< 31

Énfasis

PEDAGOGÍA, INFANCIAS Y MEMORIAS EN COLOMBIA

Editor
Diego H. Arias Gómez

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Doctorado Interinstitucional en Educación DIE
15 años Juntos por una mejor educación
Acreditación 10 años de alta calidad
Premio Alup a la Calidad del Posgrado en Iberoamérica 6ª Edición

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad del Valle · Universidad Distrital Francisco José de Caldas · Universidad Pedagógica Nacional

Énfasis

Pedagogía, Infancias y Memorias en Colombia



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Pedagogía, Infancias y Memorias en Colombia

Editor

Diego H. Arias Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia – 2021

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2021
ISBN Impreso: 978-958-787-276-7
ISBN Digital: 978-958-787-277-4

Preparación editorial
Doctorado Interinstitucional en Educación
http://die.udistrital.edu.co/publicaciones
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial
Elban Gerardo Roa Díaz
eventosdie@udistrital.edu.co
PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión
Fundación Común Presencia

Esta edición 2021 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2021

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Pedagogía, infancias y memorias en Colombia / editor, Diego H. Arias Gómez. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.
p. - (Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis ; 31)

Incluye datos curriculares de los editores y autores. -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-958-787-276-7 -- 978-958-787-277-4

1. Educación de niños 2. Pedagogía 3. Sociología de la educación I. Arias Gómez, Diego Hernán, editor ed. II. Serie

CDD: 370.14 ed. 23 CO-BoBN– a1077605

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade
Representante grupos de investigación: Investigación en Didáctica de las Ciencias, Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.

Juan Carlos Amador Baquiro
Representante de los grupos de investigación: Moralia, Estudios del Discurso, Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas–GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación.

Rodolfo Vergel Causado
Representante de los grupos de investigación: Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD y EDUMAT, del Énfasis en Educación Matemática.

Diego Hernán Arias Gómez
Representante del grupo de investigación: Formación de Educadores, Emilio, Educación y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Carmen Helena Guerrero Nieto
Representante de los grupos de investigación: Aprendizaje y Sociedad de la Información y Formación de Educadores, del Énfasis en ELT EDUCATION

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle

Tabla de contenido

La pedagogía y su relación con las ciencias sociales en la Modernidad, 1850-1950
Absalón Jiménez Becerra 11

Maneras de *decir* el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio
Angela Virginia Neira Uneme 55

Una mirada al campo profesional de la educación infantil en Colombia, una aproximación a la perspectiva de Pierre Bourdieu
Nadia Paola Acosta Marroquín 85

El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018
Diana Carolina Pardo Quevedo 111

Memoria social, pasado reciente y escuela: los hechos socialmente vivos y la irrenunciable afirmación ética y política
Cesar Augusto Mayorga Mendieta 129

La violencia política y el conflicto desde los jóvenes de la escuela: balance de la literatura
Diego H. Arias Gómez 155

Introducción

El presente texto hace parte de las construcciones investigativas del Énfasis en educación, pedagogía y educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialmente de algunos de los avances de sus estudiantes en el marco de su formación doctoral, en tal sentido, sintetiza la producción académica sobre temas específicos en el marco de la elaboración de tesis doctorales. También se exponen las reflexiones que docentes hacen sobre temas cercanos a las problemáticas de sus estudiantes, de manera que unos y otros ponen al servicio de la comunidad académica sus producciones.

Así, los temas de la infancia, la pedagogía y la enseñanza de la historia reciente hacen parte del presente volumen, que no solo se suman a la importante trayectoria de las líneas de investigación que componen el Énfasis, sino que hacen una contribución al campo pedagógica colombiano con este conocimiento de frontera.

El primer texto, del profesor Absalón Jiménez, abre el conjunto de aportaciones con una reflexión sobre la pedagogía de la modernidad en la centuria que va de 1850 a 1950, haciendo un riguroso recorrido por corrientes y autores clásicos que han marcado el posicionamiento de este saber centrado en la educación y la escuela, no sin tensiones con otras disciplinas. La defensa del estatuto epistemológico de la pedagogía, según el autor, pasa por ubicarla como ciencia de la educación a lo largo de la historia.

El segundo texto, de Ángela Neira, en la misma línea de profundizar en aspectos propios del mundo pedagógico, tiene el propósito mostrar algunos autores clave en el camino por historizar el concepto de amor pedagógico a lo largo de las últimas décadas. El manejo del afecto, la importancia del cuidado, la invocación de los sentimientos y la naturalización del cuidado hacen parte de algunas de las nociones que históricamente se le han endilgado a la práctica docente en relación la deferencia hacia el otro. El giro afectivo que se le imprime como deber ser al maestro no es consustancial a su quehacer, sino que ha sido construido socialmente por múltiples y diversos medios.

El tercer capítulo del presente compilado, retoma una arista abierta por el anterior texto, y ahondado por este y el que le sigue, esto es, la cuestión de las infancias como problema de la escuela y de lo público. Así, Nadia Paola Marroquín, precisa su contribución en los programas de formación infantil en Colombia, auscultado su devenir y la manera como la sociología de Bourdieu se configura como una poderosa herramienta teórica para comprender la configuración de este campo en el país. La expedición de normativas que incidieron en las facultades de educación y algunos conceptos de las ciencias sociales se pueden trenzar, según la autora, para reconocer los matices y las luchas por definir el campo profesional ocupado de las infancias.

Por su parte, Diana Carolina Pardo, realiza la cuarta contribución al presente libro, también en la línea de pensar la infancia, pero con la particularidad de centrarse en la última década y de identificar los múltiples discursos que se han sumado a perfilar la noción contemporánea de infancias. La autora expone un grupo de autores emblemáticos que han rastreado la forma como los medios masivos, los cambios en la familia, los nuevos consumos culturales, la institución escuela y las transformaciones de la economía, marcaron la emergencia de estas nuevas generales de menores en la época contemporánea, con unas características diferente a las que se le atribuyeron en décadas anteriores.

El último grupo de trabajos, corresponden a los capítulos de César Augusto Mayorga y Diego Arias, estudiante y profesor del doctorado, ambos trabajos están centrados en la reflexión sobre la enseñanza de la historia reciente desde lo producido sobre las miradas escolares al respecto. El primer documento, adicionalmente, resalta la importancia de entender el narcotráfico en la perspectiva educativa, como una manera de eludir la tradicional mirada sobre la violencia política en la escuela como algo general, plano y homogéneo. El segundo documento hace una revisión de la literatura sobre lo dicho respecto a las miradas estudiantiles sobre el conflicto.

Esperamos que estos trabajos constituyan un aporte a los trabajos investigativos con afinidades temáticas y metodológicas a los aquí presentados, también que sea objeto de debate por parte de colegas y estudiantes, en temas vinculados a la pedagogía moderna, a las infancias y la enseñanza de pasados recientes y, por último, que sea un motivo de aliciente a futuros estudiantes del Énfasis y del Doctorado Interinstitucional en Educación, para que se arriesguen a publicar con sus docentes, y que comprueben por medio de la difusión de sus elaboraciones y hallazgos, que la formación doctoral es un rico y fecundo camino que no termina con la obtención del título.

1. La pedagogía y su relación con las ciencias sociales en la Modernidad, 1850-1950[1]

Absalón Jiménez Becerra[2]

Introducción

Para quienes trabajamos en *el campo intelectual de la pedagogía*, reconocemos que esta disciplina es hija de la Modernidad, hija del proceso de objetivación que se inicia con Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650) a la cabeza —no sólo asociada a la conquista del método científico—, sino a los principios racionales con los que se rompió el feudalismo y con el sostenimiento del pensamiento del hombre a los lineamientos religiosos del medioevo. Desde nuestra perspectiva, el movimiento intelectual que se gestó en el Renacimiento y alcanzó su estado de plena maduración en el siglo XVIII —*el siglo de las Luces*—, corresponde al periodo de nacimiento y maduración de la pedagogía, ya como disciplina autónoma, ya como ciencia, pues fue durante este periodo que se produjeron las grandes obras de los pedagogos considerados clásicos, acompañadas de las principales reflexiones de carácter filosófico afines a la Ilustración.

En tal sentido, la educación en este periodo se constituyó como la principal estrategia mediante la cual era posible la materialización del proyecto intelectual y político de la Ilustración, facilitado por una institución que irrumpió en este periodo: *la escuela pública,* acompañada de la constitución de un sujeto: el *pedagogo*, y que tomó en su momento el nombre de *preceptor, ayo, profesor*, maestro de escuela o educador moderno.

1 . El presente capítulo hace parte de la investigación: Pedagogía y políticas formación docente en Colombia, financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la UDFJC en el periodo 2019-2020.

2 . Profesor titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas Correo: abjimenezb@udistrital.edu.co

La escuela pública no sólo conllevó el encierro del niño y su objetivación acompañado, de la constitución del maestro, sino, además, demandó el estudio científico de la educación y la constitución de la pedagogía, ya sea como disciplina, ya sea como ciencia. La pedagogía moderna estableció una relación de diálogo directo con la filosofía, pero sin vasos de comunicación claros con las ciencias sociales y, luego, en otro periodo de su historia, se vio abocada a establecer una relación de sometimiento con las ciencias de la educación, como la sociología de la educación, la psicopedagogía y la economía educativa, entre otras. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, en el caso colombiano, *la pedagogía* se ha sabido insubordinar para constituirse en una *disciplina* afín al proceso de formación de los maestros y profesores.

Por lo demás, uno de los cuestionamientos históricos que se le hace a la pedagogía, desde las ciencias sociales, es que ésta no pudo constituirse en ciencia en la Modernidad, particularmente en el periodo comprendido entre 1850 y 1950, en momentos en que estas ciencias, lideradas por el quinteto de *la historia, la sociología, la antropología, la economía y la ciencia política,* se consolidaban como ciencias objetivas, capaces de producir conocimiento científico e inclusive teoría social (Wallerstein, 1996). De tal manera, las *ciencias nomotéticas* llegaron a ser capaces de producir teoría social, como lo fueron *la economía, la sociología y la ciencia política* y, en segundo lugar, las ciencias ideográficas, basadas en fuentes palpables tuvieron la capacidad de realizar descripciones objetivas en torno al devenir humano, como lo son *la historia y la antropología*.

El *quinteto de las ciencias sociales* fuertes, muy afines al método científico, logró establecer unos objetos de investigación claros, acompañados de formas de observación, maneras de establecer hipótesis e inclusive producción de teorías. De tal manera, *la historia* estableció como objeto de estudio el pasado humano; *la sociología* instituyó las relaciones dadas entre el individuo y la sociedad; *la antropología* revindicó como objeto de estudio a la cultura; *la economía,* las relaciones materiales, y *la ciencia política* estableció como objeto de estudio al problema del Estado.

Al anterior quinteto de las ciencias sociales fuertes deberíamos sumarles unas hermanas menores, como los son: *la psicología, la geografía, el derecho y la filosofía*, las cuales, de acuerdo a la mirada de Immanuel Wallerstein (1998)[3] , no alcanzan el reconocimiento de las primeras debido a varias razones

3 . Wallerstein, I. (1998) Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México. Siglo XXI.

particulares. En primer lugar, a la tardía consolidación de la psicología a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, sumado a que la gran mayoría de los psicólogos provenían de la práctica médica, constándoles mucho delimitar la mente del sujeto como objeto de estudio; por su parte, la geografía terminó siendo una ciencia sintética y poco analítica; en tercera instancia, las verdades del derecho no son verdades sociales; y, por último, la filosofía era vista como una disciplina demasiado abstracta y especulativa. Para este autor, la humanidad quedaría así marcada en la Modernidad por dos elementos fundamentales: la consolidación del *sistema mundo capitalista* y *las ciencias sociales modernas,* que se constituyen en el principal lente con el que miramos la realidad, la principal plataforma de observación de la realidad capitalista por medio de la cual legitimamos el mismo sistema mundo.

Así, las ciencias sociales lideradas por el gran quinteto, acompañadas de sus hermanas menores, se constituyen en la principal plataforma de observación de la realidad objetiva; claro está, señaladas de ser eurocéntricas, además de ser machistas, de carácter burgués e imperial. No obstante, para el periodo que nos interesa indagar, 1850-1950 —en pleno periodo dorado de las ciencias sociales—, evidenciamos el desconocimiento por parte de éstas de la pedagogía, a la que no se le reconocía una base epistemológica y un objeto claro de investigación. Por lo demás, para esta coyuntura, la *pedagogía* terminó siendo registrada más bien como prima lejana de las ciencias sociales, y acabó siendo instrumentalizada en la medida en que su objeto de investigación e intervención —*la educación del sujeto*—, terminó siendo invadido por lo que en la segunda mitad del siglo XX se denominó como las ciencias de la educación[4].

En el presente texto, nuestra intención es indagar, en el primer aparte, el devenir de la pedagogía en la Modernidad con el fin de establecer su estatuto epistemológico. Por ello, el objeto de indagación de dicha disciplina lo terminaría de aclarar la pedagogía moderna, acompañada de cuestiones afines y paralelas, como lo son: formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje del sujeto. Por otro lado, en términos ontológicos, como lo vamos a mostrar, en la Modernidad la relación entre filosofía y pedagogía se mantuvo

4 . La pedagogía, a pesar de que tuvo un objeto investigación como lo es la educación del sujeto, le costó constituirse como una ciencia que produce conocimiento científico y, de manera puntual, que produce teorías. El termino ciencia proviene del latín scientia, que significa conocimiento. Podemos decir que, la ciencia, es un conjunto de conocimientos estructurados sistemáticamente en un campo específico. La ciencia hace referencia al conocimiento que se obtiene mediante la observación de patrones regulares de experimentación y razonamientos dentro de un área determinada, que, por medio de un método científico, se elaboran preguntas, se deducen principios, se formulan hipótesis. Así, con base en los resultados obtenidos, se elaboran enunciados, teorías y leyes generales..

hasta, por los menos, la primera mitad del siglo XX, encontrando afinidad en las preocupaciones que respectan a la *educación*. En tercer lugar, queremos discutir y reflexionar las pretensiones de la pedagogía moderna a lo largo del siglo XX y dar a conocer su desenlace final.

Por lo demás, el presente texto no es más que un conjunto de reflexiones académicas, discusiones y apuntes de clase, en las que un profesor universitario —en compañía de los estudiantes de pregrado, maestría y doctorado—, despliega sus ideas, tomando cuerpo una serie de pequeñas hipótesis o apuesta conceptuales, vistas como ideas fuerza o pequeños bisturís de trabajo, con las que luego indagamos a la pedagogía colombiana como objeto de estudio, y a la cual hemos terminando reconociendo como una disciplina consustancial en el proceso de formación de maestros en Colombia.

El estatuto epistemológico de la pedagogía moderna

La pedagogía en la Modernidad, terminó constituyendo un discurso propio en la medida en que tomó cuerpo el estatuto de infancia, se constituyó el maestro como especialista en el tema y se institucionalizó la escuela pública, tomando forma un sistema de observación y experimentación, acompañado de conceptos y teorías que terminarían de darle cuerpo a la pedagogía, en términos epistemológicos, ya como disciplina, ya como ciencia, desde el inicio de la Modernidad hasta bien entrada la primera mitad del siglo XX. La pedagogía, desde los inicios de la Modernidad, dispuso de una serie de conceptos y métodos para resolver problemas que atañen a la realidad educativa, como también formas de observación, experimentación, compresión e interpretación en torno a la educación del sujeto.

La pedagogía en la Modernidad, organizó el resultado de sus estudios en un conjunto unitario de conocimiento —en un sistema—, que terminó constituyendo su base epistemológica y, por qué no decirlo, teorías objetivas propias de la Modernidad. Las primeras reflexiones sistemáticas y coherentes sobre la educación, emergieron de una serie de obras —la mayoría de ellas—, que se independizaron paulatinamente de la visión ontológica que brindaba la filosofía. En este sentido, debemos mencionar a tres pedagogos acompañados de sus respectivas obras: Juan Amos Comenio (1592-1670), *Didáctica Magna,* en 1635; J.J. Rousseau (1712-1778), *Emilio, o de la educación,* en

1762, y Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), *Cómo Gertrudis educa sus hijos,* en 1801 y *El canto del cisne*, en 1826.

En primer lugar, Juan Amos Comenio contemporáneo de Descartes y con quien compartió en algún momento de su vida sus reflexiones en la ciudad de Leyden, en 1642—, revolucionó la pedagogía, al igual que aquél había revolucionado la filosofía. Comenio puso como centro del proceso educativo al *alumno,* en una institución pública denominada *escuela,* por encima del maestro. Descartes, por su parte, estableció *el conocimiento de la razón*, con base en el método, por encima de la revelación de Dios. Es de aclarar que el libro de Comenio —*Didáctica Magna*—, a la vez que convirtió a la pedagogía en ciencia de la educación, instituyó las bases de la *escuela pública* moderna y constituyó al *pedagogo o profesor* en un profesional, pasando de ser simple *ayo* o *preceptor,* a ser uno de los principales transmisores de cultura y forjadores de ciudadanos.

Desde su perspectiva filantrópica, como educador y pastor cristiano, en la escuela se debían instruir los entendimientos en las artes, las ciencias; se debían cultivar los idiomas, además de formar las buenas costumbres sin perder una relación sincera con *Dios*. Para Comenio, la escuela pública era una institución necesaria; los hombres, como criaturas racionales creadas por Dios, debían ser preparados sabiamente en las letras, la virtud y la religión. Así como era indispensable, "la piscina para los peces y el vivero para los árboles, se hacía necesaria la escuela para la juventud". La escuela se constituyó desde entonces, en el verdadero taller donde se formarían hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón.

Su libro, cargado de reflexiones educativas y su relación con los principios cristianos, se encuentra acompañado también de referencias de infancia y juventud, dadas por analogía con las semillas y los animales. No obstante, en su propuesta didáctica, el niño y el joven se convierten en el centro del proceso educativo; así, todo debía concurrir al servicio de las necesidades de su aprendizaje: maestros, textos, aulas y métodos.

En Fulnek, pequeña ciudad de la región de Moravia, permaneció hasta 1621, donde empezó aplicar su propuesta pedagógica, basado en tres principios: *comprender, retener y practicar*. De tal manera, en lugar de hacer repetir a los estudiantes la información de memoria, procuraba explicar primero la lección para que lo entendieran; enseguida, ayudaba a los alumnos a que ellos mismos elaboran los conceptos explicados, hasta que quedaran

fijos en la memoria y, finalmente, los ponían en ejercicio en cosas prácticas de la vida.

En el tipo de escuela pública, concebida por Comenio, deberían tener acceso hombres y mujeres, pobres y ricos, párvulos y jóvenes, niños adelantados y regulares. Desde su perspectiva, no existía ninguna razón por la que la personas del común y el sexo femenino debían estar excluidos en absoluto de los estudios científicos, ni tampoco se podía excluir a los pobres al acceso del conocimiento. En sus palabras nos aclara:

> Si alguno dijera: ¿qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Ocurrirá que forma de un modo *legítimo esta universal instrucción de la juventud,* a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en que hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, porque caminos hay que andar y como proteger la posición de cada uno (Comenio, 2007, p. 32).

Esta escuela democrática unificada debía ser dividida, desde su perspectiva, en cuatro periodos de la vida: infancia, puericia, adolescencia y juventud, de seis años cada uno. A estos periodos corresponden unos particulares tipos de educación o de escuelas: a la infancia, la escuela maternal; a la puericia, la escuela común; a la adolescencia, la escuela latina o gimnasio; y a la juventud, la academia o universidad. Para Comenio, debía haber una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población; un gimnasio en cada ciudad y una universidad en cada provincia.

Comenio también sería el generador de *método global*, según el cual, el niño capta todo antes que las partes, o sea que, en un principio, conoce en modo global, sumario y pre-analítico. Dicho principio de globalidad iría acompañado de otros dos principios, como lo son la *gradualidad* y la *ciclicidad*. Su propuesta se basaba en un principio de progresión sintética de la enseñanza, que significa ir de lo conocido a lo desconocido; de lo simple a lo complejo; de lo regular a lo irregular; de lo concreto a lo abstracto.

Al niño, en la escuela primaria, se le enseña un poco de todo para luego profundizar gradualmente en la secundaria en las diversas materias. En sus fundamentos didácticos, aclara a los profesores, que siguiendo la huella de la naturaleza se hallará que fácilmente puede instruirse a la juventud si:

I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.

II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.

III. Se procede de lo general a lo particular.

IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.

V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que ha de aprender.

VI. Y se procede despacio en todo.

VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por la razón método.

VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.

IX. Y para el uso presente.

X. Y siempre por un solo y mismo método (Comenio, 2007, p. 72)

De tal manera, desde entonces, el profesor debe llevar a sus alumnos a no preguntar nada sin reflexionar primero; a no creer nada sin pensar; a no hacer nada sin juzgar y, finalmente, a hacer lo que consideren que es bueno y útil para la sociedad. En este sentido,

> Por ende, es preciso que el hombre llegue a convertirse en el *ser razonable* que implica su destino humano. Sólo puede alcanzar esta meta adquiriendo la comprensión de todo cuanto lo rodea: esto es lo único que puede capacitarlo para servirse legítimamente de las demás criaturas, gobernarse así propio y servir a sus semejantes (Comenio, 2007, capítulo IV).

