asumida por la epistemología genética como aquella en la que se pone en juego el funcionamiento de la inteligencia, que al ser el resultado de ésta, en tanto elemento común en la constitución biológica de los humanos en general, le permite a dicha epistemología, establecer un punto de partida o vértice del ángulo de significación, a partir del cual se asume que la actividad de los niños con el medio se presenta igual en todos ellos en su relación con el medio y de acuerdo con la edad del desarrollo biológico en la que se encuentren, tal como se señaló acerca de las conductas reflejas o instintivas. A partir de ahí, se consolida el supuesto según el cual existe una constante en el desarrollo del pensamiento, como elemento homogéneo en todos los niños en tanto resultado del funcionamiento de la inteligencia. Al considerar la actividad de los niños sobre el medio como un elemento común del pensamiento, se asume que los niños, en general, dan cuenta de él al realizar actividades como: agarrar objetos, reaccionar con el movimiento de su cabeza al escuchar un estímulo, caminar, hablar y construir enunciados, escribir su nombre, dibujar objetos, completar series numéricas, etcétera²⁴⁵.

Y Sin embargo, estas actividades que realizan los niños aún no son significantes, son sólo unidades que permiten distinguir que las funciones de la inteligencia se han puesto en marcha y solo hasta tanto no sean consideradas como representativas del desarrollo de esta, es decir, subsumidas bajo el pensamiento lógico como significante, no adquirirán una significancia en la cadena que conforman las etapas del desarrollo. En consecuencia, las unidades significantes serán organizadas según las etapas del desarrollo como actividades que debe hacer el niño y que han sido definidas con antelación a la acción misma de este, como un punto de convergencia del desarrollo de la inteligencia al que todos los niños deben llegar y que se consideran

²⁴⁵ También se encontrarán casos en lo que los niños presentan acciones diferentes a las planteadas acá, y serán considerados como niños enfermos o con problemas del desarrollo, sin embargo, el referente para tal denominación continúa siendo el mismo, un funcionamiento normal del pensamiento, respecto del cual se puede señalar o identificar un funcionamiento anormal. Esta idea abrirá el camino para educadores especiales y terapeutas que se encargarán de normalizar dicho funcionamiento anormal, lo más aproximado al ideal del pensamiento esperado en los niños.

como necesarias para alcanzar un pensamiento que estaría dado en términos de conocimientos adquiridos a través de la construcción y acumulación de estructuras de acción que elabora el niño para actuar sobre el medio. En este sentido, todo cuanto hace el niño tiene que ver con su condición de estar conociendo el mundo que lo rodea por medio de las funciones de la inteligencia y que debe corresponder a un conjunto de conductas definidas como conocimiento.

A partir del conocimiento como horizonte de interpretación de la actividad del niño, se marcan puntos o cortes temporales denominados etapas del desarrollo de la inteligencia y que se caracterizan por ser un conjunto representativo de conductas inteligentes que serían los elementos significantes a la luz de los cuales cobran sentido las unidades distintivas o acciones de los niños, lo que quiere decir que para determinadas etapas corresponderán determinados esquemas que conducen a determinadas conductas inteligentes propias del corte temporal, que se diferenciará de otros esquemas y conductas que se aplican en etapas posteriores. Las etapas, en tanto conjunto de conductas inteligentes o estructuras de acción, se organizan bajo un principio de contención, según el cual una etapa posterior contiene en sí una etapa anterior, trazando así una línea progresiva, continua y de acumulación, gracias a la generalización de esquemas ante situaciones similares en los que pueden ser utilizado o su modificación ante nuevas exigencias del medio, pero que toman como base la serie de acciones ya estructuradas.

Lo anterior implica que la adquisición de conductas inteligentes corresponda a cambios en los modos de proceder del niño con los objetos, cambios que adquieren sentido al estar inmersos en una etapa del proceso de desarrollo de la inteligencia. Cada etapa será entonces un punto que se ha fijado con anterioridad al cambio mismo que se espera visualizar en los niños, y que adquiere sentido en la comparación con el ideal de conocimiento al que debe tender. Los cambios se entienden como cambios de cantidad de estructuras de conocimiento, lo cual es el resultado de la comparación entre un estado ideal del desarrollo de la inteligencia evidenciado en conductas inteligentes²⁴⁶, con el estado real de estructuración del niño. Cada punto está cargado de una cantidad que diferencia uno de otro²⁴⁷; además, comportan el

²⁴⁶ El posicionamiento del aprendizaje en la escuela parece sustentarse en dos planteamientos: el primero, que el aprendizaje es algo que se da a lo largo de la vida, iniciando desde el momento de la gestación embrionaria; el segundo, que la escolarización inicial de los niños es fundamental para proveer conocimientos y criterios de acción necesarios posteriormente en la juventud y la adultez.

²⁴⁷ Bajo esta perspectiva de la diferencia de cantidad se formulan planes de formación académica en las escuelas. La política nacional organiza la formación en grados escolares (1e, 2e, 3e... 11e) y niveles de formación (educación preescolar, básica y media); cada grado comporta una cierta cantidad de conocimientos que se especifican en documentos como los Estándares Básicos de Competencias con los cuales se busca establecer una base común de aprendizajes esperados por los niños y jóvenes que ingresen al sistema escolar. Dicha política de organización del conocimiento según grados de acumulación, se desprende de una política mundial instaurada en 1990 por medio de la conferencia de Jomtien en Tailandia, con el propósito de garantizar un nivel común de conocimientos a escala mundial.

carácter de necesarios en la escuela para el desarrollo de la inteligencia, por lo que se vuelve un deber ser al cual se resigna el niño, como un modelo de referencia al que debe aproximarse mediante la imitación o la copia.

En este sentido, en principio, el niño inteligente en la escuela será aquel que logre “*hacer como*”²⁴⁸, o mejor aún, ajustarse al modelo, corresponder con la meta, con lo esperado, con los cambios preestablecidos que sirven como pasos fijos y necesarios que lo transportan de un extremo de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. En este sentido, se asigna un significado al pensamiento, según un significante que se construye por medio de la definición de unos estados generalizables que se van sumando y que al completar la totalidad serán el pensamiento lógico mismo. Este ángulo de significación que se construye a partir de la articulación entre la actividad del niño y la etapa, para la teoría de la inteligencia en Piaget, hace del pensamiento una totalidad cerrada, de la cual se conoce todo lo que en ella se agrupa, definida por el conjunto de posibilidades de lo que es un pensamiento lógico y que sitúa el pensamiento del niño como su estado inicial. Dicha totalidad le permitirá a la escuela, por un lado, interpretar todo aquello que haga el niño como favorable o no para el desarrollo de su inteligencia, así el movimiento por el movimiento, caminar por caminar, leer por leer, no serán actos significantes, hasta tanto no se inscriban como actividades propias de una etapa de desarrollo. Por tanto, la escuela vuelve la actividad algo significativa cuando es el paso previo a una etapa, es decir, todo lo que hace el niño es necesario para ir construyendo la escalera que lo llevará a un estado de conocimiento superior en tanto modelo a seguir. De ahí que la línea de intersección en la estructura formal del pensamiento en tanto inteligencia se mide el menor o mayor acercamiento al conocimiento bajo la condición de la configuración de conductas inteligentes.

Desarrollar la inteligencia a partir de la construcción de estructuras de conocimiento como lo posible en la escuela se acompaña necesariamente de la acción del niño como lo real determinable, que adquiere su valor a partir de la comparación, la semejanza y la limitación con el conocimiento, el cual preexiste a lo real, pero del cual depende lo real en su realización²⁴⁹. Lo real subsumido en el conjunto significante de las

²⁴⁸ El aprendizaje implica un modelo a seguir, en este caso, a partir de un punto del cual se debe iniciar y un punto al cual se debe llegar. Imitar pone en juego un modelo y la copia, una relación entre lo uno y lo otro, lo determinante y lo determinado; en palabras de Deleuze, corresponde al vínculo de la representación y la acción, como reproducción de lo Mismo (2009, p. 52). En este sentido la epistemología genética considera que de lo que se trata es de adaptar al niño para garantizar el desarrollo esperado, en palabras de Piaget: [...] *adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor* (1977, p. 157).

²⁴⁹ Así como en matemática el descubrimiento de la imposibilidad de solucionar ecuaciones como $X^2 + 1 = 0$ genera el descubrimiento de un eje imaginario y entonces un nuevo conjunto numérico descrito por parejas de valores (real-imaginario) la necesidad de solucionar qué sucede cuando se deja de estar en un estado de menor conocimiento, permite crear el eje del saber que es un conjunto de posibles realizaciones de dejar de no saber. Al respecto Deleuze señala: “[...] lo real es a imagen de lo posible que se realiza (solo tiene de más la existencia o la realidad, lo cual se traduce diciendo que desde el punto de vista del concepto no hay diferencia entre lo posible y lo real)” (1987, p. 102).

conductas inteligentes, se vuelve una re-producción de lo posible según la semejanza con el conocimiento, situando en el lugar de error de reconocimiento, actos fallidos o dificultad de aprendizaje aquello que no corresponda al conocimiento en tanto tal. Por tanto, lo real se asemeja a lo posible que se realiza, por lo que lo posible es preexistente a lo real, esta preformado, no hay diferencia entre uno y otro. Es decir, estas acciones se vuelven significantes en tanto suponen que le permitirán al niño que su forma de proceder se ajuste a las posibilidades prescritas como formas correctas de conocimiento, por lo que será considerada como una conducta inteligente.

En la epistemología genética, dicha definición del conjunto de conductas, es el resultado de la aplicación del método de la observación²⁵⁰ utilizado en varios niños, del cual se concluye que existe una línea progresiva del desarrollo de la inteligencia y que se repite de igual forma en cada uno de los casos observados. Aquello que se repite según esta epistemología, conformará las unidades significantes, que permitirán la interpretación de los modos de proceder de los niños antes y durante su paso por la escuela. Así las cosas, todo lo que hacen los niños, en tanto unidades distintivas, quedará subsumido en conjuntos cerrados de conductas propias de un determinado corte temporal, en tanto unidades significantes, que harán de aquello que es diferente en la forma de actuar de los niños, simples ensayos y errores en tanto pasos previos que conducen a alcanzar la conducta inteligente²⁵¹, en otros términos, a que se realice lo posible del conocimiento en el niño.

²⁵⁰ El método utilizado por Piaget sitúa lo que hace el niño en el centro del mismo, tomando distancia de métodos psicológicos anteriores, basados en la especulación. Alfredo Zambrano Mora en el texto *Jean Piaget sin Fronteras Apuntes desde la Trascendencia* () señala al respecto de la novedad del método usado por Piaget: [...] Piaget llevaba a cabo una entrevista que rompía con los métodos establecidos para la época, sobre todo el de las pruebas, permitiendo que el niño, al releer y solicitar explicaciones, se impregnara con el problema planteado. Posteriormente replantea ese método, pues le parecía que otorgaba demasiada importancia el mero enunciado verbal. Piaget prefería darle al niño la posibilidad de actuar con manipulaciones simples. Así se fue elaborando paulatinamente lo que se convertiría en el método clínico, método científico que depende de la constatación objetivizada, la cual rompe con el método especulativo que solo depende de la opinión. (2009, p. 28).

²⁵¹ Al respecto Piaget nos presenta el caso de *Laurent*, un niño al que le ha hecho la observación y registro de sus conductas desde el nacimiento, y del cual señala, que ha adquirido un aprendizaje al año y dos meses de vida, en tanto ha logrado manipular un bastón para atraer un pan que esta fuera del alcance de sus brazos; dicho resultado, procede de un tanteo empírico que implica la combinatoria de diferentes esquemas de acción como tomar el bastón y retirarlo de en medio de él y el objeto para intentar alcanzarlo sin éxito o tomar el bastón sin intentar alcanzar el objeto y en su lugar introducirlo en su boca. Según la interpretación de dichas conductas, se atribuye al niño un aprendizaje, cuando logra usar el bastón como medio para sus fines, es decir, cuando ha aprendido el papel funcional del bastón y de sus brazos. De acuerdo con Piaget, lo que sucede con Laurent es una serie de elecciones y acciones sobre el medio, que organizan de manera óptima su intercambio con el mismo, de tal forma que adquiera conductas que se impongan al medio y así logre adaptarse a él. En el caso de Laurent, tanto el pan, como el bastón y el niño son sacados de una relación auténtica de experimentación y puestos en una condición artificial, donde cada uno de los elementos tiene predefinido una función determinada, el pan como necesidad que presiona la respuesta del niño, el bastón como materia de uso práctico y el niño como sujeto pensante que busca la satisfacción de sus necesidades. El niño puesto en dicho montaje de observación, es un ser inadaptado, en tanto no ajuste su conducta a los fines predefinidos de su relación con los objetos, es decir, no cuenta con las formas o condiciones requeridas para estar en el mundo.

Bajo esta doble articulación entre lo real y lo posible que compone el significante, es decir, entre la acción del niño y los conjuntos definidos de conductas inteligentes o conocimientos, el niño se sitúa en la escuela como ausente de conocimiento, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura, como conjunto de lo posible del conocimiento, se encontrará como conductas inteligentes el reconocimiento de las letras y las vocales, sus combinaciones en sílabas y luego en palabras, todo lo cual le da sentido a acciones de los niños en la escuela como escribir las grafías, rellenar las letras con papel o plastilina, así como la repetición de los sonidos individuales y compuestos.

Las etapas le dan sentido a las acciones de los niños y de los profesores en la escuela, en tanto sirven como respuesta a la pregunta acerca del para qué del aprendizaje del niño en la escuela. Así las cosas, por ejemplo, diferenciar, identificar, relacionar, contrastar y hasta colorear serán acciones significantes en tanto tienen una finalidad no en sí misma, sino externa a la misma acción, que corresponderá a alcanzar un estado ideal propio a una temporalidad en la que el niño debe mostrar que sus acciones han evolucionado ante determinados estímulos del medio, evolución que el profesor debe garantizar como agente en el proceso de aprendizaje de los niños. El aprendizaje entonces, será la secuencia de cambios constantes y progresivos que evidencian la evolución o crecimiento del pensamiento en el niño y que en conjunto delimitan el proceso de aprendizaje por el que deben transcurrir para pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. En este sentido, el pensamiento es interpretado a partir de un conjunto de inmovilidades, de puntos, de elementos fijos por los cuales debe pasar el pensamiento del niño en la trayectoria hacia el pensamiento del adulto.

El proceso de aprendizaje dinamiza el recorrido entre las etapas o puntos de condensación entre lo posible y lo real, que se plantean como el corte espacio-temporal en el que el niño pone en juego sus esquemas de acción y los perfecciona hasta que correspondan con las conductas inteligentes propias de la etapa del desarrollo de su inteligencia en la que se encuentre. El aprendizaje como la ruta que le permite al niño pasar de etapas inferiores a etapas superiores, garantiza que los cortes sean límites temporales²⁵² que segmentan el proceso de desarrollo de la inteligencia, como puntos de control a partir de los cuales se puede verificar que el niño está aprendiendo lo correspondiente al corte temporal o los retrasos que se pueda estar presentando en

²⁵² El paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento desde la perspectiva de la epistemología genética está dado en el tiempo como una evolución, o encajamiento de presentes que hacen del pasado y del futuro una diferencia relativa por extensión, el primero por mayor acumulación que el segundo (Deleuze, 1994, pp. 81-82). Tiempo cuantitativo, de acumulación, de secuencia y con una finalidad predefinida que se expresa en los cuerpos y sus cualidades, que se funda en la adaptación como componente biológico propio de todo organismo y que permite aseverar una homogeneidad en el pensamiento.

la línea de desarrollo de su inteligencia. En este sentido, el aprendizaje define una trayectoria determinista, pues el recorrido está preestablecido a la acción misma del niño y del profesor, ya que la serie de etapas que subsumen la actividad del niño, se plantea como una ruta necesaria por la que transitarán los niños hasta que alcancen una inteligencia al nivel de los adultos²⁵³.

Esta idea de una trayectoria determinada por la que necesariamente transcurren el desarrollo de la inteligencia y que se materializa en un proceso de aprendizaje homogéneo, en tanto asume los puntos de condensación o etapas como referente para su formulación, parece desprenderse de la noción de *creoda* tomada por Piaget para analizar la relación entre biología y conocimiento, que si bien había encontrado en las funciones de organización y adaptación la base biológica del conocimiento, acude a esta noción desarrollada por Conrad Hal Waddington²⁵⁴ acerca de la epigénesis de los organismos, para explicar que existen unas “rutas necesarias” (Piaget, 2004) por las que transcurre el desarrollo de la inteligencia y que comporta un aspecto espacio-temporal que indica que hay un tiempo específico para la aparición de ciertas conductas inteligentes, que a la vez, están determinadas por las condiciones del medio en el que se encuentren inmersas. En esa ruta necesaria los cortes temporales en la trayectoria del desarrollo de la inteligencia se repiten en el mismo orden en todos ellos, lo cual, sumado a la homogeneidad en la constitución biológica de la inteligencia, le permite aseverar que existe una ruta necesaria para el desarrollo de la inteligencia.

En este sentido, se asume que el desarrollo de la inteligencia cuenta con una ruta necesaria que se debe cumplir y que definirá el proceso de aprendizaje, por el cual transcurrirá el ejercicio mismo de pensar-inteligentemente²⁵⁵ en la escuela. Esta ruta es una trayectoria de la cual la epistemología genética distingue seis grandes cortes definidos por un conjunto de conductas inteligentes que serán la base para avanzar de uno a otro, según un aumento de complejidad que implica un orden según el cual, no será posible llegar a etapas superiores sin antes haber pasado por

²⁵³ Para Piaget, el espíritu adulto representa el equilibrio final del desarrollo de la inteligencia, caracterizado por la estabilidad en los juicios acerca del mundo. Señala que así como el crecimiento orgánico tiene un punto máximo de desarrollo, en términos de la inteligencia el pensamiento adulto hará las veces de ese punto final, al que se llega gracias al paso por cada una de las etapas, al respecto señala: en el adulto, cada una de estas etapas pasadas corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas. (1991, p. 14).

²⁵⁴ Es conocido como uno de los fundadores de la biología de sistemas, integrando la embriología y la genética en una perspectiva evolutiva.

²⁵⁵ Por otro lado, concretar principios prácticos de organización curricular, pues permitirá definir puntos específicos por los que deben pasar los estudiantes y que tendrán que hacerse evidentes como aprendizajes. Esto resulta sumamente útil para la escuela, pues si el pensamiento en sí mismo marcara la ruta de su desarrollo, sería inmanejable en la escuela, pues múltiples rutas aparecerían, lo cual desbordaría las capacidades de los profesores, por tanto, contar con un mecanismo común como punto de partida, supone que en tanto todos los mecanismos funcionan igual, deben compartir una ruta de desarrollo que permita agrupar en una totalidad a los niños.

las etapas básica²⁵⁶. Sin embargo, el sentido de las etapas de desarrollo no parece ser simplemente el de agrupar esquemas de acción que parecen ser conductas similares en los niños a determinadas edades, pues éstas adquieren su definición por comparación con un punto de llegada al cual conducirían, a saber, el pensamiento equilibrado y maduro propio del adulto.

Autogobierno y regla de separación

Por último, el tercer estrato puede ser definido por los puntos de subjetivación que en la escuela producen en el niño una consciencia de su pensamiento inteligente, pues si bien el ejercicio de Piaget trata de desentrañar la lógica del pensamiento infantil a partir del referente del pensamiento adulto, será la escuela, la que aterrice, concrete e introduzca en el niño, a partir de los postulados del epistemólogo que funcionan como criterios para la organización escolar, una manera de entenderse y entender a los otros en términos de un pensamiento inteligente. Así las cosas, los puntos de subjetivación del niño se conforman en la intersección o articulación entre las acciones de los niños subsumidas en cortes significantes denominados etapas del desarrollo y el pensamiento lógico como significante. En Piaget, se reconocen dos puntos en los que se cruzan significante y significado, puntos que funcionan como vértices del ángulo de interpretación, por un lado, el correspondiente al gobierno del niño sobre sí mismo y, por otro, la interiorización de la regla como determinante de su manera de interpretar el mundo.

El autogobierno del niño ya estaba supuesto en los estratos anteriores cuando se hacía referencia a que el carácter inteligente de la conducta, tenía que ver con la comprensión y definición de objetivos o fines que orienten su acción; objetivos que en un principio serán impuestos por la sociedad adulta, en tanto esta define el para qué de sus acciones, es decir, le traza un sentido según el marco de interpretación

²⁵⁶ Piaget distingue seis etapas que se diferencian por las formas de las estructuras que se conforman en cada uno y que corresponden a la organización del pensamiento que inicia con un polo motor y concluye con un polo intelectual. Según el orden de progreso establecido por Piaget, se inicia con una etapa de reflejos que corresponde al ajuste de las disposiciones hereditarias con las que nace el niño, como la alimentación, en tanto a partir de la necesidad de alimentarse él aprende a utilizar sus exclamaciones para lograr satisfacer su necesidad, lo cual implica para Piaget que el niño a partir de una tendencia instintiva inicia una relación con el exterior para satisfacerse; luego de dicha etapa viene una segunda que corresponde a las costumbres motoras como la prensión que le permiten al niño tener acceso a objetos cercanos, que se transformarán en la siguiente etapa en acciones intencionadas sobre los mismos; una tercera etapa denominada como inteligencia sensoriomotor centrada en acciones motoras y percepciones mediante las cuales el niño logra actuar sobre los objetos y percibirlos en su campo visual en términos de la ausencia y la presencia del mismo, sin que ello implique la permanencia de la sustancia cuando los objetos están fuera de su campo de percepción; luego un cuarto estadio correspondiente a la inteligencia intuitiva en las que el niño comprende, según Piaget, su sumisión frente a la autoridad del adulto; una quinta etapa de operaciones concretas con la que se inicia la lógica, a las relaciones de cooperación con los otros a partir de sentimientos morales; por último una sexta etapa que corresponde a las etapas intelectuales abstractas y que representa el estadio propio del pensamiento adulto (Piaget, 1991, pp. 13 - 14).

en el que los adultos han crecido y que será transmitido a los niños gracias al estado de heteronomía en el que éstos se encuentra, en el cual aceptan e interiorizan las ordenes de los adultos sin cuestionarlas, considerándolas inmutables y verdaderas en tanto se respeta al adulto. Dicho estado de heteronomía para Piaget, será necesario para que los niños aprendan a conducirse, para que gracias a esta sumisión al criterio adulto, logre alcanzar una autonomía de su pensamiento, como resultado de la interiorización de la regla de separación con la que organiza y se adapta al mundo.

El niño aprende la regla en los juegos imitando la forma como lo hacen los niños más grandes, lo cual se repite como forma de interiorización de las reglas sociales o por ejemplo, en la escuela, en términos del conocimiento, las reglas de la escritura o de la lectura. En este sentido, la escuela espera que el niño aprenda a partir de la imitación, por lo que la consigna de la escuela para el niño será la de “hacer como”; es así como se le pide al niño que aprenda a hacer las actividades como sus compañeros más adaptados a las reglas las hacen, quienes sirven como modelo a seguir en el espacio del aula; o a hacer una actividad como lo dice el profesor quien sirve como modelo de un estado desarrollado del pensamiento inteligente. Esta será la forma inicial como el niño va construyendo su propio yo, a partir de la imitación, de la copia del modelo.

Entonces Piaget reconoce que existen dos formas de interiorización de las reglas que son impuestas por el adulto, por un lado, la actividad del niño por imitación y, por otro, las consignas que enuncian los adultos sobre su forma de proceder, entre las cuales se encuentra, por ejemplo el “no”, como límite y conductor de la conducta del niño a partir del lenguaje, definiendo con ella un deber ser del niño esperado por la sociedad adulta. La imitación como interiorización se logra en las primeras etapas del desarrollo de la inteligencia, cuando el niño aún no domina el lenguaje; la segunda forma de interiorización, ocurre cuando además de dominar el lenguaje y comprender lo que dicen los adultos sobre el mundo en el que vive, el niño logra regular su vida a través de lo que dice, enunciando y determinando a la vez lo que considera como verdad de un mundo objetivo en el que se pueden llegar a acuerdos a través del lenguaje, en este sentido, el niño se dirá a sí mismo por ejemplo: no mentir, no gritar, no correr, etcétera.

Se espera que la regulación heterónoma de su pensamiento, que es el resultado de la presión que la sociedad adulta ejerce sobre el niño (padres, maestros, compañeros mayores) sirva para instaurar las bases de un autogobierno de sus modos de actuar, es decir, que logre la interiorización y aceptación de la regla como necesaria para regular las relaciones entre él y el mundo exterior, en últimas, que alcance un pensamiento autónomo. Este último corresponde a un segundo momento en el desarrollo de la inteligencia en el niño, en el que el pensamiento además de autónomo se vuelve cooperante. En este segundo momento, el niño parece liberarse de la presión adulta, sin embargo, dicha libertad no es más que el reconocimiento de los fines de sus

actuaciones y las reglas que lo regulan, que ya estaban establecidas en ese campo de lo posible que determina sus acciones, un campo del deber ser con el que deben corresponder sus conductas y el cual debe interiorizar el sujeto como constitutivas de sus modos de proceder a futuro.

El pensamiento lógico que se espera instaurar en el niño para que autorregule sus conductas, acude a la comprobación y a la verificación de validez, que se volverá la regla que debe interiorizar el niño, es decir, todo cuando aprenda y todo cuanto hace debe pasar por la aprobación, así como debe siempre demostrar que está diciendo la verdad o está actuando correctamente, lo cual le da la carga de verdad a las estructuras que construya, en últimas, la aprobación por parte de la sociedad adulta de sus conocimientos. En este sentido, el niño siendo, ya un sujeto en vías de constitución, está en relación con lo verdadero, lo cual le permitirá una autorregulación como condición necesaria para las relaciones de cooperación, es decir, para el intercambio entre individuos iguales, que son conscientes de las razones que impulsan sus conductas, lo cual les atribuye la condición de inteligentes, lo que podría denominarse como un autogobierno del pensamiento.

El mundo exterior establece el referente acerca de qué es pensar, lo cual se vuelve para la sociedad como lo uno, lo verdadero, en últimas, una consciencia social objetiva del pensamiento, en tanto es verificable, demostrable y que se corrobora en sus resultados. En este sentido, se espera que el niño mismo, sin condicionamientos externos, encause su propio deseo hacia ese tipo de pensamiento que ha sido socialmente acordado, pues busca el progreso y el bien común. Lo anterior implica que el niño salga de su condición egocéntrica y actúe de forma cooperativa, lo que quiere decir que los esquemas de acción construidos por el niño le permitan trabajar junto con otros que también han construido esquemas de acción y puedan coincidir en su proceder, ya no para fines individuales, sino para fines comunes, ya sea en el espacio del aula o en la ciudad, en ambos casos lo que se espera es que gracias a la organización de los esquemas de acción, estos se adapten a las exigencias sociales que se le hacen al niño, y así vaya construyendo una consciencia autónoma y cooperante.

Corresponder o hacer corresponde sus modos de proceder y de pensar a un referente predefinido a su propia acción, es lo que debe interiorizar el niño, en últimas, que su pensamiento se reduce a eso, a imitar el modelo, a pensar como el referente adulto; ello es lo que va a constituir su interioridad, su capacidad de adaptarse, de corresponder, de resignarse al real dominante del pensamiento, es decir, lo que le dicta la escuela, lo que la escuela ha establecido como forma de pensar y de vivir en el mundo. Así las cosas, la construcción de la consciencia del pensamiento en el niño ocurre a partir de la interpretación que se hace de las acciones del niño subsumidas en etapas del desarrollo de su inteligencia, como reconocimiento de su existencia

por parte de la sociedad adulta, a la vez que el niño entenderá que depende de dicho reconocimiento, de lo contrario será excluido

A partir de la búsqueda del autogobierno en el niño por parte de la escuela, se insistirá en sacar al niño de su estado heterónomo para llevarlo a uno autónomo, de su estado egocéntrico para llevarlo a uno cooperante, lo cual será alcanzado por el niño en la medida que va constituyendo su yo, o mejor, una consciencia sobre su pensamiento, que se define en términos de reconocimiento del otro y de sí mismo, así como la aceptación de las reglas. Piaget señala que en los primeros años de vida del niño su pensamiento parece estar preso en la heteronomía y el egocentrismo, lo cual se concreta en la falta de una consciencia que le permita, por ejemplo, diferenciar entre él, en tanto sujeto y el mundo exterior, en tanto objetos que pueden ser conocidos, considerándolos extensiones de sí mismo, lo cual es muestra de una conducta egocéntrica, de la que tendrá que salir, al interiorizar la regla de separación, que no solo lo hace diferente a los objetos, sino que le indica que puede operar o actuar sobre ellos.

El niño interioriza la regla de separación, entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, entre sujetos que se reconocen mutuamente. Regla de separación que corresponde a un segundo punto de subjetivación del pensamiento del niño en términos de la organización y la adaptación, con el que se instaura en él una consciencia en tanto sujeto de enunciación y sujeto de enunciado. En términos del primero, el niño para sí mismo es un objeto sobre el cual recaen enunciados que lo definen y le determinan un modo de ser en la escuela (sujeto de enunciación); en términos del segundo, gracias al ejercicio mismo de la inteligencia, de construir y reconstruir estructuras que medien en la acción que ejerce el niño sobre los objetos, el niño logrará que su voz sea escuchada por los adultos cuando ha interiorizado la regla de separación y pueda hablar objetivamente del mundo, incluido sí mismo como objeto (sujeto de enunciado).

El niño crece como un sujeto de enunciación hasta que logre que su voz sea escuchada y pueda ser considerado como un sujeto de enunciado. Lo anterior, dado que su condición egocéntrica y heterónoma, que lo vuelve un sujeto resignado a las reglas adultas, parece ser el paso necesario para llegar a un estado autónomo y cooperante, lo cual no se logrará, hasta tanto no interiorice la regla como directriz de su forma de proceder, es decir, como autorregulación y transformación de sus conductas.

En este sentido, para Piaget la consciencia del pensamiento estará fundamentada en la adquisición del lenguaje autorreferencial, que le permita al niño la construcción de sí mismo como sujeto de enunciado y sujeto de enunciación, en términos del primer, el niño debe aprender a organizar el mundo exterior en términos de agrupaciones lógicas de clases y relaciones, de tal suerte que aprenda a diferenciar entre él y los

objetos; en términos del segundo, el niño debe adaptarse a las reglas que regulan las relaciones de comparación con los otros, de tal suerte que interiorice la regla y logre entrar en el acuerdo social sobre la forma como se habla de las cosas, como se refiere a ellas y como se refiere el niño de sí mismo.

Para Piaget, dicha separación entre sujeto y objeto en la consciencia del niño, se evidencia, tanto en términos de conocimiento del mundo, como en términos de las reglas morales con las cuales se relaciona con los otros. Por un lado, logrará la objetividad del mundo, mientras que por el otro, logrará la interiorización del mundo en estructuras de acción que se traducirán en conductas inteligentes. Por un lado, el niño será capaz de entender o de comprender el mundo en su objetividad y por otro lado constituye su propia interioridad, esas dos cosas le permitirán el consenso o la legitimidad de su existencia en la escuela.

Piaget considera que el pensamiento en tanto tal, se logra cuanto el niño accede al lenguaje, pues antes de ello sus conductas motoras no logran ser pensamiento, pues sus conductas heterónomas y egocéntricas, no contemplan las intenciones del otro, es decir, su reconocimiento, a partir del cual se puede construir un lazo social, a partir de reglas que regulan las conductas, que al ser el acuerdo y el deseo de una sociedad, se entenderán como conductas inteligentes. Así las cosas, para Piaget la consciencia del niño se construye por medio del lenguaje, en tanto este permitiría la conexión entre un mundo social y el mundo de las representaciones interiores.

La interiorización de la regla de separación, junto con la comprensión de esta como una regla racional aceptada por sí mismo, implica que su imaginación, sus pasiones y emociones no intervengan como reacciones resultado de presiones externas, lo cual sitúa al niño como sujeto de enunciación en el campo de la objetividad. El niño debe ir construyendo o mejor interiorizando el mundo exterior en estructuras de acción, que le da un dominio en tanto capacidad de actuar sobre él, bajo la condición de que su forma de actuar corresponda a lo que espera la sociedad adulta de dicha forma de proceder. Se trata de un ejercicio de desciframiento y dominación del mundo, representarlo en estructuras de conocimiento es una forma de dominarlo.

Conclusiones. A manera de apuntes finales

El proceso de aprendizaje se da a la manera de un entrenamiento experimental, en tanto pasa por los controles, los registros, las pruebas, los exámenes, ya que, si el pensamiento ha adquirido un cuerpo dado por los órganos de la inteligencia, este puede ser entrenado para que adquiera la forma que se espera, es decir, que pueda dar las respuestas que se consideran como propias de conductas inteligentes. El cuerpo hace del pensamiento algo visible para la escuela, sacándolo del lugar privado e irreconocible, para poderlo situar en una línea progresiva que permite hablar de él e

intervenirlo, según las reglas de una sociedad en espera que sus niños sean sujetos inteligentes.

En este sentido, los intercambios que facilitan los órganos de la inteligencia, las conductas inteligentes que evidencian su funcionamiento y el proceso que permite el desarrollo del pensamiento inteligente en el niño, conforma el primer estrato de inhibición del pensamiento que se logra en la escuela a través del aprendizaje, es decir, mediante el cual el potencial pensamiento intenso, intempestivo y activo con el que llegaría o podría llegar el niño a la escuela, queda reducido, por un lado, como el resultado del funcionamiento del sistema de intercambios, por el otro, como un dato más en el sistema de correspondencias, que puede ser verificado mediante la observación y el método daría cuenta del normal funcionamiento del primer sistema.

Si bien la investigación de Piaget toma como objeto de estudio el desarrollo de la inteligencia en el niño, su punto de referencia para el análisis de las conductas será la forma de pensar y conducirse del adulto²⁵⁷, al que debe aproximarse el desarrollo de la inteligencia, volviéndose un imperativo para la escuela, lograr que los niños lleguen a ser los adultos que la sociedad necesita. En la epistemología genética se trata de pensar al niño a partir del adulto y para eso la ruta definida será siempre una comparación entre lo que tiene el adulto y lo que carece el niño; por tanto, su pensamiento siempre se considera como carente de algo, lo cual define para Piaget la secuencias progresiva de etapas inferiores a etapas superiores, como un camino hacia la completitud del pensamiento, que si bien comportan un tiempo dada la construcción de las estructuras que las define, también se verán influenciadas por aquello que necesita una sociedad de sus adultos.