Como gestor de la pedagogía moderna, bajo el *ideal pansófico*, que supone la igualdad del ser humano en cuanto a su acceso al saber y que reivindica "la necesidad de enseñarlo todo a todos", buscó que este ideal se basara en suficientes experiencias, variadas y ricas, con el fin de que todas las personas, por igual, conocieran los fundamentos de la razón. Desde tal perspectiva, ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; es conocer y poder nombrar y entender cuánto encierra el mundo entero. El ser humano llegaba al mundo no para ser un simple espectador, sino para ser un actor generador de nuevas experiencias.

Juan Amos Comenio, además de pedagogo y didacta, fue el principal pensador y reformador de la escuela moderna. Detrás del texto *Didáctica magna—,* se encuentran nada más y nada menos que las bases de lo que sería la educación moderna, que terminó liderando el Estado sólo hasta la

segunda mitad del siglo XX, momento en que tomó cuerpo la *escuela pública*, gratuita, universal y mixta. Es decir, sólo 320 años después de escrita su obra, y como producto de la segunda posguerra mundial, se terminaría de universalizar el derecho a la educación con un carácter público y universal, acompañado de la presencia masiva de la mujer en la escuela.

Así mismo, fue gestor de lo que vendría a ser *el pedagogo moderno,* el cual centra sus esfuerzos en torno a las preguntas y necesidades de aprendizaje del niño, realizando una práctica de enseñanza bajo un principio de proporcionalidad, de acuerdo a su edad o lo que posteriormente sería el nivel de desarrollo intelectual del estudiante. Además, estableció las bases de una escuela democrática que debía cubrir de manera integral las necesidades educativas en los periodos de infancia, puericia, adolescencia y juventud.

En segundo lugar, un heredero directo de los postulados filosóficos que habían reivindicado la importancia de la experiencia y la conquista de la razón en el proceso educativo del alumno o joven estudiante, sería J.J. Rousseau quien, en *Emilio o de la educación*, dado a conocer en 1762, estableció las bases de la pedagogía moderna al descubrir de manera explícita y objetiva a la infancia. Desde su perspectiva, en el proceso educativo moderno, la infancia, como parte de la experiencia vital del sujeto, debía ser valorada de manera positiva por parte del mundo adulto[5]. De entrada, el "niño no es un animal, ni un hombre"; en esencia, es un niño en el que actividades del mundo infantil, como el juego, hacen parte de sus experiencias vitales. El buen *ayo o preceptor,* debía amar al niño, amar los juegos infantiles, valorar

5 . Con J.J. Rousseau aparece el estatuto de infancia como elemento consustancial a la consolidación de la pedagogía moderna, que reconoce de entrada al niño de manera positiva, acompañado de su capacidad intelectual en oposición a lo que establecía la Iglesia católica. Desde la perspectiva medieval, establecida por San Agustín (354-430), en cuanto nace el niño éste es representante del vicio y se convierte en símbolo de la fuerza del mal. El niño es un ser imperfecto que lleva en su seno todo el peso del pecado original. En *La ciudad de Dios*, San Agustín explica, extensamente, lo que entiende por "pecado de infancia". Describe a estas criaturas como seres ignorantes, apasionadas, caprichosas. Dice: "si los dejáramos hacer lo que les gusta, no hay crimen que no cometerían". Así, los niños son, para San Agustín, el testimonio más demoledor de la maligna naturaleza de la humanidad; son un condensado de intenciones y acciones condenables que se ponen en evidencia a través de una conducta que irremediablemente los precipita hacia el mal. De ahí que San Agustín avalara que los niños fueran juzgados de acuerdo a las normas morales –pero también jurídicas– previstas para los adultos pecadores. ¿De qué otra manera se entiende, si no, la sanción que se les imponía? En *La ciudad de Dios* se puede leer: *"...es pecado codiciar el seno llorando. Desear el pecho de la madre es una avidez maligna. Tanto es así que podemos, al crecer, arrancarla y rechazarla".* Al oponer la imperfección infantil a la perfección que el adulto puede lograr a partir de una vida piadosa y penitente, postula a la infancia como destinataria de todo lo repudiable. La influencia de San Agustín, claro está, no cesó con su muerte ni se redujo a su época. Antes bien, se prolongó durante siglos en la cultura occidental. Este tipo de postulados fueron cuestionados por Rousseau en su *Emilio* en la segunda mitad del siglo XVIII. Con el *Emilio* aparece el estatuto de infancia en la pedagogía moderna; de allí el desprecio inicial a la obra de Rousseau por parte de la Iglesia católica..

sus experiencias, el desarrollo de sus sensaciones y percepciones, su imaginación y, en algún momento, el preceptor o *ayo* debía acercar al niño a la lectura, a la cultura y a la conquista del conocimiento:

> Hombres, sed humanos que es vuestra obligación primera, sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. ¿Qué saber tendréis fuera de la humanidad? Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites, su amable instinto (Rousseau, 2004, p. 47).

Con Rousseau, debemos valorar las trasformaciones cualitativas que vive este sujeto, pues *Emilio* pasa de la infancia a la adolescencia y luego a la juventud, llegando su proceso educativo hasta los veinticuatro años de edad, cuando conoce a Sofía; corren una carrera y termina casándose con ella. Con este filósofo tomó cuerpo el *iusnaturalismo* en el proceso educativo de *Emilio*; de tal manera, el niño conquista conocimiento en la interacción con la naturaleza, luego con las personas y las cosas.

De hecho, en el *Emilio* hay una desconfianza a las instituciones y a las disciplinas escolares. Para Rousseau, no era necesaria la escuela en el proceso educativo del niño y del muchacho. La escuela, desde su perspectiva, vuelve doble a los hombres, los convierte en personas hipócritas. También hay una profunda desconfianza de lo que serían las disciplinas escolares que fragmentan el acceso al conocimiento de la cultura. De hecho, Rousseau, como *ayo* o preceptor, no enseña ninguna disciplina en especial, no enseña historia, ni filosofía, ni gramática, ni matemática o ciencia. La labor del preceptor *o ayo* es, en esencia, educar a *Emilio*, en términos morales, formando así a un buen ciudadano, un individuo universal que valore la cultura y que conquiste el uso de razón como expresión de mayoría de edad ilustrada.

Desde la perspectiva filosófica de Rousseau, *el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe;* el niño en general, es visto como *el buen salvaje*. El niño, en oposición a lo que planteaba la Iglesia católica en aquella época, es *bueno, inocente y frágil,* y al mundo adulto le corresponde asistirlo y cuidarlo. De hecho, en su libro, hay una demanda para que la mujer aristócrata vuelva a amamantar al niño, tarea que delegaba a las mujeres que hacían parte de la servidumbre. Así mismo, el primer profesor y amigo del niño, debe ser su padre, pero en algún momento la familia confiará el proceso educativo del niño a un experto, el *ayo o preceptor.* La bondad del niño, su inocencia y cuidado, desde entonces, se constituyó en el principal foco con el que se iluminó la cara del mundo adulto, cuando había fallas en las

prácticas de asistencia y cuidado hacia el niño. El buen preceptor, desde entonces, es aquel que, además de amar al niño, lo asiste, lo cuida y lo educa.

Con Rousseau, profundizamos la *diferencia entre educación e instrucción*; así, la labor del preceptor, desde entonces, es educar al niño, formarlo, ante todo como un individuo universal, como un ciudadano que toma cierta distancia de las instituciones y que conquista el uso de razón con base en *el iusnaturalismo*, pero también, en el contacto con las personas y también con las cosas. La instrucción es vista, para este filósofo, como una simple transmisión de información y conocimiento, que, al no tener un uso práctico y significativo en la vida del niño, termina siendo olvidada. La principal preocupación del buen preceptor es la educación de *Emilio*: su formación, con base en la experiencia y la conquista de la razón y la autonomía, en la edad adulta.

En tercer lugar, Juan Enrique Pestalozzi, terminaría de darle base epistemológica a la pedagogía moderna, a la vez que se constituyó en el gestor y reformador de la escuela popular. Su propuesta, dada a conocer inicialmente en su primer libro de reconocimiento en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, en 1802, se centró en los niños de las periferias, marginales y pobres, también en los hijos de campesinos y los niños afectados por las guerras napoleónicas. En su proceso de formación, casi que de forma autodidacta, lee a J.J. Rousseau, reivindicándose como su discípulo; también lee a Kant, se forma en los principios de la moral moderna, la *mayoría de edad* y el *uso de la razón*. En estos dos autores encuentra la inspiración para su propuesta educativa: del primero, reivindica el estatuto que tenía *la infancia* para la pedagogía moderna; del segundo se inspira para sacar adelante su propuesta didáctica, *la pedagogía de la objetivación* y la conquista de la razón.

Sus primeras propuestas de escuela estuvieron asociadas a las granjas escolares, cuyo objetivo, además del educativo, era la formación de los niños para el trabajo y el auto sostenimiento de la institución escolar. Desde su propuesta pedagógica, de manera específica, *la intuición* es el elemento fundamental con el que el niño inicia la conquista del conocimiento. De hecho, crítica los métodos mediante los cuales el niño es obligado a adquirir unos conocimientos verbales sin auxilio de ninguna impresión intuitiva. Desde su perspectiva, la educación intuitiva buscaba el control del instinto por la razón, pero todo como parte de un proceso que buscaba el equilibrio entre *el espíritu, el corazón y los sentidos*.

Es con Pestalozzi, efectivamente, que evidenciamos el punto de quiebre y ruptura entre la filosofía con pretensiones ontológicas y morales, y la pedagogía con sus pretensiones educativas y de instrucción. En algunos apartes de su libro Cómo Gertrudis educa a sus hijos, nos aclara lo siguiente:

> Desde la edad de veinte años estoy completamente reñido con la filosofía pura, en el verdadero sentido de la palabra, y para la ejecución de mi plan y no he necesitado felizmente del recurso, bajo de ninguna de sus formas, de esta filosofía que me parece tan ardua (Pestalozzi, 2003, p. 64).

En la construcción del objeto de la pedagogía en las ramas de enseñanza, escritura lectura, cálculo, que son elementos en el fondo de la educación y la instrucción, se pasa de manera *intuitiva* y por encima de cualquier especulación filosófica, de la confusión a la precisión; de la precisión a la claridad y de la claridad a la lucidez. En las notas pedagógicas sobre su método, Pestalozzi, desde 1802, nos aclara que todo arte de la educación humana descansa esencialmente en tres elementos: *las fuerzas corporales*, en *la disposición intelectual* y en *el impulso de los sentimientos del corazón* en el niño. En sus palabras:

> Mi método, pues, trata ante todo de evitar toda separación de estas tres facultades unidas de un método tan esencial por la naturaleza y, en cuanto que ha de aparecer ventajoso para la educación intelectual, parte de un principio que ofrece la máxima garantía desde unir en sí mismo estas tres facultades.
>
> Este principio es el siguiente: *la intuición* constituye el único fundamento de todo conocimiento humano.
>
> Apoyado en el mismo, el método con enseñanza intelectual, no es otra cosa que la enseñanza de la intuición; como parte esencial del arte de la educación humana general, este método descansa en la mencionada triada de facultades y, no obstante, su especial referencia a la educación intelectual, no constituye sin embargo otra cosa que la simple constitución de aquello que la naturaleza ha comenzado de un modo instintivo e incluso del modo como lo ha comenzado (Pestalozzi, 2001, p. 77).

Para Pestalozzi, la *intuición* se constituye a la vez en la base inicial de la pedagogía objetiva, bajo el principio de *cosas y experiencias, antes que palabras*. Así, establecería uno de los principios de lo que sería a la postre la

pedagogía moderna y una de las bases de *la escuela activa* que terminaría de tomar cuerpo en la primera mitad del siglo XX. También, a lo largo de su vida, mediante su propuesta pedagógica, buscó que la educación fuera psicológica, acercándola a las necesidades del desarrollo del niño y la paulatina conquista de la razón, como también buscó mecanizar la educación de manera tal que fuera tan sencilla que una madre pudiera educar a su hijo en su etapa inicial.

Para este pedagogo, la escuela era el complemento de la educación doméstica y tenía como fin prepararnos para afrontar la vida. En esta institución, *el amor* de la madre es remplazado por el *amor ilustrado,* siendo no más que la razón cultivada y refinada. El medio más puro y más esencial para avivar la capacidad común de la naturaleza humana, sólo procedía originariamente *del amor*, las creencias y su permanente compañera, *la capacidad de acción*. Así, el amor como medio educativo, era reconocido como parte esencial de su propuesta. En su libro, *El canto del cisne*, nos aclara:

> Este será un sueño, un medio de alucinación del pueblo si no se hace salir del único e insubstituible fundamento de la educación naturalmente adecuada para lo humano, *el amor, las creencias y su permanente compañera la capacidad de acción*. Esto ocurre si se pretende buscar por medios aislados y abandonados así mismos en la educación intelectual y artística, o bien en el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales y artísticas, necesarias para el desarrollo de la fuerza común de la naturaleza humana, se tiene deficiencias o se ponen obstáculos en el camino (Pestalozzi, 1996, p. 74).

En su propuesta educativa, buscaba una formación integral que formara en el estudiante *el corazón, la cabeza y la mano*. Así, la educación elemental consistía en la educación de la humanidad, mediada por una relación de afecto como herramienta educativa. De sus postulados se desprende una concepción tripartita del sujeto, acompañado de acciones educativas: *lo físico, lo intelectual y lo moral* en una *interacción continua con el medio*.

La escuela propuesta por él, buscaba democratizar el derecho a la educación para los sectores pobres de la sociedad, como también democratizar los métodos de enseñanza que establecía el maestro. En realidad, buena parte de su iniciativa pedagógica era inductiva: iba "de lo particular a lo general", "de lo concreto a lo abstracto", "de lo vivido a lo percibido", para conquistar así la representación objetiva de las cosas. Su didáctica se basa en la *forma, el número y el nombre* cosas. La escuela, como institución, debía garantizar,

además, la unión entre una formación general y una formación profesional, reivindicando así en sus postulados, una educación elemental para los humildes como para los poderosos. En sus palabras:

> Los más altos resultados deben ser preparados desde la primera edad, según las direcciones de las necesidades educativas; pero los medios de preparación son igualmente aplicables en la ínfima choza del pueblo campesino que en los palacios de los grandes, y en cada sitio donde sean realmente reconocidos y cuidadosamente utilizados, son portadores de dicho bienestar en el mismo grado de variedad y profundidad en todo alcance de la educación y de la instrucción, con tal que se fundamenten sólidamente todos sus avances, poniendo el conocimiento en el camino de sus resultados futuros (Pestalozzi, 1996, p. 61).

En este punto, debemos destacar que, como educador, se caracterizó por su humildad y abnegación, entregándose de manera integral en su labor pedagógica a los niños. En su tumba reza uno de sus principios de vida: *Todo para los demás nada para sí*. En general, la *intuición* aplicada por Pestalozzi en el campo educativo —vista como la primera intención de percibir, comprender y conocer algo por parte del niño—, se constituiría a lo largo del siglo XX en una de las bases de la psicología moderna para comprender la manera como los individuos conquistan el conocimiento —el pensamiento formal—, y en la manera como desarrollan y materializan su inteligencia.

La pedagogía de la objetivación planteada por Pestalozzi, basada en *la intuición,* daría inicio al proceso de psicologización y pedagogización que viviría la infancia moderna en el interior de la escuela a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX. Con este autor prácticamente, quedan establecidas las bases de la pedagogía, ya sea como disciplina, ya sea como una ciencia, y cuyo objeto es la educación del niño.

Consecuentemente con esta discusión, debemos hacer referencia a los postulados de Juan Friedrich Herbart (1776-1841), quien, a principios del siglo XIX, terminó de llevar los problemas pedagógicos a ser planteados de manera sobria y científica, destacándose su libro, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, publicado en 1806. Así, desde su perspectiva, la pedagogía como ciencia en la Modernidad, se basa en los avances de la *psicología* y filosofía *práctica* (ética). La vida psíquica del individuo, está constituida por el juego de representaciones, naciendo así el carácter objetivante de la pedagogía. Por otro lado, para este pedagogo, *la filosofía* se encarga de la

elaboración de los conceptos; es, por tanto, un conocimiento secundario que se ejercita sobre uno primario: *la experiencia*. De este movimiento del pensar dirigido al de aclarar y corregir los conceptos problemáticos, ofrecidos por la experiencia, surge *la filosofía*.

Herbart, como pedagogo, estableció una marcada diferencia con la propuesta filosófica en boga a inicios del siglo XIX, ante todo con John Locke y J.J. Rousseau. En la introducción a su libro, *Pedagogía general*, cuestionó la *educación mundana* de Locke, "garantizada" por un preceptor con experiencia, dejando en un segundo plano las prácticas de instrucción. Desde su punto vista, en primera instancia, hay hombres que conocen el mundo sin amarlo y de ellos no se puede esperar una buena instrucción. En segundo lugar, se muestra opuesto a los principios del *iusnaturalismo* de Rousseau, lo cual terminó siendo visto como una utopía educativa que se podía cuestionar facialmente, pues, de hecho, la naturaleza por sí misma no educa al niño, pues este individuo necesitaba de la sociedad y de cierto sistema de instrucción en el que se compartiera con los demás. Así mismo, cuestionó a Rousseau entorno a la imposibilidad de sacrificar la vida del educador al hacerse el perpetuo acompañante de un solo niño. En palabras de Herbart, educación e instrucción deberían ir tomadas de la mano:

> La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y aquí, yo no puedo concebir la educación sin instrucción, o inversamente no reconozco al menos en esta obra instrucción alguna que no eduque (Herbart, 1914, p. 60).

Surge a la vez, la idea de la educación por instrucción ya que, al modificar con la enseñanza las representaciones (ideas), podemos modificar la vida psíquica del individuo. En general, las prácticas de instrucción deben mostrar, asociar, enseñar y filosofar. La materia de instrucción se halla en las ciencias, de modo que no se podía esperar que la pedagogía general exponga esas ciencias. Las prácticas de instrucción se refieren a las cosas, las formas y los signos. En estas prácticas, *el niño se encuentra situado en el centro de las ideas platónicas y de las cosas en sí*. Lo abstracto nunca llega a ser real para él; tampoco ha de buscar las substancias inasequibles tras las cosas sensibles. La diferencia que existe entre instrucción sintética e instrucción analítica, es el puente que el profesor establece entre la cosa en sí y la abstracción que se deriva de su explicación. En sus palabras:

> Las cosas, pues, nada son para el niño, sino las complexiones dadas de aquellos caracteres distintivos que separamos en la abstracción y que contemplamos aisladamente. Hay, por consiguiente, un camino desde, los caracteres aislados (formas) a las cosas, en las cuales se hallan reunidos; hay también un camino de vuelta desde las cosas a los caracteres, en los cuales pueden analizarse (Herbart, 1914, p. 148).

En la actividad educativa, Herbart diferencia tres momentos esenciales: *el gobierno, la instrucción y la disciplina*. *El gobierno* se dirige a la conservación del orden, a la conducta externa de los niños, para lo cual el medio más importante es mantenerlos activos. Otros medios pedagógicos son *el amor, la autoridad, la vigilancia, la amenaza y el castigo*, siendo los más eficaces los dos primeros[6]. Con relación *al gobierno de los niños,* nos aclara que una educación que no se ocupara del desorden de los niños, demostraría su desconocimiento hacía ellos. Si en el interior de la familia en las prácticas educativas, por lo general, *el amor* es garantizado por la madre y el principio de *autoridad* por el padre, al profesor le correspondería desarrollar las prácticas de *instrucción*, sin desconocer el peso que tiene el amor y la disciplina en el proceso educativo. De tal manera, cuando hace referencia al *gobierno de los niños,* se establece un "dispositivo de alianza" entre los padres de familia y el profesor. En palabras de Herbart:

> No es posible, además, dar ni una hora de clase sin empuñar con mano firme, pero suave, las riendas del *gobierno*. Si, por último, se quiere repartir exactamente entre el educador propiamente dicho y los padres todo lo que le corresponde a la crianza de los niños, es preciso esforzarse en disponer convenientemente entre ambas partes la relación en que se hallan por la ayuda recíproca que se prestan (Herbart, 1914, p. 76).

La *disciplina* persigue el mismo fin que la educación en general; en otras palabras, la formación para la virtud, y se apoya en el trato personal, pero

6 . Con relación al *amor* como medio pedagógico, Herbart nos termina de aclarar que éste descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre. Se ve así cuán ha de ser a un extraño conquistarlo. No lo adquiere ciertamente quien lo mantiene aislado, habla siempre en tono elevado y adopta en su manera un aire mezquinamente calculado. Pero tampoco lo gana quien se hace un ser vulgar y quien, debiendo ser agradable, pero al mismo tiempo reflexivo, busca su propio placer participando en el de los niños. La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos modos: o bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza, sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse el mismo, en cierto modo asequible a la simpatía de su discípulo; esto es difícil, pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede poner energía propia en esta relación cuando tiene de algún modo una cosa en común con el educador. Pero el *amor* del niño es pasajero y efímero, si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, las relaciones íntimas todo ello da solidez entre el educador y el niño (Herbart, 1914, p. 82).

se diferencia del gobierno en que éste se dirige más al comportamiento externo que a la conducta propiamente dicha; es decir, a la que rige las ideas morales. Por otro lado, *la instrucción* tiene por fin, como toda educación, *la virtud*, o la formación de la fuerza de carácter de la moralidad. El medio esencial de ella es el interés que sirve como motor y estímulo para la acción y se refiere al mundo de la naturaleza (conocimiento) y al mundo de los hombres (simpatía). En la *instrucción,* hay unos grados formales que son la claridad (aprehensión y apercepción de lo mostrado), la asociación o enlace de las asociaciones ya existentes al sistema (organización del pensar sistemático) y el método (aplicación de lo adquirido a la realidad práctica).

Uno de los rasgos que merecen más atención de la propuesta de Herbart, es la idea de la *apercepción,* por virtud de la cual, cuando una nueva representación entra en la conciencia, salen a su encuentro las semejantes que ya preexisten, o sea las percepciones previas. El concepto herbartiano de los intereses, está ligado al principio de instrucción educativa, en el que instruir significa educar. Los intereses son, en cierto modo, los resultantes de las fuerzas de atracción o repulsión que poseen las diversas representaciones.

La difusión de la pedagogía científica de Herbart se vio alimentada, a mediados del siglo XIX, por el triunfo de una visión científica del mundo natural y humano. *El fin de la educación,* desde su perspectiva, *es la virtud*, que consiste en el acuerdo de la voluntad de las ideas éticas que se basan en juicios estéticos. Debemos reiterar, en este punto de la discusión, que la pedagogía como ciencia en la Modernidad, se basa en los avances de la *psicología* y la filosofía en términos éticos. En esto, los elementos propios de la psicología, como tal, el principio de intuición y la representación, se constituirían en la base del carácter objetivante de la pedagogía.

El estatuto ontológico de la pedagogía en la Modernidad

Como se ha visto, la pedagogía, en su proceso de constitución, ya había dado su primera lucha para ser reconocida, tanto como disciplina, tanto como ciencia en la Modernidad. Lo anterior, en la medida en que, para el abordaje de la cultura, no bastó la iniciativa de la actividad individual, ni la práctica empírica de los maestros, sino que fue necesario establecer un empalme con las teorías psicológicas y filosóficas de los grandes pensadores. Por lo demás, desde nuestra perspectiva, queremos reconocer que una

importante placa discursiva de la pedagogía moderna se encuentra en las reflexiones hechas por la filosofía, estableciéndose allí buena parte de su base ontológica. En esta línea de análisis, debemos reconocer que la pedagogía en Europa, logró establecer una relación de afinidad con la filosofía moderna que, de manera implícita, había reivindicado para sí la educación del sujeto como parte de sus preocupaciones.

Así, en la Modernidad, todo gran pensador de la filosofía había elaborado al menos un tratado en el que se abordaba el problema de la educación. En dicha relación, dada entre la filosofía y la pedagogía, se pueden destacar las reflexiones de tres filósofos que afrontan, de manera explícita, la educación como objeto. De tal manera, en este aparte de la discusión, queremos hacer referencia directa a los filósofos John Locke (1632-1704), J.J. Rousseau, Emmanuel Kant (1724-1804) y John Dewey (1859-1952), quienes, a través de sus ensayos, fueron dilucidando de manera implícita a la educación como objeto de la pedagogía moderna, reivindicando la experiencia, la conquista de la autonomía y el uso de la razón.

En primer lugar, John Locke, con el inicio de la *Ilustración,* europea nos dejaría la plataforma para pensar una nueva educación en la que la *experiencia* del individuo, su desarrollo integral y la labor educativa de un buen preceptor o profesor, sería la base para la conquista de *la razón* como elemento característico de la conducta del hombre[7]. Este filósofo inglés en sus reflexiones ontológicas, dio a conocer que *no existían ideas innatas,* sino que el alma era como una *tabla rasa* y que aquellas procedían de *la experiencia*; de ahí el poder extraordinario de la educación y de la formación integral del hombre en el aspecto físico, intelectual y moral. Desde su perspectiva, el hombre es lo que es *—bueno o malo, útil o inútil a la sociedad—,* debido a la educación que ha recibido.

En su libro, *Pensamientos sobre educación* (1692), Locke propende por el cuidado del niño, su afecto, su alimentación y su actividad física. En sus reflexiones hay un mayor énfasis en la educación del niño con relación a las prácticas propias de instrucción. En lo que respecta al juego, reivindica la importancia del juguete como un elemento facilitador de esta actividad, pero no habría que sobresaturar al niño con estos artefactos:

> Juguetes como los trompos, las peonzas, las raquetas y otras semejantes que se usan sin esfuerzo, son convenientes no para variar sus

7 . Del filósofo inglés John Locke, en el marco de esta discusión, debemos valorar dos obras: *Pensamientos sobre educación* (1692)*; y Ensayo sobre el entendimiento humano* (1669).

> diversiones, sino para verse forzados a hacer ejercicio. Los juguetes había que facilitárselos lo más sencillo posible para que el niño se vea forzado en terminarlo de fabricar (Locke, 1986, p. 182.)

Para este filósofo, el aspecto más importante de la educación no era la instrucción ni el saber acumulado, sino la formación de costumbres éticas. El propósito de la educación consistía en dominar la naturaleza, establecer *práctica de gobierno sobre sí mismo*, someter las pasiones a la razón, como también someter la ley natural al contrato social ilustrado.

De tal manera, en este nuevo contexto el niño no es bueno ni antisocial por sí mismo, pero tiende a comportarse de acuerdo con *la ley natural*, la misma de la cual los hombres logran escapar mediante *el contrato social*. La educación ilustrada se propone hacer renunciar al hombre de ese estado natural desde pequeño, y su método consiste en la disciplina y, cuando es del caso, en la severidad. El castigo debe ser empleado en este terreno —el de la formación de las costumbres—, ante todo cuando no se haya logrado convencer al discípulo razonando. Considera, refiriéndose al preceptor o profesor, que quien quiera ocuparse de la educación de los niños, debe ocuparse de su naturaleza y su capacidad, ver la inclinación dominante, considerar lo que le falta al niño, sacar el mejor partido posible de lo que la naturaleza ha puesto en él para prevenir los vicios y contrarrestar los defectos.

El niño participa de la libertad civil por el fuero de su padre, pero al llevarlo a la mayoría de edad, debe suscribir por sí mismo el contrato, aunque sea de manera táctica, por la simple aceptación en herencia de los bienes paternos que la sociedad ha protegido o por el ejercicio de sus derechos como propietario y de ciudadano. En lo que respecta a la educación del espíritu, John Locke (1986) nos aclara:

> El mal no es tener deseos apropiados a los gastos y a las ideas de cada edad; el mal no es saber someter estos deseos a las reglas y a las restricciones de la razón. *La diferencia no consiste en tener o no tener pasiones, sino en poder o no gobernarse*; contrariarse en su satisfacción. El que no haya contrariado *el hábito de someter su voluntad a la razón* de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo (p. 68)

Con la obra de Locke, se marca el inicio de un nuevo concepto de educación al reivindicarse *la razón* como conductora del hombre. Para Locke, no

hay duda de que el fundamento de toda virtud está en la capacidad de renunciar a la satisfacción de nuestros *deseos*, cuando no son justificados por *la razón*. En sus reflexiones como educador, nos aclara que el *ayo o preceptor* debe ser respetado por la familia, recordándoles así a los padres: "Si le juzgáis digno de vuestro menosprecio es que has hecho una mala elección". Es necesario que el preceptor sea un hombre bien educado; que conozca los usos; que sepa a qué diversas formas de cortesía obligan la variedad de personas, tiempos y lugares. Es preciso que el preceptor sea un hombre que conozca el mundo, las costumbres, los gustos, las locuras, las mentiras, las faltas y, sobre todo, el país en qué vive.

Un buen preceptor debe enseñarle a conocer a su discípulo a los hombres y sus caracteres, que descubra la máscara con que ciertos hombres disfrazan sus títulos y sus pretensiones, que le haga distinguir lo que está oculto en el fondo de esas apariencias, que no se deje llevar por las seducciones y los halagos. Un buen preceptor debe garantizar esas enseñanzas debido a la posible falta de conocimiento del mundo y la falta de experiencia del discípulo. En sus palabras:

> La gran labor de un preceptor es la de moldear la conducta y formar el espíritu; establecer en su discípulo los buenos hábitos, los principios de la virtud y la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso (Locke, 1986, p. 131).

En general, es preciso que *el preceptor* sea una persona de elevada moralidad, de buen sentido, de buen humor que sepa en sus relaciones con su discípulo, conducirse con seriedad, con soltura y también dulcemente. La gran habilidad del profesor reside en obtener y mantener la atención del alumno, lo que le permite progresar rápidamente en su proceso educativo y valorar la utilidad de lo que enseña. El buen preceptor debe hacer ver al alumno que con lo aprendido puede hacer algo nuevo. Así, este sujeto, debe agregar amabilidad a todas sus clases, por medio de cierta ternura en su actitud y debe dejar percibir que su discípulo se sienta valorado por él.

Desde su perspectiva, el estudio podía convertirse en juego, en un recreo para los niños estableciéndose un medio que inspirara el deseo de aprender si se presentara la instrucción como una cosa honorable, agradable y recreativa, o como una recompensa producto de realizar una actividad atractiva. En lo que respecta a las prácticas de instrucción, Locke establece de manera

didáctica, un método de lectoescritura —*basada en el uso de cuatro dados*—, y que años después sería tenido en cuenta por la pedagogía moderna. Con relación a esta práctica, una vez el niño sepa hablar, se podría iniciar la enseñanza de la lectura. Desde su propuesta lúdica se entendía que:

> Así es como se puede sin sospecharlo, hacerles conocer las letras a los niños, enseñarles a leer, sin que vean en ello otra cosa que un juego, y divertirlos con un estudio por el cual los demás niños de su edad son azotados. No hay que imponer a los niños nada que se asemeje a un trabajo o a una cosa seria: ni un espíritu ni un cuerpo sabría acomodarse a ello (Locke, 1986, p. 209).

Su método de lectoescritura basado en dados propuso pegar en uno de ellos las seis vocales (incluyendo la *y* que es una vocal en lengua inglesa) y las dieciocho consonantes sobre los lados de otros tres dados. Así, el niño en la medida que lanzaba los dados, conocía las vocales y letras y, por asociación, iba construyendo palabras. El juego de los dados se constituyó desde entonces, en un juego cómodo y útil. Para Locke, no debíamos olvidar que no era necesario obligar al niño por la fuerza a leer, se debía buscar algún truco o artificio, pero no obligarlo de manera forzosa. La lectura de las primeras palabras se podía acompañar de ilustraciones e imágenes, por ejemplo, de animales, acompañadas de preguntas que lo podían instruir.

> Cuando gracias a estos métodos atractivos, comience a saber leer, poned en sus manos alguna obra agradable, proporcionada a su inteligencia, cuyo atractivo puede atraer al pequeño lector y recompensarle en su esfuerzo… A este efecto, pienso que el mejor libro será la colección de *Fabulas de Esopo*. Estas son en efecto, historias propias para encantar y divertir al niño y que al mismo tiempo contienen reflexiones para un hombre hecho (Locke, 1986, p. 212).

Así, *la educación ilustrada* iniciada por este filósofo, es aquella que forma al niño para suscribir en algún momento de su vida *el contrato social* basado en el uso de la razón y que se antepone a la ley natural, como también es aquella que genera el hábito de someter la voluntad a la razón con base en dicho acuerdo colectivo. La educación ilustrada constriñe de manera paulatina al nuevo ciudadano para que termine aceptando el acuerdo social como parte del ejercicio de su libertad en la edad adulta.

Por otra parte, Immanuel Kant (1724-1804), sin ser pedagogo, influiría en la propuesta educativa que se terminaría de consolidar a lo largo del siglo XIX. Por lo demás, en sus preceptos y principios educativos, en varios aspectos se

muestra como continuador de las ideas de Locke y de las reflexiones pedagógicas de J.J. Rousseau. Así, sumado a la reivindicación de la *experiencia,* hace un mayor énfasis en *el uso de los preceptos de la razón* y en la conquista de la mayoría *de edad,* como sinónimo de independencia y autonomía individual, evidenciando el sentir de la nueva sociedad que se consolidaba para la época. Sus escritos sobre educación fueron compilados por uno de sus discípulos que dio a conocer en 1803, el libro *Pedagogía*[8]*,* que no es más que la suma de una serie de ensayos sueltos. Desde la mirada de Kant,

> El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (Kant, 2003, p. 29).

Desde su perspectiva, *la disciplina* es consustancial a la educación del niño y debía aplicarse desde temprano, porque en otro momento ya se hacía muy difícil cambiar al hombre; tampoco le servía de nada al niño ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues en su vida adulta, al chocar con obstáculos en todas partes, sufriría continuos fracasos tan pronto interviniera en los asuntos del mundo. El hombre tiene la necesidad de cuidado y educación, y *la educación, a su vez, comprende disciplina e instrucción*:

> El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede corregirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la naturaleza humana (Kant, 2003. p. 32).

En sus reflexiones hay una valoración positiva del juego y el desarrollo de la imaginación en la experiencia infantil, como también del desarrollo físico del niño y de la educación física como actividad. Inclusive, reivindica los juegos de pelota, las carreras, el *juego de gallinita ciega,* que venía desde los griegos y, en general, juegos que además de desarrollar habilidades, ejercitasen los sentidos. Con respecto a la cultura escolar, la asume como sinónimo de trabajo, contraria a la cultura libre, que es sinónimo de juego. De tal manera —desde un principio de equilibrio educativo—, el niño debe jugar y debe tener sus horas de recreo, pero también debe aprender a asumir

8 . El libro *Pedagogía*, de Immanuel Kant, aparece en 1803, según apuntes tomados por su alumno Friedich Theodor Rink, en las clases impartidas por turno de Kant, edición que terminó siendo autorizada por el filósofo, fallecido el 12 de febrero de 1804..

el trabajo escolar. En la escuela se combinan momentos de trabajo con momentos para recuperar fuerzas.

La cultura escolar en el fondo, tiene un carácter coercitivo sin que por ello debamos esclavizar a los niños. En esta línea de discusión, se pregunta:

> ¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él, el instintito sexual; cuando el mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo se puede aplicar aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular (Kant, 2003, p. 42).

En el pensamiento ilustrado —en el que se van esclareciendo las implicaciones del contrato social—, se presenta una tensión educativa en el sentido de garantizar libertad bajo un proceso de disciplinamiento educativo que lidera *el profesor, preceptor o ayo*. Para Kant, la tensión aparece en el momento en el que se busca conciliar lo que se debe con lo que se quiere, en el momento en el que se busca conciliar disciplina con libertad. Al niño se le educa para que sea libre, para que no dependa de otros, para que algún día garantice su propio sostenimiento. En este sentido, nuestro filósofo en mención nos aclara que,

> Unos de los más grandes problemas de la educación es conciliar, *bajo una legítima coacción*, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debe guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse así mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente (Kant, 2003, p. 42).

Esta libertad conquistada con base en la educación, la garantiza de una manera más eficiente y con mayor ventaja la educación pública. En ella, el niño y el joven aprenden a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho del otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por su propio mérito. Es la educación pública, liderada por hombres ilustres, la que mejor imagen le da al futuro ciudadano.

Para Kant, *el hombre es lo que la educación hace de él*. En esa perspectiva de progreso, la educación juega un papel primordial, la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación, lo que nos abre la perspectiva de un género humano más feliz. Por lo demás, la parte positiva de la educación es la cultura y el progreso al que hace referencia en sus ensayos pedagógicos; es un progreso de la humanidad. En tal sentido, el hombre es el único ser racional de la tierra, y las disposiciones naturales dirigidas hacia el *uso de la razón* tienen su desarrollo completo sólo en la especie humana.

El hombre por naturaleza —moralmente hablando—, no es bueno ni malo, *pero puede llegar a ser un ser moral* y sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y la ley. El ser moral se forma en un proceso ilustrado o educativo, que conlleva diferenciar lo que es bueno de lo que es malo. La educación es uno de los problemas más grandes y difíciles que puede ser propuesto al hombre, pues particularmente de ella depende el desarrollo de la inteligencia de la humanidad, de la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia. La educación para Kant, terminaba siendo un arte cuya práctica había de ser perfeccionada por muchas generaciones. En sus palabras:

> Toda *educación es un arte*, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse (Kant, 2003, p. 35).

De tal manera, en *la educación como arte mecánico,* los padres de familia educan a sus hijos desde una perspectiva práctica, en la que priman las necesidades del mundo presente. *Los padres* se preocupan ordinariamente de que sus hijos prosperen en el mundo y, por otra parte, *los príncipes* no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos. Los padres cuidan de la casa y los príncipes del Estado, pero ni unos ni otros ponen como fin pensar en un mejor mundo, ni en la perfección de la humanidad, para lo cual no tienen establecidos mayores disposiciones.

La buena educación es universal y debe comprometer a unos y otros, una buena educación es el origen de todo el bien del mundo. En segunda

instancia, *la pedagogía,* vista como *la educación razonada,* se traza como objetivo el establecimiento de un mundo mejor y la perfección de la humanidad; en ésta se establece que el ser humano ha de ser:

a) *Disciplinado*. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual, como en el hombre social. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.

b) *Cultivado*. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, leer y escribir; otras no son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.

c) Es preciso atender a que el hombre sea también *prudente,* a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde a una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige estas buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época.

d) Hay que atender a la *moralización*. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba ser fines para todos. (Kant, 2003, p. 38).

Para Kant, la educación comprende los cuidados y la formación. *La educación* puede ser *negativa,* entendida como aquella disciplina que impide las faltas; o podía ser *positiva* o sea la instrucción y la dirección perteneciente a la cultura. En el proceso educativo también existe una diferencia entre *el instructor,* que es simplemente un profesor, y *el ayo* que es un director. El *profesor* educa para la escuela, el *ayo o preceptor* educa para la vida. Instrucción y educación podían ir tomadas de la mano; *lo importante es que el*

niño aprenda a pensar y que obre bajo principios morales para esperar que en algún momento en el que *conquista la razón,* haga uso de la reflexión y la libertad, pero sometido, claro está, a las leyes o acuerdos de carácter social. En algún momento de sus ensayos pedagógicos nos aclara:

> Mediante la razón se comprenden los fundamentos, pero hay que pensar que se habla aquí de una razón no dirigida. El niño no debe querer, pues, razonar siempre, tampoco ha de razonar mucho sobre lo que supera nuestras ideas. Aún no se trata en ese sitio de la razón especulativa, sino reflexionar sobre lo que procede según sus causas y efectos (Kant, 2003, p. 68).

Además de los anteriores preceptos que se recogen del texto *Pedagogía*, desde nuestra perspectiva, es imposible pensar el concepto de educación de Kant si no se hace mención a dos ensayos más: ¿Qué es la Ilustración?, dado a conocer en 1784, y el libro, *El conflicto de las facultades*, publicado en 1798. En el primero, al abordar la pregunta sobre *qué es la Ilustración,* nos aclara que es la salida del hombre de su condición de menor de edad, de la cual él mismo es culpable. Así:

> La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en la falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia sin la conducción del otro (Kant, 1986, p. 29).

Para Kant, la cobardía y la pereza son las verdaderas causas para que *la mayoría de edad* —vista como capacidad de entendimiento, conquista de la razón y desarrollo de la autonomía—, no se constituyan en un bien universal. En su breve ensayo nos señala que,

> ¡Es tan cómodo ser menor de edad! ¡Si tengo un libro que piense por mí, un pastor que remplace mi conciencia, un médico que dictamine acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme! Si sólo puedo pagar, no tengo necesidad de pensar, otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea (Kant, 1986, p. 29).

La educación moderna, vista como educación ilustrada, es aquella que forma en las personas la capacidad de discernimiento, desarrolla su entendimiento, el uso de la razón y la autonomía como sinónimo de mayoría de edad. Para Kant, a finales del siglo XVIII, no se vive en una época ilustrada, pero sí en una época de *ilustración* como sinónimo de educación. Es decir,

la ilustración se advierte como sinónimo de un proceso que se iniciaba un proceso educativo—, para buscar que la totalidad de los hombres pudieran ser capaces de servirse del entendimiento propio, sin la dirección de un extraño que sirviera de guía de sus decisiones, ya sea un cura, un abogado, un médico e inclusive un libro que sustituyera el entendimiento, el uso de la razón y la conquista de la autonomía por parte de las personas.

Luego, en *El conflicto de las facultades*, Immanuel Kant piensa en la educación superior. En este pequeño texto nos da a conocer la manera cómo al *Soberano,* al inicio de la Modernidad, se le ocurrió que industrialmente todo el conjunto de la ciencia nombraría tanto maestros públicos o profesores, como materias científicas y, convertidos en sus depositarios, constituirían juntos una especie de institución llamada universidad (o escuela superior) autónoma (Kant, 1963, p. 19). Esta institución estaría autorizada por medio de sus Facultades, administrada por un decano o regente, que se organizaría de acuerdo a la diversidad de las principales ramas de la ciencia. Este decano o regente, tenía como función admitir a los estudiantes que venían de escuelas inferiores, y promover a los maestros libres, llamados doctores, después de un examen previo, a una jerarquía universalmente reconocida por la sociedad.

El conflicto de las facultades, se expresó en su momento en la manera como estaba concebida la universidad alemana, en la que existían cuatros facultades: tres superiores y una inferior. Dicha clasificación, no había hecho parte de una consulta a la gente letrada, profesores y doctores, sino que era una decisión de gobierno. Esto, porque entre las facultades superiores sólo se ubicaron aquéllas en las que el Soberano encontró un valor particular: Teología, Derecho y Medicina, y concibió como facultad inferior, la de Filosofía (Kant, 1963).