Esta distinción entre el niño y el adulto marcará en términos de la perspectiva evolutiva los límites de la ruta de desarrollo de la inteligencia, tomando como punto de partida la configuración de la inteligencia en el niño y como punto de llegada la del adulto. Esta segmentación de un punto de partida y un punto de llegada, donde el primero es definido por comparación con el segundo, resulta ser la lógica que se repite en cada una de las etapas que conforman la trayectoria del desarrollo

²⁵⁷ Sobre el niño recae un designio social, a saber, llegar a ser adulto gracias a su experimentación y esfuerzo. Philippe Ariès en la investigación sobre *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen* (1987) señala el paso de la idea del niño como adulto en miniatura que ocupaba un lugar sin importancia en la organización de lo social del siglo XI, al sentimiento moderno de la infancia como momento en el que está contenido en potencia el adulto, concepción actual, señala Ariès: [...] Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día” (p. 88) pues la vida de niño era un pasaje sin importancia en la vida del adulto, seres con una vida problemática por su mortandad: “A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática [...]

de la inteligencia. Cada etapa en tanto punto intermedio, es un estado ideal de conocimiento, un estado esperado de posibilidades que deben realizarse en el niño, por ello es una prescripción, como un conjunto finito de posibilidades con el que debe coincidir en su actuación con el medio; prescripción que es deducida por la epistemología genética a partir de la observación de la actividad del niño sobre el medio (lo real), adquiere valor en la comparación con una forma ideal del adulto inteligente (lo posible) como un estado terminal en una secuencia de desarrollo. En consecuencia, el adulto como límite de la trayectoria que debe recorrer el niño se instaura como el modelo en la escuela.

El *yo* del niño estaría constituido, entonces, por una consciencia sobre el mundo en el cual vive, consciencia que es aprendida, que es impuesta por las presiones del adulto y que se forja con cada paso que da en un proceso de aprendizaje que lo conduce por la cadena de signos que conforman las etapas del desarrollo de la inteligencia. Todo ello imprime en el niño un modo de ser, un pensamiento que consiste en la imitación, en la respuesta acertada según un referente, un pensamiento que se ha interiorizado, que viene del exterior mismo como una imposición, como un deber ser del pensamiento.

La tarea fundamental de la escuela será introducir al niño esa regla de separación entre un mundo del objeto y él como sujeto de enunciado, que organiza el mundo exterior a través de la diferencia, la comparación y la semejanza, a la vez que se adapta al modelo adulto que la sociedad espera de él, todo lo cual le permitirá interpretar e interpretarse. En este sentido, el niño construye y reconstruye estructuras, no como resultado simplemente de las presiones que ejerce la sociedad adulta sobre él, sino como resultado de su consciencia, es decir, de la reflexión sobre sí mismo, que lo hace desear y aceptar que pensar consiste en organizar y adaptarse. Ser un sujeto de enunciado implica que al constituirse la interioridad del niño le queda amarrado a la cadena significativa, amarrado al referente a la condición que le corresponde.

Referencias

- Ariès, P. (1987) *El niño y la historia familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Tauros.
- Castaneda, C. (2008). *Una realidad aparte*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1987). *El Bergsonismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido* (1a ed.). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer*. Barcelona: Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura.
- Deleuze, G. (2005). *Derrames entre capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). Rizoma. En G. Deleuze, & F. Guattari, *Mil Mesetas capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez, & U. Larraceleta, Trads., págs. 9-32). España: Pre-textos.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget* (5ª ed.). México: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Flavell, J. H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona, España: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La Escuela no es una Empresa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S.A.
- Piaget, J. (2004). *Biología y Conocimiento*. Mexico: Siglo XXI editores, S.A de C.V.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Ares y Mares.
- Deleuze, G. (1987). Topología: pensar de otro modo. En G. Deleuze, *Foucault*. p. 75 – 125. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2004). *Diálogos* (3a ed.). Valencia, España: Pre-textos.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. España: Fontanella S.A.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, España: Crítica.

Silencios de tiza: en torno de la experiencia pedagógica

Violeta Ilieva Pankova

El presente texto pone en la agenda de la reflexión crítica, una vez más, el tema de la experiencia pedagógica. Revisa las prácticas pedagógicas y los órdenes de significación del concepto en el contexto del debate filosófico actual y su impacto en el discurso educativo. Se analizan las diferentes sedimentaciones discursivas que constituyen la legitimidad conceptual de la experiencia pedagógica y su alcance y relevancia, se intenta temporalizar el saber y el no saber en las prácticas educativas. En el texto se reconoce el espesor categorial y la ambigüedad del término, las dificultades epistémicas de instalar referentes interpretativas explícitas y las limitaciones de los cuerpos categoriales disponibles. Este trabajo se inscribe en una tradición de pensamiento que desde Heidegger, Benjamin, Deleuze, Derrida y Agamben, y los desarrollos posteriores, busca un tercer lenguaje, postepistémico y poético-performativo, todavía por construir, paralelo al discurso técnico y el de la pedagogía crítica.

Desde diferentes lugares de enunciación la experiencia ha sido pensada como vivencia, acontecimiento, aprendizaje, pérdida de inocencia, sabiduría, revuelta, crónica de la rutina, angustia, herida, poiésis, intensidad, etc. Cada uno de estos nombres enuncia “ese delgado acontecimiento que se ha producido en un punto del tiempo y en ningún otro (...) transporta consigo sus dioses natales y el sitio sagrado de su nacimiento” (Foucault, 1999, p. 283). La ambigüedad y la indefinición de la

experiencia, la dificultad de definir claves categoriales explícitos en su interpretación, la inmensidad de su campo de inmanencia, las fronteras difusas de su preguntabilidad, la dispersión de sus múltiples lenguajes, dificultan la tarea analítica que busca instalar ordenes de significación y sentido. “De todas las palabras del vocabulario filosófico, comenta Michael Oakeshott (1933) ‘experiencia’ es, sin lugar a dudas, la más difícil de manejar (...) y debe ser la ambición de todo escritor lo bastante temerario como para usar el término escapar a las ambigüedades que contiene”. (Oakeshott, 1933, p. 25). Hans-Georg Gadamer, también, señala la falta de precisión del concepto, que es “uno de los más oscuros que conocemos”. Este espesor categorial-performativo de la experiencia es espacio de resonancia donde suenan múltiples voces en búsqueda de un “principio ordenador” que inevitablemente lleva a frustraciones definitorias en el marco de los lenguajes teóricos disponibles.

El tema de la experiencia como categoría y vivencia, muestra el cansancio epistémico de la “abstracta esotérica” del estructuralismo y la ansiedad por totalidad de las teorías de origen hegeliano y se inscribe en el “*giro a lo ordinario*”, a la exploración del tejido fragmentario de una cotidianeidad ignorada. La polisemia respecto al concepto de experiencia en la filosofía contemporánea, evidencia su lugar transversal en múltiples contextos teóricos, muestra que es un tema siempre en disputa, que “no es una palabra de que podemos prescindir” (Scott, 2001).

La experiencia, entendida como espacio de singularidades deseantes, de ambigüedad, alteridad e intensidad subjetiva, como compleja fusión de ruptura y fascinación, por un lado, seduce por su efímera presencia e inestabilidad privilegiada, por su potencialidad de captar cuerpos y hablas, por su paroxismo destinal y, a la vez, “decepciona” por ser carente de ímpetu emancipatorio, de resonancia política, del “fetichismo de la acción”, o de la violencia discursiva necesaria para producir cambios. La experiencia como categoría y problema no figura en la lista de los grandes temas que hacen temblar el presente, que activan inteligencias, instituciones y máquinas de poder, pero no deja de inquietar y ser telón de fondo para las corrientes empiristas, racionalistas, realistas y fenomenológicas. Precisamente su aura de espera, de presencia contenida, la nobleza de su paradójica “pasividad” en un mundo de desasosiego, es que inquieta y seduce un amplio espectro de pensadores desde Montaigne, hasta Heidegger, Ortega y Gasset, Dilthey, Benjamin, Adorno, Agamben, Batalle, Foucault, etcétera.

En los acalorados debates académicos en la década de 1980 y 1990²⁵⁸ y en los desarrollos posteriores, se distinguen por lo menos dos tendencias bien definidas:

²⁵⁸ Me refiero al valioso intercambio de ideas en el mundo anglo-sajón entre figuras tan relevantes como Raimond Williams, Eduard Thompson, Althusser, Louis Barnet, Perry Anderson, Michael Oakeshott, Terry Eagleton, etc.

el posestructuralismo centrado en el análisis del discurso y las estructuras de poder, y la línea feminista e identitaria. Desde el posestructuralismo se consideraba que la genuina espontaneidad de la experiencia exige reconocer la mediación discursiva de las estructuras socio e histórico-culturales que la constituyen, por otro lado, la tendencia feminista argumentaba la singularidad de la experiencia como vivencia, lo que define su particular estatuto epistémico. Este debate planteó una serie de interrogantes esenciales respecto a la relación entre la experiencia y el discurso, la incidencia de las estructuras socio-políticas “externas” y poderes impersonales, y su estetización como espacio sensible (Ankersmit, *s. f.*).

El debate sobre la experiencia pedagógica, fuertemente influenciado por el debate filosófico, se convirtió en lugar de producción de sentido y orden, en disputa por el espacio interpretativo donde los signos actúan performativamente configurando un real deseable. En la teorización y en la práctica pedagógica actual hay una cierta ansiedad por captar la experiencia, domesticarla, dirigirla, pragmatizarla, etiquetarla, almacenarla como sabiduría genuina, y reproducirla en programas de acción educativa, en recetas, decretos ministeriales o descriptores didácticos. En la deliberación sobre la experiencia pedagógica se han configurado dos discursos con sus respectivos lenguajes –el *discurso técnico* y el *discurso crítico*–. Los técnicos ven la educación como ciencia aplicada, los críticos como praxis reflexiva. El primer lenguaje remite a las técnicas de planificación, construcción curricular, configuración de los aprendizajes, metodologías, evaluación de eficiencia, logro y mérito académico, a la asombrosa tecnología formadora/deformadora que agrupa pedagogos, expertos en Ciencias de Educación, psicopedagogos, médicos, juristas, economistas y especialistas en solución de conflictos²⁵⁹.

El segundo se refiere a las prácticas pedagógicas y los discursos que las sustentan enfocados en la inevitable politicidad de la educación y su rol en la realización de ciertos ideales emancipatorios, cívicos, de libertad y autodeterminación (Bárcena, Larrosa, & Mélich, 2006). Los dos lenguajes son válidos, el discurso técnico permite

²⁵⁹ Uno de los modos predominantes de pensar la experiencia, sobre todo en la práctica pedagógica, está resumido en la siguiente investigación. “Características que identifican la experiencia pedagógica: Se hace y se aprehende según las intencionalidades pedagógicas y las oportunidades educativas; es reflexionada permanentemente; - provoca intercambios espontáneos, además con el medio familiar y social; - propende por la mejora (o transformación) de las prácticas educativas; - presenta intencionalidad concreta y cierto carácter experimental; fortalece los niveles de organización, reflexión, acción y comunicación; - genera, transforma o crea modelos pedagógicos, propuestas pedagógicas; aporta nuevos u otros elementos educativos y pedagógicos; atiende necesidades específicas en el aula; clarifica y origina conceptos; permite encontrar otros caminos de experimentación; permite un autoreconocimiento profesional del ser docente; complejiza las significaciones individuales y colectivas; incide en la producción de conocimiento, de saber pedagógico; exige autorregulación; supone la creación de un equipo dinamizador; Implica pensar o crear estrategias de sistematización; puede ser intencional, planificada, sistematizada y socializada; requiere ser valorada y evaluada” Luna Jiménez Claudia Celina, Blog del Laboratorio Internacional para la Investigación y Trascendencia del Potencial Humano Lira Ph. <https://es.scribd.com/doc/119800222/Experiencia-pedagogica-y-experimentacion>, p. 13.

configurar marcos operativos, el crítico muestra las limitaciones del discurso técnico y mantiene vigente la pregunta por el sentido de la educación. No obstante, esta tradición y la tensión entre los dos discursos que se materializan en prácticas educativas, exhiben un cierto desgaste. Probablemente la experiencia pedagógica puede ser pensada desde un “tercer lenguaje” postepistémico, como dimensión poética, existencial, política y sensible. Esto significa interrogar e interrogarnos, en torno de aquel universo particular de relaciones específicas que la constituye, repensar el *sensorium pedagógico*, revisar la relación entre la experiencia, el cuerpo, el concepto y el tiempo, evocar mundos todavía no configurados, desestabilizar lo conocido y lo decible.

La ansiedad e incomodidad que genera el tema de la experiencia en el espacio pedagógico está acompañada, también, por un temor de perder la postura ante el orden instituido que garantiza la legitimidad del oficio, de profanar la estabilidad inviolable del saber pedagógico, traspasa el límite de la norma institucional que constituye el pecado original de la máquina de educar. La institución educativa moderna históricamente se ha constituido como factoría de enunciaciones y dispositivos de orden. Se ordenan los saberes, las conductas, los discursos, los relatos, las disciplinas, las profesiones, el mercado laboral, los proyectos de vida y la experiencia pedagógica misma. El poder transgresor de la experiencia, sus múltiples lenguajes, las fracturas que provoca, la aventura en lo desconocido a que invita, choca con la sacralidad de la norma educativa, que ordena y sanciona. Pareciera que en la actual y tan benéfica crisis de formato en el debate pedagógico, la experiencia es algo que todavía no sabemos cómo pensar y nombrar.

El discurso filosófico de la modernidad y la filosofía de la ciencia han sido abiertamente inhóspitos con la *experiencia* como dimensión existencial. En la distinción platónica doxa/episteme, conocimiento-sensible, conocimiento-inteligible, que define la direccionalidad de la filosofía y la cultura occidental, la experiencia ha sido entendida como *doxa*, conocimiento inferior, etapa inicial del verdadero saber. Los griegos diferenciaban claramente la *empeiria*, la experiencia cruda, pre-reflexiva, no mediata, de la *dogmática* y *methodica*, que se fundamentan a partir de la autoridad de la teoría. Tal como la música, la poesía, el teatro, y las pasiones, la experiencia debería ser expulsada del logos para que el conocimiento inteligible brille en todo su esplendor, es decir, se instala un nuevo orden epistémico mediante objetivación, control, homogenización, neutralidad y universalidad. La ciencia en el pensamiento moderno ha buscado verdades puras, independientemente de toda experiencia, que por definición es defectuosa, confusa, subjetiva, pasional, es siempre de alguien anónimo, carente de generalidad. El “giro a lo ordinario”, desarticula las totalidades y las confianzas establecidas en las clásicas oposiciones entre sujeto y objeto, cultura y naturaleza, espíritu y materia, teoría y experiencia, desestabiliza el sujeto moderno unitario del conocimiento, de la felicidad y de la salvación.

[...] la ciencia moderna nace de una desconfianza sin precedentes en relación a la experiencia, tal como era tradicionalmente entendida (Bacon la define como una “selva” y un “laberinto” donde pretende poner orden) [...] la experiencia es incompatible con la certeza, y una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad. No se puede formular una máxima ni contar una historia allí donde rige una ley científica. [...] toda explicación de la relación entre experiencia y conocimiento en la cultura moderna está condenada a chocar con dificultades insuperables. (Agamben, 2001, pp. 14-15).

La complicidad de la experiencia con el cuerpo, con la carne, con los afectos, amores, desamores, inquietudes fugaces, con la presencia, su insalvable materialidad y opacidad, atenta contra la autoridad de la ciencia y la teoría que consagra lo estable, lo calculable, los ejes ordenadores de una racionalidad que busca puntos sólidos de apoyo para ordenar y dominar el caos ontológico de lo real externo. Dilthey, desde su filosofía de la vida, señalaba que “no es sangre auténtica que fluye en las venas del sujeto cognoscente fabricado por Locke, Hume y Kant, sino solamente la linfa diluida de la razón, en cuanto mera actividad intelectual” (Dilthey, 1998, p. 73). La voluntad teórica de lucidez de la modernidad, no admite una racionalidad que despliegue su potencia en lo singular-mutable, situacional, en la inestabilidad de los contextos múltiples, en la frivolidad de lo contingente, en lo paradójico, temporal, ambiguo, en lo marcado por la finitud, lo contradictorio y oscuro²⁶⁰. Los *Ensayos* de Montaigne revelaron una sed de materialidad y presencia, una nueva fascinación por la unicidad del sujeto, por su irrepetible, singular e introspectiva subjetividad. Montaigne declaraba que prefiere un cínico materialista ante un idealista platónico exiliado en el mundo de las ideas.

La aproximación categorial o estética al problema de la experiencia pedagógica exige una cierta cautela. Jorge Larrosa, uno de los autores más notables que ha escrito sobre el tema, buscando “revindicar la experiencia, darle una cierta dignidad”, y con el cuidado de encapsular la palabra en el temible “*es*” constitutivo de cualquier definición, hace algunas advertencias programáticas respecto a lo que la experticia no es. La experiencia es algo distinto del experimento, una tal perspectiva la cosifica, la hace calculable, previsible fabricable, la aproxima al conocimiento que siempre es externo y lejano; la experiencia no es el saber racional de lo que pasa, sino *lo que me pasa*; la experiencia se debe eximir de todo tipo de autoridad, los hombres y mujeres experimentados no son los que han acumulado experiencias, sino los que se han preguntado por su sentido, que tienen plena conciencia de su finitud

²⁶⁰ Larrosa, Jorge. Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES Jorge Larrosa Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf 28 de nov. de 2003 - Jorge Larrosa. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. pp. 4-6.

y contingencia; la experiencia no es algo acumulable que puede ser reproducido, no puede ser transmitida ni imitada; la experiencia es diferente de la práctica, se vive no desde la acción militante orientada a metas, sino desde la pasión, el sujeto de la experiencia es abierto, receptivo, expuesto; apresurarse en conceptualizar la experiencia es edificar límites categoriales, captarla y aprisionarla, buscar seguridad demasiado pronto, es importante dejar el concepto abierto, dejar que la palabra suena y deviene; no fetichizar la experiencia, no convertirla en objeto de devoción intelectual, evitar naturalizarla y, en eso, neutralizarla. Estas advertencias y precauciones permiten abrir nuevos registros analíticos y habilitar nuevas claves de lectura de la experiencia pedagógica en un formato distinto del lenguaje meramente instrumental.

Crisis de formato: la pregunta por la experiencia pedagógica

El intento de mapear los significados inefables de la experiencia enfrenta algunas barreras infranqueables. La experiencia como dimensión existencial, quieta e inquieta, ubicua, íntima y desmedida, es un campo particular de preguntabilidad que por su soberanía y autoridad como acontecimiento, resiste a la disciplina analítica del procedimiento, no se deja ser captada y conceptualizada, exige otros lenguajes, escrituras y “categorizaciones”. La experiencia realmente tiene lugar cuando el sujeto conmovido, alterado y expuesto en su saber y no saber, en su potencia y fragilidad constitutivas se hace preguntas sobre el sentido. Estas preguntas y sus respuestas exceden el lenguaje mismo, queda un residuo discursivamente inmanejable, difícil de nombrar. No por casualidad, Dilthey delega la experiencia a la poesía, y Bergson a la “intuición mística difusa”.

[...] Como infancia del hombre, señala Agamben, la experiencia es mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia [...] experimentar, significa necesariamente acceder a la infancia como patria trascendental de la historia. (Agamben, 2001, p. 66).

La condición de la *experiencia-infancia* de *pathema* (Agamben, 2001, pp. 70-74) (no-poder-decir) de “patria original del hombre” según Agamben, no significa que la infancia precede el lenguaje, y en un momento el hombre se apodera del habla abandonando el no-poder-decir de la infancia, sino “coexiste originariamente con el lenguaje” El lenguaje custodia la infancia, la experiencia como “mudez” se convierte en origen del lenguaje, determina la diferencia entre el lenguaje como a-histórico y el habla como históricamente contextualizado. En este sentido, Benjamin escribió que los hombres regresaban de las trincheras de guerra mudos, la experiencia de la guerra era indecible, superaba la racionalidad conceptual, el lenguaje mostraba sus límites.

La territorialización disciplinaria de la experiencia y su tipología como experiencia estética, religiosa, política o pedagógica, tiene sentido solamente como operación analítica procedimental en su reconstrucción genealógica desde la perspectiva de un objeto cuyos límites son inevitablemente borrosos. Tales tipologías tienen su origen en la relativa autonomía de los campos de saber y los discursos moral, estético y científico establecidos por la modernidad. Cada una de estas experiencias es, en cierto sentido, reversible. La experiencia política puede ser simultáneamente una experiencia estética, religiosa y pedagógica. No obstante, los intentos de tipología nos sitúan ante varias preguntas ¿cuáles son los límites, los bordes externos, que permiten hablar de algo tal como experiencia pedagógica, desde qué criterios epistémicos u ontológicos se constituye su “legalidad conceptual”? ¿Cómo se articulan y relacionan el no-saber-por-saber, entendido como razón pragmática del acto educativo, y el goce de la experiencia de saber y sentir? ¿La experiencia pedagógica puede ser contada, o habita en su mudez los íntimos e indecibles pliegues de lo subjetivamente padecido? ¿Cómo se registra la memoria experiencial?

Una respuesta temeraria a la pregunta por la experiencia pedagógica apunta a su condición de forma singular de estar el mundo, al vínculo específico que se establece entre el saber y no saber, meditado por dispositivos educativos, al complejo cruzamiento de poderes y coacción de condiciones socio-políticas que hacen posible la experiencia, a la posibilidad de la experiencia pedagógica siempre rupturista bajo la “tiranía” de la norma institucional, al modo singular de apropiación subjetiva de los mitos y relatos, de la herencia cultural e intelectual, a los cuerpos deseantes en disputa, a la comprensión de complejidades que nos superan. Esta experiencia no está ni espacialmente ni temporalmente definida, no se da exclusivamente en los espacios escolares, ni en la minúscula duración de una clase se sitúa en los ásperos bordes de múltiples temporalidades que juntan historias, sensibilidades, fechas, instituciones, pasiones, cuerpos e intensidades en un común enigmático donde desaparecen los relojes y las “ahoras” y las distinciones entre el pasado, el presente y el futuro se hacen irrelevantes.

La experiencia como categoría y como relación particular con el otro, con la historia y con el mundo, tiene amplias posibilidades teóricas y prácticas en el campo educativo. Una deconstrucción teórica de la experiencia significaría evidenciar su complejidad epistémica, los límites de su representatividad, las particularidades de la experiencia pedagógica propiamente tal, revisar la gruesa cáscara de acumulaciones discursivas, sedimentadas por diferentes tradiciones de pensamiento, intentar instalar un tercer discurso, que logra traducir, sin anular, los discursos técnico, crítico y reproductivista, intentar construir la genealogía de la experiencia revisando la historia y las condiciones de configuración de aquellos órdenes de significación que culturalmente la han constituido. Una aproximación estrictamente pedagógica

a la experiencia requiere situarse en un campo rizomático estableciendo relaciones esenciales y tensiones categoriales que generan las experiencias en el cruce entre el saber y no saber, la norma y la autonomía, las condiciones de pensar y sentir. Pedagógicamente hablando, cómo *se llega a ser lo que es*, mediante un espontáneo y libre despliegue de experiencias que marcan y configuran la aporética geografía de la subjetividad.

Las posibilidades prácticas de la experiencia pedagógica se refieren a las nuevas alternativas de configurar el espacio educativo como escena discursivo-performativa, a las macro y micro políticas del saber, al carácter conservador y rupturista de la experiencia y las fracturas que genera, a la posibilidad de pensar la experiencia pedagógica no como aplicación de metodologías, didácticas y planificaciones cuidadosamente elaboradas, sino como espacio dialógico emancipador. Contempla también, dirigir la mirada al cuerpo sensible del aula como comunidad animada por la voluntad de saber y sentir, que permite una amena conversación sobre lo cotidiano, el mundo y lo sagrado, repensar el estatus de las autoridades intelectuales (autores, libros, tradiciones) que evocamos para responder a nuestras inquietudes, y las condiciones para des-metodologizar y des-pragmatizar la educación, para que la experiencia pedagógica se dé.

La genealogía, la historia de las significaciones y usos de la palabra experiencia, nos sitúa en múltiples campos de enunciación, en una amplia resonancia de voces, en un universo discursivo un tanto desalentador que reclama traducción. En la tradición filosófica la experiencia ha sido pensada como viaje, descubrimiento, transformación perturbadora, aventura en lo desconocido, peligro, pérdida de inocencia, autoafirmación en el corrosivo terreno de la duda, navegación por el no-saber, estado de éxtasis, posibilidad de salirse de sus propios límites, errancia sin rumbo, trasgresión de la estabilidad de lo instituido, ruptura en los modos de saber, sentir, conocer, amar y actuar, estado poético de auto creación, etc. Este amplio espectro de significados es una advertencia y una referencia crítica respecto a la complejidad del sujeto escolar y las múltiples dimensiones de la experiencia pedagógica para evitar reducciones o simplificaciones disciplinarias.

Foucault no analizó metódicamente el concepto de experiencia, centrando su inquietud teórica en la construcción del sujeto de saber, pero dejó algunas agudas observaciones respecto a los planteamientos ya hechos por Batalle. En *Uso de los placeres*, interpreto la experiencia como relación entre el saber, los marcos normativos y las formas de subjetividad configurados por una cierta cultura particular, como resultado y causa de la actuación de diferentes estructuras y líneas de saber-poder, a la vez, como una autoconstrucción subjetiva y solitaria no mediada.

[...] Una experiencia es algo de lo que uno sale transformado [...] Yo escribo porque todavía no sé qué pensar acerca de un tema que despierta mi interés [...] cuando escribo, lo hago sobre todo para cambiarme a mí mismo y no pensar más lo mismo que antes [...] Una experiencia es, por cierto, algo que se vive en soledad, pero solo puede consumarse plenamente si se logra evitar la pura subjetividad o en la medida en que otros puedan, sino recorrerla con exactitud, al menos entrecruzarse con ella, recruzarla (Tromabadori, 2010, pp. 42, 52).

Según otras corrientes de pensamiento, la experiencia no se tiene, no le pertenece a nadie, se padece, no es lo que pasa en el mundo que podría ser captado en el anonimato despersonalizado de los conceptos y teorías, sino, se refiere a *lo que me pasa*, a una experiencia *solamente mía*, que no permite copias, reproducciones o cualquier tipo de mimesis. No hay *logos* en la experiencia, sino *pathos*, ella habita el poíesis del acontecimiento. Este *-me pasa-* no encierra la experiencia en el marco hermético de una subjetividad impenetrante, por el contrario, se hace posible únicamente como relación, proyecta un sujeto *en situación*. La experiencia no se da en el mudo espacio del dolor o de la fascinación, no es ni privada ni pública, habita aquel complejo cruce que le atribuye politicidad. Es siempre una relación política, a pesar de la autenticidad y unicidad de su “pureza” irrepetible, dado que se produce en la disputa por lo común, y como señala Deleuze, solo en el encuentro con otro cuerpo surgen las pasiones.

La experiencia es modo particular de habitar que nos recuerda nuestra singularidad y finitud. Un “yo” entre muchos, que padece, sufre, desea, ama, lucha, piensa, que se atreve enunciar su singular presencia y aspirar autonomía en el controvertido espacio agonístico de la comunidad. Un “frágil cuerpo humano” (Benjamin), crucificado por sus límites de conocer y sentir, lanzado en la historia y en el tiempo, experimenta dramáticamente y comprende su finitud en un mundo infinito. El dramatismo de la experiencia, según Montaigne, consiste en que está enclaustrada en la finitud de una vida, produce dolorosas rupturas y colisiones intransmisibles pero su límite es la muerte sobre la cual no tenemos control.

La experiencia no tiene nada de intencional, no podemos provocarla, buscarla o hacerla, adviene, nos asalta, nos sorprende, se precipita sobre nosotros, es una aventura en lo desconocido, es una ruptura desconcertante en la cadena y secuencia de los frágiles determinantes del aparentemente compacto cuerpo de subjetividad. Es el acontecimiento donde se ejerce de modo espontáneo y pleno la autonomía de sentir y conocer, ir más allá de los límites, de aquello que hasta el momento nos constituye. En la experiencia pedagógica, tal como en el arte, se diluye la frontera entre el sujeto y objeto de la experiencia, entre la mirada y lo mirado, nos sumergimos desesperadamente e insalvablemente en algo que nos supera y nos reconstituye.

La experiencia de una lectura, discretamente sugerida por alguien, o de una buena película, nos descentra, desordena, pero, también, hace posible reencontrarnos en este tormentoso desorden, intentar decir, aun desarticuladamente, lo que todavía no sabemos cómo decir, y sentir, lo que nunca antes hemos sentido²⁶¹. La verdadera experiencia no informa, no disciplina el intelecto, no ordena, no establece modelos a seguir, simplemente trasgrede un orden, para instalar un otro, provisorio y frágil que nuevamente será desfigurado por otras experiencias, que se padecen con cuerpo mente y con una intensidad inusual.

Recordando los maestros que han dejado huella en nosotros, han sido aquellos que no nos han impuesto un camino metódico para llegar a algunas “verdades”, sino han abierto espacio para explorar nuestras potencialidades, nos han expuesto a lo desconocido, a lo sorprendente, pero a la vez, peligroso, ajeno, hostil, que ha amenazado nuestros equilibrios y confianzas, han hecho posible medir nuestra apertura a la autonomía, siempre delimitada por la finitud de su historicidad.

Reducir la experiencia a una capa protectora configurada por lo vivido, a una especie de escudo inmunitario de saberes prácticos contra la inhospitalidad del mundo real, verla como “máscara del adulto”, “anestesia del filisteo” (Benjamin), o pérdida genuina de la inocencia para acceder a una sabiduría superior que nos guía y cuida, sería una simplificación. La experiencia pedagógica no se produce en la formación del sujeto del saber y saber hacer que adquiere habilidades prácticas para sobrevivir, tal como ha sido entendida en nuestra modernidad tardía, no es una apropiación, sino comprensión, escucha, hospitalidad, conversación, disponibilidad, afectación por lo común, que solamente un pensar poético, mejor que cualquier otro puede expresar y cultivar. En este sentido, concordando con Carlos Skliar la crisis educativa es crisis de la conversación, de la herencia, de la experiencia, de la configuración de la experiencia educativa.

La sutileza hermenéutica de la experiencia: agudizando la mirada

¿Qué es la experiencia? ¿Cómo aproximarse a su impenetrable singularidad sin incomodar su “misterio”? ¿Qué racionalidad habita, cómo nombrarla? ¿Es posible teorizarla en las categorías disponibles? ¿Cuál es la razón de su rebelde resistencia al concepto, de su ethos y pathos siempre en fuga? ¿Cómo “protegerla” de su múltiple dispersión en miles de destinos, abismos y realizaciones singulares?

²⁶¹ Sobre el tema ver el trabajo de Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Editorial Alerte.

Citando a Rilke en *Cartas a un joven poeta*, Fernando Bárcenas comenta:

[...] Aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar es, justamente el espacio mismo de la experiencia, porque primero viene la experiencia y luego la palabra que la nombra [...] Pensar el “acontecimiento” es intentar la imposibilidad, hasta el punto en el que un acontecimiento es, filosóficamente, lo impensable. Lo que toma la forma de acontecimiento es lo inenarrable, lo indecible, por impensable [...] no hay teorización posible de lo impensable [...] la auténtica experiencia se deja nombrar y pensar de otro modo, de una forma que no es estrictamente ni exclusivamente conceptual [...] –es decir, de un logos– que se sitúa en el orden de lo poético. (2002, pp. 502-503).

El particular estatus epistémico de la experiencia nos remite al antiguo pero todavía inconcluso debate sobre la relación entre la ciencia, filosofía y poesía, entre el *matema* y la sacralidad de la forma poética. Si la experiencia se resiste a ser domesticada por las categorías disponibles, cuáles son las condiciones de posibilidad de una mirada desde un logos poético. Una breve genealogía de este debate es esencial para buscar claves interpretativas²⁶².

La forma poética habita lo sacro, escribe Alain Badiou, la filosofía solo puede comenzar por una “desacralización”, una interrupción de lo poético, mediante la “laicidad argumentativa” que se rige por la consistencia y es incompatible con el relato o con el mito (Badiou, A. 1992). La hostilidad de Platón respecto al poema como una forma de “seducción sin concepto y legitimación sin idea” (República), y su gesto de interrupción, de de-sacralización y des-poetización de la verdad fue la condición inaugural de la filosofía. Badiou identifica tres regímenes posibles de relación entre poema y filosofía: el *parmenídeo*, que postula la fusión entre la “autoridad subjetiva del poema y los anunciados filosóficos”; el *platónico*, que impone una distancia radical entre filosofía y poema, anulando el prestigio de la metáfora poética desde la diferencia poema/mathema; el *aristotélico*, que incorpora el poema en la filosofía como área regional que da origen a la estética. “En el primer caso la filosofía envidia el poema, en el segundo lo excluye, y en el tercero lo clasifica”. (Badiou, 1992).

En su crítica de la metafísica y estética aristotélica Heidegger restablece la autonomía de la forma poética y fundamenta la *comunidad de destino* entre las concepciones del pensador y el decir del poeta. El poema como operación singular de la verdad, es relevo de los temas esenciales del pensamiento filosófico debilitado por la ciencia positivista. Su diferencia con la filosofía es procedimental. El pensador y el poeta comparten lo sagrado, la autenticidad se hace efectiva en el lenguaje. Desde

²⁶² Sobre la relación entre concepto, percepto y afecto, ver la particular interpretación de Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la Filosofía?*, 8º Editorial, Anagrama.

Heidegger, aunque sin compartir sus argumentos, Badiou (1992) propone desanudar el poema y la filosofía, liberarlas de su secular rivalidad “pensar de otro modo la procedencia del poema, pensarlo en su distancia operatoria, y no en su mito”. Esta distancia operatoria, exige reconocer que la forma poética y la filosofía son dos modos distintos de habitar y pensar el presente. El poema explora el vacío de sentido, instala nuevas significaciones, se lanza fuera de las métricas del pensamiento correcto, tensiona las posibilidades del lenguaje, poetiza la naturaleza incalculable del acontecimiento, por el contrario la filosofía trata el mismo problema desde la “laicidad argumentativa”.

La idea de una “razón poética”, como modo de habitar, propuesta por María Zambrano, desde Heidegger y Ortega y Gasset, permite proponer algunas referencias que se abren en múltiples registros. La “razón poética” es clave para deconstruir la delicada relación entre razón, logos, pensar y formar, cuya problematicidad no deja de inquietar²⁶³.

Heidegger en *Construir, habitar, pensar* (coloquio de Darmstadt, 1951), propone un modo de pensar diferente del conceptual, es decir, el pensar instrumental de la ciencia, que coge, apresa, agarra, aplasta, posee lo pensado. Es un *pensar-otro* que “rodea tiernamente lo que la mirada toma en vista, un pensar (*denken*) que sea dar las gracias (*danken*) y un recordar, rememorar, evocar (*andenken*) [...] frente y junto al pensar conceptual Heidegger propone un pensar experiencial” (Acevedo, 2006, p. 274). Construir no es solo el camino al habitar, sino, ya es el habitar mismo, el habitar es permanecer, mantenerse, proteger, cuidar, albergar, permitir el despliegue de algo en su plenitud, dejarlo, no violarlo, liberar, estar en paz. Habitar es el puente que reúne la tierra, cielo, mortales y divinos.

La experiencia, tal como la expone Heidegger (1990, pp. 149, 1990, pp. 149-159) en *La esencia del lenguaje*, está ajena a la especulación filosófica, habita “banalidad de lo cotidiano”.

[...] Hacer una experiencia con algo –sea una cosa, un ser humano, un dios– significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; *hacer* significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Algo se hace, adviene, tiene lugar [...]

²⁶³ Wittgenstein, tan poco poético incluso en su segundo periodo, nos recuerda que “*Nosotros sentimos que incluso si todas las posibles cuestiones científicas pudieran responderse, el problema de nuestra vida no habría sido más penetrado (...) La solución del problema de la vida está en la desaparición de este problema. (¿No es esta la razón de que los hombres que han llegado a ver claro el sentido de la vida después de mucho dudar, no sepan decir en qué consiste este sentido?)*” Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus*, fragmentos 6.522., 6.521.

Hacer una experiencia significa: alcanzar algo caminando en un camino. Hacer una experiencia con algo significa que aquello mismo hacia donde llegamos caminando para alcanzarlo nos demanda (*belangt*), nos toca y nos requiere en tanto que nos transforma hacia sí mismo.

La *fenomenología experiencial* de Heidegger inaugura un modo de pensar la experiencia nuevo y original, propone una comprensión de la experiencia como un habitar genuino, un pensar poético que une la tierra, los mortales y los divinos. La originalidad del planeamiento heideggeriano, cuyo telón de fondo es el “pensamiento trágico” de Nietzsche, consiste en una convergencia, pero no fusión genealógica u ontológica, entre *logos*, razón, pensamiento poético y experiencia, que pretende superar la antítesis entre mito, razón, vida, y poesía. Una superación que debe restablecer lo que el nihilismo de la metafísica y la ciencia han cuestionado.

Sobre el poder del concepto, y su diferencia del pensar poético, desde el perspectivismo y la *razón vital*, Ortega y Gasset, maestro de la Zambrano, escribe:

... el concepto es un esquema, “en un esquema poseemos solamente los límites de la cosa [...] jamás nos dará el concepto lo que nos dará la impresión, a saber, la carne de las cosas [...] el concepto no pretende tal oficio [...] el concepto será el verdadero *órgano u instrumento* de la percepción y apresamiento de las cosas [...] un *órgano o aparato* para la *posesión* de las cosas. (Ortega y Gasset, 2005, p. 784).

En esta misma línea reflexiva que busca revisar los modos tradicionales de pensar la experiencia y desestabilizar su naturalización, se inscriben, desde diferentes miradas Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Joan-Carles Mélich, Hans Ulrich Gumbrecht, Fernando Bárcenas, etcétera.

La *razón poética* es un término provocativo y sospechoso, pero, ¿por qué evocamos una tal razón poética para pensar la experiencia?, ¿lo indecible, lo innombrable de la experiencia se puede expresar poéticamente?, ¿se trata de una razón irracional, o de una poesía razonada?, ¿poetizar, es hablar en versos? (Acevedo, 2014).

La *razón*, nos recuerda Hobbes, viene del lenguaje mercantil romano. Los latinos llamaban *rationes* a las cuentas de dinero, la razón no es otra cosa que calcular, fundamentar algo mediante un cálculo asegurador. El pensamiento racional, según Heidegger, implica fines, metas, reglas, y marcos normativos, para optimizar los resultados y programar la acción, implica violar, dominar incondicionalmente, apoderarse apropiarse. Por el contrario, el *logos*, en el lenguaje metafórico heideggeriano, es “un hablar, un decir que recoge y reúne”, un “dejar-estar-delante-junto que, reunido reúne”, se caracteriza por respeto, alberga, “deja ser”, es un decir-pensar (Heidegger, 1994, p. 194). *Logos*, no es agarrar, intervenir, violar, imponer,

aplastar, reelaborar, aprender o conceptualizar, es un albergar, donde lo pensado y el acto de pensar desprenden todas sus potencias.

Identificadas las diferencias entre razón y logos, ¿dónde reside lo poético de la razón, o cuáles son las condiciones de posibilidad de una razón poética? Heidegger parte del Platón “Todo dar-lugar-a que algo (cualquiera que sea) vaya y proceda desde lo no presente a la presencia es *poiésis*, es producir”. Este producir el desvelar, desocultar, los griegos lo llamaban *alétheia*, es desocultar, revelar, traer adelante la verdad. Pensar y poetizar son lo mismo en su diferencia, y en este sentido Heidegger cita Aristóteles en *Poética* “poetizar es más verdadero que la indagación” (Acevedo, 2014).

Pero la disolución categorial del arte y la poesía en la filosofía, tampoco es una solución, tal como el pensamiento que renuncia la racionalidad para convertirse en poesía. Poetizar no es el goce estético de la magia poética como arte, el poetizar heideggeriano es mucho más amplio y radical. La *poiésis* se debe entender no como fabricación estética, no como género poético, sino como algo que se automuestra, adviene de lo inexistente a la presencia. El pensar y el logos que lo sustenta es un decir poético, el pensar filosófico, el pensar del ser que pregunta por lo extraordinario es extraordinario, es el “modo originario del decir poético”, filosofar es protopoesía (Anaximandro), precede toda la poesía en sentido estricto. Pensar y poetizar se cruzan, juntan unen y distinguen en la *serenidad* del pensamiento meditativo, en lo digno de ser preguntado y pensado. No es el pensamiento calculador, es un otro modo de pensar liberador, que pregunta por el sentido, advierte, abre posibilidades, libera potencias supera marcos y referentes que impiden pensar, es un *dejar ser*.

La pedagogía resiste a este pensar poético que capta lo incierto, lo perturbador, lo extraordinario. Confía en la norma, en la ciencia educativa, en el concepto, en un deber ser que proyecta el sujeto del saber. Nuestra mente profesional burocratizada y naturalizada está formateada por cumplir las sacras recomendaciones de los expertos, de los técnicos de aprendizaje, que nos hablan de calidad, eficiencia, aprendizaje por competencias y aprendizaje significativo. Es cierto, organizar el saber escolar requiere un orden, pero no solamente este orden. El pensamiento pedagógico está en deuda con la razón poética que alberga la sensibilidad para que pueda desplegar todas sus potencialidades.

Temporalización de la experiencia: las métricas del no-saber-por-saber y del saber sentir

En *Infancia e historia* Agamben (2001) escribe que la experiencia es biografía del tiempo, “cada concepción de la historia va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo [...] la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente “cambiar el mundo”, sino también, y sobre todo “cambiar el tiempo”.

Este “*cambio del tiempo*” siempre muy problemático por su gravedad ontológica, ya que remite al orden radical de la existencia, a la inexorable materialidad del cuerpo y al lenguaje que cuenta su finitud, se ha manifestado tradicionalmente en la búsqueda de las estructuras de la temporalidad, en la conciencia (Husserl) o en la existencia (Heidegger). El problema es cómo se constituye subjetivamente y ontológicamente esta experiencia de tiempo, cómo interiorizamos, y objetivamos el tiempo, cómo producimos y medimos su esquivo materialidad. Si la experiencia es biografía del tiempo, cómo la práctica y la razón pedagógica, en su versión moderna y contemporánea, ha interpretado la fatigada tríade *pasado-presente-futuro*, o la convencional repartición del tiempo en unidades académicas.

El Occidente ha pensado el tiempo desde la idea aristotélica de un “ahora” que permite la continuidad entre pasado, presente y futuro. El tiempo de los griegos es circular y continuo, el “ahora” hace posible la “*imagen móvil de la eternidad*”, la geometría circular asegura la repetición de algo que por su naturaleza es eterno, inmóvil y divino (Agamben, 2001, p. 133). El carácter circular del tiempo significa la falta de dirección, se retorna cada vez sobre sí mismo, es una eternidad absoluta, sin inicio y fin. El tiempo, como un *continuum* infinito e cuantificable, está compuesto por instantes siempre en fuga, de múltiples “ahora” como condición para un antes y un después. Esta idea es la que dominó el Occidente durante un periodo bastante largo. El tiempo vivido, padecido, experimentado, ha sido reducido al tiempo físico, susceptible de ser analizado, teorizado, categorizado y comprendido. La comprensión del tiempo de la cultura occidental moderna en forma de arte, religión, política, ciencia, poesía, filosofía, es comprensión del tiempo como continuum infinito.

Para el cristianismo la idea griega de temporalidad es inoperante, muestra sus límites en la construcción de la nueva cósmo-ontología, o teología. La Edad Media corta el círculo del tiempo helénico convirtiéndolo en una línea recta que empieza con Génesis y termina con el Apocalipsis. Esta nueva direccionalidad determina su progresión de la caída a la redención final, la historia del mundo es historia de la salvación en el marco de un tiempo irreversible que se extiende del pasado al futuro. La experticia personal de tiempo adquiere sentido mediante el relato bíblico, permite inscribir el tiempo existencial en la eternidad divina. El cristianismo se aparta de la física y el número, abandona el movimiento natural de las esferas celestes, esencial para los griegos, para divinizarlo, espiritualizarlo, subjetivarlo y humanizarlo, pero sin dejar definitivamente la tesis de un ínfimo “ahora”, un presente sin extensión, donde “*el pasado ya no es y el futuro todavía no es*” (Agamben, 2001, p. 138).

La modernidad laiciza el tiempo cristiano, el tiempo sigue siendo rectilíneo, progresivo, irreversible, bajo la tríada pasado, presente futuro, pero está abierto a la eternidad, es infinito. Está confinado entre un inicio indefinido, un ahora ínfimo y un devenir infinito. Esta nueva comprensión, tiene su precio, el tiempo se declara,

además, homogéneo. Es decir, es un tiempo vacío, donde todos instantes son iguales, un depósito ontológico donde se deposita la existencia en sus múltiples modalidades, el tiempo es condición de posibilidad de la existencia mediante la conciencia.

La homogeneidad del tiempo, escribe Agamben (2001, p. 140), “surge de la experiencia del trabajo industrial y es sancionada por la mecánica moderna que establece la primacía del movimiento rectilíneo uniforme con respecto al circular”. Aunque la idea moderna de tiempo “sin fin” anula el instante del presente como puntuación, no soluciona el problema del antes y después, tan ajena a los griegos. El “ahora” no deja de ser una sucesión de múltiples “ahora” orientadas al porvenir, lo que reduce la historicidad a una mera cronología. Uno de los principios fundacionales de la moderna autocomprensión del tiempo es el despliegue del porvenir entendido como progreso mediante el conocimiento sistemático orientado por un método infalible que asegura la marcha triunfal al futuro. Este futuro, en la continuidad objetiva de la historia, se visualiza como eminente, necesario, e inevitable y genera un amplio espectro de humanismos que buscan definir el domicilio temporal del hombre occidental. No obstante, la representación moderna de tiempo confirma la dilución de la experiencia singular en la fría y distante corriente del presente y del porvenir.

Son Heidegger, Benjamin, Levinás, Blanchot, Derrida, Deleuze, etc., quienes buscarán alternativas a la experiencia moderna de tiempo. Lo que une estos autores es una notable sensibilidad del ocaso de la metafísica occidental y el intento de romper, por lo menos discursivamente, el *continuum* homogéneo de la historia, detener el “tiempo-ahora” pensar en un *tiempo-otro*, en un tiempo auténtico y pleno.

Ontologizando el tiempo en búsqueda de una experiencia auténtica de la temporalidad, Heidegger tensiona el pasaje entre el pasado, presente futuro, centrándose en el futuro. No es el instante, sino la dramática fusión existencial entre estas tres dimensiones es donde habita el “ser-ahí”. La autenticidad de la experiencia de tiempo se logra en el encuentro con la muerte “*solo mía*”, en la autodeterminación y proyección ante la propia finitud cuyos límites son el nacimiento y la muerte. Entonces, el hombre no cae en el tiempo, no está arrojado en él, sino existe como temporalización originaria.

Para Heidegger, el futuro es el tiempo de despliegue de la autenticidad, el futuro es que “viene hacia mí”, la temporalidad no es una temporalidad infinita, sino una condición que abre múltiples posibilidades, la finitud es el límite que individualiza y singulariza el destino del “ser-ahí”. En la comprensión de la finitud es donde radica la posibilidad de asumir libre e inexorablemente la singularidad del propio destino, de elegirse a sí mismo (Yébenes, 2007). El presente, el pasado y el futuro están inmanentemente ligados, son inseparables, lo cual hace imposible hablar de secuencia o de un tiempo lineal-horizontal compuesto por “ahoras”, de un antes, del

presente y un futuro como después²⁶⁴. El “ahora” del *tiempo mundano*, ya no es un ahora homogéneo, uniforme, calculable, reemplazable y repetible, sino singularizado en el horizonte temporal del mundo de la actividad cotidiana, en un “ahora que...”, donde el tiempo es la existencia misma.

La temporalidad que nos constituye, a la vez, es un *éxtasis*, el ser allí, entendido como existencia singular, está fuera de sí. El futuro nos pertenece, hace posible el estado *ex-statico* de comprensión de la finitud, pero no tenemos mínimo control sobre él. Este tiempo, desde el nacimiento hasta la muerte, “*solo míos*” que resiste inscribirse en la recta despersonificada de la historia, no puede ser medido, por métricas abstractas, ni por años meses u horas. Estas son medidas instrumentales inventadas para encarcelar el tiempo, este solo pueden ser pensado desde la temporalidad concreta, vivida y padecida de la experiencia “*solo mía*” de tiempo. La crítica heideggeriana de la metafísica es crítica de la plana secuencia del tiempo físico, carente de temblor de la finitud humana y del doliente origen de las cosas.

Un desarrollo notable de la misma idea de un *tiempo-otro* encontramos en Benjamin, Blanchot y Derrida. Este *tiempo-otro* en Blanchot es tiempo sin tiempo, tiempo no vivido, no fenomenológico, no experimentado, que implica un futuro que está condenado a nunca concretarse, tiempo que está fuera del presente, pero que lo interrumpe y perturba con su lejana presencia. Es inútil intentar asumir el control sobre la muerte o el futuro, este tiempo es de una *pasividad radical*. El *tiempo-otro* nunca llega, tal como el mesías, su tarea es no venir, pero mantiene viva la esperanza de su llegada. El tiempo mesiánico no tiene nada de divino, es tiempo de la justicia. Es el tiempo que interrumpe la plana lucidez de lo cotidiano, profana su sacra naturalidad, para evocar y recordar que hay una otra experiencia de tiempo, en lo ordinario de la cotidianidad misma, más sagrada que todo lo sagrado. Esta idea de Blanchot, Derrida, desde otros supuestos, llama *mesianismo sin mesías*.

Benjamin y Derrida desde posiciones opuestas, pero tributarios al marxismo, interpretan la temporalidad mesiánica como interrupción del continuum de la historia, ruptura revolucionaria, promesa sin horizonte de espera. En Benjamin, la lucha de clases y su consumación en una sociedad igualitaria, es el “espectro” mesiánico del marxismo, es representación secularizada del reino del mesías. La posibilidad de una tal sociedad no se logra mediante un largo proceso reformista, sino como acontecimiento revolucionario, como ruptura en el tiempo homogéneo

²⁶⁴ La temporalidad proyecta los tres modos de la existencia: *Comprender*, que se relaciona con el futuro, con nuestro proyecto existencial fundamental, con sus modalidades cotidianas y concretas de “ser allí”, con el exceso necesario de la voluntad de ser. *Encontrarse*, es la caída, el pasado, que nos recuerda que estamos arrojados en el mundo, en “estado de yecto” la angustia que le revela nuestra mundanidad, que nos impone su facticidad. *Habla*, es el presente que abre el pensamiento.

y vacío de la historia. La “*débil fuerza mesiánica*” de Derrida (2002, p. 290-291) no se inscribe en ninguna interpretación religiosa, es una promesa emancipatoria. En el centro de la experiencia mesiánica de tiempo de Derrida está un porvenir sin garantías, un acontecimiento imprevisible, una promesa cuyo lugar es un no-lugar, una espera sin espera, que desarticula la monótona secuencia del tiempo ordinario, un acto de fe sin recompensa, no religioso, no divino; sin embargo, no ordinario y calculable. Lo mesiánico de Derrida (Chun 2012, pp. 105-118) reúne paciencia e impaciencia, pasividad y acción, es una experiencia universal de la temporalidad.

[...] La mesianicidad (que considero una estructura universal de la experiencia y que no se reduce a ningún mesianismo religioso), es [...] en todo *aquí-ahora*, la referencia a la venida del acontecimiento más concreto y más real, es decir, la alteridad más irreduciblemente homogénea [...] es una espera sin espera [...] y por tanto una composición irreduciblemente de deseo y de angustia, de afirmación y de terror, de promesa y de amenaza [...] La mesianicidad conmina *aquí y ahora* a la interrupción del curso ordinario de las cosas, del tiempo y de la historia; es inseparable de una afirmación de la alteridad y de la justicia. (Bensussan, 2005, p. 77).

En *Espectros de Marx*, Derrida hace la pregunta: ¿Puede concebirse una herencia ateológica de lo mesiánico? Y su respuesta es categórica. “Lo mesiánico incluso bajo sus formas revolucionarias (y lo mesiánico siempre es revolucionario, debe serlo), sería la urgencia, la inmanencia, pero irreducible paradoja, una espera sin horizonte de espera” (Derrida, 1995, p. 188). La estructura mesiánica de Derrida entendida como estructura de la experiencia y de la existencia, no se somete a ninguna revelación teológica, su interpretación remite a los *actos de habla* (*Speech Acts*), a la “paradójica de lo performativo, de la promesa que organiza todo acto de habla” a la fenomenología de la experiencia (husserliano-heideggeriana) (Guille, 2010, p. 5).

La exposición anterior permite hacer algunas preguntas respecto a la temporalización de la experiencia pedagógica. ¿Cómo “cambiar el tiempo” para “cambiar el mundo”? ¿Cómo revertir el despotismo de lo técnico-instrumental, legítimo y necesario en sus funciones operativas, en la temporalidad pedagógica? ¿Cómo pensar la experiencia pedagógica desde un *tiempo-otro*? ¿Cómo registrar la experiencia pedagógica como biografía del tiempo?

El tiempo escolar es uno de los dispositivos más radicales de la tecnología educativa en la configuración de la experiencia pedagógica de tiempo. La escuela es un mundo ordenado, la historia, el saber, los descubrimientos científicos, las narrativas, las pasiones, la pululante plaza pública, los deseos, la herencia, las artes, los cuerpos, una vez engullidos por la máquina de tiempo escolar salen fragmentados, desdoblados, convertidos en compactos planes de estudio, metodologías y descriptores curriculares resultado de las inteligencias metódicas de funcionarios y comisarios de la causa educativa.

El poder ordenador del currículum mata el tiempo, produce una temporalidad artificial, adaptada, despersonalizada y desalmada. Pero, ¿hay otro modo de organizar la pegajosa masa cultural de datos, fechas, eventos, autores, teorías, fórmulas matemáticas e imperativos cívicos? Probablemente sí, tenemos que inventarlo para evitar las paradojas del tiempo físico convencional, sin apresurarse, ignorando por un instante la tradición pedagógica y los requerimientos del mercado, pensarlos poéticamente y apasionadamente. La pedagogía informacional, aunque no siempre en la dirección deseada, ya ha resignificado el tiempo escolar lineal detectando la posibilidad de comprimir su temporalidad. El peligro de las nuevas tecnologías es convertirse en una forma de control más sofisticada e imperceptible que el viejo pizarrón.

Arriesgaré algunas ideas de lectura de la experiencia pedagógica de tiempo desde una mirada postepistémica.

Primero, el tiempo pedagógico no es unitario ni homogéneo, se configura por núcleos rizomáticos dispersos, caóticos, e incontrolables de densidad, tiene una “topografía” borrosa y ambigua, imposible de encarcelar en los 45 minutos de una clase. Esta duración no puede contener el no-saber-por-saber.

Segundo, la experiencia de tiempo escolar es diferente de la temporalidad política, teórica, estética o religiosa. Esta particularidad consiste en la tensión entre su inevitable cuantificación y programación escolar y el inmensurable universo del saber.

... el espacio y tiempo, señala Carlos Calvo, no son percibidos en términos lineales, planos, secuenciales, [...] sino como tiempos policrónicos y espacios multiproxémicos [...] la lógica no es bivalente, sino polivalente, pues junto a la verdad y falsedad, incorpora la incertidumbre y, con ella, la casualidad y la ambigüedad. (Calvo, 2007, p. 83).

Tercero, la experiencia del tiempo escolar ejerce una enorme presión que deprime con su incuestionable poder, a la vez, se presenta como una radical subjetividad, como tiempo existencial, animado por pasiones, abismos, y momentos sublimes, vivido en su irrepetible singularidad.

Cuarto, la temporalidad escolar es estetizada y performativa, los discursos producen efectos en múltiples escenografías dramáticas, convierten el tiempo en hablas, narrativas, cuerpos en disputa, escucha, escritura y voluntad de autoafirmación en lo común. El cuerpo no es solo un desgraciado o afortunado accidente (Agamben), sino está traspasado y tensionado por múltiples temporalidades en conflicto.

... el cuerpo nunca es un cuerpo desnudo, siempre es un subconjunto de un cuerpo social, atravesado por las marcas [...] por los tatuajes, por las iniciaciones. Ese cuerpo no comporta órganos individuados: él mismo es atravesado por las almas, por los espíritus que pertenecen al conjunto de los agenciamientos colectivos. (Guattari, 1982, p. 405).

El tiempo escolar ya está tatuado por tradiciones, historias y destinos humanos que se individualizan en cada estudiante y maestro.

Quinto, el tiempo escolar se narra, la narrativa custodia la mudez de la experiencia y la indiferenciación entre pasado-presente-futuro, es solo una “máscara mortuoria de la experiencia” que busca inscribirse en un *tiempo-otro*, busca visibilidad para superar la cronología lineal del tiempo.

... los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...] tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias. (Connelly & Clandinin, 1995).

Nuestras historias son la biografía del tiempo escolar, en las historias nos “apropiamos” del tiempo, lo habitamos, lo convertimos en cuerpos deseantes en búsqueda de horizontes de sentido.

En vez de conclusión

Esta demasiado larga y abstracta exposición, poco habitual en nuestro ambiente pedagógico, no ofrece recetas ni definiciones, no recomienda, no indica las soluciones correctas, ni permite construir programas de acción, es apenas una advertencia. Antes de intentar sistematizar la experiencia pedagógica y meterla en la artificial cuadratura de la institución educativa, presentarla en conferencias y congresos, registrarla en narrativas, entrevistas e investigaciones pedagógicas, exponer su inviolable intimidad a las miradas ajenas, es deseable recordar sus silencios de tiza, su esquiva temporalidad, su condición de ser “biografía del tiempo”, de un tiempo singularizado, *solamente mío*. Somos nada más que nuestra experiencia, discursivamente configurada por las herencias e ímpetus contestatarios, históricamente y subjetivamente situada. Esta experiencia nos constituye, nos tormenta, nos obliga a preguntar sobre el sentido y el sin-sentido de la vida, del saber y no saber, del mundo y de la historia, es nuestro testimonio existencial. La narrativa experiencial relata apenas lo que pasó, no, lo que nos pasó. La experiencia es como el álbum familiar cuyas amarillentas imágenes han captado fragmentos de la vida separados por la monotonía de la rutina. Estos momentos son poco relevantes para los demás, los mostramos para revivirlos, reelaborarlos y repensarlos.

La experiencia pedagógica por su intensidad rupturista desordena y desestabiliza lo más sagrado de nuestras creencias, convicciones y confianzas, para reordenarlas, y en este caos temporal emerge la posibilidad de empezar de nuevo. Este empezar de nuevo requiere imaginación y conocimiento, es despliegue de potencialidades cuya existencia y poder ignoramos. El buen maestro no es el técnico que cumple directivas verticales, no es apenas el que sabe que la mentalidad funcionaria es limitada, es el que sabe empezar de nuevo, es el maestro culto e imaginativo, abierto a la escucha, siempre en el umbral del seductor peligro de lo desconocido.

El diálogo en torno de la experiencia pedagógica no es solamente sobre cómo enseñar, no basta con un catastro de experiencias bien contadas y estructuradas, sino, si es posible enseñar a pensar y sentir, enseñar a poetizar nuestra sobria contemporaneidad desde un *tiempo-otro*, configurar una temporalidad que nos permite inscribirnos en la caótica corriente de las cosas y del mundo, y experimentar intensamente esta inscripción.

La experiencia pedagógica es un borrador, a la vez, un original porque no puede ser mejorado, es un camino en el boque donde nos perdemos buscando otros caminos.

*Somos el borrador de un texto que nunca será pasado a limpio.
Con palabras tachadas, repetidas, mal escritas y hasta con faltas de ortografía.
Con palabras que esperan, como todas las palabras esperan, pero aquí abandonadas,
doblemente abandonadas, entre márgenes prolijos y yertos.
Bastaría, sin embargo, que este tosco borrador, fuera leído una sola vez en voz alta, para
que ya no esperásemos más ningún texto definitivo.
Robert Juarroz, "Poesía vertical", 129-IX.*

Referencias

- Acevedo, G., J. (2006) *Heidegger: De la fenomenología a la experiencia*. Santiago de Chile: Revista de Filosofía.
- Acevedo, J. (2014) *La razón poética. Una aproximación (María Zambrano y Heidegger)*. España: Universidad de Barcelona.
- Badiou, A. (1992) *Penser après Heidegger*. (Torres, C. Trad.) . París: Imago Agenda.
- Bárcena F., Larrosa J., & Mélich J. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Coímbra: Revista Portuguesa de Pedagogía.
- Bensussan, G. (2005). *La política y el tiempo. En torno de Derrida y el mesianismo*. París: Actuel Marx.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: disonando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.

- Chun, S. (2012) El porvenir de Jaques Derrida. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et ál. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993) *¿Qué es la Filosofía?* (8° ed.) España: Anagrama.
- Derrida, Jaques. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta,
- Derrida, J. (2002) Marx e hijo. En Sprinker. *Demarcaciones espectrales. En torno a En Espectros de Marx, de Jaques Derrida*. Madrid: Editorial Akal.
- Foucault, M. (1999). *Entre filosofía y literatura, Sangran las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Giorgio, A. (2001). *Infancia e historia, Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, (Mattoni S. Trad.), Editores Edgardo Russo, Fabián Lebenglik, Buenos Aires: s.n
- Guattari, F. (2005). *Entrevista de Pepe Escobar para Folha de Sao Paulo, Sao Paulo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Guille, G. (2010). *Marxismo y mesianismo. Entre Benjamin y Derrida*. En *A Parte Rei*. Revista de Filosofía, 72.
- Heidegger, M. (1990) La esencia del Lenguaje. En M. Heidegger, *De Camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994) *Logos, Heráclito, Fragmento 50*. Barcelona: Serbal.
- Jiménez, L., C, C. Blog del laboratorio internacional para la investigación y trascendencia del potencial humano Lira Ph. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/119800222/Experiencia-pedagogica-y-experimentacion>.
- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- Larrosa, J. (Noviembre, 2003). *La experiencia y sus lenguajes*, Barcelona. Recuperado de: www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Oakeshott, M. (1933). *Experience and Its Modes*, University of Florida. (G. Venturera, Trad.) Buenos Aires: s.n.
- Ortega y Gasset, J. (2005) *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Editorial Taurus.
- Scott, J. W. (2001). *Experiencia*, (M. Silva Trad.). La Ventana: Routledge, Inc.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Wilhelm, D. (1988). *Introducción to the Human Science: An Attempt to Lay a Foundation for the study of Society and History*. Betanzos, Detroit: s.n.
- Yébenes, E., Zenia. (2007). Heidegger y Blanchot; consumación de los tiempos y (des) esperanza escatológica. *Revista Observaciones Filosóficas*.

11

Aproximación y reflexión sobre los procesos de subjetivación según Michel Foucault²⁶⁵

Óscar Leonardo Ortiz

*Mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer.
Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados,
sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper para hacer de la libertad
un problema estratégico, para crear libertad.
Para liberarnos de nosotros mismos.
(Miguel Morey)²⁶⁶*

Descifrar los procesos por medio de los cuales los individuos se constituyen en sujetos, implica reconocer los mecanismos que intervienen para hacer de cada uno lo que se espera que sea en relación con la verdad y una serie de procedimientos y técnicas del yo, que finalmente lo llevan a uno “ser como se debe ser”. Al parecer el modo de ser y de pensar de los individuos no deriva de la idea de autonomía, aunque se pretenda que en la búsqueda de consolidar un tipo de sociedad particular, se instaure una serie de dinámicas sociales y culturales que conlleva la interiorización

²⁶⁵ Este capítulo se desarrolla en el marco del V Seminario de Investigación Permanente del Grupo de Investigación: Filosofía, Educación y Pedagogía, bajo la dirección de la Profesora Martha Soledad Montero González.

²⁶⁶ Miguel Morey de la Universidad de Barcelona en la primavera de 1989 en París escribe la introducción del texto *Tecnologías del yo*, donde hace un análisis de la obra de MF que sirve como un referente en el estudio del filósofo.

como condición para formar un determinado tipo de sujeto. Una de estas dinámicas es la educación como institución social, que en últimas parece que se encarga de reproducir una serie de comportamientos que son aceptados y, en un mismo ciclo, rechazar aquellos que son prohibidos, pero al contrario en realidad de lo que se trata, en principio es de lograr un dominio y una regulación sobre uno mismo, sobre la relación con los otros y obtener conocimiento de las individualidades de tal forma que se establezca un vínculo con la verdad.

Esta investigación analiza los procesos por los cuales los individuos se convierten en sujetos, mediante los procesos de objetivación y subjetivación y pretende señalar cómo se pueden encontrar, en un modelo de educación particular, para este caso los fundamentos descriptivos y discursivos en las propuestas pedagógicas de Ovidio Decroly, estos mismos procesos actuando en la constitución de un modo de ser de los niños. En principio, aquí damos cuenta de los constructos teóricos y conceptuales desarrollados por Michel Foucault (MF) a propósito de estos procesos, y más adelante, en otra entrega de los avances de este trabajo de investigación, se mostrarán los análisis a los que dio lugar este punto de vista sobre el campo de la educación en Colombia en la primera mitad del siglo XX, especialmente en las décadas de 1930 y 1940.

Los procesos por los cuales los individuos se convierten en sujetos, se estudian a partir de la propuesta filosófica que realiza MF en su obra, cuando analiza los procesos de objetivación y subjetivación en la constitución del sujeto. Estos procesos son estudiados teniendo en cuenta que no actúan de manera aislada, uno implica el otro y actúan conjuntamente en la historia misma de las relaciones. Este mismo aspecto se muestra en las características distintivas según prácticas sociales en diferentes épocas de la historia, por lo cual, para esta investigación se hace necesario hacer referencia a: la Grecia Clásica, el Cristianismo medieval y la Modernidad en el decir de MF. Para efectos formales de la exposición en este trabajo, se hablará primero de los procesos de objetivación, luego de los procesos de subjetivación, para posteriormente señalar algunas conclusiones parciales.

Decir verdad y procesos de objetivación

El decir veraz se ha ubicado en un lugar privilegiado en nuestra sociedad. Podemos resaltar instituciones como la Iglesia y el canon de la confesión, el proceso penitenciario y las ventajas que tienen los procesados al momento de declararse culpables y entregar la mayor información posible a las autoridades del Estado. Es fácil ver en el campo de la educación, por ejemplo, cómo el hecho que un estudiante pueda confesar cada una de sus faltas al profesor, es tomado como un acto de apertura total, como un acto que resalta la necesidad de ser un libro abierto frente a las instancias del proceso educativo. Así pues, el hecho de ir a la oficina del orientador escolar tiene como base mínima que el estudiante pueda decirlo todo.

Pero, ¿cómo es posible que el decir verdad sea un acto que se ha logrado interiorizar en los sujetos de manera tan vital? ¿Qué es lo que hace que un individuo pueda confesar sus faltas, aun sabiendo que esto le acarreará un castigo? MF muestra cómo los individuos son objetivados y subjetivados de tal manera que hacen del decir la verdad como un elemento cardinal en la vida cotidiana. La comprensión del proceso de objetivación muestra los mecanismos por los cuales un sujeto llega a ser objeto para sí mismo y para los demás. En este sentido los procesos de objetivación tienen que ver con la relación de exterioridad del sujeto, en la medida en que se instauran una serie de medidas a los individuos que establecen cuales son los criterios de validez de lo que se debe hacer. Debido a esto, los procesos de objetivación son una serie de procedimientos que llevan a los individuos a ser lo que son, y a constituirse en un objeto de saber, es decir que en la medida en que el individuo es objeto de conocimiento para sí mismo, está en capacidad de decir todo sobre sí. Así pues, en la medida en que se analizan estos procesos se puede descifrar cuáles son las condiciones por las que algo o alguien llega a ser objeto y sujeto de conocimiento y también cómo ese algo ha podido ser problematizado como objeto por conocer. El saber, en tanto categoría principal para la comprensión de los procesos de objetivación y subjetivación, como lo señala MF, pasa por el estudio de tres momentos vitales que han influenciado la constitución del sujeto, aun en nuestros días: primero en la Grecia Clásica la *parrhesía* o el decir verdad que consiste en decirlo todo; segundo, en el cristianismo y la tecnología pastoral que buscaba saberlo todo sobre el rebaño, y al mismo tiempo los sujetos interiorizan que debían decir todo al pastor; y en tercer momento la modernidad, donde a través del dispositivo de la sexualidad se establece la normalización de las conductas y de los comportamientos en función de unas necesidades particulares del sistema.