Según la lógica del Soberano y del instituto natural, el médico es más importante para el hombre porque le conserva la vida; en segundo lugar, el jurista conserva la propiedad y los bienes y, en tercer lugar, el cura garantiza la bienaventuranza en la vida futura. Es decir, la verdad dada por el cura, el abogado y el médico, eran mucho más preciadas para el Estado que las dadas por un grupo de doctores, profesores y académicos dedicados a pensar. El cura, el abogado y el médico, eran un instrumento del gobierno para manejar a sus administrados, para manejar al pueblo. Para el Soberano, *la facultad de Filosofía*, se constituía en potencial peligro y debía mantenerse a distancia para no afectar la dignidad de las superiores.

Sin embargo, para Kant, no sólo como filósofo sino como educador, toda universidad moderna debía contar con una *facultad de Filosofía*, que, a su vez, debía estar integrada por dos departamentos: historia y ciencias racionales puras. La facultad de Filosofía se trazó como objetivo el pensar, el plantear preguntas, el buscar la verdad y educar a la persona; es decir, formar en "la mayoría de edad", en el "uso crítico de la razón". La postura crítica de la realidad, es el tribunal que asegura el uso de la razón en sus pretensiones legítimas.

Para Kant —como lo había afirmado años atrás en sus ensayos pedagógicos—, "el hombre es lo que la educación hace de él"; de allí la importancia de fortalecer una facultad de Filosofía, no propiamente para enseñar filosofía, sino para "educar" a la persona, para enseñarle a pensar, para que conquiste *la mayoría de edad*. Para nuestro filósofo y educador en mención, el hombre debía aprender a emanciparse de toda tutela para alcanzar una madurez intelectual; de allí la importancia y el papel político de eso que en la actualidad llamamos universidad.

Para Kant, un sujeto *ilustrado es un sujeto educado*. La ilustración buscaba formar individuos disciplinados y libres. Desde su perspectiva, educación, ilustración, uso de la razón y autonomía, eran sinónimos y hacían parte de la misma propuesta que nos ofreció la Modernidad desde finales del siglo XVIII e inicios del XIX. La disciplina, como elemento consustancial a la educación, garantizó desde entonces la formación de un ser humano libre y autónomo. La buena educación debía tener un carácter universal y debía comprometer tanto al pueblo como a la élite aristocrática. Así, desde sus planteamientos, *la pedagogía terminaba siendo una educación razonada,* que se trazaba como objetivo la perfección, formando al hombre desde su etapa infantil hasta que conquistara la mayoría de edad. La ilustración, como propuesta educativa, buscaba formar al ser humano en que fuese, además de disciplinado, *cultivado, prudente, civilizado, moralizado* y *pensante*.

Otro filósofo que se debe tener en cuenta en la constitución de esta placa discursiva de carácter ontológico, es John Dewey, quien a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se adhirió a la *filosofía pragmática,* que es concebida como un medio de ajuste social entre el mundo de la especulación filosófica y el mudo práctico. Así, su propuesta buscó dar cuenta de las consecuencias prácticas del pensamiento, estableciendo un método para *descubrir* y a la vez un instrumento para *interpretar,* los conflictos sociales. Desde su filosofía pragmática, la educación se constituye en el laboratorio

de comprobación de las hipótesis de la vida que la filosofía va trazando. Para este filósofo y educador, la educación es vida, y la indisolubilidad de vida y educación constituyen el propósito de la filosofía, cuyo objeto es enjuiciar a la luz de su significación social, los hechos constatados, proporcionando interpretación y crítica.

En su propuesta filosófica y pedagógica, John Dewey, en 1897, dio a conocer un pequeño ensayo —*Mi credo pedagógico*—, sobre el cual terminaría de desarrollar sus ideas educativas a la largo de su vida[9]. Dicho *Credo pedagógico* está compuesto de cinco puntos, centrados ante todo en la educación del niño: lo que es la escuela, las materias de enseñanza, la naturaleza del método y, por último, la escuela y el progreso social. A continuación, vamos a desarrollar de manera breve, los cinco puntos de su *Credo pedagógico*.

Desde la perspectiva de su *Credo pedagógico,* la única *educación* verdadera se realiza *estimulando la capacidad del niño* por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla. La educación, por tanto, debe comenzar con un *conocimiento psicológico* de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Sin un conocimiento de la estructura psicológica del estudiante y de sus actividades, el proceso educativo será azaroso y arbitrario. Por otro lado, el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización, es necesario para poder interpretar adecuadamente las capacidades del niño. Así, *la educación hace parte de un proceso civilizatorio* mediante el cual se incide en el individuo en tanto hace parte de la sociedad.

En el segundo punto, *la escuela es una institución social*, *es una forma de vida en comunidad* en la que se han centrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la civilización. La escuela, como institución, ha de simplificar la vida social existente, ha de reducirla a una forma embrionaria. La vida escolar ha de surgir gradualmente de la vida doméstica y continuar con las actividades con las que el niño ya está familiarizado. Por lo demás, *la escuela es una forma de vida en comunidad y el niño debe ser estimulado y controlado en su trabajo mediante la acción educativa*. De tal manera, el maestro no está allí para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos, sino que, como miembro de la

9 . Consultar: Dewey, John (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires. Editorial Losada. Otras obras en las que terminó de desarrollar sus postulados pedagógicos son: *Escuela y sociedad* (1899) *y Democracia y Educación (*1916). Este último es uno de sus escritos filosóficamente más importantes y se compone de una serie de conferencias, donde Dewey expone sus experiencias en una pequeña escuela experimental que había fundado en 1896, en Chicago, con conexión con su enseñanza de la pedagogía en la universidad de esa ciudad y que llamó "Escuela Laboratorio ".

comunidad, debe seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudar a responder adecuadamente a ellas.

En tercer lugar, *el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades del niño*. Las actividades llamadas expresivas o constructivas, han de ser el centro de correlación, de correspondencia. Una de las más grandes dificultades en la enseñanza de las ciencias —a comienzos del siglo XX—, era que se presentaba el material en forma puramente objetiva, o se le trataba como una nueva y particular especie de experiencia que el niño no podía añadir a la que ya poseía.

En realidad, la ciencia debía ser valorada como una experiencia ya adquirida por parte de la humanidad. La ciencia se debía de introducir no tanto, como una nueva materia, sino mostrando los factores ya incluidos en la experiencia anterior y proporcionando los instrumentos con los que podía ser fácil y eficazmente regulada como experiencia positiva.

En el cuarto punto del *Credo,* el *método de enseñanza,* se puede reducir a la cuestión del orden de desarrollo de las capacidades del niño. *La ley comprometida para presentar las materias es la propia naturaleza del niño*. Así, el aspecto activo precede del pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño; la expresión tiene lugar antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial, los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes. "Creo que el estado de conciencia es esencialmente motor e impulsivo; que lo consciente tiende a proyectarse en acciones. El olvido de ese principio es la causa de un gran parte de la pérdida de tiempo y de energía en el trabajo escolar". Los *intereses* son los signos y síntomas de la capacidad de crecimiento; representan capacidad intelectual en nacimiento.

Como quinto punto, *la escuela como progreso social,* representa *la reconciliación de los ideales individuales y colectivos*. El deber de la comunidad respecto a la educación, por tanto, es su deber moral supremo. El maestro tiene la misión no sólo de educar a los individuos, sino formar la verdadera vida social. Todo maestro debería comprender la dignidad de su profesión; la de ser un servidor destinado a mantener el verdadero orden social y asegurar el desarrollo social acertado.

Por otra parte, ahondando en su pensamiento pedagógico, su propuesta parte de la *experiencia* diferenciándola desde un inicio de *la conciencia* y de *la subjetividad*. La experiencia es mucho más vasta que la conciencia, porque comprende también la ignorancia, el hábito, todo lo que es "crepuscular, vago, oscuro y misterioso", y que como tal no forma parte de la conciencia. El error del empirismo clásico (cuya tradición, desde su perspectiva, continua el pragmatismo), es precisamente haber reducido la experiencia a conciencia. Son parte de la experiencia los aspectos desfavorables, precarios, inciertos, irracionales y odiosos del universo, con el mismo derecho que los aspectos nobles, honorables y verdaderos.

Para Dewey, *la experiencia tampoco coincide con la subjetividad,* porque no es sólo una sucesión de sensaciones, imágenes e impresiones personales. Todo proceso del experimentar, son acciones o actitudes referidas a cosas más allá de tales procesos; por consiguiente, no son subjetivos. Amar, odiar, desear, temer, creer y negar, no son estados del espíritu, sino operaciones activas que conciernen a otras cosas. Para el autor "la experiencia abarca al mundo entero, tiene en cuenta tanto los sucesos físicos como personales y también la historia de los mismos, la constitución de la ciencia" (Abbagnano & Visalbergi, 2012, p. 636).

Desde su perspectiva, tanto el pensamiento como la razón son procedimientos intencionales para transformar un estado de confusión e indeterminación en algo más armonioso y ordenado. Tanto los adultos como los niños, son seres activos, cuyo aprendizaje emerge cuando, persiguiendo sus propios intereses, deben hacer frente con su propia actividad a situaciones que les resultan problemáticas. En consecuencia, el aprendizaje ha de canalizarse a través de actividades que deberán ser no sólo compartidas y animadas por propósitos de utilidad, sino también reflexivas y experimentales.

La experiencia, concebida como modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención, es la que hace posible una educación que ayude a los seres humanos a crear significados colectivos. Toda experiencia implica pensamientos; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consciente de las relaciones de reciprocidad entre individuo y su entorno. En la continuidad entre naturaleza y experiencia humana, radica la fe democrática en la educación y lo que nos puede ofrecer la escuela como institución.

La *pedagogía experiencial* de John Dewey, se basó en dos dimensiones centrales: su *continuidad* y su carácter *interactivo*. En relación con la *continuidad*, la experiencia es educativa cuando el alumno *crece,* esto es, cuando se desarrolla física, moral e intelectualmente. El *principio de continuidad* de la experiencia pedagógica, significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. En segundo lugar, bajo el carácter *interactivo,* una experiencia es educativa, en la medida en que es social, en tanto reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifica la interacción del alumno con el medio y con los demás. *La experiencia pedagógica debía tener un carácter iluminador,* debía penetrar en la persona, debía influir en ella en la formación de actitudes, deseos y propósitos educativos (Dewey, 2004).

El método educativo de John Dewey, denominado *método del problema,* consiste en un proceso secuenciado, a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación llevada cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador. Dicha propuesta consta de cinco momentos:

> En *primer lugar,* se parte de alguna experiencia actual y real del estudiante, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.
>
> *Segundo,* la identificación de algún problema o dificultad suscitada a partir de esta experiencia, es decir, un obstáculo sobre el cual se debe aprender para intentar estudiarlo y salvarlo.
>
> *Tercero,* la inspección de datos disponibles, así como la búsqueda de soluciones, etapa en la que los materiales escogidos y trabajados se convierten en parte del programa escolar.
>
> *Cuarto,* la formulación de las hipótesis de solución, que funciona como idea conducente para solucionar el problema planteado.
>
> *Quinto,* la comprobación de las hipótesis por acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con el objetivo de resolver el problema (Dewey, 1989, pp. 111 a 120).

Toda experiencia implica pensamiento; no es sólo verificación sensorial, sino percepción consiente de las relaciones de reciprocidad entre el individuo y el entorno. La escuela ha de consistir precisamente en un ambiente organizado en el que se fortalezcan las experiencias valiosas y, a la vez haga,

posible *la continuidad* de las experiencias de los alumnos y su aportación a la reconstrucción de la sociedad.

Así, la escuela debe cumplir dos misiones en la reconstrucción social: ayudar al desarrollo de los alumnos creando en ellos un deseo de crecimiento continuo, de seguir aprendiendo y, en segundo lugar, hacer que cada uno de ellos encuentre su propia felicidad en la mejora de las condiciones de los otros. La escuela no es un lugar de preparación para la vida posterior, sino que en sí misma es un lugar de vida y que debe ser diseñada para que se manifiesten las experiencias que los alumnos ya tienen y se hagan posible otras nuevas.

El punto de partida es la experiencia con la que cuenta previamente el niño, que no llega a la escuela en blanco, sino que ya es intensamente activo. El método de enseñanza habrá de ser indirecto, de descubrimiento, reflexivo y experimental.

De esta forma, Dewey insiste *en el carácter fundamental de la precariedad que presenta el mundo de la experiencia*. La distribución desordenada del bien y del mal en el mundo, evidencia el carácter incierto y precario de la existencia. La filosofía se ha ocupado sobre todo del orden, la unidad y la bondad del mundo; pero el desorden, la multiplicidad y la mudanza, están intrínsecamente mezclados con sus comentarios y deben considerase tan reales como éstos. El recién nacido y luego el niño, se constituye en hombre a través de *la experiencia*.

La *experiencia,* concebida como modos de comportamiento que los individuos son capaces de determinar activamente mediante su intención, *ayuda a los seres humanos a crear significados colectivos*. En general, desde el inicio del proceso de la ilustración, se nos ha enseñado que todo fin de la educación es experiencial y experimental, poniéndose a prueba en la práctica.

Además de las bases establecidas por los anteriores filósofos, debemos destacar la obra de una educadora proveniente de la medicina, que a la postre trascendería la historia de la pedagogía por su intención explícita de consolidar a la pedagogía como ciencia. En este punto, debemos hacer referencia a María Montessori (1870-1952) con sus libros: *El método de la pedagogía científica*, dado a conocer en 1912, y *La mente absorbente del niño,* dado a conocer en 1936. Con esta educadora, la pedagogía viviría así, su más alto momento de reconocimiento mediante la creación de *la escuela nueva* o

e*scuela activa,* que con un alto grado de cientificidad terminó de materializar sus bases en la Modernidad[10].

María Montessori lideró la renovación pedagógica europea que, para la primera mitad del siglo XX, se denominó "pedagogía científica", porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o visiones del mundo, quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridas sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas, como la psiquiatría y la psicología. Como pedagoga, recogió los aportes del individualismo, de Rousseau; la intuición y la educación sensorial, de Pestalozzi, y la educación de las facultades, de Herbart.

En la propuesta de Montessori, educar es favorecer el desarrollo del niño y en cuyo proceso la libertad ocupa un papel central. Así mismo, considera la infancia en el marco de lo que es la propuesta de *Escuela Nueva*, como una fase de la existencia del hombre que debe vivirse plenamente; es un elemento sustantivo de lo que es la persona mediada por necesidades e intereses. En su propuesta, la actividad sensorial y motriz en el desarrollo del niño va tomada de la mano de la preparación de la atmósfera escolar y su ambiente de aprendizaje. En su libro, *El método de la pedagogía científica*, publicado en 1909, dio a conocer sus resultados, aplicando métodos pedagógicos activos a la población infantil pobre y con niños "anormales" de la sociedad italiana.

Desde sus postulados, se reivindica *la experiencia del niño, su desarrollo y su potencialidad,* cuya tarea en sus primeros cuatro años de edad, es producir al hombre en términos de su desarrollo intelectual. La "Case dei Bambini", fueron verdaderas escuelas de educación, cuyos métodos estaban inspirados en métodos racionales avalados por la pedagogía científica de la época. En sus palabras:

> Uno de los principios fundamentales de la Pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos, libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño. Si es que debe surgir toda

10 . Dentro de los intelectuales que hacían parte de *la escuela activa* sobresalen, además de María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly. Debemos anotar que los postulados de estos tres pedagogos tuvieron gran incidencia en la pedagogía colombiana en la primera mitad del siglo XX, en instituciones como el Gimnasio Moderno, el Instituto Pedagógico Nacional (hoy Universidad Pedagógica Nacional), sumado a las decisiones que se tomaron en su momento en el interior de la Escuelas Normales y facultades de educación, entre ellas, la UPTC, que buscaron modernizar los métodos para la formación de maestros con base a los postulados nuevos, activos y de innovación, que ofrecía la escuela activa como propuesta pedagógica.

> pedagogía del estudio individual del alumno, será solamente del estudio hecho en estas condiciones, esto es, de la observación de los niños en libertad (Montessori, 2009, p. 109).

Como científica, inicialmente se basó en los conceptos y avances de la psicología de Wilhelm Wund (1832-1920), quien, desde 1879, en la ciudad de Leipzig, en Alemania, había establecido las bases experimentales de esta disciplina, la cual estudia los procesos psicológicos mediante los cuales el ser humano experimenta y observa el mundo exterior. La individualización del niño era consustancial al método; su seguimiento constante en talla, peso, desarrollo, autonomía y conquistas intelectuales, iban tomadas de la mano de fichas antropométricas y de seguimiento pedagógico constante. En palabras de María Montessori, el método de la pedagogía científica, era un método de observación constante que tenía por base la libertad del niño:

He aquí otro principio difícil de entender y de aceptar para los partidarios de la escuela actual. ¿Cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad?

> En nuestro sistema tenemos ciertamente un concepto distinto de disciplina. Si la disciplina se funda en la libertad, decimos que *la disciplina debe necesariamente ser activa*. No se pude decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o un inmóvil, como un paralítico. Este es un individuo reducido a la nada, no es un individuo disciplinado.
>
> Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta (Montessori, 2009, p. 146).

Con la irrupción de la *escuela activa*, liderada, entre otros, por Montessori en la primera mitad del siglo XX, se comenzaron a abordar de manera científica dos puntos centrales de la pedagogía moderna: *el aprendizaje del niño y su disciplina*. Desde entonces, el saber científico —en oposición al saber moral que impuso la Iglesia por varios siglos—, busca de manera explícita, formar sujetos racionales, libres y autónomos. Luego, ya como pedagoga, Montessori creía en las grandes fuerzas que encierra la infancia.

En su libro, *La mente absorbente del niño*, nos aclara que la energía constructiva, vital y dinámica de este sujeto había permanecido ignorada por miles de años por parte del mundo adulto. Para inicios del siglo XX, el hombre

moderno progresaba en la civilización sin conocer los tesoros que yacían en el mundo psíquico infantil. Desde su perspectiva:

> El niño a los tres años ya ha establecido los cimientos de la personalidad adulta, y necesita la ayuda particular de la educación escolar. Las conquistas realizadas por este sujeto son tales, que se puede afirmar que el niño que entra a la escuela a los tres años, ya es un hombre en virtud de las conquistas realizadas (Montessori, 2002, p. 18).

A esta edad, el niño no sólo puede aprender a leer, escribir y contar, sino también absorbe la cultura, mediada por conocimientos propios de la botánica, la zoología y la geografía, con una facilidad espontánea y sin fatiga. En los periodos de crecimiento dados a conocer por María Montessori, hay un proceso de individualización del niño hasta los 18 años de edad, cuando el cuerpo alcanza su mayor grado de madurez y desarrollo.

Desde tal perspectiva, los sociólogos de las primeras décadas del siglo XX, se habían interesado fundamentalmente por la educación en el periodo de la adolescencia, considerando a este como un periodo de tales trasformaciones psíquicas, que sólo se podía comparar al primero: el que va desde el nacimiento hasta a los seis años. A los sociólogos les llamaba la atención el tema de la adolescencia, en términos educativos y de socialización, en la medida en que a esta edad no hay un carácter estable y surgen manifestaciones de indisciplina y rebelión.

Para Montessori, antes de la elaboración de su obra, nadie tenía en cuenta a los niños entre los dos a los seis años de edad, considerándose que la etapa universitaria era la más importante de la educación. Sin embargo, la psicología, en las primeras décadas del siglo XX, sostuvo que la etapa más importante de la vida era la que iba *desde el nacimiento hasta los seis años de edad,* porque es el periodo en que se forma la inteligencia, que es la principal herramienta del hombre para desenvolverse en la sociedad. Los psicólogos se darían cuenta de las diferencias entre el mundo adulto y el mundo infantil, en el sentido de que los adultos son conscientes de la necesidad de aprender, pero en los niños la conciencia y la voluntad están por crear, y sin embrago aprenden. De tal manera, nos explica,

> si llamamos consciente a nuestro tipo de mente adulta, la del niño debería ser llamada inconsciente, pero una mente inconsciente no significa una mente inferior. Una mente inconsciente puede ser rica en inteligencia (Montessori, 2002, p. 40).

Para Montessori, nuestra mente, tal como es, no llegaría a alcanzar lo que alcanza el niño, para una conquista tan importante como la del lenguaje; es necesario una mente distinta, pues el niño posee una inteligencia distinta a la nuestra. De tal manera, se podía decir que los adultos adquieren conocimiento con su inteligencia, mientras los niños absorben el conocimiento con su vida psíquica.

> El niño crea su propia carne mental, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente hemos llamado mente absorbente. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una mente privilegiada (Montessori, 2002, p. 43).

El niño aprende todo inconscientemente, pasando luego de lo inconsciente a lo consciente, por un sendero de alegría y amor. El niño, entre el nacimiento y los seis años, asume la personalidad que es adaptada a la época y a su ambiente. Edifica la mente hasta que paulatinamente llega a construir la memoria, la facultad de comprender y la facultad de razonar. Así, al llegar al sexto año de vida, los educadores se dan cuenta de que este individuo comprende y que tiene la paciencia de escuchar lo que decimos. De tal manera,

> Cuando nos damos cuenta de que la mente infantil es distinta de la nuestra, que no podemos alcanzarla con la enseñanza verbal, que no podemos intervenir directamente en el proceso que va del inconsciente a la conciencia y en el proceso de construcción de las facultades humanadas, entonces cambiará todo el concepto de educación y este será una ayuda a la vida del niño, al desarrollo psíquico del hombre y no a la imposición de retener ideas, hechos y palabras nuestras (Montessori, 2002, p. 46).