En la Grecia clásica se podría identificar y delimitar unos procesos de objetivación que tienen en la práctica de la *parrhesía* o el decir veraz²⁶⁷ sus elementos constitutivos. MF en textos como *El coraje de la verdad* y *Tecnologías del yo*, realiza un acercamiento etimológico de la palabra *parrhesía*, que significa *decirlo todo*, en griego: *pan rhema*. En esta acepción hay dos modos de empleo en la Grecia Clásica: de manera peyorativa y de manera positiva. En el modo peyorativo se muestra que la *parrhesía* implica el decirlo todo, decir cualquier cosa, donde cada persona puede decir lo que quiera, sin importar si lo que dice comporta la verdad o no, deslegitimando el hablar del sujeto; el segundo modo se emplea para el decir veraz aun con el riesgo de la ofensa, convirtiendo este decir en la unión entre verdad y opinión, capacidad

²⁶⁷ El decir veraz es un concepto que desarrolló a profundidad MF en el texto *El Coraje de la verdad*, que recopila los cursos dictados por el filósofo francés en el Collège de France, del primero de febrero al veintiocho de marzo de 1984. El estudio de la *parrhesía*, según MF parte del problema según la tradición filosófica entre sujeto y verdad.

de decirle a alguien sus defectos aunque esto no sea bien recibido, hasta el punto de poner en peligro la vida del *parrhesiasta*²⁶⁸, del que lo dice todo.

En primera instancia, el decir veraz implica al otro. Para poder decir la verdad es necesario ese interlocutor con quien se habla. Este personaje configura un tipo particular que se caracteriza por tener un estatus especial²⁶⁹: “La calificación necesaria para ese personaje incierto, un poco brumoso y fluctuante, es cierta práctica, cierta manera de decir que se llama precisamente *parrhesía* (hablar franco)” (2009, p. 24). Si bien la relación con el otro lleva al individuo a que pueda interiorizar el decir la verdad, entonces solo quien dice la verdad es digno de ser llamado *parrhesiasta*²⁷⁰. En la época clásica la figura del otro no está bien definida, podía ser un filósofo, pero también podía ser cualquier persona que cumpliera con el deber de ser *parrhesiasta*. La relación que se consolida aquí es la del otro con el individuo que lo lleva a decir la verdad.

Así pues la *parrhesía* es el coraje de decir la verdad, y también el coraje de escuchar la verdad aunque esta sea ofensiva²⁷¹. De esta manera el decir veraz aun con riesgos, para quien solo dice la verdad, se considera virtuoso y merecedor de reconocimiento configura los modos de veridicción, o formas por las cuales el sujeto llega a ser identificado con el decir veraz ya sea un profeta, un sabio, un profesor o un *parrhesiasta* y, además, estos modos pueden combinarse unos con otros, e incluso se pueden encontrar más de uno en una misma persona. Un ejemplo de esta característica se da en el mismo Sócrates, quien según los estudios realizados por el filósofo francés es capaz de decir la verdad, es sabio, enseña y trasmite la verdad. Sócrates es el *parrhesiastés* por excelencia, pues es profeta, ya que recibe su labor de sabio de Grecia de parte del oráculo de Delfos, además que en él mismo se encuentra la sabiduría, y su

²⁶⁸ Como ejemplo MF muestra cómo Sócrates mantiene su *parrhesía* aun con riesgo de vida y hasta la muerte misma. “¿por qué Sócrates, que no tiene miedo de exponerse a la muerte en nombre de cierta práctica de la *parrhesía* que no ha querido abandonar, no ha aceptado, empero, practicar esa *parrhesía* política y democrática frente a la asamblea? (2009, p. 54).

²⁶⁹ El otro en la Grecia Antigua es indispensable para decir la verdad: “En la cultura antigua, ese otro que me es tan necesario para decir la verdad sobre mí mismo puede ser un filósofo de profesión, pero también una persona cualquiera. Acuérdense, por ejemplo, [de] ese texto de Galeno sobre la cura de los errores y las pasiones, donde señala que, para decir la verdad sobre sí mismo y conocerse, uno necesita a otro a quien debe buscar un poco en cualquier parte, con la sola condición de que sea un hombre de edad y serio” (2009:23).

²⁷⁰ En la introducción para Discurso y verdad en la antigua Grecia (2004) Ángel Gabilondo y Fernando Fuentes Megias muestran el carácter fundamental de la investigación sobre la *parrhesía*. Argumentan que MF realiza un viraje en la investigación sobre la sexualidad, y que se remite al estudio en detalle de los filósofos en la Antigua Grecia ya que encuentra la necesidad de mostrar esos olvidos que ha sufrido el estudio de los clásicos, ya que también “cree encontrar en la moral griega un punto de partida para una ‘nueva moral’” (2004:11). En palabras de MF, citado por los introductores del texto: “convenía buscar cuales son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto” (2004, p. 19).

²⁷¹ Así pues, la *parrhesía* tiene esta doble connotación: “Para que haya *parrhesía*, como recordarán, es menester que el sujeto [al decir] una verdad que marca su opinión, su pensamiento, su creencia, corra riesgo, un riesgo que concierne a la relación misma que el mantiene con el destinatario de sus palabras”. (2009, p. 30).

labor como un profesor se advierte permanentemente en los diferentes escritos en los que se cita; y por último realizando la mayéutica, con el ejercicio de preguntar logra desarrollar la *parrhesía*, ya que interpela a sus interlocutores²⁷².

La *parrhesía* en la Grecia Clásica implica entonces las prácticas del decir veraz, y establece su conexión con la política, puesto que el estudio de la relación sujeto-verdad implica una práctica política. El estudio de las relaciones entre sujeto y verdad, está directamente ligado con la práctica política, la problematización de la democracia y la constitución del sujeto. Para entender esto es necesario resaltar que la relación entre sujeto y verdad atraviesa la constitución del sujeto en la medida en que se instauran unos discursos como verdaderos que llevan a que el individuo acepte estos discursos y termine interiorizándolos. Entre los diferentes discursos que se instauran se encuentran: el decir veraz, ya que lleva a decirle a los demás una verdad que incluso puede llevarlo a la muerte, así pues, esta acción se convierte en una acción política ya que busca el bienestar de la sociedad griega; también el problema de la democracia, ya que al tomar el riesgo de decir la verdad, algunos de sus comentarios pueden llegar a ser hirientes y esto lleva a que el pueblo termine por generar una reacción de odio hacia el que dice la verdad. De esta manera, se construye en la Grecia clásica un tejido donde la constitución del sujeto y la verdad traza diferentes tramos en los procesos de objetivación del sujeto.

La *parrhesía* en el campo de lo político y en el campo de lo democrático se caracteriza por decir su palabra en asuntos de la ciudad, y por tener el derecho de hablar en público. En ambos casos, este derecho es exclusivo de los ciudadanos de nacimiento, es un privilegio que se debe cuidar a toda costa. Sin embargo, en *El coraje de la verdad* el filósofo francés encuentra que a finales del siglo V a.C. este derecho se tornó peligroso incluso a costa de la vida misma, y muestra dos fenómenos de la crítica de la *parrhesía* en la democracia: en primer término la *parrhesía* se presenta como peligrosa para la democracia ya que todos los individuos tienen la posibilidad-libertad de tomar la palabra, y con esta la posibilidad de decir lo que les plazca, sin importar si es bueno para la ciudad o no; en segundo término, es peligrosa para el individuo, ya que el coraje que desarrolla la *parrhesía*, al decir la verdad al pueblo puede herir las susceptibilidades de los que se vean afectados por la verdad, hasta el punto de solicitar el sacrificio de quien intente aplicar el decir verdad en la democracia. Esta crítica muestra que el decir veraz está por encima de ejercicio de la democracia, pues concibe un modo diferente de gobernar en tanto la

²⁷² Según el análisis que se realiza en *El coraje de la verdad*, MF muestra como Sócrates asume la posición del parrhesiasta ya que toma todas las características necesarias, inclusive decide entregar su vida por la causa de la verdad: “Lo veremos precisamente con Sócrates, que lo recuerda a menudo en la Apología: ha recibido del dios la función de interpelar a los hombres, tomarlos por el brazo, hacerles preguntas. Una tarea que él no abandonará. Aun amenazado de muerte, la cumplirá hasta el final, hasta su último suspiro” (2004, p. 37).

parrhesía es ejercicio político²⁷³. En esta conexión entre sujeto y verdad se evidencia “la articulación entre los modos de veridicción, las técnicas de gubernamentalidad y en las prácticas de sí” (2009, p. 27).

Así se presenta el análisis de la relación entre práctica política, problematización de la democracia y prácticas de sí, elementos que no son reductibles los unos a los otros, pero que se constituyen mutuamente: verdad, poder y sujeto²⁷⁴. La verdad se basa en el conocimiento y la veridicción, y centra los saberes, estudiados en sus especificidades; el poder en función de la dominación y la gubernamentalidad en relaciones de poder, que no provienen de la emanación de un poder sustancial, sino de procedimientos de gobierno de las conductas, gobierna el comportamiento de los hombres; y, por último, el sujeto según los modos de constitución del individuo y sus prácticas de sí, es decir, las formas como el individuo se constituye en sujeto, se convierte en lo que es, por medio de unos procedimientos que lo llevan, llamados prácticas de sí.

En síntesis, mientras en la Grecia Clásica vemos como la *parrhesía*, en tanto una práctica de sí²⁷⁵, se instaura como proceso para que los individuos puedan llegar a tomar un papel determinante en la participación política de la *polis*, se puede observar cómo esto se va transformando hasta convertirse con el tiempo en una tecnología, que a partir del cristianismo medieval, pasa por la salvación del hombre, siempre y cuando se practique la confidencia, la confesión y el examen de conciencia, en tanto mecanismos que hacen parte de lo que en adelante, según MF concibe como tecnología pastoral.

Siguiendo a MF²⁷⁶ se puede seguir señalando cómo los procesos de objetivación, llamados de esta manera por el filósofo francés, se dan en el cristianismo medieval a partir de la aparición de un personaje central conocido como el pastor y la función que desempeña usando mecanismos que conduzcan a la salvación de su rebaño y al

²⁷³ En la medida en que la verdad no se puede dar en la democracia, entonces la democracia no sería la mejor de las opciones en la política. “Los valores parecen invertirse y la democracia se presenta, al contrario, como el lugar donde la *parrhesía* (el decir veraz, el derecho a dar la propia opinión y el coraje de oponerse a la de los otros) va a llegar a ser cada vez más imposible o, en todo caso, peligrosa. Esta crítica contra la pretensión de las instituciones democráticas a ser el lugar de la *parrhesía* asume dos aspectos”. (2009, p. 52).

²⁷⁴ Según el análisis que realiza Miguel Morey en la introducción del texto *Tecnologías del yo*, se muestra que el estudio de MF ha tenido tres grandes momentos en los cuales su interés se ha centrado en estos tres aspectos: verdad, poder y sujeto. Se plantea como el trabajo se puede denominar una ontología histórica de nosotros mismos con relación a verdad, al poder y al sujeto (1990, p. 25).

²⁷⁵ La *parrhesía* se entiende como una práctica de sí en la medida en que tiene que ver con el individuo en particular para consigo mismo, es decir, es el mismo individuo el que debe tomar esta práctica para sí mismo, y solo en la medida en que lo consiga podrá ser un sujeto.

²⁷⁶ Principalmente en el texto *Tecnologías del yo*, donde desarrolla el concepto de tecnología pastoral, que viene a trabajarse a continuación dentro del Cristianismo Medieval. “Será con el cristianismo cuando este tema del poder pastoral se reactiva y de modo eminente, dibujando el perfil de una forma solícita de poder que debe conocer las necesidades materiales de cada miembro del rebaño, lo que hacen y lo que van a hacer, y lo que ocurre en el alma de cada uno” (1990, p. 43).

hecho de salvarse a sí mismo. Entre estos mecanismos está aquel de saber todo sobre las ovejas, por medio de la confesión, la confidencia y el examen de conciencia.

MF encuentra que el concepto de pastor no aparece en los griegos de manera tan clara como en el cristianismo medieval, y su mención refiere diferentes puntos como el hombre que da órdenes a objetos inanimados, a animales sueltos, a manadas de animales y por último a hombres. El concepto de pastor que se conforma en el cristianismo es el del individuo que está a la cabeza, que proporciona alimento y cuidado, que agrupa a su rebaño y procura su reproducción y salvaguarda la vida de todos y cada uno de los integrantes de un grupo de individuos (rebaño)²⁷⁷.

La tecnología del pastorado²⁷⁸ según MF encuentra cuatro tipos de tecnologías: de producción, de sistemas de signos, de poder y tecnologías del yo. En cuanto a las dos primeras dice MF: “tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones” (1990, p. 48). Ahora bien, las dos que interesan a esta investigación principalmente son las tecnologías de poder, que “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (1990, p. 48); y las tecnologías del yo:

... que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (1990, p. 48).

Esta tecnología se caracteriza por un poder sobre el rebaño, que debe agrupar y conducir al rebaño, lo que conlleva a una interdependencia, ya que, para que el pastor pueda salvarse también tiene que llevar a su rebaño a la salvación y, por último, la abnegación del pastor. Esta concepción es diferente de la obediencia griega que se caracteriza por una sumisión personal por voluntad del individuo, que se convierte en una virtud, un fin en sí mismo. El conocimiento particular del pastor de cada una de las ovejas implica una individualización: “el poder pastoral supone una atención individual a cada miembro de su rebaño” (1990, p. 103). El pastor debe estar informado de las necesidades materiales, de lo que ocurre y lo que hace

²⁷⁷ La idea de rebaño asemeja a los individuos con la relación que se conforma entre el pastor y el grupo de ovejas que tiene a cargo, hasta el punto de tener que saber todo de ellas: “Será con el cristianismo cuando este tema del poder pastoral se reactiva y de modo eminente, dibujando el perfil de una forma solícita de poder que debe conocer las necesidades materiales de cada miembro del rebaño, lo que hacen y lo que van a hacer, y lo que ocurre en el alma de cada uno” (1990, p. 43).

²⁷⁸ En el Cristianismo medieval entonces se desarrollará esta tecnología que buscaba la objetivación de los individuos y particularmente, desarrollar un tipo de sujeto: “El desarrollo de la «tecnología pastoral» en la gestión de los hombres trastornó profundamente las estructuras de la sociedad antigua” (1990, p. 103).

cada uno de los individuos a su cargo, de lo que sucede en el alma de cada uno de ellos. Esta característica resalta la obediencia y el conocimiento de uno mismo, y para lo cual se establecen tres métodos: la confesión, la confidencia y el examen de conciencia, que evidencian el progreso del dominio de sí y de las pasiones con la dirección de conciencia, centrado en los consejos dados.

El mecanismo de la confesión se convierte en un proceso de objetivación en la medida en que el sujeto se vuelve objeto para sí mismo, y el estudio del individuo llega a la instauración de un cierto tipo de subjetividad cuando pasa por procedimientos de dominación, de confesión, de obediencia y sumisión, lo que no excluye toda una producción de signos articulados en este caso al poder del pastor. Para que el individuo llegue a una confesión completa se debe seguir los dogmas²⁷⁹ a partir del examen de conciencia, cuya dinámica implica decirlo todo. El examen de conciencia estableció una dinámica específica que exigía a los individuos revisar cada uno de sus actos para llegar a la verdad de su comportamiento por medio de la memoria, y poder controlarlo totalmente. Este examen de conciencia en la medida que pretende el control de los propios actos de los individuos conlleva la purificación “Para los pitagóricos, el examen de conciencia tenía que ver con la purificación.

Así pues, este juego de prácticas (la confidencia, la confesión, el examen de conciencia) del decir veraz tiene como base, como eje central, el principio “conócete a ti mismo”. El principio socrático “conócete a ti mismo” (*gnothi seautón*), que tiene sus raíces en el principio *epiméleia heautón* (el cuidado de sí, la aplicación a sí mismo) da origen al “cultivo de sí”, que consta de un juego de prácticas²⁸⁰ de sí. Además, estos tres mecanismos actuando, la confesión, el examen de conciencia y la confidencia logran lo que antes se infligía con un castigo²⁸¹, ahora se establece la culpa²⁸² para reacomodar el comportamiento.

²⁷⁹ [MF aclara en relación con los dogmas que: “El cristianismo pertenece a las religiones de salvación. Es una de aquellas religiones que, en principio, deben conducir al individuo de una realidad a otra, de la vida a la muerte, del tiempo a la eternidad. Para conseguirlo, el cristianismo ha impuesto una serie de condiciones y de reglas de conducta con el fin de obtener cierta transformación del yo”. (1990, p. 80).

²⁸⁰ Las practicas se comprenden en Foucault, según se analiza en la introducción que realiza Miguel Morey en *Tecnologías del yo* como “el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos finalizados, a través de los que se dibujan a la vez lo que estaba constituido como real para los que intentaban pensarlo y dirigirlo y el modo en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, analizar y eventualmente modificar lo real. Son las “prácticas” entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto”. (1990, p. 32).

²⁸¹ El castigo se comprende como la penitencia que debe pagar el pecador, que se toma como tal: “el pecador ha de estar humillado ante la Iglesia, vistiendo una miserable camisa y cubierto de cenizas. Luego debe postrarse y besar las rodillas de sus hermanos” (1990, p. 83).

²⁸² La culpa se comprende como el ejercicio de reconocer los actos que no se ajustan a las leyes. las leyes deben ser memorizadas, con el fin de descubrir los pecados (cf 1990, p. 71). La relación que se construye acá busca la interiorización de los dogmas, y se logra cuando se pasa de la necesidad de infringir un castigo a que el individuo sienta la culpa por la falta realizada.

Para finalizar se comprende que para desarrollar la tecnología pastoral se trabaja a partir del saber y su relación con el decir veraz. Esta práctica conduce al sujeto a convertirse en objeto para sí mismo. Aquí el sujeto tiene la capacidad de decir la verdad “sobre sí mismo”, pues el “discurso de la verdad que el sujeto está en condiciones y es capaz de decir sobre sí mismo, [se instaure gracias a] una serie de formas culturalmente reconocidas y tipificadas, como por ejemplo la confidencia, la confesión, el examen de conciencia” (2009, p. 20). Este decir veraz ya se evidencia en los estoicos y en los pitagóricos (Séneca y Marco Aurelio), con la circulación de enunciados como “hay que decir la verdad sobre uno mismo”. Con la práctica del cuidado de sí, se realiza una serie de ejercicios que caracterizan la relación consigo mismo, por ejemplo, la meditación que pone el acento en la interiorización de los diferentes mandatos²⁸³.

Cuando se establece la máxima “hay que decir la verdad sobre uno mismo” se perfila claramente la necesidad de decirle a alguien más esa verdad. Las características del decir veraz no llegaron exclusivamente con el cristianismo, ya que se evidencia, como lo hemos visto, que en la cultura griega y romana antigua estos preceptos²⁸⁴ ya tenían coincidencias. Desde la Grecia antigua se dio inicio a prácticas como la de la enseñanza, o la *parrhesía*, donde aparece esa necesidad de decir la verdad. En el cristianismo también se ve la necesidad de decir la verdad bajo la figura de la confesión, la confidencia y el examen de conciencia. Explicación que tiene que ver con el desplazamiento de la noción moral al campo de la sexualidad. Ahora bien, en la Edad Moderna se desarrolla una serie de prácticas cuyos dispositivos logran penetrar en el individuo, determinando su comportamiento: el principal de estos dispositivos es el dispositivo²⁸⁵ de la sexualidad.

Cuando MF desarrolla el dispositivo de la sexualidad no se refiere al estudio del sexo como acto, por el contrario sus investigaciones buscan analizar los discursos que se construyen en la historia, y que hace posible establecer un lazo entre el individuo y lo que se dice de la sexualidad, es decir, lo permitido y lo prohibido. Este análisis

¹⁸³ Se plantean entonces los mecanismos por medio de los cuales los individuos no solamente se conocen, sino que interiorizan la necesidad de una transformación: “Todas estas técnicas cristianas de examen, de confesión, de dirección de conciencia y de obediencia tienen una finalidad: conseguir que los individuos lleven a cabo su propia “mortificación” en este mundo. La mortificación no es la muerte, claro está, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte diaria”. (1990:116).

²⁸⁴ Los preceptos se entienden como disposiciones constitutivas de las diferentes sociedades, que pueden llegar a convertirse en leyes del Estado, o pueden quedarse en el orden de lo moral.

²⁸⁵ Edgardo Castro analiza el concepto de dispositivo diciendo: “1) El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. 2) El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Por ejemplo, el discurso puede aparecer como programa de una institución, como un elemento que puede justificar u ocultar una práctica, o funcionar como una interpretación a posteriori de esta práctica, ofrecerle un campo nuevo de racionalidad. 3) Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia” (Castro E, 148).

del discurso²⁸⁶ de la sexualidad, diría MF, no podría estar por fuera de la historia, razón por la cual se hablará de la historia de la sexualidad, la cual data su nacimiento a partir de las grandes prohibiciones y valoraciones de la sexualidad; sin embargo, no nacen de la nada, es decir que ya en el medioevo con la dirección de conciencia, la dirección pastoral inicia el desarrollo de un dispositivo que permitiera controlar a los individuos, más aún en la época clásica con el decir veraz y el conocimiento de sí mismo se sentaron las bases del control.

El dispositivo de la sexualidad se consolida gracias a los discursos de la medicina, la pedagogía y la economía: “La tecnología del sexo, a partir de ese momento, empezó a responder a la institución médica, a la exigencia de la normalidad, y más que al problema de la muerte y el castigo eterno, al problema de la vida y la enfermedad. La carne es proyectada sobre el organismo” (1976, p. 143). La pertinencia del discurso sobre el saber de la medicina²⁸⁷ es vital, ya que las sociedades se veían enfrentadas a grandes problemas de salubridad como la peste, razón por la cual la medicina entra en el discurso de lo que se puede permitir, con el fin de alejarse de las enfermedades, y constituir un ciudadano que pueda realizar su trabajo. En el discurso de la sexualidad se expulsan las prácticas del sexo como placer, esto quiere decir que se reduce su labor únicamente a la de reproducción, condenando las manifestaciones sexuales por fuera del orden establecido, mientras que por otro lado se instaaura aquello que es permitido, la monogamia heterosexual, la sexualidad regular. Se reconoce así unas leyes naturales de la matrimonialidad, identificando por oposición las diferencias prohibidas: las sexualidad infantil, y el onanismo; la sodomía, que se entomologizan²⁸⁸ para hacerlo más diferente; la medicalización por medio de diferentes patologías; las formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual, no monógama²⁸⁹.

El dispositivo de la sexualidad se entiende en la relaciones de poder de carácter prolífico por su nivel de instrumentalización. Es decir, hay una serie de estrategias

²⁸⁶ Se debe mencionar que el acento se pone acá sobre la historia misma del pensamiento y no sobre las interpretaciones que de este se puedan dar: “consiste en tratar, no las representaciones que puede haber detrás de los discursos, sino los discursos como series regulares y distintas de acontecimientos” (Orden del discurso p. 49).

²⁸⁷ Aparece entonces un discurso que se justifica con la salud de la población: “se trata de la aparición de la salud y del bienestar físico, de la salud en general como uno de los objetivos esenciales del poder político” (1991, p. 93).

²⁸⁸ Etimológicamente esta palabra proviene del estudio de los insectos, y lo que busca con el significado de la palabra es mostrar cómo se convierten las prácticas en aspectos raros para la sociedad. “Del mismo modo que constituyen especies todos esos pequeños perversos que los psiquiatras del siglo XIX entomologizan dándoles extraños nombres” (1976, p. 57).

²⁸⁹ “Existen los exhibicionistas de Lasègue, los fetichistas de Binet, los zoófilos y zoerastas de Krafft- Ebing, los automonosexualistas de Rohleder; existirán los mixoescopófilos, los ginecomastas, los presbiófilos, los invertidos sexoestéticos y las mujeres dispareunistas”. (1976, p. 57).

que permiten penetrar en el individuo para objetivarlo²⁹⁰, como el hecho de establecer cuáles son las posibilidades sexuales permitidas. MF desarrolla cuatro grandes conjuntos estratégicos que permiten desplegar el poder y el saber en los sujetos a partir de la sexualidad: la primera en la histerización del cuerpo de la mujer, que muestra cómo se analiza el cuerpo de ella y se le califica como exagerado de sexualidad; la segunda estrategia es la pedagogización del sexo del niño, que logra exacerbar la susceptibilidad del niño a la sexualidad, razón por la cual debe ser revisado, estudiado; la socialización de las conductas procreadoras, como tercera estrategia, establece la regulación del sexo solo a la función procreadora; cuarta y última, la psiquiatrización del placer perverso lleva a la patologización del instinto sexual. “La mujer histérica, el niño masturbador, la pareja maltusiana y el adulto perverso; cada uno es el correlato de una de esas estrategias que, cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños las mujeres y los hombres” (1976, p. 128).

A manera de síntesis, se ha hecho aquí un recorrido por los procesos de objetivación que se constituyeron desde la Grecia Clásica pasando por el Cristianismo Medieval y la Modernidad. En la Grecia Clásica se encontró, siguiendo el estudio que realiza MF, que se instaura el decir veraz a través de la *parrhesía*, como el elemento constitutivo en la conformación del tipo de sujeto griego, utilizando como mecanismo la participación en la polis. De esto se espera que el sujeto haga y actúe y se comporte en relación con la constitución del tipo de sujeto particular de cada momento histórico, es decir, del sujeto griego se espera que busque la participación en la polis, teniendo como base los criterios de la *parrhesía*, es decir, la verdad por encima de cualquier dificultad. Por su parte, en el cristianismo medieval el decir veraz también se instaura en la constitución del sujeto, pero esta vez a través del dispositivo pastoral que, por medio de sus tres mecanismos, la confesión, la confidencia y el examen de conciencia, se establecen los criterios básicos del deber ser del sujeto medieval. Del sujeto del medioevo se espera que pueda decirlo todo a su pastor, y tomar como base se su actuar los cánones que este impone. Por último, en la Modernidad se establece el tipo de sujeto a través del dispositivo de la sexualidad, donde lo permitido y lo prohibido se instaura por medio de la medicalización de los comportamientos de los individuos. Y del sujeto moderno se espera que busque la adecuación de su comportamiento a los requerimientos de salud impuestos, con miras a conseguir el progreso.

Cada uno de los elementos antes expuestos nos permite comprender la eficacia de los procesos de objetivación. Por tal razón se puede decir que el proceso de objetivación se entiende como la conjunción de una serie de mecanismos correspondientes a

²⁹⁰ En el texto Más allá del estructuralismo de los filósofos Dreyfus y Hubert se muestra como esas estrategias son analizadas a la luz de las normas y la normalización. Aquí se muestra como las preocupaciones de Kant en ¿Qué es la ilustración? Coinciden con las preocupaciones que tenían los estoicos, pero siempre con una salida diferente. “la razón preferencial” de los estoicos perduraba todavía en la ilustración” (Mas allá del estructuralismo, p. 296).

un dispositivo que conlleva a que el sujeto sea objeto para sí mismo, donde se establece, de manera exterior al sujeto, aquello que él debe llegar a ser. Esto quiere decir que el proceso de objetivación establece como verdad que se debe decir la verdad, y solo en la medida que el individuo lleva hacia sí mismo este aspecto, y se toma a sí mismo como objeto sobre el cual debe llevar a cabo este canon, puede llegar a ser sujeto.

Decir verdad y procesos de subjetivación

Los procesos de subjetivación, como se dijo, no se pueden pensar por fuera de la relación con los procesos de objetivación, aunque aquí en este texto se haga un análisis a cada uno de estos procesos por separado, ello implica que se deba mostrar en el entrecruzamiento el tejido al que da lugar en términos de una práctica social de dominación, que en relación con el poder y con el saber determinan lo que el sujeto es. De ahí que, en cuanto a los procesos de subjetivación, su análisis en la constitución de un sujeto, pareciera ser, se da en relación con los procesos de interiorización que constituyen un tipo de individuo; sin embargo, no se puede centrar la preocupación en lo permitido y lo prohibido, pues de lo que se trata es de lograr el dominio de uno mismo en función del conocimiento y el saber que se puede obtener de este.

Así pues, los modos de subjetivación llevan a los individuos a hacer propios los discursos que les asigna un lugar en la sociedad, como por ejemplo el papel del hombre y de la mujer, del niño y el adulto, del empleado y del jefe –solo así podrá ser un “buen” sujeto– de esta manera:

La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto –a cuál condición está sometido, qué status debe tener, qué posición debe ocupar en lo real o en lo imaginario– para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar sus modos de subjetivación. (MF por Sí Mismo).

Las implicaciones filosóficas de estas afirmaciones ponen al saber en relación con el poder, es decir, el tipo de saber conlleva tal poder, por ejemplo el poder pastoral conlleva un tipo de saber que exige decir la verdad de uno mismo y obedecer al mismo tiempo. Este tipo de relaciones de poder cumplen unas funciones particulares en la sociedad, favorecer un tipo de mentalidad, y limitar la libertad de los individuos.

Esta relación con la legitimación²⁹¹ de los discursos que conllevan a una forma de ser particular se desarrolla en la relación sujeto-poder en un movimiento que va desde

²⁹¹ Los procesos de legitimidad giran en torno a la relación que existe entre los procesos de subjetivación y los procesos de objetivación en la medida en que los discursos solamente pueden ser llamados verdaderos si tienen una legitimidad lleva a establecerlos como verdad. Así pues la legitimidad está en función de los discursos y se establece a modo de dogma en los individuos para que puedan ser interiorizados por los sujetos. (referencia).

la interioridad hacia la exterioridad. En este punto el sujeto es sujeto de poder en la medida en que se relaciona con los otros, y en toda relación se establece relaciones de poder, es decir no hay relaciones por fuera del poder, esto conlleva la interiorización y la formalización de los discursos en prácticas sociales. En los procesos de subjetivación se evidencia el movimiento propio desde el interior, donde el sujeto adopta una serie de prácticas propias de cada momento histórico (Grecia Clásica, Medioevo y Modernidad) y que lo que llevan a ser de un modo de ser particular, por ejemplo, haciendo que los intereses particulares de esta realidad favorezcan unas características por encima de otras. Así pues, este movimiento de interiorización lleva por sí mismo una serie de comportamientos correspondientes, y evidencian una conversión del sujeto cuando logra dominarse a sí mismo, por efecto de los mecanismos particulares de cada momento histórico. Y solo en la medida en que se interiorizan los discursos de verdad, el sujeto puede hacer parte de su sociedad.

MF estudia la relación sujeto y poder en la Grecia Clásica a partir del concepto *épiméleia/cura sui*, donde muestra tres técnicas básicas del cuidado de sí mismo: el cuidado de sí, el ocúpate de ti mismo y el conocimiento de sí. El camino estudiado por MF inicia, de modo genealógico²⁹², con el estudio del concepto de *épiméleia* o el cuidado de sí, que surge como una actitud para relacionarse con los otros y consigo mismo, donde la preocupación se desplaza desde el exterior hacia sí mismo, hacia el interior, para lo cual se debe formalizar en una serie de prácticas sociales como la meditación y la memorización. Así pues, el sujeto comporta una manera de ser cuyo movimiento se centra en la interioridad. Aquí interioridad implica, en términos de MF, que los individuos deben hacer de estas prácticas suyas, y solo en la medida en que se conviertan en parte constitutivas de su ser pueden ser llamados realmente griegos.

El principio “*épiméleia heautón*”²⁹³ (el cuidado de sí, la aplicación a sí mismo), consta de un juego de prácticas como la meditación y la memorización propias de la Grecia clásica, que pasan por la formulación, el desarrollo, la transmisión y la

²⁹² La genealogía debe entenderse en su relación con la arqueología. La diferencia entre arqueología y genealogía se sitúa entre el procedimiento descriptivo (arqueológico) y el explicativo (genealógico). Aclara Morey que la arqueología “pretende alcanzar un cierto modo de descripción (liberado de toda sujeción antropológica) de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; y que la genealogía intenta, por recurso a la noción de “relaciones de poder”, explicar lo que la arqueología debía describir”. (1996, p. 15). Esto implica dar cuenta de los regímenes de saber y de los regímenes de poder. La arqueología en su carácter descriptivo frente a los regímenes del saber, y la genealogía en su carácter explicativo respecto de lo que la arqueología describe, y las razones por las cuales se desarrollan dichos regímenes del saber en determinada dirección. A saber, la subjetividad en términos de Foucault en las tecnologías del yo, en la voz de Morey se hace tres preguntas de orden filosófico: “¿qué puedo saber?, ¿qué puedo hacer? y ¿quién soy yo?” (2009, p. 13).

²⁹³ La *épiméleia* debe entenderse desde el “campo general de las prácticas es justamente todo lo que se denomina *épiméleia*. Ocuparse de alguien, ocuparse de un rebaño, ocuparse de la familia o, como lo encontramos con frecuencia en lo concerniente a los médicos, ocuparse de un enfermo: eso es lo que se llama *epimeleisthai*”. (2009, p. 115) Así pues la *épiméleia* es el cuidado pero hacia sí mismo.

elaboración de todo un juego de prácticas de sí²⁹⁴. Estas prácticas giran en torno a una actitud particular de relacionarse con los otros y consigo mismo, sin embargo, no se trata de ocuparse cómo se ocupa el médico del cuerpo, o el ama de casa de la economía familiar, inclusive el enamorado del objeto de su amor. La relación se debe dar mejor en la ocupación que tiene el maestro de sus alumnos. “El maestro es quien cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo” (1987, p. 49).

El otro, el maestro, es visto como un mediador que busca que la práctica de uno mismo sea efectiva. Este mediador empieza por ser un ejemplo, un modelo de comportamiento, para luego realizar un ejercicio de capacitación que busca transmitir sus saberes y finalmente mostrar la necesidad del desasosiego, de permitir que todas las enseñanzas pasen directamente al sujeto...de ponerse al descubierto “[...] estos tres ejercicios reposan sobre un determinado juego de la ignorancia y la memoria” (1987, p. 58). La primera característica que deberá tener el individuo es la de la *stultitia*²⁹⁵, ya que debe ser dócil a su maestro, y en la medida en que el individuo no puede salir de su estulticia solo, se debe acercar al maestro que lo lleve a salir de este estado. En la relación del individuo-estulto con el maestro, MF muestra cómo se requiere que se supedite el cuidado de sí mismo por el conócete a ti mismo de la siguiente manera: empieza por la claridad de que en últimas ocuparse de uno mismo significa conocerse, es decir, si el individuo-estulto se preocupa por sí mismo y por alcanzar cada uno de los logros que busca debe conocer cuáles son sus alcances y limitaciones; ahora bien, principalmente el conocimiento de uno mismo se da en relación con la espiritualidad, es decir con la llegada a la verdad: “es preciso contemplarse en el elemento divino para conocerse a uno mismo; hay que conocer lo divino para conocerse a sí mismo” (1987, p. 51). De esta manera la tradición platónica se inclina por el conócete a ti mismo, ya que la preocupación por uno mismo se perfecciona gracias al conocimiento. Además, ese conocimiento que surge de la acción espiritual, pasa por el alma en la transformación del sujeto y conlleva a la verdad.