Por otro lado, el mayor perfeccionamiento del niño se produce a través de las experiencias sociales. Sin embargo, la escuela moderna había clasificado a los niños por edades homogéneas; en el método Montessori se logra demostrar que el niño de cinco años es tan próximo al niño de tres años que el pequeño puede comprender fácilmente de él lo que nosotros no podemos explicarles. Y el niño de tres años se interesará por lo que hace uno de cinco, debido a que está próximo sus posibilidades.

Así mismo, entre los niños hay gran amor, admiración y fraternidad. Cuestiona, además, que, en la escuela moderna, el único modo de elevar el nivel de la clase es la emulación, lo cual genera individualismo y cierto sentimiento de envidia en el grupo. La idea es que cada grupo tenga su ambiente,

pero no esté aislado el uno del otro; los niños de ocho o nueve años, pueden comprender la extracción de la raíz cuadrada de un número, si comparten un ambiente básico de aprendizaje de matemáticas con niños de doce a catorce años. Desde la perspectiva de Montessori, no sólo la edad conduce al progreso, sino también a la libertad de observar lo que ocurre en el entorno.

La sociedad, al igual que el niño, tiene una forma embrionaria, que es una de sus características hasta los seis años. Después de los seis años, los niños buscan los principios y las leyes establecidas por el hombre; buscan la organización de carácter vertical y la cohesión al grupo. Se dan cuenta de manera paulatina, que toda sociedad está organizada por normas y cohesionada por valores. El proceso educativo consiste en sacar adelante, de manera exitosa, esa cohesión.

La pedagogía como ciencia de la educación

Como lo dio a conocer Alexander Ortiz Ocaña (2017), dentro de las cinco tendencias epistemológicas de *la pedagogía en la Modernidad,* una de las más fuertes es reconocerla *como ciencia de la educción*[11]. En tal sentido, las obras de Rousseau, Pestalozzi y Herbart, son consideradas el germen epistemológico para abordar a la pedagogía como ciencia, en asocio al aporte de los demás pedagogos y educadores que participaron en la consolidación de la *escuela activa* en la primera mitad del siglo XX, como Dewey, Montessori y Decroly.

El tal sentido, siguiendo a Jürgen Habermas (2010), se afirma que toda ciencia que se respete, incluyendo la pedagogía, tiene tres componentes: *histórico,*

11 Este investigador nos habla de cinco tendencias epistemológicas que son: *la pedagogía como ciencia de la educación*; la pedagogía como una de las ciencias de la educación; la pedagogía como saber pedagógico; la pedagogía como arte de enseñar (didáctica), y la pedagogía como reflexión de la educación. Las concepciones y criterios dependen de las particularidades de esta ciencia o disciplina en cada país. En Alemania y EE.UU., la pedagogía es entendida como ciencia, cuyo objeto es la educación del sujeto. En Francia, se habla que la pedagogía hace parte de las ciencias de la educación, en las que participan también, desde finales del siglo XIX, la psicología, la sociología, la filosofía y la economía. En Colombia, en los años ochenta del siglo XX, la pedagogía fue reivindicada como expresión de saber (Consultar: Alexander Ortiz Ocaña (2017). "Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación". En: *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 19. Tunja, Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC). Por lo demás, como lo vamos a ver en el caso colombiano, de una manera más detallada, desde 1982 a la actualidad, el devenir de la pedagogía colombiana ha transitado por el saber, el discurso y la disciplina.

teórico y metodológico. Al realizar este tipo de rastreos, evidenciamos que la pedagogía tuvo las condiciones para ser considerada una verdadera ciencia independiente en la Modernidad, estableciendo su principal objeto de indagación e intervención: *la educación*, y consolidando una plataforma de observación, unos métodos para su abordaje y un conjunto de teorías para resolver los problemas educativos.

No obstante, a pesar de sus grandes aportes, la relación de la pedagogía y la filosofía con las ciencias sociales ha sido más bien de tensión, lucha e inclusive, desconocimiento. Así, las ciencias sociales tildaron a la pedagogía de instrumental y a la filosofía de especulativa y quimérica. No obstante, al realizar el anterior recorrido, que es breve, se puede afirmar la imposibilidad de pensar el desarrollo de las ciencias en la Modernidad, sin el avance de la pedagogía que antecede al siglo XVII, acompañada de la constitución de la escuela pública; la reivindicación de un especialista en la enseñanza llamado *ayo, preceptor, profesor o pedagogo*. No se hubiese desarrollado sin la reivindicación de *la intuición y el interés del niño* por conocer y preguntar por lo que lo rodea; sin la constitución de los esquemas de representación de la realidad; sin el inicio del *proceso de psicologización y pedagogización* de la infancia, que sería fundamental para formar al sujeto moderno.

Para Martín Restrepo Mejía (1865-1933), el pedagogo más destacado que tuvo Colombia a finales del siglo XIX e inicios del XX, la pedagogía en la Modernidad, debía estudiar las leyes del desarrollo humano para intervenirlo y perfeccionarlo. La *pedagogía* necesitaba de la *enseñanza* para educar al hombre de acuerdo a las leyes de la naturaleza, buscando fortalecer las potencialidades humanas, como lo eran: *la percepción sensitiva, la intelectual y el raciocinio*. La pedagogía no podía pensarse independiente de un sistema pedagógico, visto como el conjunto de principios supremos relativos a la naturaleza, estado actual y fin del hombre, a los cuales se subordinan las leyes del desarrollo humano y todos los trabajos del educador. En sus palabras, la pedagogía se definía como:

> La *ciencia* que estudia el desarrollo humano investigando su punto de partida, sus leyes y su fin, y *arte* que enseña los procedimientos más adecuados para educar al hombre según aquellas leyes. La Pedagogía al definirse mitad ciencia conviene con las demás ciencias antropológicas en que estudia al hombre, pero difiere de ellas en que le estudia en cuanto es un ser libre que se desarrolla. La parte de la Pedagogía que estudia las leyes del desarrollo humano es verdadera ciencia; más la que enseña los procedimientos más adecuados

> para educar al hombre según aquellas leyes, es un *arte* (Restrepo Mejía, 1905, pp.1-2).

Desde la perspectiva epistemológica y ontológica de la pedagogía, el sujeto moderno es un sujeto ilustrado, educado; es un sujeto formado en el uso de la razón para la toma de decisiones. Como lo observamos en este breve balance, desde que se establecen los cimientos de la Modernidad, se inicia un proceso continuo de racionalización y objetivación con base en las leyes del desarrollo humano, la experiencia del sujeto y en las relaciones que éste establece con la naturaleza, las personas y las cosas. De tal manera, la pedagogía, en asocio con la filosofía, realizó un importante aporte a la modernización de la ciencia. Los aportes que efectuó la pedagogía iniciando por la promulgación del método científico en la escuela—, fueron consustanciales a la consolidación de la ciencia en general y en la afirmación del sujeto moderno.

En tal sentido, el sociólogo Alain Touraine, en su clásico libro, *Crítica a la Modernidad* (1993), nos aclaró, a finales del siglo XX, que el sujeto moderno es hijo de la racionalización y de la objetivación; es hijo del *desecamiento del mundo* —retomando las palabras de Max Weber—, quien, a su vez, reivindicó el aporte de las ciencias sociales para el logro de este objetivo. Por lo demás, para Touraine, *el sujeto moderno es libertad y capacidad de actuación*. En sus palabras, el mundo moderno

> Está cada vez más lleno de la referencia a un *Sujeto que es libertad*, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejercer sobre sus acciones y sobre su situación, y que le permite concebir y sentir su comportamiento como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. *El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor* (Touraine, 1993, p. 267).

Por lo general, este tipo de sociólogos, al igual que el mismo Immanuel Wallerstein, habían hablado de este avance característico de la Modernidad, sin reconocer el importante papel del campo educativo, los avances de la pedagogía, la constitución de la escuela pública, el papel de los maestros y la reivindicación de la infancia como sujeto educativo en el proceso de dicho desencantamiento. No obstante, años después, Alain Touraine, en otro conocido libro, ¿Podemos vivir juntos?, reconocía que el aporte de la educación moderna se basaba en tres principios:

> *El primero, la libertad del niño* (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo gracias al apoyo del trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión. *El segundo, el valor universal de la cultura*, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educado. Lo que llamamos *Paideia* (herencia de Grecia) o *Bildung* (creación de pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de conocimientos o la socialización, es decir el aprendizaje de roles sociales. Se trata, al contrario de dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien o lo Bello o de mostrarle modelos de ciencia o sabiduría. *El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición* y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social. Al ser categorías superiores las más próximas al universalismo y las más liberadas de las tradiciones y creencias particulares, *la escuela* quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales (Touraine, 1997, p. 275).

Mediante este proceso, el sujeto de la Modernidad clásica aprendió a estar al servicio del progreso, de la nación y del conocimiento. Y por medio de la conquista del conocimiento, el sujeto moderno se antepuso a la ventaja que daba la tradición, el origen social y la ubicación de las personas en la estructura económica. La pedagogía, como hija de la Modernidad, hija del proceso de objetivación que se inició con la conquista del método científico y que terminaría con la constitución de las ciencias sociales modernas en la primera mitad del siglo XX, se constituye como una disciplina venida a ciencia, cuyo objeto inicial fue la educación del niño y del adolescente escolar.

La pedagogía como ciencia, demostró en la primera mitad del siglo XX, un alto grado de fortaleza conceptual en el marco de lo que fue la *escuela activa* que, como propuesta pedagógica, se basó en los altos grados de cientificidad con los que los profesores realizaban las prácticas pedagógicas sobre los niños y adolescentes, respetando su intuición, su espontaneidad e interés en la conquista del conocimiento, respetando ante todo su nivel de desarrollo particular, valorando el aprender haciendo, el contacto directo con las cosas, para acercar a los niños y adolescentes a la experiencia, a la investigación y al método científico, con el fin de que, en la escuela, conquistaran un tipo de conocimiento abstracto y universal que sólo la ciencia, por medio del maestro y la escuela, podían ofrecer.

Finalmente, a manera de epílogo, para algunos investigadores es probable que, a luz de los nuevos enfoques epistemológicos, ya no tenga tanto sentido seguir discutiendo en el marco de los procesos de formación de maestros la importancia sobre la cientificidad de la pedagogía, sino, más bien, dilucidar su estatus desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo que reclama la posmodernidad (Flórez & Vivas, 2007). No obstante, en el marco de la presente discusión, se hace necesario retomar el recorrido de la pedagogía en la Modernidad para dar cuenta de las condiciones de existencia actuales, para que la pedagogía sea retomada como disciplina en las principales facultades de educación del país.

De hecho, la escuela del sujeto contemporáneo está mediada por nuevas subjetividades atravesadas por la economía de consumo, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la que la pedagogía se resitúa sin perder de vista que su recorrido incide en el presente e ilumina el futuro, en cuanto a la toma de decisiones en el interior de las facultades de educación.

Referencias

Abbagnano, N. y Visalbergi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. (2007). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Editorial Losada.

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.

Herbart, J. F. (1914). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.

Flórez Ochoa, R. & Vivas Ochoa, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía,* 47. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Editorial Akal.

Kant, I. (1963). *El conflicto de las facultades*. Editorial Losada.

Kant, I. (1986). ¿Qué es la ilustración? *Revista Argumentos*, 16/17, pp. 7-11.

Montessori, M. (2002). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.

Montessori, M. (2009). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia.* Biblioteca Nueva.

Restrepo Mejía, M. & Restrepo Mejía L. (1905). *Elementos de Pedagogía*. Imprenta Eléctrica.

Restrepo Mejía, M. & Restrepo Mejía L. (2009). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.

Rousseau, J. J. (2004). *Emilio o de la educación*. Editorial Porrúa.

Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 19. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/7570

Pestalozzi, J. E. (1996). *Canto del Cisne*. Editorial Porrúa.

Pestalozzi, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Editorial Porrúa.

Pestalozzi, J. E. (2001). *La velada de un solitario y otros escritos*. Herder.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. BibloRed- Akal.

Touraine, A. (1993). *Crítica a la Modernidad.* Temas de Hoy.

Touraine, A. (1997). ¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

2. Maneras de *decir* el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio[12]

Angela Virginia Neira Uneme[13]

El amor… No toma nada, no termina en un concepto, no *termina*, no tiene ni una estructura sujeto-objeto ni la estructura yo-tú. El eros no se lleva a cabo como un sujeto que capta un objeto, ni como una pro-yección, hacia un posible. Su movimiento consiste en ir más allá de lo posible.

(Levinas, 2002, pp. 270 y 271. Cursiva del original)

Introducción

Hablar de amor implica un inmenso panorama que va desde el sentimiento particular al universal antropológico, que se ha dado por hecho en la relación pedagógica: naturalizado para el maestro, expulsado de la reflexión, se nombra, se obliga de manera acrítica y muchas veces busca ser domesticado y gobernado; lo que hace necesario su estudio. Para ello, es preciso "cercar" de alguna manera la noción y establecer mojones que permitan su reconocimiento. Tomando prestadas las palabras de Aristóteles en su Metafísica (Capítulo V) cuando refiere que el ser *se dice* de muchas maneras en tanto tiene diversos modos de existencia, en el mismo sentido, se afirma

12 El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación doctoral "Maneras de *decir* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos, Bogotá 2002-2020" que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

13 Candidata a doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación - Universidad Distrital DIE-UD. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Especialista en Teorías, técnicas y métodos de Investigación Social Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias Sociales de la misma universidad. Docente de vinculación especial Facultad de Ciencias y Educación, programa de Pedagogía Infantil, Universidad Distrital.

que el amor pedagógico *se dice* de muchas maneras ya que posee también múltiples formas de existir. Hacer visibles algunas de ellas a través de la mirada de situaciones pedagógicas particulares es el interés del estudio doctoral "Maneras de *decir* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos, Bogotá 2002 - 2020", que propone como guía la pregunta ¿De qué maneras *se dice* el amor pedagógico en maestros de colegios públicos en Bogotá en el siglo XXI, a partir del reconocimiento y análisis de sus discursos, prácticas cotidianas, documentos escolares y saberes expertos?

El presente capítulo expone algunos referentes teóricos y epistemológicos centrales para el estudio de la noción de amor pedagógico del maestro. Teniendo en cuenta: ¿en dónde se está produciendo saber sobre ella? ¿Cómo se nombra hoy eso que llamamos amor pedagógico docente? ¿De qué lugares provienen los discursos sobre este amor? Busca reinstalar el asunto de los afectos y emociones en el terreno pedagógico para abrir un nuevo campo de indagación en Colombia. Para su desarrollo el texto se organiza en los siguientes apartados: 1) Implicaciones de un estudio sobre el amor pedagógico: presenta los retos y decisiones que implica la investigación de esta categoría; 2) Situación del maestro contemporáneo en Colombia: se ocupa de delinear el rostro del maestro contemporáneo y las múltiples tensiones que lo atraviesan; 3) Referentes teóricos desde dónde se estudia la noción: da cuenta de dos lugares desde donde puede abordarse, por un lado, una dimensión filosófica, ética y política; luego enuncia de manera rápida al *amor de transferencia* del psicoanálisis, y por otro lado, presenta como se aborda el amor desde los discursos de la historia a partir de una perspectiva genealógica y desde los estudios de los afectos y emociones en ciencias sociales a partir de lo que se conoce como el *giro afectivo y emocional* y, 4) A modo de cierre: apuesta y relevancia de la noción de amor pedagógico en el maestro, que recoge diferentes elementos expuestos para arriesgar una hipótesis.

Implicaciones de un estudio sobre el amor pedagógico

El interés por estudiar la noción de amor pedagógico del maestro surge a partir de pensar este amor en relación al maestro, la pedagogía y la educación; poner en cuestión algo que se ha dado por hecho en la relación pedagógica y que se enuncia como un imperativo, un deber ser, un sentimiento natural y obligatorio en el "buen maestro". La búsqueda por desentrañar aquella

magia, especial vibración[14], mandato, obligación o normalización que sostiene, encarna, constituye o invoca el acto pedagógico en el maestro dio lugar a la indagación de esta noción que parecía, por un lado, tan natural y obvia en educación, como difícil de decir y agarrar, ¿Qué es y de qué se trata? ¿Qué características posee? ¿Se nace con ello o se cultiva?

Esta dificultad de estudio constituyó un reto: estudiar el amor pedagógico del maestro y al mismo tiempo, dar cuenta de una rigurosidad académica y aportar nuevo conocimiento sobre la temática. Algunas preguntas surgieron: ¿existe realmente tal amor pedagógico? ¿Es el mismo amor en todos los tiempos y en todos los maestros? ¿Cómo se estudia algo inefable como el amor? ¿Cómo se "pilla", se atrapa o se sorprende al amor del maestro: sus causas, efectos, rastros o rostros en la pedagogía? De este modo, se buscó la manera de "encerrar" el amor pedagógico como aproximación a su reconocimiento y análisis en seis superficies de emergencia que fueron delineándose en la búsqueda, conversación y revisión de fuentes. Para identificarlas con mayor claridad se propone la siguiente gráfica hexagonal:

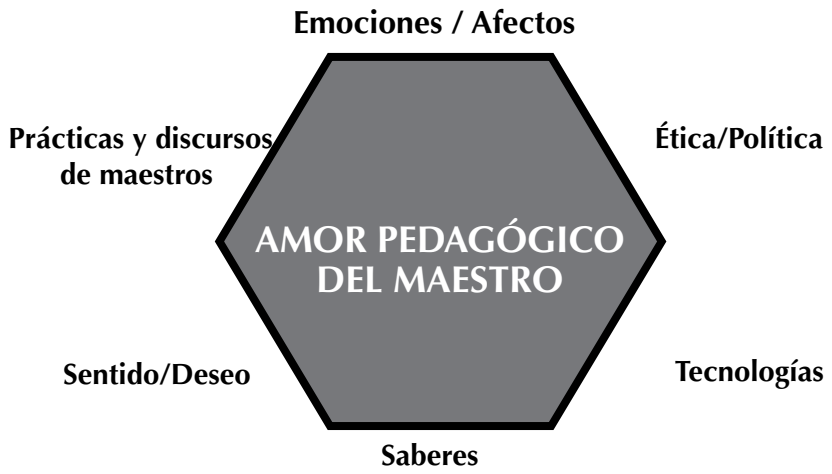


Imagen 1. Diagrama sobre el amor pedagógico. Fuente: elaboración propia.

14 Philippe Meirieu (2006) plantea que en lo profundo del "proyecto de enseñar" habita una "dimensión oculta": se trata de una especial vibración, una particular manera de estar en el mundo, de mirarlo, de situarse en él, en ese proyecto de trasmisión que hace parte de la profesión docente y que no es posible reducir a una lista de competencias para enseñar, donde no hace falta elegir entre el amor a los alumnos y el amor al saber, y así poder superar la oposición entre maestro de primaria y profesor de secundaria que ha instaurado el hecho de que quien se hace maestro de primaria lo hace porque "le gustan los niños" y quien opta por ser profesor de matemáticas lo hace porque le gusta la materia.

Prácticas y discursos de maestros: rastrear el amor pedagógico en las voces propias de los maestros, en sus prácticas cotidianas, en lo que Michel de Certeau (2000) propone como tácticas, y en los documentos escolares e institucionales entendidas como estrategias; emociones y afectos: entender el amor como una emoción, lejos de la concepción de la inteligencia emocional y los discursos de autoayuda que han entrado a la escuela. Emoción y afecto como práctica que puede ser historizada desde las ciencias sociales. Los trabajos investigativos de Ana Abramowski (2003, 2010A, 2010B, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) resultan fundamentales; ética y política: más que un sentimiento el amor pedagógico se dice también como ética. En Hannah Arendt (1996) y en los filósofos de la educación que la retoman[15], como una responsabilidad por el mundo y su renovación. En Bajtín (En Bubnova, 1997), Buber (2006) y Levinas (2002) desde el dialogismo y el reconocimiento del otro que me constituye. También con un claro desarrollo político Inés Dussel (2010) invita a volver a pensar el amor en el terreno pedagógico; Tecnología: también el amor pedagógico es una tecnología de formación de sujetos que es evidente en los dispositivos pedagógicos utilizables, enseñanza, práctica pedagógica, tecnología de formación de sujetos. Al ser pedagógico no puede evitar convertirse en una técnica. Esta entrada se puede mirar desde autores como Michel Foucault (1998, 1999, 2003, 2007A, 2007B) y Oscar Saldarriaga (2010, 2011); Saberes: desde los discursos de expertos. Pueden implicar discursos de verdad en términos de normas, valores prescriptivos, discursos de pedagogos, poder como domesticación y tecnologías de gobierno; Sentido y deseo: el amor pedagógico como sentido de la labor del maestro y de la escuela, la crisis y la búsqueda de sentido a la que se enfrenta, desde Anne-Marie Chartier (2004) y Michel de Certeau (2000). Puede hablarse también del deseo, su agonía y necesidad en Byung Chul Han (2014).

Como se enunció antes tomando la frase de Aristóteles sobre el *ser* en su Metafísica, el amor pedagógico *se dice* de muchas maneras que implican múltiples formas de existencia: relaciones, prácticas, saberes, maneras de habitarlo, prescribirlo, obligarlo, prohibirlo y demandarlo. Estas diversas formas de decir se traducen en situaciones pedagógicas donde cada una implica un tratamiento metodológico y unas herramientas conceptuales particulares que permiten entradas analíticas propias de su especificidad. Interesa, para efectos de la investigación, una aproximación a los maestros de colegios del sector público en Bogotá en el siglo XXI, tomando como fecha inicial de

15 Fernando Bárcena (2009), Jan Masschelein y Marteen Simons (2014), entre otros.

corte el año 2002 con la promulgación del nuevo decreto de profesionalización docente 1278 hasta la actualidad (año 2020).

Por tanto, es preciso pensar al sujeto maestro en sus relaciones pedagógicas: afectos, emociones, decisiones éticas que resuelve y encara en la cotidianidad de su oficio. Maestro al que le han encargado y recargado múltiples misiones desde el polo pedagógico (ideal de enseñanza y formación) al polo social (función disciplinaria de control de conductas); es en esta tensión que tiene lugar el amor pedagógico. Todas estas cuestiones que hacen parte del tejido afectivo, ético y subjetivo del oficio docente necesitan ser reconocidas, estudiadas, documentadas e historizadas.

Situación del maestro contemporáneo en Colombia

El estudio se enfoca en la situación del maestro contemporáneo y reconoce sus múltiples rostros en el devenir de su historia en Colombia. El maestro se entiende como sujeto de saber de la disciplina pedagógica que le otorga la condición de intelectual que se perfila desde el método lo que lo diferencia de otros sujetos de la enseñanza, "Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1987, p. 21). Esta disciplina va a ser reivindicada como la disciplina fundante del saber del maestro que le otorgará su condición de intelectual y sujeto de saber, y que guiará su práctica. La enseñanza será el terreno particular del quehacer del maestro.

Siguiendo a Saldarriaga (2011), se habla de "oficio de maestro" porque se prefiere el término maestro[16] por el contenido histórico y cultural de quien se dedica a enseñar. Retomando a los pedagogos belgas Masschelein y Simons (2014), *maestro,* "con la connotación artesana de la palabra. El profesor es un «maestro» porque tiene la «maestría» propia de su oficio" (p. 39). Oficio antiguo que comparte elementos precisamente con el artesano, "son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado" (Saldarriaga, 2011, p. 256), se diferencian del obrero que deviene posterior en el tiempo en que por más tecnificación no son fácilmente expropiables de

16 Se prefiere la designación de maestro "frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que términos como *profesor, docente, educador, pedagogo,* califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género" (Saldarriaga, 2011, p. 254).

sus instrumentos de producción: una tiza, una pizarra, un marcador, un tablero, un saber, a veces sólo un saber y la posibilidad de comunicarlo. Maestro y artesano comparten un producto "original", "hecho a mano". Comparten también una continuidad: la expropiación del prestigio social y de los beneficios materiales, frente a lo cual deben mantenerse en constante lucha, "Oficio que desde sus comienzos ha sido mirado como de fundamental importancia para la sociedad y "útil al bien público", pero que sin embargo, se consolidó a costa de la "escasez y la pobreza" de la "desnudez y la miseria" […] (Martínez, 2010, p. 84). Maestro como metáfora de la miseria.

La investigación se detiene en el rostro del maestro del siglo XIX, se pregunta sobre su lugar y su estatuto. En este sentido, es preciso reconocer que la figura del maestro de escuela pública ha sufrido desplazamientos y transformaciones en tanto las condiciones de posibilidad que dieron lugar a su emergencia como la infancia, la escuela y el saber, han mutado. Esto modifica también su estatuto nombrado hoy más como una función o una técnica. Atravesado por múltiples fuerzas el lugar del maestro en el Siglo XXI en Colombia es problemático; discursos de diferentes procedencias operan como técnicas de gobierno y dominación. Para Vásquez (2016) la docencia se concibe como "técnica social en constante reorganización, reestructuración y reforma bajo el objetivo social de modificar a los otros, de obtener efectos políticos acordes a modelos históricos y sociales determinados" (p. 24). Por tanto, esta actividad es delimitada constantemente por marcos jurídicos, sociales y políticos que la llevan a una reestructuración permanente. Sobre ella recaen reglamentaciones, valoraciones, opiniones y demandas de diferentes sectores internacionales, nacionales, de la sociedad civil, de los maestros mismos, de sus agremiaciones que, al mismo tiempo, la responsabilizan por las problemáticas sociales, por su transformación y salvación.

En la sociedad del siglo XXI se asiste a la desaparición del educador como ""sujeto soberano del decir", apagado ya, desde mediados del siglo XX, por la mutación de agente de transmisión de contenidos al de acompañante del consumo de los aprendizajes" (Vásquez, 2016, p. 311). La capacidad del maestro se mide por la motivación y el acompañamiento que haga a sus alumnos para el desarrollo de sus destrezas, así como también brindar orientación y formación. Más allá de los contenidos, planeaciones y el seguimiento del currículo, el maestro "debe estimular y motivar la individuación del sujeto en su "aprender a ser" como práctica de sí mismo" (Vásquez, 2016, p. 311). La docencia como práctica de la enseñanza se desborda hacia el aprender como un conjunto de destrezas y habilidades sin importar

los contenidos ni la especificidad de las diferentes disciplinas. Para Zuluaga (citada por Vásquez, 2016, p. 309) la dupla enseñanza aprendizaje que viene de la psicología hace omisión del saber pedagógico y de los procesos de conocimiento de cada saber.

Puede afirmarse que la enseñanza, como terreno fundamental del maestro, se ha desplazado en el siglo XXI hacia el aprendizaje. Todo lo que se pide al docente implica su transformación y reconstitución como "profesor de excelencia" y calidad en función del logro de aprendizajes y auto-aprendizajes. Para Martínez (2016) en la sociedad del aprendizaje permanente se pueden describir diferentes relaciones: flexibilización de los papeles de docentes y estudiantes; articulación de la educación con la empresa; adaptación al requerimiento del mercado; compromiso con lo permanente, con la velocidad y también, con la incertidumbre; relación con un aumento de la responsabilidad individual de integrarse a la sociedad de conocimiento desde procesos de auto-aprendizaje, auto-formación, auto-ayuda y auto-conocimiento.

En Colombia antes del año 2002 los docentes estaban regidos bajo el escalafón 2277 de 1979 en el que eran denominados como "educadores". A partir del decreto 1278 de 2002 –fecha de corte que marca el inicio del presente estudio doctoral- al maestro se le nombra como "función docente". Para el Ministerio de Educación Nacional la función docente está asociada a labores de gestión institucional que los docentes y directivos deben llevar a cabo, en donde la acción del maestro ya no tiene lugar en el terreno exclusivo de la pedagogía. Tampoco sus funciones implican el trabajo de aula, el dominio de un área de conocimiento, unas prácticas pedagógicas, un oficio de enseñar, sino que abarca otros territorios. El docente debe asumir funciones de gestión que, según el Ministerio, constituyen todas las acciones de los actores educativos encaminadas al cumplimiento de los objetivos y las metas expuestas en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento de la institución. Lo que se transforma es la experiencia de formación. El concepto de docencia en el Siglo XXI se redefine, se reestructura, muta en otra cosa. Implica otras funciones que impactan las prácticas, el estatuto y la posición del docente.

Un aspecto de interés para este estudio es el carácter de los afectos y emociones del maestro contemporáneo. Asistimos a una explosión de los afectos en la escuela donde la característica de un buen docente es el afecto y la preocupación por sus estudiantes desde una dimensión personal, de modo que se impone "como imperativo pedagógico la individualización de los

vínculos y una creciente afectivización" (Dussel en Prólogo. Abramowski, 2010, p. 10). Estos cambios, plantea Dussel, no sólo suceden en la manera como los docentes piensan los niños sino en cómo piensan su rol y en la manera como los estudiantes interactúan con los docentes. Abramowski (2010), tiene en cuenta cuatro variables para comprender estas recientes transformaciones que otorgan mayor protagonismo a la afectividad de los docentes en el ámbito escolar: 1. Los discursos de las pedagogías psicológicas en la escuela; 2. Afirmaciones sobre la carencia de afecto que sufren los estudiantes; 3. El estereotipo que emparenta el afecto por los estudiantes con ser un buen docente y, 4. La "afectivización" de todas las relaciones sociales. Desde estas variables, la autora plantea su hipótesis centrada en lo que va a denominar como "los afectos magisteriales" que se conciben como el afecto de los maestros por sus alumnos.

A partir del estudio realizado por Javier Sáenz (2014) con base en una encuesta a profesores oficiales en Bogotá, frente a la pregunta sobre a qué dimensión de los estudiantes el maestro de colegios públicos debe prestar mayor atención entre la cognoscitiva y la emocional, los maestros dan un mayor peso a la esta última, lo cual hace evidente una transformación en el sentido de las prácticas formativas desde el nacimiento de la escuela en el siglo XV al privilegio de la dimensión emocional de los estudiantes en el siglo XXI. Esta centralidad de los maestros en los afectos puede obedecer a diferentes variables: 1. La percepción de un déficit afectivo de los estudiantes en sus familias; 2. El "el retorno, recontextualizado, del amor estratégico (gubernamental) del cristianismo como dimensión central de la pedagogía" (Abramowski & Boler, citadas por Sáenz, 2014, p. 221); 3. El esfuerzo de los maestros por re-encantar la escuela para los estudiantes frente al poder de los medios de comunicación; 4. Las prescripciones sobre el autogobierno de las emociones en los discursos contemporáneos y, 5. Los efectos en la apropiación en la escuela de discursos de autoayuda. Para Sáenz (2014) estas líneas de fuerza y saberes han venido configurando el "dispositivo escolarizador público" que privilegia las prácticas de gobierno sobre los alumnos a las prácticas de saber. Estas prácticas de gobierno también dictadas por organismos multilaterales desde el control de las emociones y el autogobierno. Para el autor esto tiene que ver con una preocupación por el gobierno de los pobres y la insuficiente preocupación de las familias y los grupos sociales en "enseñar a vivir", por lo que la escuela y los maestros deben ocuparse.

De tal manera, se busca precisamente estudiar el rostro del maestro contemporáneo en Colombia atravesado por múltiples fuerzas y discursos que

lo prescriben y conminan como sujeto de amor pedagógico, y a la vez, mirar las tácticas en sus discursos y prácticas cotidianas. De este modo, la investigación se pregunta ¿cómo se nombra, se define y se configura el amor pedagógico en el maestro contemporáneo? ¿Cómo ha mutado ese amor pedagógico pastoral heredado del cristianismo del maestro del siglo XIX al del maestro del siglo XXI? ¿Se puede hablar hoy de amor pedagógico en el maestro? ¿Qué discursos lo prescriben para el maestro contemporáneo en Colombia? ¿Cómo responde éste a través de sus prácticas y discursos? ¿Qué sentimientos y emociones son permitidas y conminadas hoy en las relaciones pedagógicas y cuáles no? Teniendo en cuenta estas transformaciones y desplazamientos en el estatuto de los docentes en el siglo XXI, se defiende el lugar fundamental de la enseñanza para el maestro, así como la centralidad del saber pedagógico como su disciplina fundante.

Referentes teóricos desde dónde se habla de amor pedagógico

Desde la fundación moderna de la Pedagogía en la Didáctica Magna de J. A. Comenio (1667) el amor pedagógico se ha concebido como un componente sustancial de la relación pedagógica, constitutivo del maestro en el plano afectivo y ético; implica una experiencia, un vínculo de sentido en la relación pedagógica con los estudiantes. En Colombia, para el pedagogo católico Martín Restrepo Mejía (1861-1930) el *amor pedagógico racional* estaba constituido por *compasión ontológica* por los estudiantes, *abnegación pastoral* para curar del error y *amor a la verdad y al deber* que pide ser correspondido (Saldarriaga, 2010. Sin embargo, hablar de amor en educación y en pedagogía es ya problemático en la mirada de la *domesticación racionalista* que separó la trasmisión de los afectos. En este sentido, coincidimos con Inés Dussel (2010) cuando plantea que es necesario volver a pensar el amor en el terreno de pedagogías democráticas y pluralistas, no desde los discursos de autoayuda sino como fuerza política. Por otro lado, esta aproximación pretende rastrear de qué amor pedagógico se habla hoy en la docencia y en los maestros, qué implica y cómo se concibe.

La noción de amor pedagógico se ha dicho de muchas maneras, cambia de nombre, forma y vehículo según sea la relación pedagógica, las posiciones de sujeto maestro – alumno, los tipos de saber en la enseñanza, las condiciones y tensiones constitutivas en la institución escolar, y las tecnologías

en las que se materializa. Pero tras la crisis de la pedagogía y la escuela "tradicional" ese sustento vocacional del oficio de maestro parece haber desaparecido, tras modalidades más científicas, profesionales y técnicas de relación maestro-alumno-escuela.

Para el desarrollo de la noción fue necesario definir superficies de saber que permitieran delimitar la noción. Estas superficies se encuentran en el hexágono presentado al inicio de este texto en el que se incluyen discursos sobre el amor pedagógico desde diferentes perspectivas: Prácticas y discursos de maestros; Ética/Política; Emociones/Afectos; Sentido/Deseo; Saberes escolares y expertos y, Tecnologías. A partir de la revisión documental presentada se encontraron diferentes perspectivas teóricas sobre la noción de amor pedagógico. A continuación se exponen aquellas que interesan al presente estudio: 1. A partir de la filosofía política y la ética y, 2. Desde la historia con una perspectiva genealógica y los estudios sobre los afectos y emociones docentes.

El amor pedagógico: filosofía, ética y política.

Hannah Arendt (1996) en su ensayo "La crisis de la educación", hacia el final del texto, luego de exponer las razones de dicha crisis en Norteamérica, hace la siguiente afirmación que refleja la esencia del pensamiento arendtiano[17], como una "filosofía de la natalidad", que está directamente relacionado con la concepción de la educación como un asunto de amor:

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208)

Aquí el amor es concebido como responsabilidad por los "recién llegados" al mundo, "los nuevos"[18]. Un asunto de responsabilidad que debe ser asumida por todos los adultos, en especial maestros y padres, encargados de presentar el mundo "viejo" a los nuevos e introducirlos en él, y de darles los recursos y la oportunidad de renovarlo. Esta responsabilidad que es amor se

17 Para comprender mejor aspectos centrales del pensamiento de Hannah Arendt y su relación con la educación pueden consultarse los trabajos que al respecto ha desarrollado el profesor investigador en filosofía de la educación Fernando Bárcena Orbe (2002 y 2009).

18 La autora toma esta expresión "los nuevos" *oi véos* de los griegos al referirse a los niños que van a entrar a la comunidad de adultos como jóvenes (Arendt, 1996).

entiende también como autoridad que recae directamente sobre el maestro e implica una actitud conservadora para preservar lo nuevo de cada niño e introducirlo en el mundo, pero, a la vez, cuidar el pasado en tanto tradición que se dará a conocer al niño.

Ya desde 1928 Arendt en su tesis doctoral se interesa por estudiar el concepto de amor en San Agustín, seculariza la noción de amor al prójimo y acuña la expresión *amor mundi*. La categoría de amor para la autora se relaciona también con nociones como natalidad, novedad y acción. La natalidad como comienzo y renovación atraviesa la obra completa de la pensadora. La esencia de la educación es natalidad, el hecho de que el mundo se renueve con el nacimiento de seres nuevos. Para Bárcena (2009) en su análisis del texto de Arendt la educación es una promesa de conservación, novedad y renovación. El educador en este sentido "es actual y es de otro tiempo: contribuye a formar a los recién llegados a partir de la memoria de algo que le precede y está obligado a custodiar" (Bárcena, 2009, p. 24). Es un acto de amor que posee un carácter doble: amor al mundo y, a los niños y jóvenes. Amor que conserva una fuerza política, un *amor mundi* hecho de responsabilidad y tradición.

Para Masschelein y Simons (2014) el amor tiene que ver con el *hacer escuela* y en sentido arendtiano es también un amor en dos sentidos: por la materia de estudio que es el mundo y por los estudiantes o recién llegados. Supone un asunto de igualdad que parte del presupuesto de que todos los alumnos son capaces de atención, comprensión, disciplina y estudio. Para estos autores el amor se expresa de forma ordinaria en pequeños gestos, formas de hablar o escuchar. El hacer escuela recae en el profesor que es más un amateur que lleva a cabo su labor por amor. Ama la materia y por esta causa enseña con amor al estudiante, de este modo, estos dos amores están necesariamente entrelazados: "para el profesor, el aspecto formativo de la enseñanza atravesada por el amor es la sombra radiante de su maestría." (Masschelein & Simons, 2014, p. 37). En el amor a la materia se involucra respeto, atención, devoción y pasión por la "naturaleza del asunto" que el profesor enseña. La maestría del profesor está en la presencia, en la facultad de encarnar la materia y llevarla al aula. Para estos pedagogos belgas el profesor no solo prepara la clase sino que se prepara a sí mismo, se equipa con energía y trabaja su atención para mantenerse encarnado e inspirado durante la clase. Todo esto se refiere también a las costumbres, hábitos y rituales de los profesores antes de hacer las clases, "las pequeñas cosas que les inspiran […] y les ayudan a estar presentes." (Masschelein & Simons, 2014,

p. 37). Desde esta perspectiva el amor pedagógico se observa en varios niveles o, como hemos enunciado antes, *se dice* de diversas maneras. En un sentido amplio y ético implica lo que Arendt nombra como una responsabilidad de los adultos sobre los recién llegados al mundo en la educación. Y está presente también en lo micro de la relación pedagógica, en el gesto, en los pequeños detalles y acciones propias de una relación. Y en el maestro, en los más ínfimos e íntimos movimientos de su quehacer; en su presente en el aula; en su antes y después de la clase.

Vale la pena preguntarse en el presente estudio ¿cuál es el mundo común que deseamos presentar y transmitir a los nuevos en este país? ¿En qué consiste esa tradición y de dónde proviene? ¿Qué mundo queremos preservar y renovar en Colombia? ¿Somos los adultos quienes trasmitimos ese mundo? Y en este sentido, si el amor pedagógico es una responsabilidad de transmisión de una tradición ¿De qué amor pedagógico hablamos aquí? Es claro para Arendt el asunto de la tradición, nacida en Alemania a principios del siglo XX de padres judíos desde muy pequeña se familiarizo con la obra de Aristóteles y toda su vida se consideró judía. Si tomamos este concepto de amor es preciso pensar cómo se comprendería y qué pertinencia tiene en nuestro territorio y en nuestro tiempo. Problematizar si en Colombia y en particular en Bogotá, nuestros recién llegados, estudiantes de colegios públicos y los maestros mismos se sienten parte de una tradición o un mundo común que quieran preservar y en qué consiste éste.

Para Dussel (2010), en un sentido más político, se trata de proponer algunas líneas de discusión para incorporar la cuestión de los afectos y los amores de otras maneras, de maneras que no despoliticen, sino que reinstalen las preguntas éticas y políticas de la enseñanza en el centro de nuestras pedagogías (p. 146).

Es interesante porque invita a reinstalar el amor en la pedagogía con todo el contenido ético y político que lo habita. Reconoce la dificultad que encarna hablar de amor, emociones y afectos en este ámbito, producto de las resistencias heredadas de la *domesticación racionalista* sufrida por la pedagogía. En relación a lo que se habla y se calla en materia del amor del maestro surgen preguntas como: ¿Hablar de amor en pedagogía se le permite sólo a los maestros de escuela primaria porque a los niños y las niñas "es natural" amarles? Y como esta labor con los niños produce "tanta ternura y el amor está allí a borbotones", entonces ¿está permitido nombrarlo? Pero ¿en qué consiste este amor realmente? Y ¿a los maestros de secundaria se les permite nombrar al amor en sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son los límites de

este amor? ¿Qué les es permitido sentir y qué no? ¿Cuál es su régimen de enunciación? ¿Es diferente el amor del maestro hoy que hace 50 años en Colombia? ¿Es diferente el amor pedagógico en un maestro de primaria y uno de secundaria? ¿En un maestro con muchos años de experiencia y un maestro nobel? Todas estas inquietudes atraviesan el estudio de la temática.

Siguiendo a Dussel (2010), "¿Cómo fue que se produjo este distanciamiento de la pedagogía y los afectos?" (p. 146). Uno de los aspectos de sospecha de las emociones en el aula señalados por la autora es la *feminización de la docencia* y asociación de lo femenino con la frivolidad, debilidad y ternura, que redundaba en una formación *tonta y salvaje*. Para ilustrar esta sospecha trae la novela del filósofo español Miguel de Unamuno "Amor y pedagogía" escrita en 1902 como una sátira de la pedagogía positivista desde la que se cree que la humanización se da sólo por la razón y desde la acción de los hombres en tanto género masculino.

Otro aspecto que profundiza la distancia entre emociones y pedagogía es la influencia de la tradición kantiana en la oposición entre educación e instrucción, cuidado y enseñanza. Donde los cuidados hacen referencia a la domesticación de la animalidad y su función disciplinaria es la de someter las pasiones y emociones a la razón. Esta *domesticación de las pasiones* va a guiar la pedagogía durante los siglos XIX y XX, a partir de la idea de *control-represión-sublimación*. En el siglo XX con la llegada de la escuela nueva se generó una medicalización de los afectos y una mirada biologicista. Volviendo a Unamuno y su novela Amor y pedagogía en la que expone y critica una *pedagogía desafectivizada* y racionalista, Dussel (2010) expone que en cierto modo, esta propuesta sigue vigente en las inteligencias emocionales como formas de entrenamiento que buscan encausar de la mejor manera las emociones y sentimientos.