²⁹⁴ Es decir, cada uno de los pasos constitutivos de las practicas que finalmente son propias del individuo, que debe realizar en la soledad, y que se constituyen para el sí mismo del sujeto. Así pues las practicas también se pueden entender como la obligación misma: “Me parece empero que sería interesante resituar esas prácticas, esa obligación, esa incitación a decir la verdad sobre uno mismo, en un contexto más amplio definido por un principio del que el propio *gnothi seautón* no es más que una implicación”. (2009, p. 21).

²⁹⁵ “La estulticia es por tanto el otro polo de la práctica de uno mismo (cf.Séneca). Para salir de la ignorancia es preciso echar mano del cuidado de uno mismo. La ignorancia corresponde a un estado de mala salud; es descrita como el peor de los estados en los que el hombre puede encontrarse ante la filosofía y la práctica de uno mismo”. (1987, p. 59).

[...] Conocerse, conocer lo divino, es reconocer lo divino en uno mismo, es, me parece, algo fundamental de la forma platónica y neoplatónica del cuidado de sí. Esta condición de relación a uno mismo y a lo divino, de la relación a sí mismo como algo divino y de la relación a lo divino a través de uno mismo es, para el platonismo, una de las condiciones de acceso a la verdad. (1987, p. 53).

Con esta relación MF muestra el carácter especial de lo espiritual y lo divino en el camino a la verdad que debe seguir el sujeto que está en la búsqueda de conocerse a sí mismo. Ahora bien, en relación al paso entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí, MF analiza las tecnologías del yo haciendo referencia a la noción de *epimelesthai sauton* (el cuidado de sí), y el *gnouthi sauton* (conócete a ti mismo) délfico, ya que al no ser un precepto abstracto es más referido a la vida. Construyendo así una relación de subordinación del conócete a ti mismo frente al cuidado de sí.

Esta subordinación se evidencia desde la apología de Platón, cuando Sócrates critica la actitud de quienes se preocupan más por la adquisición de riqueza y honor que por el conocimiento, la verdad y la perfección del alma²⁹⁶. El filósofo francés desarrolla en términos concretos el modo como se invierte la práctica del cuidado de sí mismo por la práctica del conócete a ti mismo. A partir de este conocimiento se muestra que para el griego no se le puede escapar ningún momento de la vida cotidiana sin ser escrutado en lo que se desarrolla como el examen de conciencia.

Un modo que logró universalizar el cuidado de sí mismo fue que este precepto se convirtió en el modelo médico por excelencia. La concepción de salud muestra que los individuos tienen la necesidad de ser el médico de sí mismos, en la medida en que deben hacer un seguimiento minucioso de cada uno de los síntomas que presentan en sus actos, para buscar los medios de sanar todo aquello que está mal; otro aspecto que se relaciona con el modelo médico, es que el cuidado de sí mismo dejó de ser para la vida misma, y se convirtió en una preparación para la plenitud que se evidenciará un momento antes de la muerte, diferente al valor griego de la juventud. Es decir que el sujeto debe ser el médico no del cuerpo sino que debe ser el médico del alma.

Esta conversión se evidencia desde dos perspectivas: se establece una nueva relación pedagógica que elimina el diálogo, de tal manera que el maestro/profesor tiene la palabra y el conocimiento, es el que habla y plantea preguntas, mientras que el discípulo escucha y debe permanecer en silencio y, por otro lado, la mirada y la escucha al propio yo, que permite hacer un examen de conciencia. De ahí que la

²⁹⁶ Sócrates se encuentra en la necesidad de mostrar a Alcibíades que las preocupaciones no son necesarias, por ejemplo la preocupación por la belleza del ser amado, ya que este es bello. Por el contrario debe buscar la forma de que se preocupe de sí mismo, es decir de su alma. “Sócrates no busca en Alcibíades otra cosa que no sea conocer la forma mediante la cual este se ocupa de sí mismo”. (1987, p. 49).

realización de un examen de sí implica el bien, ya que el hombre es un permanente administrador de sí mismo, es decir, que al momento de conocerse debe identificar cuáles son las debilidades y fortalezas que lo alejan de la plenitud. Gracias a este examen el hombre ajusta lo que quería hacer con lo que ha hecho realmente: “en la confesión cristiana se obliga al penitente a memorizar leyes, pero se hace con el fin de descubrir sus pecados” (1990, p. 71).

Finalmente en los procesos de subjetivación en la Grecia Clásica se logra, a través del paso del cuidado de sí al conocimiento de sí, un sujeto que controla todo su ser para llegar a la plenitud. Este ideal se transformará en el Cristianismo Medieval, para establecer la conversión como el paso para la salvación. En concreto la hermenéutica del sujeto implica en términos de los procesos de subjetivación, pasar del cuidado de sí al conocimiento de sí, y pasar de un modo de ser a uno nuevo que se caracteriza por dejar atrás lo que se era, y llegar a ser algo nuevo, un proceso de conversión, en tanto estos procedimientos garantizan el control de sí mismo y la relación del deber para con uno y con los demás en función de los procesos legítimos que le dan un lugar específico a cada uno, y que además permite situarlo garantizando su articulación con el poder.

En el dogma cristiano es necesario que cada persona tenga la obligación de saber quién es, y eso significa poder controlarse, ya que así logra la purificación del alma, imposible sin el conocimiento de sí mismo. Para esto propone la iluminación: el descubrimiento del yo. En el primer cristianismo se dan dos formas principales de descubrimiento de sí: *exolomogesis* y *exagoreusis*, expresión dramática del penitente como pecador, y verbalización de los pensamientos, canalizado en la obediencia hacia otro, “esta relación está configurada por la renuncia al propio deseo de cada uno y a su propio yo” (1990, p. 93)²⁹⁷. Estas dos actúan conjuntamente en el conocimiento de sí mismo, configurando el segundo elemento en los procesos de subjetivación.

El proceso de subjetivación en la Grecia Clásica muestra cómo se da la subordinación del concepto de cuidado de sí mismo, y la forma en la que emerge el concepto de conocimiento de sí mismo como el elemento principal en la constitución del yo desde el interior mismo del sujeto configurando así el proceso de subjetivación. Ahora se mostrará cómo el proceso de subjetivación que proviene del paso de cuidado de sí al conócete a ti mismo conlleva a la conversión cristiana en el medioevo para que el sujeto logre el control de sí mismo

El elemento que cuestiona a MF es el paso del cuidado de uno mismo al conocimiento de uno mismo que surgió en la filosofía occidental: “a mi juicio se debe a que la *épiméleia* aparece como algo melancólico, algo cargado de connotación negativa,

²⁹⁷ La implicación de la renuncia del deseo y el yo en el cristianismo medieval, ya que una conversión eficiente solo se puede dar en la medida en que hay un cambio radical, un paso a un nuevo estado del sujeto.

algo a lo que no se le confiere la suficiente capacidad de fundamentar una moral positiva para toda la sociedad” (1987, p. 36) Si bien la filosofía estudia los elementos que hacen que un sujeto tenga acceso a la verdad, la búsqueda de la verdad, para el Medioevo, se da a través de la espiritualidad que gira en torno a la conversión como capacidad de gobernarse a sí mismo. Ya que esta espiritualidad se entiende como la búsqueda constante de la verdad, el individuo se transforma en algo distinto de lo que es, en unas prácticas amorosas donde finalmente se tiene una experiencia trascendental, ascética, que lo lleva a la verdad. Así pues la espiritualidad es el:

[...] conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (1987, p. 38).

En esta concepción de la verdad el sujeto a través de la espiritualidad, se transforma no en tanto individuo, sino en su mismo ser de sujeto. Esta transformación se debe a tres elementos que muestra MF: en primera instancia la verdad no se le concede al sujeto por derecho, por el contrario el sujeto debe dejar de ser algo para llegar a ser otra cosa, debe transformarse a sí mismo en algo distinto; luego, esta transformación se hace por amor, por un impulso del eros mediante la ascesis; y por último la verdad ilumina al sujeto, es decir le proporciona tranquilidad, “existe en la verdad, en el acceso a la verdad, algo que perfecciona al sujeto, que perfecciona al ser mismo del sujeto o lo transfigura” (1987, p. 39) Esto sirve en tanto el sujeto consiga el dominio de sí mismo para convertirse en un sujeto espiritual.

En síntesis el cuidado de sí mismo constituye la técnica del gobierno de los otros: en primera instancia es claro que para llegar a la verdad es necesario pasar por una transformación o transfiguración, que se da por medio del ocuparse de uno mismo. Como lo muestra el filósofo francés, ya en Platón, la necesidad de ocuparse de uno mismo era una tarea que buscaba convertir al sujeto en alguien capaz de gobernar a los otros y regir la ciudad. Ahora, ocuparse de uno mismo es ocuparse de su alma, ya que es ella la que hace que el cuerpo actúe. Y el individuo al ocuparse de su alma encuentra en la sublimación de sí mismo la posibilidad de preferir el bienestar común por encima del personal. Por tal razón solo quien es capaz de ocuparse de sí mismo, está llamado a gobernar a los demás.

Ahora bien cuando se trata de los procesos de subjetivación en los siglos XVII al siglo XIX –o generalmente como se llama a esta época la Edad Moderna–, dichos procesos se relacionan con la disciplina, por tal razón es necesario revisar a la luz del dispositivo de la disciplina las prácticas discursivas, y así poder explicar el mecanismo propio por el cual se instauran los procesos de subjetivación en la Edad Moderna.

El proceso de subjetivación en estos siglos tiene en la disciplina el mecanismo que hace a los individuos sujetos de poder²⁹⁸ se constituyen en relaciones de poder y así interiorizan como propios unos discursos que han sido legitimados. La apuesta que hace el filósofo MF en su concepción sobre la práctica disciplinaria en el siglo XVIII y XIX, encuentra un poder que se caracteriza por el establecimiento de una frontera, un límite, una regla que la dicta la ley.

El poder entonces debe entenderse a partir de las relaciones de poder, ya que no es posible situarlo *per se*, o emanando un poder sustancial de manera binaria, sino que se encuentra en el contacto mismo de los sujetos con los sujetos:

[...] El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada. (1976, p. 113).

De esta manera, las relaciones de poder se entienden como relaciones entrecruzadas intencionales y no subjetivas desde dispositivos de conjunto: poder-resistencia a partir de varias resistencias móviles y transitorias. En esta relación los individuos se constituyen como sujetos de poder en la medida en que estas relaciones encausan las fuerzas que emanan de cada uno de ellos. De ahí se sigue la proposición “el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias” (1976, p. 114), es decir, que en todas las relaciones se encuentra el poder subjetivación a los individuos. Otra proposición: “las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor” (1976, p. 114), lo cual indica que el poder trasciende la idea de prohibir o permitir, y que se instaure en las más pequeñas relaciones para desde ahí fabricar un tipo de sujeto. También dice MF que “donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), esta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (1976, p. 114), esto permite inferir que necesariamente las resistencias deben surgir de adentro mismo de las relaciones de poder para que puedan surgir. Así pues el poder

²⁹⁸ La concepción de MF frente a los “sujetos”, refiere directamente a la sujeción hacia los individuos, que los convierte en algo nuevo: “Inmensa obra a la cual Occidente sometió a generaciones a fin de producir –mientras que otras formas de trabajo aseguraban la acumulación del capital– la sujeción de los hombres; quiero decir: su constitución como ‘sujetos’”(1975, p. 77) así pues los sujetos son sujetos de poder en la medida en que la conversión que sucede en su interior está dirigida por el poder mismo.

actúa en la conformación de subjetividades, y para este fin se instaura la disciplina como el mecanismo que permite interiorizar en el individuo el saber y el poder.

La disciplina es el mecanismo propio por medio del cual el poder actúa en los individuos y los subjetiviza constituyendo así el proceso de subjetivación en la modernidad. En la disciplina se parte del control del cuerpo ya que MF muestra cómo “en toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (1975, p. 158). En la Modernidad se busca una coerción del cuerpo de forma que pueda controlar cada una de sus partes de manera individual (escala de control), de otra parte se busca que la coerción lleve a una eficacia de los movimientos logrando una economía (objeto de control) y por último que se pueda dar ininterrumpidamente (modalidad). Así pues, “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar “disciplinas” (1975, p. 159).

El alcance del control del cuerpo que logra la disciplina en la modernidad MF lo estudia a partir del concepto de lo anátomo-político. Esto quiere decir que cuando la disciplina se logra interiorizar, se consigue el control del cuerpo manejando sus fuerzas, colocándolas en función del poder mismo. Para este fin se desarrollan una serie de técnicas minuciosas que se encargan de cada uno de los detalles, que hacen de un individuo un sujeto dócil para un fin determinado, por ejemplo, un soldado, con su forma de mirar siempre altiva y a los ojos, su forma de pararse siempre firme, y atento a cada una de las órdenes:

Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tiene su importancia puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva “microfísica” del poder y en tanto que no han cesado, desde el siglo XVII, de invadir dominio cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero. (1975, p. 161).

El control del espacio también se convierte en técnica de la disciplina que contribuye a modelar a los individuos por medio del arte de las distribuciones: por medio de la clausura que lleva a los individuos a estar solos, con ellos mismos, que los lleva a conseguir interiorizar cada una de sus funciones; por medio de la división de zonas, que lleva a una individualización, asignando un lugar específico a los individuos; los emplazamientos funcionales donde “se definen lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil” (1975, p. 167). Por último, el control del tiempo, ya que este elemento constitutivo de la disciplina permite alcanzar un nivel de utilidad en sus actos en el empleo del tiempo MF muestra “sus tres grandes procedimientos –establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular ciclos de repetición– coincidieron

muy pronto en los colegios los talleres y los hospitales” (1975, p. 173). Finalmente estos tres mecanismos del control logran encauzar al individuo con cada uno de los elementos minuciosos y detallados del poder mismo habituando al sujeto en la ejecución de sus actos: “este objeto nuevo es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones específicas que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos” (1975, p. 180).

MF plantea tres instrumentos para lograr un buen encauzamiento de los individuos: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con el examen. El primero, la inspección jerárquica es un dispositivo que se vale de la mirada para inducir el efecto del poder, y para lograrlo emplea la arquitectura, ya no como medio de estética de sus creaciones, sino como estructura que permite un control interno, articulado y detallado, entre otros la escuela-edificio, que debe ser un operador de encauzamiento de la conducta. El segundo instrumento es la sanción normalizadora que busca de una parte, consolidar un mecanismo penal, que aplica a una serie de procedimientos sutiles de tiempo, actividad, manera de ser, de la palabra, del cuerpo, de la sexualidad etc.; de otra parte, “lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones” (1975, p. 209), ya sea de orden artificial (impuesto por una ley o reglamento), o natural (procesos naturales, como el tiempo empleado en un aprendizaje o ejercicio); por último, se dice que es de orden correctivo y busca, más que una venganza, una repetición o insistencia redoblada de la falta infringida. El tercer instrumento es el examen que unifica en una sola estrategia la técnica de la vigilancia y la sanción. Por medio de su aplicación realiza una vigilancia constante y un emplazamiento de los individuos donde, además, logra una clasificación específica por medio de una calificación, castigándolos según el sistema de normalización.

Estos tres mecanismos de la disciplina logran que el encauzamiento de la conducta ya que llevan a que el sujeto interiorice un tipo de comportamiento, estableciendo un límite para sus actos, y asignando sus propios fines. Este ejercicio es tan valioso, ya que no se preocupa por encadenar y someter las fuerzas, por el contrario usa esas mismas fuerzas para llevar a cabo sus propios intereses, es decir, que al fabricar un tipo particular de individuos, usa la fuerza individual de cada uno de ellos para conseguir eficientemente más y mejores fines. En palabras de MF: “la disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (1975, p. 199). Ahora bien, un ejemplo de cómo funcionan estos tres mecanismos de la disciplina lo explica MF a través del panoptismo²⁹⁹.

²⁹⁹ La figura arquitectónica por excelencia que muestra estos mecanismos de poder plasmados y en funcionamiento es el Panóptico de Bentham, que se caracteriza por que “en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo” (1975, p. 232), esta torre permite vigilar constantemente al interno, de tal manera que puede ser visto constantemente, pero él no sabe en qué momento está siendo vigilado. Este aspecto que logra el panóptico garantiza en el interno una forma de actuar determinada por la disociación de la pareja ver – ser visto.

La inspección constante es el mecanismo que usa Bentham en el panóptico, como una herramienta real e imaginaria que busca una visión permanente del desorden y en esta medida tiene como correlato las instancias educativa, médica y política de la disciplina:

En la periferia, una construcción e forma de anillo; en el centro una torre con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de ellas cuales atraviesa todo el acto de la construcción. Tiene dos ventanas, una hacia el interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y otra hacia el exterior, que permite que la luz atraviese de lado a lado. (1975, p. 232).

Los procesos de subjetivación que se han desarrollado en la historia en los mecanismos disciplinarios, definen una táctica de poder desde tres criterios: hacer el ejercicio menos costoso, ampliar los efectos del poder y, uniendo estos dos, conseguir un mayor rendimiento de los aparatos implementados de tal manera que las disciplinas se convierten en “el conjunto de las minúsculas invenciones técnicas que han permitido hacer que crezca la magnitud útil de las multiplicidades haciendo decrecer los inconvenientes del poder que, para hacerlos justamente útiles, debe regirlas” (1975, p. 254).

A manera de síntesis, se ha hecho aquí un recorrido por los procesos de subjetivación que se constituyeron desde la Grecia clásica pasando por el cristianismo medieval y la modernidad. En la Grecia clásica se encontró, siguiendo el estudio que realiza MF, que hay una inversión del cuidado de sí por el conocimiento de sí, así pues es vital conocerse en lo más ínfimo, para poder actuar conforme a la *polis*. De esto se espera que el sujeto interiorice los principios que tienden al conocerse y ocuparse de uno mismo para que finalmente, le permitan erigirse como un ser idóneo para poder gobernar, por lo tanto, solo quien puede poner por encima los valores de la *polis* sobre los valores individuales es digno de ser el gobernante. Por su parte, en el Cristianismo Medieval el paso del cuidado de sí mismo al conocimiento de sí mismo también toma un matiz particular por medio de la conversión del sujeto, en la medida en que solo a través de la renuncia al yo, se es digno de entrar al reino de los cielos. Del sujeto del Medioevo se espera que al realizar una conversión, deje de ser algo para ser algo nuevo, y así pueda acceder a la verdad por medio de la transfiguración, lo que le permitirá gobernar a los demás. Por último, en la Modernidad se busca que el sujeto interiorice más que lo permitido y lo prohibido unos mecanismos por medio del dispositivo disciplinario que le llevaran a controlar su cuerpo, su espacio y su tiempo, y finalmente a sí mismo. Este dispositivo actúa mediante tres mecanismos que son la vigilancia jerárquica, la sanción normalizada y su conjunción en el examen. Y del sujeto moderno se espera que interiorice cada uno de las normas aceptadas en el discurso, y pueda corregir su comportamiento en función de un mecanismo como el panóptico.

Cada uno de los elementos antes expuestos nos permite comprender la eficacia de los procesos de subjetivación. Por tal razón se puede decir que el proceso de subjetivación se entiende la unión de una serie de mecanismos que llevan a que el individuo interiorice una serie de disposiciones establecidas en el discurso. Estos mecanismos actúan en la medida en que conforma un poder que se materializa en las mismas relaciones. Por último, se puede decir que el proceso de subjetivación lleva a que el sujeto adopte una serie de comportamientos, en otras palabras, fabrica sujetos.

Entre los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación lo que se configura es un sujeto, lo que se consolida es el concepto de subjetividad. En la subjetividad se ve cómo actúa el saber y el poder de manera conjunta, es decir, que no es posible entender el saber actuando solo o el poder actuando solo. Ahora bien, del mismo modo en que el saber se relaciona con la objetividad, en cuanto a que es el saber el que justifica el discurso de verdad, el poder se relaciona con la subjetividad en cuanto a que el poder materializa el discurso en las relaciones de poder. El saber se relaciona con la objetividad en la medida en que se instauran unos discursos de carácter general, que se encargan de establecer los dogmas que deben ser adoptados en las distintas sociedades. El poder, en cambio, se relaciona con la subjetividad en la medida en que el poder busca interiorizar en el individuo los dogmas antes instaurados. Si bien tanto en la objetividad se puede ver cómo actúan el saber y el poder de modo irreductible en la subjetividad se trata de saber quién soy yo. De la misma manera en que se analizan de manera independiente los procesos de objetivación y de subjetivación, ahora se mostrará cómo actúan de manera conjunta estos dos procesos para consolidar el concepto de subjetividad.

Relación de los procesos de objetivación y subjetivación

Estos dos procesos logran conformar un relación con la verdad la cual trabaja sobre el individuo haciendo que se convierta en sujeto y objeto para sí mismo, es decir que hace que se realice un viraje hacia sí mismo, interiorizando el decir veraz como fin último de la relación poder- saber. En el concepto de subjetividad se puede ver cómo actúa el *otro* frente a los individuos para convertirlos en sujetos; sin embargo, actúa de forma diferente en los procesos de objetivación que en los procesos de subjetivación. Como ya se dijo anteriormente, los procesos de objetivación se analizan a partir del saber y la constitución de una individualidad como objeto para sí mismo. En este aspecto el *otro* tiene la función de ser el interlocutor que escucha la verdad, así pues, el individuo tiene la función de decir la verdad para llegar a ser el *parrhesiasta*.

El decir veraz sobre uno mismo, y esto en la cultura antigua (por lo tanto, mucho antes del cristianismo), fue una actividad realizada entre varios, una actividad con los otros, y más precisamente aun una actividad con otro, una práctica de a dos. (2009, p. 22).

Ahora bien, el otro en la medida en que dice la verdad también hace que el individuo diga la verdad sobre sí mismo. El otro en los procesos de objetivación es exterior al sujeto, en la medida en que a partir del fuera de sí se instituye el decir verdad, en otras palabras, el otro logra desde afuera influir en el individuo para que este encuentre en el decir verdad, en la *parrhesía*, la verdad absoluta.

Por el lado de los procesos de subjetivación el otro se desarrolla a partir de la interioridad. Aquí el otro es visto como el maestro, que parte por enseñar mediante el ejemplo, mostrando cuales son las características que debe tener el individuo. Se resalta entonces la estulticia como la característica que debe tener el individuo para que pueda llegar a la verdad. El sujeto necesita entonces del otro, del maestro para poder salir de la estulticia, ya que no es posible salir de este estado solo. De otra parte debe ser dócil: solo en la medida en que se acata obedientemente los mandatos del maestro se llega a ser un sujeto de bien. Así pues, el otro lleva a que el individuo interiorice su estado de estulticia y realice un cambio propio, y solo en la medida en que este conocimiento interior de sí mismo se lleva a cabo puede llegar a surtir un cambio en el individuo, que lo convierte en un sujeto obediente. En este punto podemos ver dos planos de la relación con el otro. Desde el plano de la objetividad el otro se convierte en la imposición del decir veraz, y desde el plano de la subjetividad el otro lleva a que el individuo tome una posición de docilidad, y dependencia del otro para poder salir de su estado de estulticia. Desde ambos planos el individuo es llevado a decir la verdad sobre sí mismo, a convertirse en objeto para sí mismo y busca ser un sujeto en particular.

Un segundo punto a trabajar en la relación que se encuentra entre los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación en la Grecia Clásica se analiza a partir de la política. En relación con la política los individuos establecen una misma dinámica en dos planos diferentes. En primera instancia en los procesos de objetivación en la Grecia Clásica en relación con la política se muestra una crítica a la democracia: el sujeto en la Antigüedad se caracteriza por tener el derecho de hablar en el ágora, y para esto debe mantener la *parrhesía* que le da su estatus en la *polis*, ahora bien, el decir veraz puede afectar las intenciones de los demás o disgustar al mismo pueblo, y aunque sea verdad, y busque un bien superior para todos los individuos, en la medida en que cambia los planes de otros genera una posición encontrada, que incluso puede llevar a la muerte a quien se opone a estos propósitos. Por esta razón se plantea la dificultad de mantener el orden democrático, ya que este afecta la *parrhesía*. Entonces se busca la posibilidad de tener otro orden político que permita el decir veraz, y que se lleve al bien común en la *polis*, un gobierno que sea de los *parrhesiastas*, de los mejores para conseguir fines comunes: aristocracia. En este punto se puede ver que la verdad se establece como el punto necesario de los individuos que quieren tener un reconocimiento en la ciudad, y solo quien es *parrhesiasta* puede llegar a gobernar.

Desde el proceso de subjetivación en la política se resalta el paso al conócete a ti mismo. El paso del cuidado de sí al conocimiento de sí es un proceso interior en el sujeto, donde este asimila la importancia de que el cuidado de sí debe trascender los aspectos simplemente físicos o banales, ya que esto sería solamente egocentrismo. La verdadera preocupación del individuo debe ser superior, la virtud que lo lleva a ser un buen gobernante, que le permita desprenderse del yo, y llegue a ser identificado como el gobernante indicado para la *polis*. El individuo debe dar el paso y convertirse en un sujeto capaz de gobernar a los demás, bajo la condición de primero saber gobernarse a sí mismo. Ambos planos se yuxtaponen para indicar cuál es sujeto político que se debe llegar a ser para gobernar la *polis*. Los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación en el cristianismo medieval se relacionan también cada uno actuando en un plano diferente, pero ambos actuando de manera conjunta para determinar el tipo de sujeto particular. Desde los procesos de objetivación partimos a estudiar el concepto de pastor. El concepto de pastor se desarrolla en la exterioridad del sujeto, es decir que el pastor actúa sobre los individuos para que cada uno de ellos llegue a ser objeto para sí mismo. El pastor entonces, o la tecnología del pastorado como se enuncia en el apartado anterior, se configura a partir del establecimiento de un doble movimiento en el cual el sujeto busca la salvación de los individuos, y solo a través de la salvación de ellos podrá conseguir él mismo ser salvado. En esta tecnología entonces se instaura la individualización como mecanismo por el cual el pastor logra salvar *cada una* de sus ovejas. Para conseguir esta individualización el pastor entonces debe conocer cada una de las características de sus ovejas de carácter específico, es decir, debe saber absolutamente todo acerca de ellas, y debe lograr que estas digan toda la verdad sobre sí mismas.

En los procesos de subjetivación se encuentra el mandato de decir la verdad absoluta sobre sí mismo, y por tal razón se establece las formas del descubrimiento de sí. Son mecanismos que el individuo debe interiorizar para llegar a la purificación del alma: la *exolomogesis* y *exagoreusis*. Solamente a través de la aceptación dramática de los pecados, y la verbalización de esto ante el otro el sujeto puede llegar a ser salvo. Obviamente el otro es el pastor debe saber todo de su rebaño. Es este el punto en que los dos planos, el de la objetivación y el de la subjetivación se unen en el concepto particular de subjetividad.

Un nuevo punto de análisis en el Cristianismo Medieval se encuentra en la relación que se establece entre la confesión, la confidencia y el examen de conciencia, con la conversión como el paso a la verdad misma por parte del sujeto. El examen de conciencia, la confidencia y la confesión, son tres mecanismos de la tecnología del pastorado que se logran imponer de manera exterior al sujeto, ya que desde principios del Cristianismo Medieval se resalta que los individuos puedan hacer un examen interior al finalizar el día, y convertirse en objetos de sí mismo, para saber su alcance de acciones correspondientes a lo que debía haber realizado, luego con

la confianza, el decir veraz se retoma de la *parrhesía* antigua y se materializa en el director espiritual, quien debe escuchar todo lo correspondiente a su examen de conciencia y, por último, la confesión, que es el punto donde se le dicen todos los pecados al pastor, todo lo malo cometido. Estos tres mecanismos son procesos de objetivación en la medida en que se instaura de manera exterior al sujeto la necesidad de realizar cada uno de estos pasos de manera religiosa, con el objetivo que el sujeto se convierta en objeto para sí mismo.

Ahora bien, los procesos de subjetivación actúan en el individuo logrando que la interiorización, ya lo vimos con la *exolomogesis* y la *exagoreusis*, pero con la intención de llegar a la conversión espiritual del individuo. En la medida en que el individuo llega a la conversión espiritual interioriza los cánones establecidos, y solo en este punto es que el sujeto puede ver la verdad. La verdad en esta concepción del Cristianismo Medieval consiste en la capacidad de dejar de ser lo que se era antes, para llegar a la verdad, es la transformación del sujeto que se aleja del cuidado de sí mismo, y por medio del conocimiento de sí mismo llega a la transfiguración, que le permite gobernar a sí mismo y a los demás. Con el desarrollo del dispositivo de la sexualidad, MF observamos como entra en la edad moderna el concepto de la medicalización. Cuando se logra establecer la medicalización en el discurso del saber, se impone un cierto tipo de relaciones posibles entre los individuos, lo que conlleva a marcar los actos permitidos en las sociedades, y por antonomasia a tachar los actos que no son permitidos, inclusive con la prohibición de ser nombrados. Con el discurso médico, se establece entonces desde el exterior cual es el tipo de sujeto que se necesita en la sociedad moderna.

En la relación poder-saber desde los procesos de subjetivación se establece la disciplina como el dispositivo que busca llegar al interior de los individuos, para que su comportamiento este acorde con la sociedad, es decir, la disciplina lleva a los individuos a comportarse de determinada manera haciendo que ellos mismos busquen la disciplina para alcanzar sus objetivos. Desde plano de la objetividad se establece cuáles son los comportamientos permitidos en la sociedad por medio de la medicalización, este es un movimiento exterior. Desde el plano de la subjetividad se lleva a que el individuo interiorice cada uno de los comportamientos aceptados y busque una disciplina que le ayude a conseguirlos. Son los dos planos del concepto de sujeto en la Modernidad.

Un segundo aspecto en el proceso de objetivación y que se deriva de la medicalización de los comportamientos son los comportamientos anómalos que se establecen en el dispositivo de la sexualidad, y que establecen exteriormente cuales son los comportamientos que se salen de lo permitido, a saber: la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja maltusiana y el adulto perverso. Esta medicalización de los comportamientos establece la normalidad en las sociedades, donde se usa la

medicina, la pedagogía y la economía para establecer cuál es el tipo de sujeto que se debe formar.

Desde el plano de los procesos de subjetivación es posible ver cómo actúa el poder en el individuo subjetivándolo, como se había estudiado anteriormente, se vale de tres instrumentos para encauzar al sujeto, y lograr que este interiorice cada uno de los elementos que lo hacen un sujeto. El poder actúa en el sujeto por medio de tres instrumentos: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. El primero logra interiorizar la ley, ya que crea en los individuos la sensación de ser observados permanentemente, el segundo lo lleva a evitar el castigo y para esto a cumplir los mandatos religiosamente, y el último une los dos instrumentos, y lo lleva a buscar ser examinado para estar siempre acorde con la ley. La relación de los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación se logran acá gracias a que mientras el proceso de subjetivación establece unos criterios de carácter exterior para lograr un sujeto obediente, dúctil, maleable y útil en la sociedad, es decir, según los cánones de la normalidad dentro de la ley, los procesos de subjetivación llevan a que el individuo interiorice estas leyes y las haga como propias.

Desde el análisis de la relación entre los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación se puede decir que ambos planos actúan conjuntamente, pero de manera diferente, y encuentran sus puntos de convergencia en diferentes elementos que llevan a conformar una subjetividad. Mientras los procesos se valen de los discursos, desde el saber, y así logran establecer que es lo que está permitido en las sociedades, los procesos de subjetivación se valen del poder.

Referencias

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. LUGAR: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. LUGAR: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1987a). *Genealogía del poder*. En *Hermenéutica del sujeto. Genealogía del poder*. Madrid: Editorial la piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Ediciones Paidós ibérica, S.A.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. LUGAR: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El coraje de la verdad, el gobierno de sí y de los otros II*. México: Fondo de cultura económica.

CUARTA PARTE

Filosofía y literatura

Línea de investigación:

Desarrollo, cultura y educación: problemas sociales

El príncipe idiota de Dostoievski, un no lugar, una risa

Edwin García Salazar

Introducción

Pensar un punto de contacto entre Nietzsche y Dostoievski implica dibujar el trazo entre el movimiento y la fuerza; entre la fuerza y la escritura; entre la escritura y la creación. ¿Qué tipo de movimiento emerge entre las líneas de fuerza que atraviesan a Nietzsche y a Dostoievski? Se trata del movimiento de la epilepsia, el de la enfermedad, el movimiento de la vida, del juego. El movimiento es un lugar ajeno al comienzo y al fin; más bien está situado entre las líneas de fuerza que componen el campo de trascendencia y el de inmanencia.

El movimiento de la epilepsia en Nietzsche y Dostoievski no solo es fisiológico; también es una apertura a la posibilidad de vivir de otra forma, con el *phatos* de la distancia. El problema no es la relación entre la epilepsia y el sufrimiento; no es una cuestión de exterioridad, tampoco se trata de describir la relación que la enfermedad tiene consigo misma y sus condiciones románticas tal como lo asume Mann en su apartado sobre Nietzsche³⁰⁰. La epilepsia de Dostoievski y de Nietzsche se considera

³⁰⁰ Thomas Mann, en su texto *Shopenhauer, Nietzsche, Freud* considera a Nietzsche como un romántico cuyo objetivo es la construcción de un concepto de vida estetizante. Esta defensa del romanticismo en Nietzsche tiene su fundamento en la consideración de la fuerza reactiva como fuerza positiva. (Mann, 2000).

como un movimiento lejano a la constitución de la interioridad fundamentada en un adentrarse hacia lo insondable; más bien, se piensa en el sentido de un movimiento hacia el exterior, un movimiento de salida; salida fuera de sí mismo, fuera de la identidad, del sistema de semejanzas que configura la identidad aislada del espíritu consiente.

“El 5 de septiembre de 1848 también Nietzsche declaró en el manicomio de Jena que había sufrido estados epilépticos sin pérdida de conocimiento, desde la edad de 17 años” (Montinari, 1978, p. 2) La curva de la enfermedad de Nietzsche (Mann, 2000) es la curva de su vida; una curva en la que el sufrimiento producido por la epilepsia no se materializa en el enunciado del resentimiento. En la declaración de Nietzsche quien habla no es la enfermedad; es el hombre, la epilepsia no es la declaración luminosa³⁰¹ del pensamiento, por el contrario, es la posibilidad de la buena salud, de la vitalidad. En Dostoievski no hay declaración, se sufre en la inmanencia de la vida, la epilepsia también es la vitalidad del pensamiento. Esto no implica que en Nietzsche resuenen los estruendos de la epilepsia; mientras Nietzsche habla y mira (Blanchot, 1973), Dostoievski emplea el trazo en el signo del príncipe idiota: el personaje epiléptico al que le urge vivir.

La declaración de Nietzsche es un chillido vigoroso; la urgencia de Dostoievski es la vida; en ambos no hay queja, no hay reclamo, no hay culpa frente a nadie, no hay resentimiento, no hay nihilismo. Este es uno de los puntos de contacto entre Nietzsche y Dostoievski: el movimiento de la epilepsia se sale por fuera del sufrimiento melancólico y nostálgico para hacer más robusto el pensamiento y la vida.

Pensar el movimiento de la epilepsia saca a la misma de su estadio decadente y posibilita su relación con la fuerza. De ahí, que la evolución productiva asociada a la enfermedad sea eficaz en los términos comparativos de la utilidad y el análisis hermenéutico; pero no a propósito de la pregunta por la potencia que se mueve en los espacios, en los intersticios, en los no lugares del pensamiento. La potencia que se mueve por esos espacios no es medible en términos comparativos, ni en términos dialecticos. Toda vez que se piense en la productividad de Dostoievski estableciendo la relación con su enfermedad, se potencia la línea de fuerza trascendente en la justificación de un movimiento tranquilo: aniquilación de la fuerza.

El príncipe idiota es muestra de ello, al príncipe de la novela se le notifica que es un idiota, un enfermo, un estafalario, un hambriento, y la notificación surte efecto en la

³⁰¹ No se trata de pensar la enfermedad como fundadora del pensamiento, ni como el mecanismo que posibilita la claridad del pensamiento. Por el contrario, se considera la enfermedad como una fuerza que se le escapa a la luz. (Blanchot, 1973).

línea de fuerza trascendente; porque en la línea de fuerza inmanente el movimiento es diferente: menos uniforme, con más pliegues. La notificación recae sobre el personaje del idiota, y recae sobre Dostoievski, es la notificación aniquiladora que más allá de su intento por debilitar la fuerza, está en función de una rustica caída aplastante:

Se le encoge a uno el corazón leyendo las cartas de este coloso, humillantes y serviles como gemidos de perro hambriento, en que para suplicar diez rublos invoca cinco veces el nombre del salvador; estas cartas espantosas que jadean, lloran y aúllan por un mísero puñado de dinero (Zweig, 1998, p. 46).

Esta caída aplastante es en Dostoievski la notificación de varios hechos: ser epiléptico, padre, pobre, todos a la vez. En estas relaciones de fuerza se produce un movimiento, una curva como lo plantea Mann a propósito de Nietzsche. Existe un movimiento en el hecho de ser epiléptico, padre y pobre: en las dos últimas se da una sujeción del cuerpo, un abatimiento del espíritu. El movimiento no es de resistencia ante estas condiciones; es recto: en la domesticación hay un movimiento resignado, nihilista. La curva del movimiento emerge entre estas líneas de fuerza reactiva: padre, enfermo y pobre Dostoievski escribe *El idiota* (Zweig, 1998).

El idiota es la curva del movimiento. Al idiota se le ha dicho de su enfermedad, de su torpeza, de su ridiculidad; pero su afán es: “Andar, andar, no detenerse jamás, ni en la dicha” (Zweig, 1998). El afán del idiota es un movimiento hacia el exterior. Cuando se le señala su enfermedad; cuando el movimiento no es superior a los pasos fatigados por los ataques, por la pérdida de la realidad, cuando el juego está cerrado, aparece un lugar: el amor. El amor es la fase última del movimiento del enfermo; el amor aparece como un lugar apacible en el que se puede descansar, un lugar donde el movimiento puede ser proporcionado, sosegado. El amor es la proyección de la enfermedad, del ataque, es un movimiento producido por la línea de trascendencia. En ese momento, cuando todo está resuelto, cuando el juego está cerrado y el nihilismo se apodera de las fuerzas por medio de la resignación: “El personaje hace más de lo que se propone” (Zweig, 1998, p. 64). Se abre el juego. El movimiento deja de ser cerrado, deja de ser proyectivo y evolutivo; la fuerza del príncipe ya no se conduce a la superación de la enfermedad; por el contrario, se acentúa la fuerza del ataque, de la fiebre; y también puede reír, bailar, jugar.

Es el caso del condenado a muerte. Cuando el príncipe le cuenta a las hijas del general Yepanchin la historia de un amigo suyo condenado a muerte considera las dos líneas de fuerza: la trascendente y la inmanente. El hombre condenado a muerte sufre una sujeción parcial al mundo. Condenado, y a punto de ser fusilado, a este hombre se le agudizan los sentidos, un éxtasis similar a la muerte en el momento que antecede el ataque de epilepsia; se valora el color, el relieve del mundo, lo que le

compone, es un éxtasis del borde de la vida, una suerte de ataque nervioso por la vida, en últimas, por su sentido (Dostoievski, 1967). Cuando esta fuerza de vida se esparce por el cuerpo y el espíritu de este hombre, emerge de la propia consistencia de la fuerza reactiva una sensación de abandono. Si vivir se trata de un estado de excitación cercano a la muerte, si se trata de esa totalidad embriagadora, es mejor no vivir; entonces, el hombre asume la muerte como una posibilidad, es una jugada cerrada que termina con el juego de una forma trágica.

En este momento el condenado a muerte es indultado, se le condena a la vida. Este es el pasaje de la línea de fuerza trascendente, y su consistencia radica en su signo cerrado. Se cierra el juego a la posibilidad trágico-dramática de vivir como el condenado a la vida; pero del interior de esa fuerza emerge una distinta, nueva: vivir con voluptuosidad. El éxtasis productor de un sentimiento de totalidad deviene diferente, como no está incrustado, no cambia, no se transforma, su devenir es voluptuoso: emerge una posibilidad trágica sin la relación con el drama. En la inmanencia se puede vivir trágicamente, la fuerza deviene; su producto no es la condena a la vida ni la excitación nerviosa de la vida con la velocidad de la enfermedad. La fuerza inmanente permite vivir aun cuando la “vida está herida” (Nietzsche, 1967), esto posibilita un movimiento distinto, ligero. El movimiento de la epilepsia es de apertura; a mayor potencia de la línea de trascendencia, a mayor debilitamiento de la vida por cuenta del ataque, más fuerza para la posibilidad de otro tipo de juego, por eso los personajes de Dostoievski:

Beben y juegan, se entregan a la crápula y todo eso, como hijos genuinos de Dostoievski, con un fanatismo que es frenesí. Es el dolor, no un deseo indolente de placer lo que los empuja al vicio. No es el beber para gozar de paz y dormir satisfecho, en un sueño profundo como bebe un alemán, sino beber por amor a la embriaguez, para enterrar en ella la idea que enloquece; no el jugar para ganar, sino para matar la pasión del tiempo; el libertinaje que no busca el placer, sino el perder, en el torbellino de los excesos, la medida angustiante del espíritu. (Zweig, 1998, p. 64).

La tragedia del príncipe idiota es sufrir *trágicamente*, con voluptuosidad. La epilepsia es un movimiento: el personaje deja de ser integro, no es que su identidad se fragmente; es un dejar de ser lo mismo, lo que se le ha notificado. La notificación para el príncipe es puntual: es el idiota enfermo, que toca la ridiculez, por eso la curva de la epilepsia no es el movimiento circular del ataque posibilitador de la reflexión, o la formación concreta de la identidad.

En la curva de la epilepsia el príncipe sufre la investida del pesimismo. El ataque rompe toda unidad, toda identidad, y deja la estela de la fiebre, de la negación, la vida se debilita de la misma forma que el cuerpo, entonces: ¿Cómo se afirma la vida en estas condiciones? “Dostoievski queda, al salir de sus ataques en esa postración

crepuscular, de idiotizado que el mismo retrata en todo su esplendor, y con crudeza flagelativa, en uno de sus personajes: el príncipe Mischkin” (Zweig, 1998, p. 51). Tal postración contiene la fuerza del nihilismo, es una fuerza que se repliega hacia el interior del espíritu, lo postra, lo neutraliza, le hace más reflexivo. Resentido el espíritu se adentra en su profundidad, y encuentra oscuridad, su propia imagen proyectada en la enfermedad, es la imagen decadente de sí: principio dialectico de la representación en los males del cuerpo. Por esta razón, el movimiento hacia adentro potencia la imagen de sí mismo, en últimas, el sufrimiento encuentra una identidad que forzada a salir solo alcanza el nivel de la culpa de sí y la culpa del otro.

El príncipe es víctima del nihilismo, su fuerza se reduce, y en esa reducción se culpa, se culpa por existir, cualquier excusa es viable para la crítica corrosiva que implica la culpa sobre sí mismo; el príncipe se culpa, *soy culpable* se dice (Dostoievski, 1967) y luego, el efecto de la representación sale hacia los otros: culpa a los otros por ser idiota: todos somos culpables; es la fase del nihilismo soberbio, se comienza a buscar el perdón para aliviar la intranquilidad de la culpa.

La enfermedad notifica fisiológicamente el estado nihilista en el príncipe, toda vez que el ataque embiste con fuerza sobrehumana, el príncipe queda sumido en el resentimiento, el cuerpo sufre el rigor de la fuerza enferma, el problema es que esta fuerza debilita el cuerpo y el espíritu, pero no los cristaliza; entonces el príncipe se mueve, y lo que era la marca del ensimismado, a saber: la enfermedad, se convierte en llama intensa:

No quiere cuajarse, como Goethe, en cristal; en cristal que devuelva fríamente, con sus cien facetas, el agitado caos, sino seguir siendo eternamente llama, una llama que se devora a sí misma, que se consume día tras día, para alzarse de nuevo y cada día en una eterna repetición, pero siempre con fuerzas nuevas y en un esfuerzo de contraste siempre más tenso y exaltado. (Zweig, 1998, p. 55).

La curva de la epilepsia es el retorno diferente de la misma, en su retorno diferente la enfermedad no se suprime, tampoco se aleja. Por el contrario, su fuerza reactiva se hace más violenta, y en esa violencia de la fuerza el príncipe deviene epiléptico con posibilidad de vivir, de jugar, de reír, de ser más ligero. En el retorno de lo mismo la epilepsia encuentra en el amor una salida; en la posibilidad de ser como los otros, una aceptación del dolor; en el hecho encontrar un punto de contacto con la felicidad, una conexión con los ideales del hombre práctico. En el retorno de lo diferente la epilepsia es una posibilidad de apertura, sus ventanas se abren hacia el hombre que sufre, desea, ama, que vive trágicamente, sin resignación; con la voluptuosidad de un sufrimiento trágico.

Sufrir trágicamente no implica que el sufrimiento sea la condición de la vida. En el príncipe idiota, en Dostoievski y en Nietzsche la enfermedad es una posibilidad

de vivir. En el fondo de la fiebre y en el estado de excitación provocado por la desubicación parcial después del ataque el príncipe puede reír, ser feliz de otra forma (Dostoievski, 1967); en los límites de la locura y de la muerte Dostoievski escribe el idiota: padre, enfermo, epiléptico, pobre. En la orilla de los nervios destrozados Nietzsche afirma la vida, la robustez de la salud: “Era ya caminante infatigable, y las excursiones por los numerosos castillos de Saler constituían para él acontecimientos memorables, en una palabra Nietzsche fue también un muchacho normal” (Montinari, 1978, p. 3).

La enfermedad no es el principio normativo de la vida, tampoco de sus posibilidades. Si se trata de pensar el trayecto (Montinari, 1978) y la curva de la vida de Nietzsche y Dostoievski el problema no se centra en condicionar la productividad a las formas y estadios de la enfermedad; se trata de pensar más bien la potencia del acto creador. La enfermedad, el sufrimiento, la locura, la epilepsia no están en función definitiva frente a la creación, esto sería pensar a Dostoievski y a Nietzsche en el orden su producción de vida ejemplarizante, como obra monumental de la existencia (Blanchot, 1973). Por el contrario, el problema es de fuerza. La fuerza activa que emerge entre las líneas demarcadas espacialmente por la enfermedad y el sufrimiento. La fuerza activa del hombre trágico, jugador, enfermo, loco, sano, escritor.

¿Cómo emerge esta fuerza? ¿Cómo emerge el escritor? La fuerza se distribuye (Montinari, 1978) y en esa distribución un concepto como el de equilibrio sería una administración de la fuerza, una suerte de asignación de una parte de la fuerza, de ahí, que en términos de esa fuerza administrada se logre pensar en la transformación del enfermo en padre, loco, escritor, monumento. Un concepto como distribución de la fuerza estaría en función de la potencia de la fuerza sin elaborar una ley piramidal que sostenga las fuerzas una encima de otra.

El objetivo de una ley piramidal de la fuerza es legitimar la carga de fuerzas una sobre otra, es una afirmación negativa que se comprendería en el orden de los estadios; de unas transformaciones progresivas que alcanzan su madurez cuando la unidad primordial del equilibrio se materializa en la fuerza de la obra, en su capacidad para desenvolverse hacia lo monumental. “Por lo tanto, el mundo de las fuerzas no llega nunca a un equilibrio, no tiene nunca un instante de quietud; su fuerza y su movimiento son igualmente grandes en todos los tiempos” (Montinari, 1978, p. 23).

La potencia de la fuerza no se concreta, no se materializa ni se cristaliza, más aun si se habla de la fuerza distribuida, desplegada. La distribución no tiene puntos de equilibrio, el problema no es indicar en qué lugar está la fuerza para localizarla, describirla y materializarla como si fuera el motor de la vida. Este tipo de consideración con efectos dialecticos señala la fuerza en una parte del cuerpo, en un segmento específico de la vida, en un momento definitivo de la existencia. De ahí,

que se asuma y se valore un momento sobre otro en la vida de Dostoievski y en la de Nietzsche. Románticamente se elige el momento en el que la fuerza reactiva triunfa, se privilegia el producto final, la obra terminada; de ahí, que toda la vida resulta ser un puente transitorio del proceso que permite llegar a un objetivo. Estos enunciados están muy alejados de la potencia de la fuerza, de su distribución.

“Nietzsche, no es pues, el super hombre; pero el super hombre, a su vez no es otra cosa que el hombre que se encuentra en condición de decir que sí a la vida así tal cual es, en eterna repetición” (Montinari, 1978, p. 24). El hombre que dice sí a la vida no es una fuerza desarrollada; el sí a la vida emerge de la posibilidad ser hombre: padre, enfermo, loco, jugador, bebedor, escritor. La fuerza no está concentrada en ninguno, ni se direcciona hacia un punto: Dostoievski y Nietzsche son todos esos hombres a la vez.

Para Nietzsche el problema de las fuerzas no se define en la forma romántica del resultado; tampoco se resuelve en la manera como el héroe dando saltos dialecticos programa su existencia y se mejora a sí mismo culpándose, perdonándose y formando el resentimiento.

Para aceptar la inmanencia total, el mundo después de la muerte de dios, el hombre debe elevarse por encima de sí mismo, debe transmutar a fin de que nazca el superhombre, el hombre terrestre universal de 1881 parece no bastar más; solo un ser sobre humano podría soportar la vida que eternamente retorna. (Montinari, 1978, p. 25).

El hombre que le dice sí a la vida es afirmativo, lo que en Nietzsche no equivale al superhombre. El superhombre es la fuerza activa, que deviene diferente. Al decir sí a la vida el hombre se afirma en la trascendencia, la fuerza permite la afirmación; pero no es la condición de la ligereza en el movimiento, de la risa, del devenir. Por ello, la fuerza activa se afirma para devenir: la primera condición filosófica del devenir es la afirmación de la fuerza, que no es otra cosa que decir sí a la vida, sin importar la fuerza reactiva que determina las líneas de su movimiento.

Según Nietzsche, la fuerza afirmativa es la posibilidad del *phatos de la distancia*. Distancia de sí mismo, no en sentido socrático, sino de la propia fuerza reactiva. De ahí, que el *phatos de la distancia* sea un concepto definitivo a la hora de pensar las condiciones filosóficas del devenir dada su consistencia en el plano de inminencia: “La curación del pesimismo consiste en la decisión de tragarse el sapo que es la negatividad de la existencia” (Montinari, 1978, p. 19). Tal negatividad funciona de forma dialéctica, es decir, como se sustenta en lo semejante, en lo parecido a sí, siempre está en disposición de optimizar lo propio mediante un sistema que se robustece a cada movimiento. Uno de los resultados de este movimiento cerrado es la producción de un modo de ser pesimista, diletante, corrosivo.

El nihilismo debilita cualquier recurso de renovación del cuerpo, cualquier afirmación, en tanto no permite la emergencia del:

... tú debes. Para comprender Pathos de Zaratustra, no hay que olvidar que está destinado por Nietzsche a la “predica” del eterno retorno de las mismas cosas y que, por tanto, todos sus “Tú debes” se hallan iluminados y trasfigurados por la nueva luz de este conocimiento. (Montinari, 1978, p. 23).

El *tú debes* es la afirmación de la fuerza, tú debes ser hombre, no la representación del hombre que adquiere justificación en la elevación de la vida por medio de valores que ella misma no puede alcanzar; en su idealización.

El hombre del resentimiento crea valores para vivir en ellos, y cuando se topa con la vida, con las condiciones de la misma sufre por la fuerza del fracaso, vive en la línea de fuerza de la imposibilidad producida por el hecho de no poder vivir en la idea que se ha forjado de la vida, en últimas, vive en la nostalgia, su espíritu se vuelve romántico, y el sufrimiento producido por el fracaso adquiere un barniz de añoranza cercano a la exaltación de lo que pudo ser la vida.

El sufrimiento del romántico está en función del pesimismo. La exaltación de la interioridad tiene como objetivo forjar las virtudes del alma, las fronteras del instinto. (Nietzsche, 1967). De ahí, que el romántico sufra de vacío; no encuentra en el mundo un lugar para la vida, está en medio de la lucha entre la vida añorada y la velocidad de la misma. Entonces, opta por instalarse en la representación del mundo, en su imagen brillante y luminosa.

Como su vida es un efecto de la luz sus valores también, de ahí que sea el hombre de lo opaco y lo brillante. Dialécticamente tensiona la vida hasta convertirla en pesimismo o en optimismo, las dos formas de vivir en la tranquilidad y el reposo de la proyección sustentadora de la imagen más la imagen de la idea. En estas condiciones se exaltan dos cosas: de un lado, la exaltación de la muerte tiene sentido en el pesimismo nihilista de la culpa, y de otro, la exaltación de la vida con valores superiores a ella define la manera en la que se asume el sufrimiento. En los dos casos, el problema es el debilitamiento de la vida y del cuerpo, hasta el punto de dejar al último, sin recursos de renovación, invirtiendo las palabras de Nietzsche: la vida herida no mueve el cuchillo (Nietzsche, 1967), solo espera la muerte o la idea de la vida mejor. Uno de los resultados más próximos resulta ser la manera en la cual se asume el sufrimiento. Se sufre con el cuerpo domesticado, se sufre de manera dramática. El sufrimiento dramático es producto del resentimiento, se sufre sin voluptuosidad, sin la fuerza de lo trágico. El drama como virtud apolínea es hijo de la luz y dado que su origen fundamental y primordial reclama un lugar, se sufre sin fuerza, sin voluptuosidad.

El hombre del resentimiento no es no franco, ni ingenuo, ni leal consigo mismo. Su alma bizca, su espíritu ama los rincones, los fuegos fatuos y las puertas secretas; allí es donde encuentra su mundo, su oscuridad, su descanso; sabe guardar silencio, no olvidar, esperar, empequeñecerse provisionalmente, humillarse. (Nietzsche, 1967, p. 607).

Entre estas líneas de fuerza reactiva emerge la afirmación de la fuerza, no es una resistencia simple ni reactiva; la fuerza se afirma cuando toma distancia de las líneas de fuerza reactiva forjadas por el pesimismo, la dialéctica y la representación del mundo. Según Nietzsche, esta fuerza ya no está replegada hacia la interioridad, por lo tanto, no se puede pensar en función de la contienda, tampoco de la negación de la vida. El lugar de esta afirmación es la desconfianza de las líneas de fuerza reactiva, desconfianza no como signo del escepticismo, sino de seducción por la distancia, por el *aparte*.

La distancia que ofrece el *aparte* le da potencia a la guerra del hombre consigo mismo. Hacerse la guerra a sí mismo no es dejar un lugar para instalarse en otro, esto sería sano en la formulación dialéctica de la evolución del hombre y de la vida. Se trata de tomar distancia frente a la interioridad socrática. La guerra contra sí mismo es la afirmación de la vida, el sí a la vida: “Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí” (Nietzsche, 1979, p. 51). El hombre que le dice sí a la vida no quiere perecer, el primer movimiento, el santo decir sí también es la posibilidad de olvidar, de andar más ligero, poder jugar en la orilla del río.

La afirmación de la fuerza le da potencia a la independencia, al sufrimiento vigoroso, fuerte, trágico. El hombre trágico emerge, su fuerza le permite vivir de otra forma, ser feliz de otra manera (Dostoievski, 1967), por ello, la novela *El idiota* de Dostoievski da lugar a la teoría de las fuerzas de Nietzsche, permite pensar la relación entre ellas, y potencia la posibilidad de pensar el devenir, ya no como condición, sino como fuerza creadora: el pasaje de la fuerza a la escritura.

El concepto de escritura es una línea de fuerza afirmativa que emerge entre las condiciones dramáticas de la fuerza reactiva. “Escribir no tiene su fin en el libro, en la obra” (Blanchot, 1973, p. 28). *El idiota* de Dostoievski es una línea de fuerza afirmativa, trágica y creativa. El idiota no es un testimonio en la envoltura de la belleza, no es un canto dramático de nostalgia y resignación, entonces, es una línea de fuerza que se piensa en los términos del devenir niño del príncipe enfermo.

Pobre, padre, enfermo, Dostoievski escribe *El idiota*. Las condiciones de fuerza trascendente están dadas para la producción de un tipo de obra definido, una obra que de testimonio de las afujías de la existencia; de los sobresaltos que implica el

hecho de estar vivo, y estas condiciones no se niegan en la obra, por el contrario, el príncipe idiota sufre de melancolía, es dramático, es reactivo, se culpa, culpa a los otros, su enfermedad le deja en la desorientación total; pero entre estas líneas emerge el hombre que le dice sí a la vida, que se afirma, que ríe, que juega, que afirma el dolor y la enfermedad de forma exuberante, el hombre que puede amar la fatalidad: “Y su dolor se torna en amor de sus valores, y de la braza encendida y consciente de su tormento salen las llamas que iluminan su vida, su mundo” (Zweig, 1998, p. 40).

El devenir escritor de Dostoievski no es una transformación progresiva, no es un producto terminado. La escritura de Dostoievski es la potencia de su vida, que está marcada por situaciones, circunstancias y relaciones burocráticas que no permiten pensar en Dostoievski escritor. Permiten pensar en el hombre común, en el hombre que sufre debido a las cárceles en las que vive: la enfermedad, la familia, la pobreza. ¿Cómo puede ser escritor un hombre común? La pregunta está en relación al devenir mismo, a la curva en la vida de Dostoievski, en la curva está su devenir escritor, hombre. La escritura en Dostoievski es la emergencia de una línea de fuerza nueva.

Las líneas de fuerza que componen la vida de Dostoievski lo ubican en el lugar del genio, esa es la fuerza trascendente que debilita su fuerza afirmativa mediante dos mecanismos. El primero: la fuerza de la notificación³⁰² trascendente, a saber: enfermo, pobre, padre. La segunda: la fuerza acentuada de la notificación, su violencia: genio creador. Esta es la consistencia de la fuerza reactiva, trascendente y dramática.

A Dostoievski se le notifica que es literato, una figura grande, notoria, es el llamado a restaurar la literatura rusa del siglo XIX, esto se le notifica, se le notifica que es un literato, el restaurador de las letras. Este llamado resuena en la vida de Dostoievski. Esta fuerza se materializa en el hecho de ser el genio, el genio que se proclama después de la publicación de *Demonios* (1872).

Los demonios pusieron fin a las dudas de la crítica y a las vacilaciones del público. Dostoievski es, decididamente, un gran escritor y, más aun, un pensador, casi un apóstol; la palabra de Dostoievski pesa al día siguiente de la publicación de esta obra. (Assens, 1967, p. 909).

El genio es llamado a legitimar el lugar que ubica; Dostoievski en este momento es el literato reconocido, se le considera el genio creador; se le toma como un producto acabado, elaborado, su nombre es la marca, el signo de la grandeza (Blanchot, 1973). Es la grandeza del genio terminado, acabado y formado por la cultura al estilo de Goethe, pero no se encuentra en relación a lo vivo, a lo afirmativo, a la curva de su vida, a su devenir escritor.

³⁰² En el texto *Introducción a Rousseau de 1962* Foucault plantea la notificación de la que es presa Rousseau. Se le notifica que es un criminal, francés, autor de libros. (Foucault, 1999).

Pensar en el genio implica hacer el bosquejo de una línea de productiva asociada a los acontecimientos en la vida de Dostoievki, es decir, un balance de su literatura cotejado con las capas de su existencia. Por el contrario, en la línea de fuerza afirmativa tiene lugar el giro, el trayecto en la vida de Dostoievski. El idiota es una obra de trayecto³⁰³, el príncipe enfermo, idiota, pobre, nihilista vive los valores reactivos, los carga en su cuerpo y en el movimiento liguero (despliegue de la fuerza) tiene lugar el pasaje de la trascendencia a la inmanencia: la afirmación de la vida, la ligereza del cuerpo, la emergencia de la risa. En la inmanencia Dostoievski escribe y el príncipe se mueve de nuevo. Toda vez que es llamado a la enfermedad, a la pesadez del cuerpo, al nihilismo, la vida herida se afirma, deviene diferente.

La vida le señala, así, desde el primer momento, el puesto asignado a su existencia: siempre al margen, en el desprecio, junto a las heces de la vida, y sin embargo, en el centro del destino humano, cerca del sufrimiento, el dolor y la muerte. (Zweig, 1998, p. 41).

Este movimiento de su vida, el hecho de estar al margen y al mismo tiempo en el centro como lo piensa Zweig es una posibilidad: la potencia de la vida. Preguntarse cuál es la potencia en la vida de Dostoievski y del príncipe resulta arriesgado y poco productivo en términos de la potencia misma. La potencia de la vida de Dostoievski y del príncipe es el trazo que no destaca el acento del resultado; sino la curva, la curva de sus vidas. En la curva está el hecho de ser hombre pobre, jugador, el enfermo encerrado en la cárcel del nihilismo, de la paternidad.

Con esto, no se quiere potenciar la figura de un Dostoievski del sufrimiento, con la moral del dolor y del hombre que afligido puede crear, tampoco, la del príncipe mártir que existe y solo resiste los males del cuerpo: está es la causalística de la representación puesta en funcionamiento; arquetipo del genio y del doliente. En la curva de la vida, en su giro, Dostoievski es el hombre nihilista, enfermo, y también el hombre normal que se afirma vigorosamente; en la curva el príncipe enfermo se adueña de su dolor. ¿Cómo se hace dueño de su dolor?

Dostoievski, en un acto de independencia se adueña de su dolor, para ello, sufre de forma dramática³⁰⁴, nihilista, reactiva, y esto lo vive también el príncipe Mischkin. “No ansía ser un olímpico, igual que los dioses, todo lo que ambiciona es ser un hombre, un hombre fuerte” (Zweig, 1998, p. 54), y es que esta ansiedad de ser un

³⁰³ Dostoievski se mueve entre la muerte y la locura, en esta línea se mueve liviano, crea. (Zweig, 1998).

³⁰⁴ La enfermedad como fuerza reactiva deja el cuerpo debilitado, consumado por el dolor, aplastado por la notificación misma de la salud perdida: “Y cuando le quitan los grilletes de los pies llagados, y deja a sus espaldas los postes de la prisión, sus muros oscuros y podridos, es ya otro: su salud está arruinada; su existencia aniquilada, su fama hundida. solo su goce de vivir permanece intacto e intangible, y de la cera derretida de su cuerpo caduco, se alza, más inflamada y brillante que nunca, la llama ardiente del éxtasis”. (Zweig, 1998, p. 44).

hombre la tiene también el príncipe idiota, el problema es que la fuerza reactiva de la enfermedad le envuelve hasta el punto de producir modos de sufrir dados a la negatividad de la vida. Hacerse dueño del dolor no solo es dominarle y manejarlo en ciertas circunstancias, también es amarlo.

Amar el dolor es la posibilidad de poder vivir con él, poder ser liviano cuando el cuerpo y el espíritu se culpan, cuando quieren perecer; poder moverse con fuerza, afirmarse, decir sí a la vida. Hacerse dueño del dolor no implica un salto simple que transforma y cambia la vida; adueñarse del dolor es poder sufrir, poder vivir con miedo, con espanto, con pánico, mirar entre estas condiciones, sin la quietud y sin el silencio de la resignación; esta es la emergencia del hombre, del hombre que no quiere perecer, del hombre fuerte.

Dos años dura, tenebroso y disforme, este estado larval de soledad y de silencio, hasta que el poeta cae presa de la hipocondría, de la angustia mística de morir, de un terror que a veces es del mundo y a veces de sí mismo, de un pavor elemental y espantoso ante el caos incubado de su propio pecho. (Zweig, 1998, p. 42).

¿Cómo adueñarse del dolor si la muerte espanta silenciosamente la fuerza de la vida? La fuerza de la muerte es violenta, es el cierre a toda posibilidad, implica vivir en el centro y en la orilla al mismo tiempo, el cuerpo se alza en los pliegues del dolor condicionando el momento de un éxtasis sin voluptuosidad. La muerte no solo es el fin, o el ocaso de los males del cuerpo que se traducen en tranquilidad parcial; en Dostoievski y en el príncipe la muerte es el pánico a la parálisis, una fuerza que se concentra en el pecho y no permite moverse, no permite respirar, una fuerza descomunal que saca el yo y lo esparce en el infinito, en sus partículas cristalizadas. La muerte adviene con el ataque, el cuerpo la presiente, siente su velocidad, su intensidad; entonces, el alma grita, la angustia atraviesa el pecho, pero no le destruye

En el cierre de toda posibilidad, en el silencio agudo que adviene después de la presencia de la muerte, la vida se afirma, Dostoievski se hace dueño del dolor, se embriaga con él. La presencia de la muerte deja los nervios rotos, convulsos, excitados, pero no se aniquilan; se afirman con la fuerza del hombre, el hombre que se entrega en todo lo que hace, el príncipe que entrega la poca salud que posee a la llama de la vida.

El hombre fuerte se adueña del dolor exaltando la vida; fortificado se entrega a la vida sin importar la consecuencia, le urge vivir, esa es su velocidad, su urgencia. La velocidad no se piensa en relación al impulso inmediato de vivir; se piensa en los términos de hacer más de lo que se puede. El hombre fuerte hace más de lo que puede, por eso se afirma, de tal suerte que esta afirmación es una condición

del devenir. ¿Cuándo el hombre hace más de lo que se puede? La pregunta no está formulada un sentido normativo que implica un desgaste, es decir, hacer más de lo que se puede en función de acabarse, aniquilarse en el acto; el problema es de posibilidad: jugar, reír, devenir.

El hombre que hace más de lo que puede no es el contrario del nihilista que hace lo que puede. En hacer más de lo que se puede existe potencia, un despliegue de la fuerza en la cual el hombre común, el borracho, el padre pobre, el hombre fuerte deviene hombre. Este devenir está lejos de pensarse como un salto dialéctico que proyecta a Dostoievski y al príncipe productos terminados de la cultura de su tiempo. En el devenir escritor de Dostoievski y en el devenir hombre del príncipe se crea un nuevo mundo, con nuevos valores, con la fuerza afirmativa del sí a la vida, distanciándose de la representación: “Creación es para este novelista, tormento, éxtasis, arrobos y anodamiento, una voluptuosidad exaltada hasta el dolor, un dolor conmovido hasta la voluptuosidad” (Zweig, 1998, p. 76).

Entonces: ¿cuál es la consistencia de la fuerza creadora en Dostoievski, de la fuerza afirmativa del príncipe? La fuerza creativa tiene su consistencia en la escritura. La escritura que emerge entre las líneas más pesadas de la fuerza reactiva: en el devenir escritor de Dostoievski, y en el devenir hombre del príncipe ninguna de estas líneas de fuerza se supera, ni se transforma, la fuerza reactiva se acentúa, de tal suerte que la línea de creación emerge de forma intempestiva. “Todas sus obras se forman por avulsión, al golpe explosivo de furiosas tormentas, bajo una presión atmosférica insostenible” (Zweig, 1998, p. 76).

Esta presión atmosférica insostenible nunca se supera, no existe mejoría alguna, es la condición de la escritura y del hombre afirmativo fuerte: la fuerza de la escritura supera al hombre que quiere perecer, al hombre que quiere morir. Por los entreactos de la escritura emerge la fuerza nueva de la vida, de la vitalidad, del hombre. La escritura es una fuerza afirmativa creada por el hombre. El arte le ha sido devuelto al hombre, a Dionisio. “Sabemos solamente lo que significa el pensamiento del superhombre; el hombre desaparece, afirmación que es conducida hacia sus límites cuando se desdobra en la pregunta: ¿El hombre desaparece?” (Blanchot, 1973, p. 42).

El hombre es dueño del dolor y del arte. Cuando el arte está en función de la luz, de la representación le pertenece a las propiedades de lo bello, de lo hermoso, de lo horrible, en últimas el arte no es de los hombres, es excelso, superior, trascendente. Devolverle al arte a los hombres, tal como lo piensa Nietzsche tiene sentido cuando el hombre desaparece. Desaparece el hombre dialéctico, el hombre diletante, el sabio optimista y el pesimista. En este sentido, Dostoievski les devuelve el arte a los hombres. El príncipe idiota es muestra de ello: no es un hombre muy inteligente, trata de adaptarse a las situaciones de una forma bastante simple; si Aglaya le dice

que ría él ríe; si le manda a callar él calla; si los demás le culpan se declara culpable; la enfermedad doblega su cuerpo, le notifica la muerte.