La autora se plantea otras formas más plurales y menos domesticadoras de introducir la dimensión afectiva en la enseñanza. Propone la noción de cuidado, no desde el riesgo o desde el miedo sino desde el amor, y su relación entre generaciones, la función adulta y la transmisión de la cultura, en un sentido arendtiano. Reconoce la escuela como una institución que enseña y que cuida, lo que implica volver a pensar en conjunto el cuidado y la instrucción. Resulta interesante pensar así estas otras formas de reinstalar el amor en el terreno pedagógico que impliquen lo ético, político y afectivo. Por tanto, los planteamientos y reflexiones que propone Arendt (1996) constituyen puntos fundamentales para la discusión y el estudio del amor

pedagógico en el maestro en Colombia, su lugar en la sociedad y la relación de su oficio con aspectos como la democracia y la igualdad en la educación tan necesarios en nuestro país.

A propósito, la concepción del amor en Bajtín implica necesariamente al otro, pues "sólo al otro se le puede amar, porque sólo el otro es capaz de contribuir a darle valor a nuestra existencia" (Bubnova, 1997, p. 270), afirma que, por esta razón, no es posible amarse a uno mismo, sólo es posible abarcar amorosamente a otro y hacerlo un objeto de "contemplación estética amorosa". Teniendo en cuenta que, para este autor, el acto ético implica un *actuar éticamente* que no es más que un actuar "para otro", el amor aquí puede comprenderse como un acto ético[19]. El centro de éste es la *responsabilidad* entendida como "responsividad" o capacidad de responder. Se concibe la responsabilidad como un impulso a través de los actos concretos en que el hombre se vincula con el mundo que no es nada más que su relación con el otro. La escuela necesita con urgencia recordar esto: que el amor implica una relación, un diálogo, una responsabilidad ética de mis actos para los otros.

En esta misma línea, para el padre del diálogo Martin Buber (2006) la realización del yo está en el tú, "volviéndome yo, digo tú. / Toda vida real es encuentro." (p. 18). La relación directa con otro implica un efecto que no es tan evidente, muchas veces el acto esencial de ese encuentro generado por la inmediatez se malinterpreta al entenderse como sentimiento. De este modo, el amor no es sólo un sentimiento, "Los sentimientos acompañan el hecho metafísico y metapsíquico del amor, pero no lo constituyen" (Ibíd., p. 21). Hay sentimientos mientras *sucede* el amor porque éstos viven en el ser humano pero el humano *vive en su amor*. Para este autor, también el amor es una responsabilidad del yo frente al tú que implica una igualdad de todos los amantes que no reside en ningún sentimiento. Esta igualdad recuerda los planteamientos de Masschelein y Simons (2014) enunciados antes, al respecto de la confianza del maestro en la capacidad de todos sus estudiantes.

Al respecto de la alteridad, el sur coreano Byung-Chul Han sustenta la tesis de una agonía contemporánea del eros –amor, deseo- donde sólo su

19 El acto ético para Bajtín se define en cinco puntos, a saber: 1. Es necesario, no fortuito; 2. Su núcleo es la responsabilidad concreta que implica la comprensión del otro a través del vínculo, de la relación que establece conmigo, por tanto implica mi participación responsable; 3. Es un *acontecimiento del ser,* porque es consecuencia de la interacción del yo con el otro de "compartir la experiencia del ser", de "ser juntos"; 4. No implica solamente una acción física en tanto es *suceder ético* puede ser acto-pensamiento, sentimiento, cognición, estético, enunciado, etc. Y 5. Tiene autoría, es libre y consciente, único y comprometido (Bubnova, 1997, p. 266).

regreso puede superar el narcicismo propio de nuestros tiempos, permitir la salida del *sí mismo* hacia el *otro* y restablecer el vínculo. A partir de Hegel recuerda que "La "verdadera esencia del amor" consiste en "renunciar a la conciencia de sí mismo, en olvidarse de sí en otra mismidad"" (Han, 2014, p. 21). De este modo, eros da la fuerza y la vitalidad al logos. El pensamiento se abre hacia lo nuevo al ser tocado por eros que no se puede concebir externo a él. Sin embargo, la comprensión de eros como deseo recuerda su naturaleza ambivalente relatada por Platón en *El Banquete,* donde Sócrates expone la naturaleza doble de eros por ser hijo de Penía y de Poros: es pobre, descalzo y desposeído de belleza, pero a la vez valiente, activo y hábil cazador (Platón citado por Lyotard, 1996, p. 4-5). Será por esto que en materia de educación enseñar se concibe como un acto imposible desde Freud, como algo que se mueve también en el deseo, que no se alcanza pero que se busca, como la naturaleza misma de Eros que está carente pero alerta del encuentro con lo bello. Entonces, ni el maestro, ni el estudiante pueden saciarse, la educación nunca satisface la necesidad del deseo del estudiante, tampoco la del maestro. Tal vez porque la educación busca el deseo que no puede ser enseñado ni apresado, el amor busca lo que no se tiene, lo que ha de engendrarse.

Desde los discursos del psicoanálisis se encuentra la noción de *amor de transferencia* entendido desde la falta, la comprensión de que no se tiene lo que el otro desea y sin embargo, se da de lo que no se tiene. Un maestro que enseña lo que no sabe, lo in-enseñable (Frigerio, 2010) y un estudiante que aprende lo que curricularmente no puede enseñarse, "Podemos decir que sin amor nada se aprende, pero eso no significa que se enseñe acerca de él; ni que él, en sí, pueda aprenderse" (Frigerio, 2010, p. 26), se entiende como *transferencia* donde el vínculo con la pedagogía debe ser pensado desde la educación como trabajo político y psíquico. En este sentido, ¿Desde dónde estamos concibiendo el amor pedagógico? ¿Es posible formar el deseo o enseñar a desear en educación? ¿Cuál sería el lugar del deseo en la relación maestro-estudiante?

Amor pedagógico: genealogía, y estudios de los afectos y las emociones docentes

Para la investigación resulta fundamental el trabajo del profesor Oscar Saldarriaga (2010) desde una perspectiva histórico-genealógica en donde, "no

concibe "el amor" ni como componente esencial de una naturaleza humana universal, ni como una invariante antropológica" (p. 45), sino como experiencia inconmensurable, y busca las condiciones en que esa experiencia en diferentes contextos culturales se ha convertido en objeto de *saber y poder*. Propone como una posible definición de pedagogía la siguiente: *"dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza"* (Saldarriaga, 2010, p. 46. Cursiva del original). Reconoce la dificultad de *asir* las figuras del amor pese a la circunscripción que puede haber de ellas en instituciones, saberes y posiciones de sujeto. El autor se pregunta por el lugar del amor en medio de la tensión entre el interés de las sociedades modernas de que los sujetos "comunes", *por sí mismos,* accedan a la verdad de las ciencias y también garanticen una conducta moral como ciudadanos. Para lograr un acercamiento a la pregunta propone en su texto la expresión de "amor pedagógico" "como un intento seminal para dar potencial analítico a tal noción, que en la literatura sobre educación se halla como si fuera evidente y natural" (Saldarriaga, 2010, p. 46). La propuesta metodológica se desarrolla alrededor de la descripción de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta las relaciones estructurales en la serie epistemología, subjetividad y oficio de maestro, en tres matrices epistémico-culturales en Colombia: "clásica, moderna y contemporánea" nominación que sugiere una secuencia cronológica y evolutiva que puede no ser precisa, por lo que el autor prefiere los nombres de: racional, experimental y comunicativa que están relacionados con la epistemología que representan.

La primera figura de amor pedagógico se delinea en la *matriz clásica o racional* donde el amor se considera como *constituyente ontológico del hombre,* que opera desde la *facultad moral superior: voluntad o apetito racional*. Está hecho de *compasión ontológica* por los estudiantes y de *abnegación pastoral* para corregir el error. Se reconoce como un *amor a la verdad* que se desdobla en un *amor al deber*. Sus postulados se encuentran en la obra de Martín Restrepo Mejía pedagogo católico laico del siglo XIX y en las congregaciones religiosas docentes: lasallistas y jesuitas. La *matriz experimental* (finales del siglo XIX – primeras décadas del siglo XX) desde la *psicología racional clásica* incorporó métodos de la *nueva psicología experimental* con sus saberes biológicos. En ella el amor sería considerado como un "acto afectivo" determinado por aspectos como la fisiología, la raza, la herencia, el medio geográfico y social, entre otros. Ya que prevalece la idea de unidad entre lo físico y lo psíquico, pensamiento como acción y acción como adaptación al medio: medida de inteligencia; el amor se considera

una *conducta adaptativa* que puede ser observado en el comportamiento. El amor pedagógico de la "empatía pastoral del maestro" se manifiesta ahora como "una filantropía, científica y política" en donde al oficio pastoral del maestro se introducen aspectos de la psicología clínica y terapéutica. Por último, la *matriz contemporánea o comunicativa* se funda en epistemologías de las ciencias del lenguaje, la comunicación y la información; tiene que ver más con la producción de sentido, de códigos culturales y de reconocimiento de la subjetividad. En ella, "el "amor pedagógico" se mide ahora por la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar. He aquí una nueva forma de su pastorado[20]" (Saldarriaga, 2010, p. 60) que va a denominar "pastorado cultural". Pese a todas estas nuevas exigencias que se hacen a la escuela, en ella perviven prácticas racionales y experimentales en las que el maestro continúa ejerciendo las figuras del "amor pedagógico". De este modo urge comprender qué figuras encarna hoy ese amor, de qué manera despliegan y disponen su accionar en la escuela.

El desarrollo de la noción de amor pedagógico partir de los estudios sobre emociones y afectos docentes desde las ciencias sociales y la historia destaca la trayectoria investigativa de la profesora argentina Ana Abramowski (2003, 2010A, 2010B, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), quien reconoce el *giro emocional o afectivo,* ubicado entre mediados de la década de 1990 e inicios del siglo XXI, como un incremento en los estudios sobre emociones, sentimientos y afectos de disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas. A partir de estos estudios, que no constituyen una línea de pensamiento homogénea sino que dan cuenta de diferentes discusiones teóricas y metodológicas, la definición de emoción supera las separaciones dicotómicas (razón-emoción, pensamiento-acción, mente-cuerpo) y pretende un desplazamiento conceptual que vaya más allá de una sustancia o estado interno en el individuo para ubicarse como parte de una relación con el mundo. Este desplazamiento, si se quiere, epistemológico en relación a la concepción y estudio de las emociones y los afectos constituye un aporte medular a la tesis doctoral, donde el amor pedagógico supera la condición

20 Noción tomada desde Foucault para estudiar las tecnologías de gobierno o tecnologías de gobierno pastoral de los sujetos que tienen que ver con la emergencia, en las sociedades judeo-cristiana, de "técnicas orientadas a dirigir y conducir los hombres a lo largo de su vida" (Saldarriaga, 2010, p. 46), forma de poder que busca encargarse en detalle de la existencia de los hombres desde su nacimiento hasta la muerte para asegurar su salvación. La *pastoría* implica que el pastor se sacrifica por la salvación de sus ovejas a través de técnicas y saberes que hacen visible la "interioridad" de cada uno. Una técnica central aquí es la confesión. Este poder pastoral ligado en sus inicios a la institución religiosa se extiende a toda la sociedad a través de múltiples instituciones hacia el siglo XVIII. De este modo, la pedagogía puede considerarse como parte de estos *dispositivos de poder pastoral*.

de interioridad y se encarna en el cuerpo, en la historia, en la política. Sara Ahmed (citada por Abramowski, 2019) plantea que "no estamos hablando solamente de emociones cuando hablamos de emociones" (p. 155), hablamos de identidades, motivaciones, rechazos, política, sujetos. Desde este lugar se reconoce la construcción histórica de las emociones, ubicadas en coordenadas de espacio y tiempo. Por tanto, no se trata de comprender lo que son las emociones sino lo que hacen: sus efectos, circulación, formas de relación, separación y confrontación.

El interés de la autora es mirar la docencia "a través" de las emociones y descubrir ese *no sé qué* de la profesión docente que se vincula muchas veces con lo afectivo, emocional y sensible en el uso de términos como *entusiasmo, gusto, vocación, gracia, estilo, amor* (Ahmed citada por Abramowski, 2019). Se acerca a lo que ha denominado *afecto magisterial* entendido como el afecto que parte del docente y se dirige al alumno. El amor en educación ha sido tratado como una "dimensión tácita", donde presencia y necesidad parece tan obvia que no requiere muchas explicaciones. Sin embargo, la autora se interesa por estudiar la configuración de esta afectividad en la figura del docente y para ello se plantea preguntas como:

¿por qué habría que querer a los niños para enseñarles? ¿Por qué los maestros y profesores deberían sentir afecto por sus alumnos? ¿De qué está hecho este afecto magisterial? ¿Cuál es su tenor, intensidad, temperatura, textura? ¿Desde cuándo existe el mandato que dice que los maestros deben querer a los niños para enseñarles? ¿De qué amor trata el encuentro pedagógico? ¿El afecto hacia los niños es un fin en sí mismo? ¿Se quiere a los niños porque sí, porque son queribles? (Abramowski, 2010A, p. 94-95)

En este sentido, el amor del maestro no fue siempre el mismo, tampoco se considera eterno, natural, ni puro sino configurado por sentimientos y emociones ambivalentes que muchas veces dependen de restricciones y mandatos. Esta postura frente al amor del maestro se corresponde con los objetivos de la presente investigación que busca indagar y poner en cuestión precisamente esa concepción unívoca de amor que se da por hecho y se le adjudica al maestro sin ser examinada ni problematizada.

Con respecto al enunciado *amor,* para referirse a la emoción o afecto del maestro por el estudiante, la autora afirma que "no es sin" amor que sucede la educación, lo cual no significa que a los maestros les deben gustar los niños. En este sentido, no se puede reemplazar la palabra amor por cariño. Lo que involucra una dimensión particular que implica el amor pedagógico del

maestro. Tampoco es posible "trazar un continuum inmutable de afectividad magisterial", ni hablar de "un piso de cariño idéntico y siempre omnipresente en todas y cada una de las prácticas escolares de este y otros tiempos" (Abramowski, 2010A, p. 85). Sobre el amor del encuentro pedagógico se plantea, siguiendo a Erica McWilliam[21] que ideas, sentires y deseos sobre lo que es correcto en cuanto a la enseñanza hacen parte de dominios gobernados dentro de reglas discursivas de enseñanzas apropiadas. Se trata de sentimientos pensables, decibles, disponibles y autorizados para ser sentidos por los docentes de tiempos y espacios particulares. Esto fortalece y justifica nuestro interés por reconocer y analizar las diferentes maneras en que se enuncia, regula y materializa el amor pedagógico en maestros contemporáneos en Colombia: las reglas discursivas, los sentimientos permitidos y prohibidos, lo que se puede decir y aquello que es preferible callar.

En este sentido, Abramowski (2015) llama la atención sobre la formación de maestros donde la afectividad docente es formada. Así como a la revisión de discursos pedagógicos oficiales que brindan orientaciones sobre qué, cómo y cuándo sentir, y qué sentimientos son correctos y cuáles sancionables o inexpresados. De este modo, es pertinente para el estudio doctoral la revisión de políticas, normativas y programas de formación de maestros que permitan analizar estos discursos que instauran un régimen de verdad, un código de falso y verdadero en relación a los sentires prescritos, prohibidos, permitidos e indiferentes del maestro en estos tiempos, donde puede ubicarse el amor pedagógico. Sáenz (2014) reconoce algunos como: los estándares de competencias ciudadanas, "políticas internacionales y nacionales para que en las escuelas se "enseñe a vivir" y a autogobernarse y las prácticas que se plasman en los manuales de convivencia de los colegios" (p. 214). cartillas como "Desarrollo socioafectivo. Herramienta pedagógica para padres y maestros" de la Secretaría de Educación Distrital, discursos de organismos multilaterales (como Unesco, OMS, OPS) para enseñar a "vivir juntos", "aprender a vivir", "aprender a ser", "autogestionarse". Algunos de estos discursos ponen un énfasis en el control y la regulación de las emociones y prescriben al maestro esta responsabilidad en la escuela. Esto puede influir en lo que Abramowski (2003) nombra como una progresiva *"afectivización" de las relaciones pedagógicas,* una explosión de los afectos en la escuela que también se produce por una crisis social que demanda el apoyo afectivo de los alumnos por parte de los docentes para suplir las carencias emocionales de la familia; la transformación de prácticas rígidas y distantes

21 En textos como: McWilliam, Erica (1999), Pedagogical Pleasures, Nueva York. Peter Lang. McWilliam, Erica (2004), "What does it Feel like Teaching?", en Bernadette Baker y Kathaina Heynings (eds.), Dangerous Coagulations? The Usesof Foucault in the Study of Education. Peter Lang.

en el aula por unas más íntimas y afectivas entre docentes y estudiantes; el hecho de que los aspirantes a maestros afirmen que, luego de la vocación, su elección se ve motivada desde el argumento del "amor por los niños"; la propuesta de un espacio íntimo con los estudiantes por parte de la psicología y las pedagogías centradas en el niño; el hecho de que el cariño del docente por el niño haga parte de las cualidades de un buen docente.

La pregunta por la nominación de amor a los afectos docentes demanda una aproximación a las particularidades del vínculo pedagógico y la problematización de la "inevitabilidad" del amor en la empresa educativa, así como su carácter "prescriptivo" denominado por Abramowski (2016) como "la exhortación a amar a los niños". Junto con la autora, consideramos fundamental para el estudio doctoral revisar este llamamiento a amar la infancia, así como la paradójica relación entre amor y normatividad, las dificultades de actuar en nombre del amor en materia de educación y sus pormenores en el vínculo pedagógico. Como se ha enunciado antes, la historia de la pedagogía se encuentra signada por discursos del amor como exhortación: Emilio de Rousseau, "Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto"; Comenio, "si tratan a sus discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón"; Hannah Arendt, "amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos" (Abramowski, 2016, pp. 90-92). Esta exhortación puede provenir desde el amor mismo y la imposibilidad de su falta o, desde su ausencia, "se podría pensar que la pedagogía prescribe amor precisamente porque duda de la universalidad y simpleza de este sentimiento, porque sabe de su intermitencia, porque reconoce que hay seres difíciles de amar" (Abramowski, 2016, p. 93). Coincidimos en que es problemático presentar una definición inequívoca de amor, ya que no pueden identificarse *a priori* rasgos positivos para definirlo, al contrario, es preciso identificar las formas que toma en el campo educativo, las razones por las que se le invoca, los efectos que se esperan de él y "las maneras de habitarlo". Siguiendo a Boltanski el amor es invisible y pasivo, "pero su capacidad de metaforización daría cuenta de cómo el amor es capaz siempre de significar más que él mismo" (Boltanski y Ricoeur citados por Abramowski, 2016, p. 102). Para Abramowski la exhortación a amar pone de manifiesto la dificultad que tiene lugar en los odios, desprecios y rechazos latentes en la escena pedagógica, y su función es mantenerlos fuera. Retoma la pregunta inicial "¿Por qué llamarlo amor?", lo sitúa entre lo extravagante e imperceptible, entre lo que no puede definirse *a priori* y lo que se considera simple. Por tanto, el amor

es un asunto complicado de asir, por lo que muchas veces se prefieren otros nombres que permiten moverse en afectos más tangibles.

Llama la atención la presencia constante del amor en los discursos pedagógicos sobre la labor del maestro, la pregunta por la necesidad de exhortarlo. Si se trata de algo "natural" y "común" en la labor docente ¿por qué habría que prescribirlo? Si el amor se demanda con insistencia en la relación pedagógica será porque *lo que hay* no se corresponde con él ¿y qué es lo que hay? ¿El amor que se prescribe en los discursos es diferente al que tiene lugar en las prácticas? ¿Qué *no es* amor pedagógico en la labor del maestro? Tal vez ¿*No amor*, odio, violencia o indiferencia pedagógica? Preguntar por su contrario aporta una pieza más al rompecabezas y a partir de allí se pueden establecer múltiples relaciones, zonas de implicación, conjunción y disyunción.

A modo de cierre: apuesta de la noción de amor pedagógico en el maestro

El amor pedagógico docente se considera una noción multidimensional y multidisciplinar que no posee una única definición; no se concibe como universal antropológico, es decir, como componente natural y propio de la esencia de los maestros. Coincidimos con Abramowski (2016) en que no puede ser definido como *a priori* a partir de rasgos positivos sino tener en cuenta las formas que toma en diferentes situaciones pedagógicas, las razones por las que es invocado y los efectos que produce. Tampoco se quiere considerar desde la "Pedagogía de las emociones o educación sentimental" entendida como la prescripción, el control, la regulación y la taxonomía de las emociones, lo que Dussel (2010) va a ubicar en la *domesticación racionalista de la pedagogía*. Sin embargo, se interesa por el estudio de estas manifestaciones y entradas del amor como emoción y afecto en la escuela, "Y si sucede que efectivamente estamos ante prácticas educativas que buscan civilizar las emociones, ¿cómo podemos describir dichas prácticas? ¿cuáles son sus sutiles mecanismos? ¿qué se espera que las emociones civilizadas hagan?" (Ahmed, citada por Abramowski, 2019, p. 158).