El signo de la emergencia del hombre nuevo se sitúa en la desaparición del hombre reactivo y nihilista, esta es la condición del devenir hombre del príncipe idiota³⁰⁵, así, cobra sentido la pregunta por la escritura en el idiota. La fuerza de la escritura es la que potencia la afirmación y le da consistencia. “Por consiguiente, la escritura jamás sería escritura del hombre, de la misma manera jamás sería escritura de Dios, a los más escritura del otro, incluso del morir” (Blanchot, 1973, p. 31).

En *El Idiota*, Dostoievski traza la fuerza afirmativa, da cuenta de su potencia. La curva de la vida del príncipe está potenciada por la fuerza de la escritura, el príncipe está dibujado, los trazos que le definen son líneas, líneas de fuerza que no le dan luz al su rostro, al de ninguno de los personajes de la novela. Dostoievski no hace el trazo con el realismo calculado y descriptivo. ¿Cómo describir la fiebre, los estados nerviosos agitados, la epilepsia? De ahí, que su trazo sea la fuerza de la vida, de la pasión, de la emoción. El príncipe idiota siempre está viviendo entre sentimientos febriles, agitados; hace más de lo que se propone por eso sus actos no son predecibles, por eso siempre dice la verdad, por eso no se acomoda al mundo, está en su orilla con dinamita en la mano.

Sírvanos de ejemplo aquel viejo general que sale en *El Idiota*, mentiroso patológico que camina al lado del príncipe Mischkin y le cuenta sus recuerdos. Empieza a mentir, va deslizándose cada vez más veloz por la pendiente de la mentira, y acaba por enredarse en su propio enredo, sin saber cómo salir de él y habla, habla y sus mentiras llenan páginas enteras. (Zweig, 1998, p. 70).

La fuerza de la escritura no solo desliza la mentira, también desliza los nervios quebrantados, la fiebre, se desliza la epilepsia. El príncipe se desliza por la trascendencia, por la fuerza dramática, y es este deslizarse triunfa el hombre sobre los valores dramáticos, sobre el hombre que quiere perecer, triunfa la risa, la felicidad diferente, *ser feliz de otra manera* (Dostoievski, 1967). El príncipe se desliza por este enunciado, nunca encuentra la felicidad, nunca es feliz; siempre se va deslizando por las condiciones de la felicidad que el mundo le señala y las vive, se entrega a ellas con ardor, con pasión febril. Lo mismo ocurre con el sufrimiento, con el dolor.

³⁰⁵ El problema no radica en pensar de forma dialéctica la relaciones de fuerza que se distribuyen en la vida del príncipe idiota; la enfermedad y la afirmación son fuerzas que se sitúan en una suerte de yuxtaposición que no permite pensar en una ubicación de una fuerza sobre otra. Esto indica lo siguiente: lo que desaparece en *El Idiota* de Dostoievski es el hombre que quiere perecer, aunque las condiciones atmosféricas en las que se desenvuelven las fuerzas señalen la aniquilación de la vida.

También sufre de otra manera, en los estados más nihilistas, más epilépticos, sufre delirios morales, se juzga por lo que no ha sido, por lo que no ha hecho. Cree en la potencia de la enfermedad y sufre como un idiota sin lugar en el mundo; como el enfermo miserable al que la vida le ha obligado a vivir enfermo, hasta el punto de culparse, por su culpa existe, y está enfermo por su culpa. El delirio de la epilepsia le deja en el no lugar, por eso vive en él, dice la verdad siempre, es estrafalario, excéntrico, por ello, la palabra idiota cobra más fuerza, más virulencia.

El príncipe se desliza en estas condiciones del sufrimiento, camina en la aridez, es el caminante infatigable, que pronuncia el sí del camello, tratando de sobre llevar la enfermedad, creyendo y viviendo como los otros le dictaminan que debe vivir un enfermo:

—¡Oh, no tiene por qué pedir perdón! No, yo sé que no tengo talento, ni aptitud alguna, sino todo lo contrario, porque soy un enfermo y no he aprendido nada como es debido. Por lo que al pan se refiere, yo creo... (Dostoievski, 1949, p. 492).

La enfermedad que no solo define lo que es, sino que carga su cuerpo de pesantez, es el lugar en el cual se desliza lenta la afirmación de la fuerza. Débil por los estados febriles, desubicado por la fuerza del ataque y pesado por la violencia de la notificación enfermiza, el príncipe puede amar en la ingenuidad, pronunciar el sí del camello, anunciar el amor romántico a la idea: “Yo a usted Nastasia Filíppovna, la amo” (Dostoievski, 1949, p. 590), esta constatación le hace más idiota, más enfermo, más ingenuo.

Su amor por Aglaya es similar, ella le confirma la idiotez, le indica que nunca se enamorará de un idiota, le ridiculiza en público, siente lastima de él, siente pena, enfado consigo misma al sentirse atraída por el idiota. El príncipe le sigue, le venera, se ridiculiza más para hacerla feliz, hace caso sistemático a toda a indicación proveniente de Aglaya, a toda comunicación, a las notificaciones de la enfermedad. Entonces, surge lo intempestivo, un movimiento que se desliza en la superficie del sufrimiento, de la humillación; el príncipe deja que el juego se abra en posibilidades, se independiza de la fuerza nihilista de Aglaya, deja de identificarse con ella, toma distancia: “¡Por Dios, Aglaya! Pero la alegría perdura” (Dostoievski, 1949, p. 840). Este deslizamiento de la fuerza es una de las características de la escritura, que según Blanchot (1973), es la ruptura por la cual el interior retorna a lo exterior.

Este deslizamiento es un retorno de lo diferente, que no resulta ser un movimiento de la identidad, está por fuera de ella; adquiere consistencia en la distancia, en la *pathos de la distancia*. La perspectiva se mueve, de tal suerte que la fuerza de este deslizamiento se piensa en relación a lo diferente. El príncipe idiota deviene

diferente, no deja de ser un idiota, no deja de ser un enfermo; deviene otro, más fuerte, más vigoroso, simplemente hombre. “Bueno, usted hace de modo que ahora, irremisiblemente, he de disertar y hasta es posible... que rompa el jarrón. Antes no temía nada; pero ahora todo lo temo. Infaliblemente me tiraré una plancha” (Dostoievski, 1949, pp. 839 - 840). El príncipe retorna diferente, la risa que emerge no tiene sarcasmo, no tiene su fin en la confrontación del diletante.

La postura frente a la vida no es la misma, y aunque la idiotez permanece y la enfermedad destruye todo a su paso, el idiota puede reír, afirmarse en el sí a la vida; sí del niño. Esta risa no perdura, no deja huella, no hay no una sola línea definida, ni un solo gesto en su lugar, la fuerza de la escritura crea un retorno diferente, el devenir niño del príncipe es la posibilidad de inventarse el mundo, inventarse a sí mismo. El príncipe deviene otro; el hombre que no quiere perecer, el hombre alegre³⁰⁶, festivo, jovial.

El idiota

Pensar en la palabra idiota como un lugar y un territorio, cobra sentido en relación con el territorio del idiota; pero no en relación con la orilla *idiota*. No se trata de definir qué es un idiota; y la novela no tiene ese objetivo, en tanto el enunciado *idiota* crea un no lugar y emerge de forma intempestiva. Pensar que en la novela *idiota* es un no lugar implica una desterritorialización del concepto de idiota. Cuando en la novela se enuncia al idiota, no se dice nada que tenga referencia alguna a la caracterización que se puede tener de un idiota como persona carente de algo, ausente de algún tipo de perspicacia frente al mundo, sin una postura clara frente a la vida. El enunciado idiota no tiene nada que ver con un idiota, ese es el problema inicial.

Como el concepto de idiota es un no lugar, la pregunta es: ¿Cómo funciona esta desterritorialización? Tiene lugar, entonces, un pasaje de la trascendencia a la inmanencia. Y hay que tener en cuenta que la trascendencia de la cual se habla aquí no es la caracterización del concepto idiota con ciertas propiedades en la morfología de un idiota; la cuestión es más compleja si se le piensa en relación con las condiciones trascendentes del idiota en la novela y las condiciones inmanentes del mismo³⁰⁷.

³⁰⁶ Dostoievski traza en el príncipe el gesto de la alegría. Como lo piensa Mann respecto de Nietzsche: Dostoievski escribe con alegría. (Mann, 2000).

³⁰⁷ “Aunque el príncipe era un idiota, ya lo había definido así el criado, hubo de estimar este que no estaba bien prolongar más tiempo el diálogo con aquel visitante, no obstante las simpatías que, sin duda, a su manera, sentía por el príncipe. Aunque desde otro punto de vista le inspiraba una resuelta y viva indignación. (Dostoievski, 1949, p. 488). Una vez marcada esta referencia al idiota, vale la pena aclarar que se habla de trascendencia e inmanencia cuando se logra hacer una distinción entre Idiota y príncipe. Los puntos de contacto entre éstos posibilitan hablar de trascendencia e inmanencia en el sentido estricto, como una condición del devenir.

¿Por qué razón se sabe que este hombre es un idiota? Los personajes que se relacionan con él llegan a la conclusión de la idiotez de este, pero esta conclusión no está inspirada en una forma orgánica de la idiotez, en su forma empírica o en la enfermedad³⁰⁸. Llegan a este concepto porque en la novela ha pasado algo: ¿Qué es lo que ha pasado? Emerge la noticia³⁰⁹: *es un idiota* y el mismo príncipe lo asume, pero el enunciado surge una especie de pérdida del sentido de la idiotez y, enseguida, surge un sentimiento de cercanía, de camaradería con ella.

¡Oh, con él no hay que andar con ceremonias! Basta, amiga mía, que tengas gusto en verlo –apresuróse a explicar el general–. Es un verdadero niño, y hasta infunde lastima; le dan no sé qué ataques morbosos; viene ahora de Suiza; no ha hecho más que dejar el tren; viste de un modo estrafalario y, por añadidura sin una copeica; poco menos que llora. Yo le he dado veinticinco rublos, y tengo el propósito de buscarle algún emplefello en alguna oficina. Pero a vosotros, *mesdames*, les ruego lo acojáis bien, porque según creo, hasta hambre tiene. (Dostoievski, 1949, p. 510).

La idiotez se convierte en un juego de posibilidad. Es el lugar de un juego donde se presenta una condición del devenir: ¿Qué juego es este? Es un juego sumamente serio, no hay pérdida de la seriedad³¹⁰, es un juego de posibilidades: niño, enfermo, pobre, estrafalario, hambriento. La idiotez es una apertura a la inmanencia del ser otro. Dejar de ser *animal del desierto*³¹¹ para convertirse en otro. ¿Cómo logra el idiota ser un animal del desierto? ¿Por qué pensar una relación con el desierto? El desierto es un lugar; condición de una posibilidad: la desintegración, es el lugar donde la enfermedad ahoga el cuerpo; en el desierto se camina con la fuerza asfixiada. Es el espacio de la tristeza después de la enfermedad, del ataque: “Recuerdo que

³⁰⁸ Uno de los signos que da cuenta del hecho de designar al príncipe como un idiota es la enfermedad. “Los frecuentes ataques de su enfermedad lo habían convertido poco menos en un idiota, el príncipe decía así, idiota. (Dostoievski, 1949, p. 493). Aunque hay otros signos que lo designan como idiota, a saber: decir siempre la verdad, comunicar lo que piensa y lo que siente, no darle valor pragmático al dinero, entre otras características que se mencionaran a lo largo del texto.

³⁰⁹ No se trata de la noticia, en términos de ser portador de una noticia que se enmarca en la emergencia del ser. La noticia es un aviso, es una forma simple de pensar lo que ha pasado; pero en nada se puede asumir con una condición del devenir.

³¹⁰ Heidegger asume que el juego tiene valor en tanto la palabra poética tiende a poetizarse: poetizar implica pensar la poesía como forma modesta del juego, en la cual existe un escape de lo serio, que en este caso sería la articulación de la triada: palabra, imagen, acción. Cuando se escapa de lo serio se poetiza: se habla, se dice algo: se quebranta la palabra en una suerte de inocencia del juego. (Heidegger, 2005). En el caso de Dostoievski, el juego no es un escape a lo serio, es una desterritorialización de la idiotez; y no es que se conserve palabra, imagen y acción; es que se alude a la enfermedad del príncipe, a su condición: esta alusión tiene una condición: imperceptiblemente ha pasado algo.

³¹¹ Según Deleuze, el asno y el camello son los animales de la carga, del falso no, del resentimiento. (Deleuze, 2000, p. 54). Para Nietzsche, esta carga es la del no, la del resentimiento, pero es la carga del caminante del desierto: “con todas estas cosas, las más pesadas de todas, carga el espíritu paciente: semejante al camello que corre al desierto con su carga, así corre él a su desierto”. (Nietzsche, 1979, p. 50).

sentía entonces una tristeza insoportable; hasta me entraban ganas de llorar; todo me causaba asombro e inquietud, hacía un efecto terrible el que todo aquello era extraño; así lo comprendía yo” (Dostoievski, 1949, p. 513).

¿Con qué velocidad se camina en el desierto? En el desierto los pasos se dirigen a la aniquilación. Desierto es sinónimo de pasos cansados, de heridas, de una reducción de toda la potencia; la muerte de los recursos de renovación del cuerpo, de los órganos, su anulación sistemática: “... pérdida por entero de la memoria, y aunque mi razón seguía trabajando, no lograba coordinar lógicamente las ideas” (Dostoievski, 1949, p. 512).

El idiota camina en el desierto de la enfermedad; y no es que esté reducido, tampoco se trata del dolor que aparece de forma constante; el problema es que el dolor, el ataque momentáneo le deja reducido a una suerte de fatalismo, le convierte en un animal de carga que se culpa, y no tiene reparos en hacerlo. “Soy culpable, culpable” (Dostoievski, 1949). Es culpable de vivir, de su enfermedad, es culpable y en esa culpa existe un sí de asno, de camello³¹². En la culpa del desierto el hombre inspira piedad, es una fase de caminante. Camina en el desierto de la negación de lo vivo; la vida es remplazada por la vergüenza: “Al decir por mi culpa, quiere suscitar piedad, inspira culpabilidad, incluso a los que son fuertes, hace que siente vergüenza todo lo viviente, propaga su veneno. Tu queja contiene un señuelo” (Deleuze, 2000, pp. 59- 60).

Entonces: ¿cómo se afirma un hombre que camina en el desierto del nihilismo? El idiota se afirma en el desierto, se afirma aun cuando el camino es sendero y no ha devenido trayecto. “Luego, durante todos aquellos tres años, yo no podía explicarme el que hubiera nadie triste ni tuviera motivo para estarlo” (Dostoievski, 1949, p. 526). Esta es una afirmación del no; es la afirmación sostenida en el reflejo de la tristeza, de una piedad reactiva.

Como la afirmación del no es dialéctica, termina en una proyección. Lo contrario a la tristeza es la no tristeza, que no afirma la vida, asume la tristeza³¹³. Asumir la tristeza es una fase del nihilismo. El idiota se afirma en la violencia del nihilismo, en su interior. ¿Cómo emerge esta afirmación? Como su semblante no es dialéctico, la

³¹² “Y aún más, su sí es un falso sí, cree que afirmar significa cargar, asumir. El asno es en primer lugar el animal cristiano: carga con el peso de los valores llamados superiores a la vida. Tras la muerte de Dios, carga con el peso de los valores humanos, pretende asumir lo real tal como es: es desde entonces el nuevo Dios de los hombres superiores. De cabo a rabo, el asno es la caricatura y la traición del sí dionisiaco; afirma, pero solo afirma los productos del nihilismo”. (Deleuze, 2000, p. 55).

³¹³ “...en lugar de la piedad que procede de Dios, conoce la piedad que procede de los hombres, la piedad del populacho, aún más insoportable. Él es quien dirige la letanía del asno y suscita el falso *Sí*. (Deleuze, 2000, p. 58).

afirmación emerge en el sin lugar, en la incomodidad del no lugar. Y es que en las escenas de *El Idiota*, los personajes no se acomodan a los lugares; les cuesta fijarse en el territorio, el no lugar es una condición de la afirmación; pero esto no implica que en todo sin lugar se de una afirmación³¹⁴.

La fuerza activa emerge en interior de la trascendencia, en el interior del nihilismo más reactivo. Esta es una de las condiciones iniciales del devenir en Nietzsche, a propósito de la novela *El Idiota*. ¿Cómo se afirma el idiota? Un idiota es condición de metamorfosis: para el idiota no es que resulte más fácil metamorfosearse, simplemente se metamorfosea sin la claridad del desarrollo. El príncipe es enfermo, estafalario, pobre, hambriento, niño (Dostoievski, 1949). Es todos a la vez; en esta multiplicidad surge la afirmación. ¿Cómo emerge?

La enfermedad del príncipe idiota potencia el nihilismo, su objetivo es claro: la aniquilación de la fuerza; es un ataque morboso; y el trazo con el cual Dostoievski le dibuja no es preciso, no es exacto, son fuerzas desplegadas (Zweig, 1998), las que posibilitan pensar que el sufrimiento del idiota no está determinado en su totalidad por los ataques. Él también sufre de melancolía y, a causa de esta, pierde noción de realidad, vive en la representación del mundo:

Desde que llegó al pie de la escalerilla, estaba muy pálido, y al subir ya al patíbulo, se puso blanco como el papel, exactamente como el papel de cartas. Seguramente le flaqueaban y se le entumecían los pies y le atormentaba cierto malestar, como si le oprimiese la garganta y le cosquillease; ¿no han sentido ustedes algo por el estilo, cuando se tiene miedo o se pasan unos de esos minutos atroces, en que se pierde todo raciocinio y el poder sobre la propia persona? (Dostoievski, 1949, p. 519).

Es una pérdida parcial de la realidad. El idiota delira por exceso de imagen, exceso de luz en la vida. No se trata de pensar el origen primordial del delirio, ni de pensar las condiciones generadoras de la pérdida de la realidad. El príncipe sufre, su miedo es inminente; su miedo es un estremecimiento frente a la vida, un debilitamiento de su fuerza, el mundo ya no se crea para darlo a otros (Deleuze, 2000). Se sufre pase lo que pase y la pérdida de realidad es una conexión con el sufrimiento, es su territorialidad.

³¹⁴ Una vez el príncipe le cuenta a las hijas del general Yepanchin y a su madre la historia a propósito del fusilamiento de su amigo y Aglaya le pregunta: “¿Ya terminó usted?
¡Claro, terminé! – dijo el príncipe, rompiendo su momentánea abstracción.
Pero ¿con qué intención nos ha contado usted eso?
Pues con ninguna... porque se me vino a la memoria... por hablar”. (Dostoievski, 1949, p. 516).

La pérdida de realidad se sostiene sistemáticamente en el concepto de representación, una representación clara que llena los sentidos de una suerte de delirio. Es el lugar del sufrimiento, del desajuste parcial, el problema es que dicho desajuste tiene efectos fisiológicos, a saber: la dificultad para situarse de nuevo en el mundo. Uno de los resultados más visibles es hacerse una representación de la vida para situarse de nuevo.

Así, se puede sostener que el sufrimiento está hecho de representaciones de la vida. El debilitamiento de la vida no consiste solo en crear valores superiores a ella para inventarse una nueva (Deleuze, 2000); también desarticula con sufrimiento los puntos de contacto que posee la vida con la vitalidad y con la exuberancia trágica. ¿Cómo funciona este movimiento del sufrimiento? La enfermedad logra determinar un tipo de sufrimiento, de tal suerte que se convierte en una normatividad asumir que la enfermedad posibilita sufrir; es un sufrimiento simple. El príncipe sufre, los ataques le dan normatividad al sufrimiento: sufrir después del ataque. El sufrimiento después del ataque es regular, deja una estela de melancolía y de angustia que se descentra del ataque mismo.

En el ataque, el príncipe pierde la noción de tiempo, de espacio; la vida tiembla ante la inminencia de la muerte, es una suerte de pulsión de muerte con consecuencias fisiológicas³¹⁵. Lo más violento del ataque no es el ataque, es la cercanía del ataque: el sufrimiento le da una textura y una proporción a esta representación, la representación es el anuncio de una fuerza que arrastra como una ola con fuerza y velocidad, y paradójicamente está fuerza que arrastra produce como efecto lucidez. Poder ver, sentir, vivir de otra manera; este anuncio se vuelve una extensión más grande del sufrimiento: condición para atravesar la vida de forma inminente en dos sentidos: *soy un enfermo* e invención de la posibilidad de vivir.

Nietzsche, es decir, el verdadero Nietzsche, ya no es discípulo de Wagner, y de Shopenhauer. Al mismo tiempo aunque reniegue del origen de la tragedia, sigue siendo un libro sublime, es difícil, imposible prescindir de él en la lectura de Nietzsche. Pero cuando descubre el problema de la alegría, la cuestión ya no son los temas de los sufrimientos, que pertenecen al primer periodo de Nietzsche. Tercera observación: ¿Quiere esto decir que no hay sufrimiento y que ya no hay dolor? Sí los hay, pero la respuesta nietzscheana ha cambiado completamente, consiste en decir que, por terribles que sean, hay que tomar esos dolores y esos sufrimientos un conjunto, investirlos a través de reacciones que los harán entrar en un sistema de acción en el cual la acción prevalece sobre la reacción misma. Es decir, construcción de un modo de vida, lo cual quiere decir, inventar posibilidades de vida. Para Nietzsche, cualquiera sea el sufrimiento, hay siempre chance de inventar una posibilidad de vida. ¿Hasta? Hasta el momento que todo acaba. De acuerdo, se muere, pero hasta

³¹⁵ En el estadio previo al ataque, hay un afianzamiento previo de los sentidos, es un anuncio, una posibilidad de que algo se acerca. La llegada de una fuerza que lo arrolla.

el último momento se inventarán posibilidades de vida. Esta será la respuesta de Nietzsche, que ya no tiene nada que ver ni con Apolo, ni con Dionisio, sino con Zaratustra. (Deleuze, 2015, p. 109).

Soy un hombre enfermo se dice el idiota, imagen detrás de la imagen pensada en el futuro de la imagen; una cadena de representaciones guiadas por la luz: el príncipe idiota está enfermo y, cuando se ubica en la estela del ataque, se piensa enfermo; el resultado: la vida pierde sus recursos de renovación. En este ahogamiento, excedido por la luz, el hombre está enfermo y se proyecta enfermo: principio de melancolía, de vacío. En la superficie de la enfermedad, en la superficie de aquello que fija el cuerpo a la enfermedad del futuro; la enfermedad se transforma en una fuerza reactiva: en melancolía, un sinsentido por la vida, un agotamiento de camello, es el sí de quien soporta y espera la fatalidad del sufrimiento. Esta espera se traduce de dos maneras. La primera: el instante previo como una exuberancia de los sentidos, una agudización de los mismos, el temblor del espíritu ante una fuerza superior a él; una especie de pulsión de muerte en la que se acentúa el miedo, el pánico. La segunda: una desorientación parcial, una aniquilación de los sentidos, de los órganos; un estado febril que exalta los nervios y les deteriora.

Acometióle uno de aquellos ataques de epilepsia que ya hace mucho tiempo no le daban. Sabido es que los ataques de epilepsia, sobre todo la misma epilepsia se producen instantáneamente. En ese instante, de pronto, demúdase extraordinariamente el semblante, sobretodo la mirada. Convulsiones y espasmos apodéranse de todo el cuerpo y de todas las facciones del rostro. Un grito tremendo y a nada semejante se escapaba del pecho, en ese grito parece desaparecer súbitamente todo lo humano, y no es posible, o cuando menos muy difícil que el espectador advierta y logre comprender que ese grito lo ha lanzado el mismo hombre. Hasta llega a figurarse que ese grito lo ha lanzado otro, metido dentro de aquel hombre. Muchos, por lo menos, explican de ese modo su impresión, y a no pocos el aspecto de un epiléptico atacado de su mal les infunde un espanto decidido e intolerable, que tiene algo de místico. (Dostoievski, 1949, pp. 638-639).

El príncipe es un enfermo; ese es el primer enunciado pensado, dicho; es la primera condición de su nihilismo. Es un idiota enfermo. La enfermedad de este hombre inspira lástima, compasión; es una suerte de textura de la enfermedad, de la trascendencia. La enfermedad es un campo de trascendencia³¹⁶, que deja de ser enfermedad cuando se metamorfosea en lo raro, lo extraño.

³¹⁶ “Por lo visto, al príncipe lo presentaban como algo raro (y que aprovechaban todos como un recurso para salir de aquella situación falsa), y poco menos que se lo metían por los ojos a Nastasia Filíppovna; el príncipe oyó con toda claridad la palabra idiota murmurada a sus espaldas, al parecer, por Ferdischenko, como dándole explicaciones a Nastasia Filíppovna” (Dostoievski, 1949, p. 548). Esta vergüenza de todo lo viviente es una fuerza que se robustece cuando la virtud y la fatalidad conforman una bina. La fatalidad es un efecto del exceso de virtud: “Yo amo a quien no quiere tener demasiadas virtudes. Una virtud es más virtud que dos porque es un nudo más fuerte del que se cuelga la fatalidad” (Nietzsche, 1979, p. 37).

La enfermedad del príncipe es rara, él es raro, es extraño, es exótico; este es el campo de trascendencia, una enfermedad que ya no se puede nombrar como enfermedad, sino que es lo raro; la enfermedad deviene lo extraño, lo perturbado; pero en ella todavía no hay afirmación. El campo de trascendencia no funciona cuando los otros lo elaboran, funciona cuando el príncipe asume la idiotez de la enfermedad; una idiotez con unas paredes, con una textura bien definida. En esa textura nace la tensión dialéctica del idiota y la inteligencia:

También no sé porque me tiene todos por idiota, y, efectivamente, a veces me pongo tan enfermo, que parezco idiota; pero ¿Cómo he de ser idiota ahora que ya comprendo que me tienen por idiota? Voy y me digo: “A mí me tienen por idiota, y, sin embargo, yo soy inteligente, solo que ellos no alcanzan a verlo” (Dostoievski, 1949, p. 527).

Esta textura de la idiotez es de corte trascendente, en tanto está formulada en la dialéctica de lo que es y lo que no. Es una duda que asalta al príncipe y tiene todas las condiciones de una pregunta afirmativa, pero su consistencia está más formulada en la nada³¹⁷. La invisibilidad de la inteligencia no la afirma; por el contrario la hace parte de la representación. Es una forma de pensar en que se es y no se puede ser, todavía no existe el medio, el entreacto.

Se puede ser enfermo e inteligente, una de las dos, no las dos; entonces, es cuando la trascendencia de la enfermedad se hace más violenta y es apertura a la eternización del ataque:

Si en aquel segundo, es decir, en aquel último momento consciente anterior al ataque, tenía tiempo para decidirse de un modo claro y lúcido: ¡Sí, por ese momento daría yo toda la vida!, era indudable que aquel momento para él valía la vida entera. (Dostoievski, 1949, p. 633).

La línea de trascendencia la marca la dialéctica y la representación. Las vida se tensiona de forma negativa hasta el punto de volverse una representación de lo que puede ser: Inteligente, solo que los demás no pueden verlo; el idiota está en la torre de marfil; se vuelve sobre el instante que provoca la enfermedad y en él ve con la claridad de la luz apolínea³¹⁸.

³¹⁷ Es una nada de renuncia: ...*El momento en que el hombre después de haber medido la vanidad de su esfuerzo por reemplazar a Dios, preferiría no querer nada en absoluto, antes de querer la nada.* (Deleuze, 2000, p. 60).

³¹⁸ *Hay alturas del alma en las que la tragedia misma deja de parecer trágica, y toda la miseria del mundo reducida a una especie de unidad, ¿Quién se atrevería a decidir si su aspecto forzara necesariamente a la piedad y por esta a una duplicación de la miseria?* (Nietzsche, 1967, p. 479).

Este instante es una suerte de iluminación, es un momento que proyecta lo que es, lo que fue y lo que será, pero aleja al príncipe del infierno, de la tragedia; el instante se convierte en un elíxir superior que sana y articula lo que está desajustado; articula por medio de la unidad primordial, pero sin fuerza y sin exuberancia: violencia y eficacia de la línea de trascendencia. El príncipe se mueve en esta línea y sufre del mismo modo en el cual vive, no sufre de otro modo, la representación y la fuerza dialéctica le hacen un territorio romántico; él se para en esa línea y teje los instantes que pueden hacer la vida más soportable, más llevadera: nihilismo robusto sin salud, sin firmeza.

Esta resignación marca las líneas rectas de un nihilismo que se proyecta a sí mismo como la salida de la enfermedad en la enfermedad. “Ahora la bruma se aclaraba, el demonio se iba, la duda se desvanecía, en su corazón había alborozo” (Dostoievski, 1949, p. 635). La luz es una de las condiciones de la trascendencia. Por medio de la luz, el idiota logra salir de la enfermedad y territorializarse en la línea de trascendencia con más vigor.

El problema es que dicho estado de salud es una fuerza reactiva que funciona capturando la fuerza afirmativa. La violencia de esta salud reactiva consiste en poder potenciarse al futuro y proyectarse con la luz de la imagen: la salud esperada que nunca llegará, pero que se añora. En esta búsqueda de la salud, del equilibrio, el cuerpo se dobliga y se domestica la potencia para poner en funcionamiento los recursos de renovación. Entonces, se busca refugio en el tratamiento, en la cura a la enfermedad: es un debilitamiento de la fuerza trágica³¹⁹.

Pero de que aquello era realmente belleza y visión divina, de que aquello era, efectivamente, la suprema síntesis de la vida, de eso no podía él dudar, no siquiera admitir la duda.

¿No se apoderaba de él en aquellos instantes una lucidez parecida a la del haschich, el opio o el alcohol, que aniquilaba el razonamiento y excluía el juicio anormal e irreal? De esto podía juzgar él, ya restablecido, al final del estado morbozo. (Dostoievski, 1949, p. 632).

Este estado morbozo de optimismo dramático le brinda la posibilidad al idiota de hacer su vida más llevadera; pero siempre instalado en la representación, en las imágenes momentáneas y proyectadas hacia el futuro. Esta posibilidad romántica

³¹⁹ Y precisamente esa ausencia de todo reposo, esa necesidad de pensar, ese impulso demoníaco de seguir adelante, es lo que da a esa existencia única, una fuerza trágica, inaudita, y un sabor seductor de obra de arte, porque nada hay en ella de profesional o de burgués. Nietzsche está maldito, está condenado a pensar continuamente, como el cazador de la leyenda está condenado a cazar eternamente; lo que era un placer se convierte en un tormento, en un pesar, y su aliento tiene el ritmo y el fuego de una pieza de casa acosada; su alma tiene los ardores y las depresiones de un hombre sin reposo, que nunca puede estar satisfecho. (Zweig, 1951, p. 74-75).

está soportada en la superación. El mal de la vida se supera y se reemplaza por la potencia de la imagen, de la belleza. Entonces, del mal de la vida surge lo bello, lo hermoso; pero no lo trágico.

La emergencia de lo bello es una condición de lo dramático. Como está sostenida en la luz de la representación, surge dándole eternidad al instante, de tal suerte que se forja una existencia por fuera de la vida. Cuando la representación se superpone a la vida se le exige a esta que adopte las formas de la representación. La vida deja de ser vida y se proyecta por medio del sentido de lo bello, de lo hermoso, de lo bueno, en últimas, de la virtud.

En este debilitamiento de la vida, surge la pesadez de la misma. ¿En qué consiste tal pesadez? La vida se vuelve el sí del asno, soporta, aguanta; no existe un apetito por nada; se vive sin hambre. En este sentido: ¿cómo se puede pensar al príncipe sin apetito, aun cuando es un hombre hambriento? El príncipe es un idiota enfermo y un hombre sin hambre. Es un príncipe: ¿de qué?

Resulta curioso pensar que su linaje está muriendo; además, su postura no es la de un príncipe, carece de ambiciones, no tiene hambre. Su aspecto es el de un hombre sin grandes logros, sin una gran inteligencia. No es un hombre cultivado, su cultura no excede la experiencia y no es que esta sea su singularidad; esta es su condición³²⁰.

El príncipe es un hombre pobre; sin pretensiones, sin autoridad, sin afán de conquista, no tiene dinero (a pesar de la herencia que posee, él no le da valor al dinero), no tiene ambiciones en su existencia; de ahí que sea inclasificable. Los que le rodean no saben cómo tratarle, cómo hablarle, cómo ayudarlo. En este sentido, la palabra príncipe es una designación que implica pensar en la figura de un príncipe, las prácticas de un príncipe, en el sentido del enunciado príncipe con todo y lo que ello implica: el manejo que tiene de la cultura, del discurso. Pero el príncipe idiota no tiene estas condiciones, es un personaje que establece una línea de diferencia que lo diferencia de la designación. El príncipe está enfermo pero no se ve enfermo, solo si se presenta un ataque; sin proponérselo busca aceptación y reconocimiento, pero siempre está mirando en distintas direcciones; existe en la impotencia de la vida, en su mal; y esta aceptación es una afirmación vuelta ironía:

³²⁰ El príncipe encontrase con una muchacha, la servidumbre de Nastasia Filípovna componíase siempre de mujeres, y con gran admiración de su parte, atendió su ruego de que le anunciase sin la menor perplejidad. Ni sus sucios zapatos, ni su ancho sombrero, ni su capote sin mangas ni su azorado aspecto, la indujeron a la menor vacilación. Despójese del capote, invitólo a aguardar en el recibimiento e inmediatamente fue a anunciarlo. (Dostoievski, 1949, p. 570).

–¡Oh, no tiene por qué pedir perdón! No, yo sé que no tengo talento, ni aptitud alguna, sino todo lo contrario, porque soy un enfermo y no he aprendido nada como es debido. Por lo que al pan se refiere, yo creo... (Dostoievski, 1949, p. 492).

–¿Cómo? ¿A darse a conocer? –preguntó asombrado y suspicaz el criado–. ¿No había usted dicho que venía para un asunto? –¡Oh, casi no se trata de ningún asunto! Es decir, si usted quiere, si se trata de un asunto, de pedir solamente un concejo; pero yo he venido principalmente para presentarme porque soy el príncipe Mischkin, y la generala Yepanchina es también la última princesa Mischkin, y fuera de nosotros no hay ya más mischkines. (Dostoievski, 1967, p. 487).

La razón por la cual el príncipe Mischkin es príncipe no es clara; es más, la razón no es suficiente, es un príncipe pobre y poco elocuente para ser príncipe; no tiene las facultades económicas de un príncipe y viene buscando a una pariente lejana para que le ayude. No es un príncipe en el sentido estricto de la palabra; no vive como un príncipe; más bien es un príncipe que se metamorfosea a lo largo de la novela. Se metamorfosea en los trayectos, entre las calles, entre la locura y la cordura, entre el sufrimiento³²¹ y la felicidad.

¿Cómo funciona esta metamorfosis? “Yo he sido feliz de otro modo”, afirma el príncipe, pero este otro modo es una añoranza, no se trata de otro modo diferente, es otro modo raro, es otro modo que no se ha desarrollado en él; es una metamorfosis. (Dostoievski, 1967, p. 520). Una metamorfosis no es un cambio, tampoco una transformación³²². En una metamorfosis se deja de ser en la espuma de la vida; por eso una metamorfosis es extraña, esto no implica que esté llena de secretos y enigmas que se deben descubrir; más bien es una rareza excepcional, se deja de ser lo que es, y en los pliegues de esta metamorfosis la fuerza se afecta a sí misma y deviene.

Conclusiones a modo de consideraciones finales

El príncipe sufre una metamorfosis que él no logra soportar, ni su cuerpo ni su espíritu están condicionados para dejarla fluir; de ser así, serían estímulos los que chocan contra su vida, contra su interioridad. El príncipe no está preparado para un ataque, no está preparado para sufrir, no tiene valores guerreros; por el contrario, se

³²¹ *En la calle se aprende lo que son realmente los seres humanos; de otro modo, o más adelante, uno los inventa. Lo que no está en medio de la calle es falso, derivado, es decir, literatura.* (Miller, 1964, p. 31).

³²² La metamorfosis es la emergencia de algo nuevo, se deja de ser para ser otro: *Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; esta se produce siempre en el intersticio* (Foucault, 1988, p. 5).

ha vuelto un romántico de la salud que se pierde; no tiene grandes pretensiones; si las circunstancias lo piden, niega sus deseos³²³; siempre dice la verdad, por eso es tomado como un idiota, es impertinente, es ingenuo, por eso es tomado como un hombre que carece de ingenio. Entonces: ¿qué clase de metamorfosis es la del príncipe?

El príncipe siempre dice la verdad, eso le hace ver como un hombre que carece de perspicacia, de ingenio. El príncipe dice la verdad no porque sea un amante de ella. La verdad es un enunciado que él dice porque está ubicado fuera de alguna condición moral, cuestión que para los demás está relacionada con lo extraño, lo raro: "... Los únicos que dicen la verdad son aquellos que carecen de ingenio" (Dostoievski, 1967, p. 571). En el caso del príncipe, decir la verdad no es solo exponerse, ni dejar al descubierto sentimientos y emociones; la cuestión no es de lectura de las situaciones: el príncipe dice la verdad en función de su ingenuidad, y porque él habla situado fuera de la condición moral que acepta la mentira. Este acto implica que le enjuicien con facilidad.

Este no es un problema de semejanza en el cual el príncipe define el mundo que le rodea como parte íntegra de sí, en tanto el mundo contiene un principio de identidad que se establece entre el hombre y las cosas, condicionado por una suerte de regla o precepto armónico entre lo que se es y lo que se espera que el mundo sea. Por el contrario, el príncipe no espera nada de aquellos que le rodean, ni que asienten lo que dice, ni que le contradigan: por eso dice la verdad.

–Príncipe –dijo en voz tajante, de pronto y encarándose con él sin moverse, Nastasia Filíppovna–. Aquí tiene a estos viejos amigos míos, que, tanto el general como Afanasii Ivánovich, están empeñados en casarme. ¿Quiere usted decirme qué piensa de ello? ¿Debo casarme o no? Lo que usted diga, eso haré .Afanasii Ivanovich se puso pálido; el general se quedó hipnotizado, todos alzaron la vista y tendieron la cabeza. Gania se quedó rígido en su sitio.

–Pero ¿Con..., con quién? –inquirió el príncipe con voz desfalleciente.

–Pues con Gavriila Ardaliónovich –continúo Nastasia Filíppovna con la misma voz que antes, dura, firme y clara. siguieron algunos segundos de silencio; el príncipe parecía esforzarse en vano por hablar, cual si un peso terrible gravitase sobre su pecho.

–¡No..., no!... ¡no se case usted!

–Balcució, por fin, y respiró penosamente. (Dostoievski, 1949, p. 583).

³²³ Yo quería decir..., yo quería decir... -balcució el príncipe -, yo solo quería explicarle a Aglaya Ivanovna... tener el honor de explicarle, que yo no tenía en absoluto la intención... de honrarme pidiendo su mano... nunca... ¡yo no tengo de nada de esto culpa ninguna; por Dios, que no la tengo Aglaya Ivanovna! Yo nunca quise, jamás se me ocurrió, nunca pensé tal cosa; usted misma lo está viendo; este usted segura. (Dostoievski, 1949, p. 714).

Cuando el príncipe dice la verdad, se debate entre fuerzas dialécticas, entre opuestos que se encuentran luchando para dominarse uno al otro, esa es la intensidad de la verdad del príncipe; no esclarece el sentido de la verdad, ni tiende a la potenciación de la verdad; es una verdad que emerge y deja una estela de sin lugares que solo afirman una idea: hay que ser idiota para actuar de esa forma y para pensar el mundo de esa forma, la idiotez se afianza cada vez más y el príncipe no es el causante de ello.

–Yo nada sé, Nastasia Filíppovna; yo nada he visto; usted tiene razón; pero yo... yo..., yo considero que usted es quien me hace a mí un honor, y no yo a usted. Yo no soy nada; pero usted ha sufrido, y de ese infierno ha salido pura, y eso es mucho. Además ¿por qué se avergüenza usted y quiere irse con Rogochin? Eso es un delirio... usted al señor Totski le ha dado setenta y cinco mil rublos y dice usted que todo cuanto hay aquí lo abandona, y eso aquí no hay quien lo haga. Yo a usted Nastasia Filíppovna, la amo. Yo me muero por usted, Nastasia Filíppovna. Yo a nadie le consiento que diga de usted una palabra, Nastasia Filíppovna...si soy pobre trabajaré. (Dostoievski, 1949, p. 590).

Decir la verdad afianza la idiotez, esta es sinónimo de ingenuidad situado entre las líneas de fuerza de los hombres prácticos³²⁴, en las cuales no se dice la verdad por miedo a la exposición. La regla es simple: no se dice lo que se piensa, no se comunica. Ese es el problema del príncipe, dice lo que piensa, lo que siente y no lo hace por un sentimiento de sinceridad para consigo mismo y para con los otros; lo hace porque habla como piensa, por eso es un idiota.

Hay algo de excéntrico en ello, así es como le consideran los demás. La excentricidad del príncipe, más allá de ser una condición que se sitúa en lo externo y en lo evidente³²⁵ funciona cuando el príncipe, con su sinceridad extrema, trasgrede los límites de los otros. Lo excéntrico del príncipe no se encuentra en función de la urgencia *ser príncipe* de nada, tampoco en el hecho de hacer valer, en muchas situaciones, el nombre de un linaje extinto. La excentricidad del príncipe consiste en decir lo que piensa sin medir las consecuencias, sin calcular las situaciones. El príncipe no puede mediar entre lo que piensa y las situaciones que vive, y no es que su sinceridad raye

³²⁴ ¿Qué características tiene este hombre práctico? El hombre práctico en la novela no dice la verdad, ya que este hecho impide la realización de la vida en los términos de felicidad y tranquilidad; la actividad y la practicidad: “Efectivamente, hasta nuestras niñas consideran eso de ser general como el símbolo de la felicidad rusa; así que puede decirse que es ese el idea del nuestro pueblo se forma de una felicidad placida, cumplida. Y desde luego, después de haber salido bien de un examen y de haber servido treintaicinco años al estado..., Cuál de entre nosotros no podría llegar, por último, a ser general y tener ahorrada cierta cantidad en el banco? De este modo el hombre ruso, casi sin ningún esfuerzo, ha alcanzado la noción del hombre activo y práctico. (Dostoievski, 1949, p. 702).

³²⁵ “Gracias, príncipe; gracias excéntrico amigo, por la grata velada que a todos nos has proporcionado. Ahora estoy segura de que estarás contento, pues has logrado complicarnos a todos con tus extravagancias... ¡Basta, amigo mío, y gracias por habernos proporcionado ocasión de conocerte bien! (Dostoievski, 1949, p. 685).

en la prepotencia; por el contrario, su sinceridad no le ennoblece, no le trae ningún beneficio; más bien, trae consigo muchos problemas.

De ahí, que el príncipe escuche y lo haga bien (Dostoievski, 1967). Escucha paciente y atentamente. Su escucha no está pensada en el dejar que algo vuelva a hablar³²⁶, ni en reconocer en lo otro lo propio. La escucha del príncipe es espontánea y determina la emergencia de una respuesta excéntrica, de una respuesta que deja a los otros sin lugar, a él mismo en el no lugar³²⁷. Por ello, el príncipe se piensa como personaje y no como protagonista. El personaje es excéntrico, estrafalario; mientras que el protagonista es mesurado, proporcionando en los actos, mide las consecuencias de las acciones.

Cuando se menciona el concepto de personaje se plantea una pregunta: ¿Por qué pensar el personaje y no el protagonista? Para Foucault, el personaje tiene que ver con un acontecimiento único. En efecto, el personaje es el cómico, el estrafalario, el trágico, el dramático; puede ser todos, mientras que el protagonista está cargado de significaciones que le definen como protagonista: maneras bien delimitadas de la forma en la cual se asume la vida; en últimas, el problema de la representación: “Y he aquí, tras Zaratustra, el regreso de la filosofía teatro, no teatro cargado de significaciones. Sino de la filosofía convertida en escena, personajes, signos, repetición de un acontecimiento único que no se repite jamás” (Foucault, 1999, p. 326).

Por esta razón, el personaje del príncipe cobra sentido en las líneas de fuerza en las cuales se encuentra situado. Más allá de la incomodidad a la que se ve sujeto, el problema radica en la incapacidad para acomodarse a las situaciones; estas líneas de fuerza se mueven, de tal suerte que en su movimiento el príncipe y algunos personajes no encuentran lugar, y después de buscarlo, de pensarlo, y de no encontrarlo comienzan a vivir en el no lugar, no en su ausencia, en sus relieves: una vez Rogochin y sus amigos llegan a la casa de Nastasia Filíppovna, los invitados de esta quedan en una suerte de estupefacción que no es producida por el miedo a la clase de personas que ingresarán a la casa, ni por su aspecto desaliñado; el miedo es a perder el lugar frente a Nastasia Filíppovna, y lo que resulta de ellos es que todos

³²⁶ Esta es la misión de la hermenéutica, según lo señala Gadamer en su texto *estética y hermenéutica*. Cabe resaltar que se menciona esta referencia en sentido estrictamente metodológico, porque la investigación no se piensa en estos términos.

³²⁷ Estando con las Yepanchinas, el príncipe cuenta la anécdota de un conocido suyo que estaba en la cárcel condenado a muerte. (Situación en la que estuvo el mismo Dostoievski) La anécdota consiste en que este hombre está frente al pelotón de fusilamiento y piensa en la vida, en su exuberancia, en la voluptuosidad de los instantes, y cuando está más convencido de vivir, cuando la alegría de la vida invade su espíritu, aunque es inevitable la muerte se hace la siguiente pregunta: “¿Y si no tuviese que morir? ¿Y si volviese a la vida? ¡Qué eternidad! ¡Y todo eso sería mío! Entonces yo cada minuto lo convertiría en un siglo, no perdería nada, a cada minuto le pediría cuenta, no gastaría ni uno solo en vano. Decía que ese pensamiento llegó a inspirarle tal rabia, finalmente que lo único que quería era que cuanto antes lo fusilasen” (Dostoievski, 1949, p. 516). Una vez el príncipe acaba de contar la historia Aglaya le pregunta cuál es la intención de contar esa historia y el príncipe responde: “ninguna..., porque se me vino a la memoria, por hablar”. (Dostoievski, 1949, p. 516).

quedan sin lugar físico(en la sala todos quedan apiñados) y existencial (el territorio que se había ganado a través de la risa producida por las confesiones y la actitud del príncipe con Nastasia Filipovna) desaparece porque existe una urgencia de vivir diferente (Dostoievski, 1949).

Cabe resaltar que esta postura de incomodidad frente al mundo, frente a la vida, denota un principio de romanticismo muy activo en el príncipe, principio que por cierto deja de ser cuando las líneas de fuerza provisionales que tejen la vida se desajustan y emergen unas nuevas, más vigorosas, más fuertes, lo que no implica perdurables. “Ocurre también que la fuerza lucha contra sí misma; y no solamente en la ebriedad de un exceso que le permite dividirse, sino también en el momento que se debilita” (Foucault, 1988, p. 5).

Estas líneas de poder que dibujan trazos resultan pensables en los caprichos de Nastasia Filíppovna, estas logran “Hacer nacer un dibujo que es a la vez uno y único” (Foucault, 1999, p. 135), como lo expresa Foucault en la introducción a Rousseau de 1962. Estos caprichos son líneas de fuerza que traspasan los espacios, sus intensidades y hasta sus dramas: “En sus caprichos era Natasia Filíppovna siempre irascible e implacable, en cuanto se decía a manifestarlos, aunque se tratase de los antojos más voluntariosos y más inútiles para ella” (Dostoievski, 1949, p. 575).

El príncipe no escucha para comprender: “El príncipe lo escuchaba, y estuvo rato sin comprender palabra” (Dostoievski, 1967, pp. 706-707); escucha porque de esa forma intenta acomodarse a las situaciones de una forma rápida y eficiente; cuando el príncipe interviene en las situaciones, en las conversaciones, los enunciados que produce logran causar más incomodidad, crean una atmosfera de perplejidad total. Si bien, las escenas en las que el personaje se mueve tienen una condición en la ausencia de un lugar cómodo, en el cual ubicarse; las intervenciones que hace generan más incomodidad. Entonces, cuando trata de acomodarse al mundo, y logra hacerlo parcialmente, se produce un nuevo desajuste, cuando pasa algo.

Es una suerte se comodidad parcial; el príncipe llega a lugares donde se mueven unas líneas existenciales extrañas y unas líneas de poder que dibujan trazos por los que la vida emerge intempestivamente. El príncipe se acomoda a estas líneas, sobre su espuma y, cuando mueve su fuerza, sale de la espuma y queda en un sin lugar donde comienza a vivir por fuera del drama.

Esta salida no garantiza la afirmación, pero ubica al príncipe por fuera de la línea dramática y lo deja en un lugar distinto, no afirmativo, pero ciertamente diferente al que ubica cuando se considera culpable. Basta con pensar la acusación que hace Burdovskii al príncipe cuando hace leer en público un documento que indica una suerte de despilfarro de dinero que ha llevado a término el príncipe en suiza. A este se le acusa de mal gastar 10.000 rublos en el tratamiento de la idiotez en suiza; la

intención de Burdovskii es convencer a los asistentes del despilfarro y, de paso, comunicar que es el hijo del protector del príncipe (razón por la cual tiene derechos económicos); por lo tanto, él también tenía derecho al dinero que el príncipe malgastaba. El príncipe acepta su culpabilidad y termina argumentando que le dará 10.000 rublos, pero enuncia enfáticamente que ese dinero lo tenía destinado para la construcción de una escuela (Dostoievski, 1949).

Este tipo de salidas del territorio de la culpa no logran ser afirmativas, pero sí posibilitan en el príncipe una postura distinta frente al mundo. Una postura que no le define como alguien perspicaz, esto sería adaptarse a la línea dialéctica, en este caso representada por los que le rodea, cuyo sentido radica en ser perspicaz. Se trata más bien de salir de las líneas definidas por la fuerza reactiva entre la violencia de éstas, es decir, dejando a los otros sin lugar, cuando se comunica lo que se piensa, lo impensable para los demás; lo que solo puede pensar y decir un idiota.

Aunque esta salida no deja al príncipe en un lugar diferente al de la línea dramática, sí posibilita una salida en el plano de semejanza. Esta salida de los espacios del drama no garantiza la afirmación de la vida, es una salida en falso que provoca en el príncipe la producción de enunciados nobles, cargados de amor, de comprensión, y cargados de valores superiores a la vida, que por momentos la inundan, y cuando se van dejan ausencia, vacío, la sensación de algo que falta; un valor supremo, un valor más alto³²⁸.

El príncipe empezó a sentir, finalmente, no lástima, sino algo así como remordimientos de conciencia, hasta se le ocurrió la idea: “¿No sería posible hacer algo de este hombre mediante un buen influjo?” Su influjo personal estimábalo él, por ciertas razones, altamente inútil, no por humildad, sino por su modo propio de ver las cosas. (Dostoievski, 1967, p. 691).

De ahí la marcada tendencia del príncipe al amor por los otros, en tanto comprensión, humildad, lástima. Estos episodios posibilitan un fin noble para la vida, pero el episodio pasa y deja vacío, una cadena de lamentos por el noble bien que se pierde.

³²⁸ En la lectura que Deleuze hace del nihilismo, en su tercera fase se menciona el ideal ascético: en este la vida se juzga con valores superiores a ella, valores piadosos que debilitan su fuerza. (Deleuze, 2000). Es posible pensar que esta fuerza también recae sobre el cuerpo, su fuerza trascendente ataca el cuerpo, lo subyuga. Foucault señala en su texto *El cuidado de la verdad* entrevista dada en 1984, a propósito de la antigüedad un problema respecto del debilitamiento de la vida: En la antigüedad, la gente estaba muy atenta a los elementos de la conducta, a la vez que querían que todos les prestasen atención. Así, el acto sexual mismo, su morfología, la manera en la que se busca y en que se obtiene su placer, el *objeto* del deseo, en general, no parecen haber constituido un problema teórico muy importante en la antigüedad. En cambio, el objeto de preocupación era la intensidad de la actividad sexual, su ritmo, el momento elegido; también lo era el papel activo o pasivo que se desempeñaba en la relación. Se encontrarán así mil detalles sobre los actos sexuales relacionados con las estaciones, con las horas del día, con el momento del reposo y del ejercicio o, incluso, sobre la manera en que un muchacho debe conducirse para tener una buena reputación; pero no se hallarán esos catálogos de actos permitidos o prohibidos que serán tan importantes en la acción pastoral cristiana. (Foucault, 1999, p. 374).

Por ello, el príncipe, aparte de comunicar lo que piensa, se ha hecho fama de hombre al que se le engaña con facilidad.

Ya sé, señores, que a mí, me tienen muchos por idiota, y de ese número es Chebárov; que tengo fama de hombre al que se le puede sacar fácilmente el dinero, y él me quiere ahora engañar, poniendo a contribución mis sentimientos hacia Pávlichev. Pero lo principal ¡óiganme ustedes, señores; déjenme hablar hasta el fin!- es que ha podido comprobarse que ya el señor Burdovski no es hijo de Pávlichev. (Dostoievski, 1949, p. 667).

Esta fama tiene sentido cuando se piensa al príncipe en relación con su extrema ingenuidad. Es un hombre ingenuo para los otros porque cree en los demás, cree en valores superiores a él; por eso, cuando pasa la excitación compasiva por los otros, se repliega a la interioridad y se vuelve nihilista: se culpa. (Dostoievski, 1967). El príncipe es culpable cuando ya no puede perseguir un bien supremo, cuando ya no se puede ejecutar con limpieza una noble acción; cuando el príncipe se da cuenta que la velocidad de la vida es diferente a la velocidad de lo que se anhela de la vida, entra en una fase de incompreensión, de nihilismo pleno, se vuelve pesimista y el amor que le conectaba con el hombre se diluye. En este estado, su afirmación es el *sí* del asno, se confronta a sí mismo, a los demás; la compasión y el amor del que era presa se vuelve todo lo contrario; es el hombre del resentimiento y toca fondo cuando hace uso de la fuerza reactiva, cuando intenta defenderse de los ataques del mundo por medio de la perspicacia.

Esta defensa indica que ha llegado al punto de una moralidad con un cierto valor; es el nihilista que defiende la verdad sin hacer uso de la verdad; culpando a Burdovski, culpándolo por el estancamiento de su bondad en función de sus tretas para sacarle dinero. Lo culpa porque él ha comenzado a pensar y a vivir en la caridad. Es la defensa del asno, es un *sí*, que enuncia: *tú también eres idiota*³²⁹. Tú también eres culpable, ese el enunciado del príncipe, y emerge de su fuerza pesimista; ya está en un lugar distinto, ya no quiere ser más un idiota, quiere renunciar a su condición, pero haciendo alarde de su generosidad, de su perspicacia. La salida a la idiotez, por la cual opta, es formal. Ya no quiere que le llamen idiota y las condiciones que crea para esta salida son dialécticas que también y extrañas a su forma de vivir el mundo³³⁰. El príncipe quiere ver su idiotez en otros; esa es una forma de culpa y

³²⁹ El príncipe plantea el donativo de los 10.000 rublos para exteriorizar la culpa y para darle a entender a Burdovski que su intento de obtener dinero ha resultado ser una idiotez. (Dostoievski, 1949).

³³⁰ Cuando el príncipe plantea que con los 10.000 rublos que está solicitando Burdovskii iba a construir una escuela, comenzó a pensar en lo ruin y falso de su enunciado: “ Poco había acabado de tomar asiento, cuando ya una contrición ardiente laceró el corazón, además de haber ofendido a Burdovskii al atribuirle en público la misma enfermedad que a él se había curado en Suiza; además de eso, su ofrecimiento de los 10.000 rublos, en de fundar con ellos una escuela, habíalo formulado, a juicio suyo, de un modo burdo e imprudente, como un donativo, y precisamente por haberlo hecho en presencia de extraños”. (Dostoievski, 1949, p. 668).

la manera de ejecutarla le repudia hasta el punto de negarse, de desconocerse a sí mismo. La fuerza del pesimismo presiona al príncipe y se apodera generando una confusión que va formando una constante en la fisonomía del príncipe: la del hombre del resentimiento.

El hombre del resentimiento está enfermo, es un romántico enfermo; ha experimentado las formas del dolor, y lo ha hecho dramáticamente. El príncipe es un idiota enfermo, los ataques lo llevan al infierno y sale de él: ¿En qué forma lo hace? Esta salida no implica un salto a otra orilla, es una salida en las mismas condiciones del dolor, del sufrimiento. Dado que esta salida se sitúa en la misma línea de fuerza del sufrimiento, el resultado es el hombre del resentimiento dramático en el que la vida es extensión del dolor, del sufrimiento. Como no se sale del dolor romántico, todo movimiento, toda acción, todo ímpetu, toda afirmación se convierte dialécticamente en una negación, en una sublimación del dolor: orgullo a través del dolor, el estadio más alto de la fuerza reactiva. Solo se puede vivir en tanto se sufre, solo se puede crear por medio del sufrimiento. Es la fuerza del doliente, comienzo de la violenta fuerza pesimista y optimista.

El hombre del resentimiento es de extremos dialecticos. Es presa del pesimismo de la negación y del optimismo, de la compasión. Puede negar el mundo con el veneno del enunciado enfermo, y puede reconciliarse con el mundo. ¿Qué ocurre después de estos episodios pesimistas y optimistas? El príncipe queda sumido en el silencio. “Y es que para él el silencio es el significante monótono del complot, para los conjurados es el unánime significado de la víctima” (Foucault, 1999, p. 142). El silencio del príncipe carece de principio, de comienzo. No inicia de una forma determinada en un momento determinado. Es un silencio de temporadas. Las temporadas silenciosas tienen el ornamento de la fuerza reactiva, del debilitamiento de la vida. El enunciado que provoca la enfermedad tiene dolor, amargura, pesimismo. Es un enunciado corrosivo, que llena el presente de salitre, de origen, es el hombre que reconciliado con el mundo quiere morir (Deleuze, 2000).

Estas líneas de fuerza son violentas. Como su naturaleza dialéctica las define en función de una tensión necesaria, del pesimismo, de la enfermedad, del romanticismo, el dominio se hace cada vez más efectivo, más determinante. La fuerza trascendente aplasta toda afirmación, toda diferencia. Entonces: ¿Cómo se afirma el príncipe? ¿Cómo se afirma si se le notifica que es un idiota enfermo? ¿Cómo se afirma si todos celebran su idiotez pregonando que esta es un efecto de su lucidez? El problema no está en pensar que la fuerza reactiva es una especie de potencia maligna, que ejecuta movimientos con anticipación al estilo de un complot. El problema es que la fuerza reactiva deviene fuerza activa; y este devenir de la fuerza es una afirmación de la vida, del hombre, pero no su superación: ¿En qué consiste esta afirmación?

La afirmación de la vida es trágica, esa es su naturaleza. No es una afirmación dramática; por el contrario se trata de afirmar la vida, se trata de poder sufrir con exuberancia, con vigor. Así, el problema sería: ¿logra afirmarse en príncipe? A mayor violencia de la fuerza trascendente, más posibilidad para la emergencia de la afirmación. Parece una formula dialéctica, pero no. El príncipe está notificado, está señalado, está enfermo. Entre estos planos de fuerza se afirma la vida, emerge algo nuevo; entre estas líneas algo nuevo ocurre, pasa algo: emerge la fuerza trágica, la risa del príncipe³³¹.

La risa afirma al príncipe, es una fuerza trágica, pero se debe tener en cuenta que es una risa que se metamorfosea. A lo largo de la novela el príncipe ríe¹, lo hace de forma sarcástica, orgullosa, nerviosa y afirmativamente. La risa emerge, inicialmente, como una manera de ubicarse por fuera de la línea de fuerza dramática. “El príncipe pareció sorprenderse de que lo interpelasen; reflexionó, aunque no es posible no comprendiese del todo, y no contesto nada, pero al ver y ella y todos reían, abrió de pronto la boca y rompió a reír” (Dostoievski, 1949, p. 717).

Esta risa tiene la notificación de Aglaya; una vez el príncipe ríe, ella se dice para sus adentros: “es un idiota” (Dostoievski, 1949). Es la risa de la notificación, se valida su idiotez; pero él ríe porque los demás lo hacen, es un problema de adaptación a la circunstancia, una pobre forma de entrar en el mundo. Por tanto, esta risa le deja por fuera, parcialmente, de la línea de fuerza constituida por el drama que produce compasión. Entonces, todavía la salida es en falso, es la risa cansada, que asiente sin afirmación. Se le notifica que es un idiota, pero a él no le interesa esa condición; la notificación es enfermiza, mezquina y acentúa lo que los demás piensan; su orgullo está pisoteado, ha reído con miedo, como el niño asustado que no quiere representar un potencial peligro para nadie. La risa pensada en relación a la notificación tiene la siguiente condición: afianza la idiotez, es una salida de la línea de fuerza dramática; pero la salida es tan rudimentaria, que deja al príncipe solo en su espuma, no le deja completamente a fuera, es una pequeña distancia: “El príncipe, sin embargo, oyó muy bien como lo ponían de idiota y se estremeció, no porque lo pusiesen de idiota. Lo de idiota enseguida lo olvidó” (Dostoievski, 1949, p. 717).

El príncipe ríe con miedo y aplana su existencia; cuando alguna mirada inquisidora pase revista y le mire, él estará riendo como los demás, viviendo como los demás. Ya no hay orgullo, ni excentricidad, tampoco diferencia; el príncipe ha entrado en el mundo con miedo, simulando tranquilidad, cuando es presa del pánico.

³³¹ El problema de la risa en el príncipe no sugiere la elaboración de una taxonomía, tampoco de una fase de desarrollo en la cual la risa se desenvuelve. La risa no es un proceso que se transforma en afirmación. Esta investigación se propone pensar las condiciones del devenir y, para ello, describirá las condiciones en las cuales emerge la afirmación, para luego dar cuenta de las condiciones del devenir; y esto está lejos de pensar la risa como un concepto que se forma paulatinamente.

El príncipe ha entrado en el mundo y es una entrada con la que él no está conforme. Entra al mundo de una forma tan pobre, tan miserable, que ya queda muy poco en juego. Su relación con Aglaya es de notificación y de burla; con los demás, es la demarcación del espacio: es un idiota. Es un idiota que vale muy poco. Se ríe como los otros, vive como los otros; él mismo se notifica que todo está perdido: la fuerza de la resignación se concentra en el príncipe. Emerge la risa nerviosa, una risa rígida, estática; la risa de un miedo inactivo que se apodera de la vida, de los músculos, de la postura del cuerpo: “Sorprendiese, por lo demás, pensando en una cosa, de lo que pasó del acto a la risa; aunque no había motivo alguno para tal risa, él sentía necesidad de reír” (Dostoievski, 1949, p. 727).

La necesidad de la risa emerge entre las líneas de fuerza del resentimiento y de la resignación. Si bien, la risa del resentimiento produce una salida de la línea de fuerza dramática, esta salida tiene su contextura en un efecto de profundidad entre las líneas que componen el plano dramático y resentido. Toda vez que el príncipe ría para dotar su existencia de rigidez, la risa le da un lugar: vivir como los otros, no representar peligro para los otros; y, al mismo tiempo, vivir en el no lugar. Es una salida parcial de la línea de fuerza dramática y, así mismo, el príncipe se sumerge en ella con tal profundidad que cualquier fuerza afirmativa, cualquier acto proveniente de la voluntad es capturado por la fuerza resentida, para ser transformado en el enunciado que se vuelve forma de vida, postura rígida del cuerpo.

En el no lugar emerge la risa afirmativa. Entre las líneas de fuerza dramáticas, resentidas, resignadas, la risa se afirma: “¡Hasta la vista! ¡Mañana les haré reír a todos!” (Dostoievski, 1949, p. 793). Cuando el príncipe entra de forma dramática al mundo, cuando su risa es del resentimiento, cuando parece que nada está en juego, surge una posibilidad, la posibilidad de reírse de sí mismo. “¡Tened valor, qué importa! ¡Cuántas cosas son aún posibles! ¡Aprended a reiros de vosotros mismos como hay que reír!” (Nietzsche, 1972, p. 490).

El príncipe se ríe de sí mismo; la risa afirmativa emerge por el intersticio del plano de fuerza trascendente. La risa afirmativa es trágica, no contiene el miedo, tampoco el sarcasmo, menos la burla. El príncipe comienza a reír, es la risa ligera, en movimiento. No es la risa de quien se sienta, con el cuerpo domesticado y los brazos cruzados, con la fuerza reducida y el cuerpo endurecido, para hacer parte de la textura del mundo, para ratificar una notificación. Es una risa diferente, y no porque recaiga sobre sí mismo es afirmativa; es afirmativa en tanto se mueve con potencia entre el plano de fuerza trascendente. Es la risa en movimiento. Saca el cuerpo de su endurecimiento. El príncipe se mueve con un vigor distinto; más ligero, más liviano.

Referencias

- Blanchot, M. (1973). *La ausencia del libro Nietzsche y la escritura fragmentaria*. Buenos aires: Letra e.
- Chesterton, G. K. (1998). *El hombre que fue jueves*. Barcelona: Océano.
- Coleridge, S. (1997). *La canción del viejo marino*. Bogotá: Ancora.
- Colli, G. (1978). *Después de Nietzsche*. Barcelona: Anagrama.
- Colli, G. (2011). *Filósofos sobre humanos*. Barcelona: Siruela.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros.
- Deleuze, G. (2010). *Mil mesetas*. Valencia: Pre textos.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos aires: Amorrortu.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Cursos sobre Foucault. Tomo III*. Buenos aires: Cactus.
- Descartes, R. (1967). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Descartes, R. (1967). *Reglas para la dirección del espíritu*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dostoievski, F. (1949). *El idiota*. Madrid: Aguilar.
- Dostoievski, F. (1949). *El ladrón honrado*. Madrid: Aguilar.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre textos.
- Foucault, M. (1999). *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Goethe, J. (1957). *Las penas del joven Werther. Tomo I*. Madrid: Aguilar.
- Hegel, G.W.F. (1994). *Lecciones sobre filosofía de la historia universal. Tomo I*. Buenos Aires: Altaya.
- Hegel, G.W.F. (1998) *Escritos pedagógicos*. México: FCE.
- Hegel, G.W.F. (2004). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Heine, H. (1970). *Noches Florentinas*. Navarra: Salvat.
- Heidegger, M. (2005). *Arte y poesía*. México: FCE.
- Kafka, F. (1970). *Josefina la cantora o el pueblo de los ratones*. Bogotá: Bedout.
- Kant, I. (1980). *La forma y los principios del mundo sensible y del inteligible*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kant, I. (1982). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos aires: Leviatán.

- Kant, I. (2002). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Bogotá: Señal que cabalgamos.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: AKAL.
- Kant, I. (2006). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Klossowski, P. (1995). *Nietzsche y el círculo vicioso*. Buenos Aires: Altamira.
- Mann, T. (2000). *Schopenhauer, Nietzsche, Feud*. Madrid: Alianza.
- Miller, H. (1964). *Primavera negra*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Miller, H. (1965). *Noches de amor y alegría*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Miller, H. (2003). *El tiempo de los asesinos*. Barcelona: Alianza.
- Montinari, M. (1978). *Los hombres de la historia. Nietzsche*. Buenos Aires: Ceal.
- Nietzsche, F. (1967a). *Consideraciones intempestivas Tomo I*. Buenos Aires: Aguilar.
- Nietzsche, F. (1967b). *El origen de la tragedia. Tomo V*. Buenos Aires: Aguilar.
- Nietzsche, F. (1967c). *Genealogía de la moral Tomo III*. Buenos Aires: Aguilar.
- Nietzsche, F. (1967d). *Más allá del bien y del mal Tomo III*. Buenos Aires: Aguilar.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Páez, E. (2012) M. Foucault sobre la modernidad. En E. Páez, *Cuestiones de filosofía*. (pp. 170- 188). Tunja: Uptc.
- Schostakovsky, P. (1945). *Historia de la literatura rusa*. Buenos Aires: Losada.
- Zweig, S. (1951). *La lucha contra el demonio*. Barcelona: Apolo.
- Zweig, S. (1998). *Tres maestros Balzac Dickens Dostoievski*. Bogotá: Norma.

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2015,
en el Grupo Imprenta y Publicaciones de
la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
con una edición de 200 ejemplares.
Tunja - Boyacá - Colombia