El amor pedagógico se considera como un componente sustancial de la relación pedagógica; se encarna en la práctica del maestro, es relacional, implica a otro; tiene diversas naturalezas según la situación pedagógica que

se estudie; posee múltiples maneras de decirse y de existir: desde un asunto ético de la relación del maestro con el mundo y su responsabilidad política, hasta los pequeños gestos implicados en el acto pedagógico; puede rastrearse también en muchos "materiales" e "inmateriales", no necesariamente en documentos autobiográficos como interioridad, sino en un sin número de archivos como documentos propios de la cotidianidad escolar: informes, prensa, normativas, discursos y prácticas de maestros, fotografías, entre muchos otros. Parafraseando a Sara Ahmed (citada por Abramowski, 2019) no estamos hablando solamente de emociones cuando hablamos de amor pedagógico se habla de relaciones, políticas, cuerpos, acciones. Su estudio se plantea desde el desplazamiento teórico y epistemológico que proponen investigaciones de las emociones y los afectos en las ciencias sociales y la historia, superando los pares dicotómicos (razón-emoción, pensamiento-acción, mente-cuerpo) para entenderlo como un producto de relaciones con el mundo que va más allá de su individualización y psicologización, en el que se reconoce su fuerte componente político y colectivo. Por tanto, se considera como una construcción cultural situada históricamente, por lo que es cambiante y aprendida.

De este modo, implica diferentes dimensiones, que se han propuesto en el hexágono inicial, para intentar su estudio y proponer relaciones: afecto/emoción, ética/política, tecnologías, prácticas y discursos de maestros, sentido/deseo, y saberes: cotidianos de la escuela, expertos y normativos. Se comprende que su construcción es histórica y se ubica en coordenadas precisas de espacio y de tiempo que le otorgan regímenes de verdad y falsedad particulares, es decir, se pone en tensión la existencia de un único amor pedagógico que ha acompañado a todos los docentes en el tiempo. Más bien, llama la atención rastrear, no tanto su definición sino su acción: efectos, circulación, confrontación, uniones y separaciones. Al pensar el amor pedagógico desde *lo que hace* interesa la noción de *moods*[22] que reconoce el carácter político de los afectos.

Como hemos dicho, el amor es una fuerza constitutiva de la relación pedagógica que se ejerce según las relaciones, las posiciones de sujeto, los tipos de saber en la enseñanza, las condiciones de la institución escolar. Para su estudio es preciso partir de una relación, un vínculo localizado entre los sujetos, las reglas de juego del espacio escolar, el saber pedagógico y las técnicas disciplinarias. El amor pedagógico se sitúa y dirime la tensión

22 Se entienden los *moods* como humor o estado de ánimo colectivo que "permite advertir cómo las fuerzas históricas intervienen en nuestras vidas afectivas... La acción colectiva sólo es posible si las personas están en el mismo mood" (Flatley citado por Abramowski, 2015, p. 79)

cotidiana, estructural y contingente en la que se encuentra el maestro a lo largo de las múltiples misiones y responsabilidades que se le han encargado y recargado, en dos extremos: el polo pedagógico (ideal de la enseñanza sin obstáculos) y el polo social (de cuidador, contenedor, función disciplinaria de control de conductas). En esa tensión, que en cada época adquiere matices y equivalencias diferentes, las funciones del amor pedagógico serán: construir el mejor aprendizaje posible y la mejor conducta de formación del sujeto.

El estudio implica un problema sociológico en tanto el oficio de maestro es un compromiso socio-profesional, herencia de la matriz católica, pero es también, desde la visión laica un pastorado amoroso no católico. Por otro lado, existe en vidas concretas y situaciones pedagógicas, en cada individuo, en las historias personales de cada maestro que deben leerse desde su tensión interior ¿Cómo meterse hasta allá, en una zona tan íntima e intraducible y difícil de nombrar? ¿Desde qué fuerzas el sujeto se siente construido y tensionado? ¿Hasta dónde cada maestro tiene que "decidir" cuánto se compromete con sus estudiantes? Una decisión personal, interna, espiritual, muy compleja que nunca se llegará a captar completamente. Se trata de una experiencia personal "consciente e inconsciente" que se encuentra en la trayectoria de vida de cada maestro. Sin embargo, el propósito de este estudio no es medir el amor pedagógico, esencializarlo, dar una definición universal, prescribir qué debería ser, ni identificar en qué maestros se encuentra y en cuáles no. El amor pedagógico no se puede mirar en abstracto sino situado en las relaciones pedagógicas, en la cotidianidad de la escuela. Como se enunció atrás, más que una definición se trata de rastrear los efectos, discursos, materialidades, relaciones y acciones que permitan su reconocimiento.

El estudio busca aportar una mirada profunda sobre la configuración de lo que se ha llamado *amor pedagógico* del sujeto maestro de la escuela pública en Colombia teniendo en cuenta que su oficio cotidiano tiene lugar en medio de múltiples contradicciones en las que muchas veces se pierde la lucidez y el sentido. Pese a ello, los maestros continúan enseñando por una necesidad práctica, pero, ¿cómo lo hacen, en qué condiciones personales, cómo se despliegan allí sus afectos, emociones, decisiones éticas? ¿De dónde proviene y cómo se ha configurado el amor pedagógico docente? Todo esto debe ser estudiado y problematizado a través del análisis de los diferentes discursos que han configurado y naturalizado sensibilidades en el terreno pedagógico, para brindar a los maestros la comprensión de estos lugares afectivos desde donde se han situado sus prácticas.

Estudiar el amor pedagógico que radica en el vínculo con el otro y con el mundo es más que necesario para un país que apuesta por la paz y que se encuentra atravesado por procesos sociales problemáticos como migraciones masivas, conflicto, pos-acuerdo, desplazamiento, desmovilización y reinserción que generan en la población situaciones de mayor desigualdad y xenofobia, que implican la escuela y la cotidianidad de los sujetos que la habitan. Es preciso historizar la relación: amor, pedagogía y maestro hoy en Colombia. Hacer visibles los discursos, saberes y tecnologías que lo atraviesan y configuran en medio de los dilemas éticos y las tensiones constitutivas del ser docente. Esto permite pensar acerca del juego de relaciones, posiciones éticas y afectivas de los sujetos en la institución escolar, y reinstalar en la escuela el asunto del amor desde otros lugares.

Referencias

Abramowski, A. (2003). Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. *Cuaderno de Pedagogía. Rosario. La educación y el cuidado del otro*, 11, 21-30. Centro de Estudios Pedagogía Crítica.

Abramowski, A. (2010 A). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educar; figuras y efectos del amor* (pp. 81-98). Editorial Fundación La Hendija.

Abramowski, A. (2010 B). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós.

Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Prepared for delivery at the 2012 Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California May 23-26, 2012.

Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, C. & Solana, M. *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Recursos Editoriales.

Abramowski, A. (2016). ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Fermentario,* 10, 2. 89-109. http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/251/331

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. & Canevaro, S. (Comp.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-272). Universidad Nacional General Sarmiento.

Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de Historia da Educação*, 18(48), 1-21. http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019.

Abramowski, A. (2019) (en prensa). Por ese palpitar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana.

Arendt, H. (1996).*Entre el pasado y el futuro*. Editorial Península.

Aristóteles (s.f.). Metafísica. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Traducción de Valentín García Yebra. https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf.

Buber, M. (2006). *Yo y Tú y otros ensayos*. Ediciones Lilmod.

Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje,* 15-16, 259-273. http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/36/1/259-273.pdf

Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 224, 113-138. https://www.academia.edu/1468080/Una_pedagog%C3%ADa_del_mundo_Aproximaci%C3%B3n_a_la_filosof%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_de_Hannah_Arendt_en_Revista_Anthropos_no_224_pp_113_139

Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Dussel, I. (2010). Del amor y la pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educar; figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Editorial Fundación La Hendija.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (1999). Nacimiento de la medicina social y La vida de los hombres infames. En *Estrategias de poder*. Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2007A). Derecho de muerte y poder sobre la vida. En *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2007B). Clase del 21 de Noviembre de 1973. En *El Poder Psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, G. (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En Frigerio, G. & Diker, G. (2010). *Educar; figuras y efectos del amor* (pp. 25-44). Editorial Fundación La Hendija.

Han, B. C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

Lyotard, J. (1996). *¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias*. Paidós.

Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: La dilución de un rostro. En Martínez, A. & Álvarez, A. (comps.). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 45, 1, 34-49. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128005.pdf

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Editorial Grao.

Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria*, 29, 89-109. https://www.researchgate.net/publication/28101025_La_profesionalizacion_el_gobierno_del_profesor_y_conocimiento_academico_algunas_notas_comparativas/link/0046352a9dc156e941000000/download

Sáenz, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 201-226. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2877/2585

Saldarriaga, O. (2010). Del amor pedagógico y otros demonios. En Frigeiro, G. & Diker, G. (comps.). *Educar: figuras y efectos del amor*. Del Estante Editorial.

Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.

Vásquez, F. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Editorial Aula de Humanidades.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Editorial Foro Nacional por Colombia.

3. Una mirada al campo profesional de la educación infantil en Colombia, una aproximación a la perspectiva de Pierre Bourdieu[23]

Nadia Paola Acosta Marroquín[24]

Introducción

Distintas investigaciones realizadas en el campo educativo han encontrado en la sociología de la educación una perspectiva de análisis que, a través del uso de conceptos y metodologías, busca entender los fenómenos sociales y educativos a partir de la relación de distintos campos como el social, el político y el económico, entre otros. El abordaje de la categoría como *campo*, ha permitido pensar y comprender realidades sociales para actuar y tener posturas sobre éstas, "pensar en términos de campo es pensar relacionalmente" (Gutiérrez, 2012, p. 41). Teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación "Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015", se propone analizar los procesos de configuración de dicho campo, fundamentado en la perspectiva estructural-constructivista propuesta por el sociólogo Pierre Bourdieu, autores como Juan Mainer (2010, 2015), Raimundo Cuesta (2003) y Antonio Viñao (2006), han venido trabajando en su trayectoria investigativa desde este enfoque distintas problemáticas de la educación, surgiendo de éstas la categoría de *campo profesional* como una construcción propia de sus estudios, la cual también será de gran importancia en la presente propuesta de trabajo.

23 Este capítulo se deriva del proyecto de la tesis doctoral "Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015" que se adelanta en Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

24 Candidata a Doctora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Licenciada en Pedagogía Infantil de la misma universidad. Docente investigadora de la Universidad Libre.

El capítulo que aquí se presenta busca contextualizar la problemática para dar cuenta de la necesidad misma de configurar el campo profesional de la educación infantil; en un segundo momento se presentará el enfoque teórico y metodológico que orienta el estudio, dada la importancia que tiene el comprender los principales planteamientos de la teoría de Pierre Bourdieu y las categorías construidas por el autor, las cuales son utilizadas como herramientas de análisis para entender las realidades sociales y educativas. Seguido de esta comprensión, se propone abordar la categoría de campo profesional desarrollada desde los aportes de Mainer, Cuesta y Viñao, quienes la conciben como un espacio relacional en el que un conjunto de saberes y prácticas asociadas con la formación se institucionalizan. Espacio en el que están presentes los maestros que han transitado por procesos de profesionalización y que han adquirido en el tiempo unas trayectorias propias. Para finalizar, a modo de conclusión, se propone a través de la pregunta ¿Qué implicaciones metodológicas tiene trabajar desde la perspectiva estructural - constructivista para la configuración del campo profesional de la educación infantil?, dar cuenta de la posible construcción de la categoría campo profesional de la educación infantil, integrando todos los elementos epistemológicos anteriores e incluyendo un conjunto de temas y problemas relacionados con la infancia, los saberes, la formación, la institucionalización en este tipo de educación, tanto en la interpretación sociológica como histórica. En suma, se trata de plantear una ruta metodológica que permita reconocer los procesos de formación de los maestros dentro de un campo profesional, contribuyendo a la develación misma de su proceso de configuración en el tiempo.

Un acercamiento al problema de estudio, momentos históricos claves para la configuración del campo profesional de la educación infantil

En los últimos años en Colombia han surgido distintas reformas educativas, que, como necesidad de responder a las demandas mundiales de una educación de calidad, han incidido en la formación y práctica de maestros. Para la educación infantil, ciertos discursos y conocimientos centrados en el niño han venido transformado la figura del maestro encargado de la educación de estas personas. A modo de ejemplo, el surgimiento del niño como sujeto de derechos, desde la Convención Mundial sobre los Derechos del

Niño de 1989, y particularmente en Colombia los avances logrados con la Constitución de 1991 y la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el *Código de Infancia y Adolescencia*, evidencian transformaciones en los discursos y las prácticas de la educación infantil, situación que, al parecer, también modifica el campo profesional en cuanto a la formación de maestros, los currículos de los programas de licenciatura y los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que los guían.

El viraje discursivo que se tiene de la compresión del niño y de sus procesos de aprendizaje, conlleva a repensar en la transformación no solo de políticas en referencia con este nuevo sujeto, sino también en la formación de maestros para la educación infantil. Actualmente, "se ha puesto en marcha el diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento de la acreditación en las instituciones de formación […]" (Martínez, 2004, p. 9), procesos que han venido configurando el campo profesional e instaurando formas hegemónicas para la formación de maestros. Algunas de las trasformaciones recientes por las que han venido atravesando los programas de licenciatura en el país, se pueden ver materializadas en el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 02041 de 2016 del MEN, los cuales propusieron reformas con orientaciones homogeneizantes para los programas de formación de educadores y, por supuesto, en particular de la formación de pedagogos o educadores infantiles. Es importante denotar que las licenciaturas en el país, cuyas denominaciones han sido utilizadas en el ámbito académico para la creación de programas de formación dedicados a la infancia, desde una perspectiva educativa y pedagógica, habían instaurado maneras específicas de abordar el problema de la educación de niños y niñas, con especificidades diferentes. De allí, la diversidad de denominaciones que existían, las cuales daban cuenta de unas prácticas, unas concepciones de infancia y del rol del maestro en este nivel educativo.

Así, el estudio investigativo en mención se centra en la formación de maestros para la educación infantil, aspecto que permitirá desentrañar y orientar la comprensión de la emergencia del campo profesional de la educación infantil, a partir de los procesos de institucionalización y profesionalización, los momentos históricos determinantes, las políticas que han incidido en ello, así como el papel de los agentes y sus prácticas en este campo. Se requiere, entonces, comprender los acontecimientos del pasado que dieron origen a la emergencia a este campo, reconociendo los procesos de formación en los que estos maestros han sido involucrados. El recorrido histórico de lo que ha sido estos procesos para los maestros en Colombia está atravesado

por la implementación de políticas y reformas que han incidido en la trasformación de instituciones educativas "[…] y, en general a un cambio en la concepción de maestro" (Martínez, 2004, p. 12), así pues, la incidencia del campo político sobre estos procesos, no solo han determinado unas maneras de formar a los maestros, sino de concebirlos de una manera determinada. La historia de la educación en Colombia, desde los aportes de Herrera (2012), comprende cómo los procesos educativos fueron construidos a partir del proyecto de modernidad, allí se perfiló el campo de la educación, a partir de la idea de construcción de Estado Nación, que requería la formación de ciudadanos con valores y la escuela como institución civilizatoria, responsable de la formación de los sujetos que demandaba la sociedad y el Estado. Del mismo modo, se fueron modelando procesos de formación para los maestros, incidiendo en sus prácticas mismas.

En este contexto, también es clave hacer alusión a las distintas prácticas de educación infantil, que a la vez han sido determinantes en los procesos de formación y profesionalización de los maestros dedicados a esta labor. La institucionalización de la educación para niños y niñas se dio por distintos procesos por los que atravesó la educación preescolar; Cerda (2003), en su recorrido histórico de la educación preescolar, muestra la diferenciación entre las prácticas orientadas hacia el asistencialismo y la preescolaridad, esta última, influenciada por las primeras misiones de Alemania, a finales del siglo XIX, que proponían la utilización de distintas metodologías propias de la escuela activa. Estas empiezan a ser a aplicadas a principios del siglo XX, bajo la idea del reconocimiento del niño como sujeto del aprendizaje, estableciéndose una tensión y diferencia marcada entre la práctica asistencial de la escolarizada.

Respecto a la educación de los niños y niñas, hacia 1925, los aportes de Restrepo Mejía orientaban este oficio a las mujeres, justificando la práctica de cuidado que debían tener los niños pequeños. Para Restrepo y Restrepo (1905), a diferencia de los asilos, la educación parvularia constituía una propuesta educativa para la primera infancia, en donde se preparaba al niño de manera pedagógica para la escuela primaria. Por consiguiente, la formación de maestras encargadas de esta labor, pasaba por la transformación de prácticas antiguas, por las nuevas propuestas pedagógicas de la escuela activa, centrándose en el desarrollo intelectual del niño y, paulatinamente, por la formación de normalistas, institutoras y maestras de Educación Preescolar. Se evidencia en los estudios de Cerda (2003) la creación de distintas propuestas para la educación de niñas y niños y la formación de maestras preescolares,

así como el papel de las políticas públicas que centraron sus discursos en torno a la infancia, la familia y la proyección de ésta. Un hito importante en los procesos de institucionalización de la educación para niños y niñas es la implementación del Decreto 088 de 1976, el cual formaliza la Educación Preescolar; este hecho, gesta el interés y la necesidad de proponer en 1978 la creación del primer programa profesional orientado para la formación de maestras de preescolar: la *Licenciatura en Educación Preescolar* de la Universidad Pedagógica Nacional. Es desde este punto de partida que se propone un recorte temporal que busca establecer las transformaciones en el campo profesional y los procesos formativos por los que han atravesado estos profesionales.

De acuerdo a lo anterior, se hace importante retomar los planteamientos de Mario Díaz (1995), quien explica la categoría campo intelectual de la educación de la siguiente manera:

> el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales, que pugnan por el control de las posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del y con el campo político (p. 334)

En este sentido, se comprende cómo la política educativa, orientada a partir del Decreto 088 de 1976, que establece la formalización del preescolar, transformó las prácticas de cuidado de los niños y niñas, las cuales eran particularmente asistencialistas y acompañadas por agentes no oficialmente profesionales para esto. De esta forma se institucionaliza, de manera paulatina, la educación preescolar y con ello se busca la formación de docentes preescolares.

El paso a la institucionalización profesional contribuye a la consolidación de unos discursos educativos, unos saberes específicos y la producción de prácticas relacionadas con la profesionalización del oficio de las maestras para la infancia, proceso en el cual aparecen unos agentes sociales (auxiliares, institutoras, normalistas) que luchan por adquirir distintos capitales "de carácter cultural, simbólico y académico" (Jiménez, 2014, p. 19). Esta lucha se da en un escenario que Bourdieu (1988) ha denominado campo, entendido como "espacios de juego, históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios" (p. 108). Desde los aportes de Absalón Jiménez, es posible comprender la constitución de este campo a través de la perspectiva de Bourdieu, en donde existen diferentes elementos

que lo configuran: unos agentes sociales que se ubican y se relacionan en un escenario de lucha y tensión, en donde aparecen diferentes discursos, generados desde la academia, las prácticas y los organismos estatales. Este campo está atravesado por distintos saberes y conocimientos que devienen de varias disciplinas que también estudian la infancia. De allí que Jiménez (2014) aborde el tema de la "pedagogía infantil como una región importante del campo de la pedagogía en Colombia" (p. 32).

Esta "región", instaurada en parte por la política educativa de Colombia, se ha ido constituyendo por unos sujetos, intelectuales, científicos, investigadores, maestros; por unos conocimientos, disciplinares, pedagógicos y escolares; unas prácticas específicas; y por la formación de maestros como proceso relacional a la emergencia de este campo. Este campo profesional, comparado con otros, es de reciente creación. Se diferencia porque la constitución misma de éste no surge de un problema disciplinar, sino de una práctica social y unos saberes que poco a poco se fueron legitimando. Se puede decir que este campo profesional, con 42 años de constitución, ha atravesado por distintos momentos y cambios, de los cuales no se conocen estudios o investigaciones que den cuenta de su proceso de configuración. Así mismo, por su aparición tardía, se puede considerar que es un campo el cual requiere ser estudiado y analizado para así contribuir, no solo a la producción académica de este, sino también al reconocimiento de éste frente a otras profesiones. Se trata de un capital simbólico por el que luchan los agentes que hacen parte del campo profesional de la educación infantil.

En coherencia con lo anterior, se ha evidenciado un vacío en la producción académica que diera cuenta de los procesos de profesionalización de este campo; los estudios encontrados se centran principalmente en trabajos históricos sobre la educación infantil, la perspectiva histórica normativa de ésta, el conocimiento profesional del educador infantil y perspectivas actuales sobre la formación por competencias y calidad educativa. Este ejercicio académico permitió analizar, interpretar, crear categorías y conceptualizar los datos contenidos en los documentos rastreados, generando posibles tendencias, orientaciones y perspectivas de los estudios encontrados. Dentro de los hallazgos realizados se encuentran algunos estudios enfocados en la problemática de la formación de profesores de educación infantil, desde una perspectiva histórica y analítica, lo cual indica que se hace pertinente abordar el problema desde un enfoque epistemológico y metodológico como el estructural -constructivista, desde donde es posible preguntarse por ¿Cómo se ha configurado el campo profesional de la Educación Infantil en Colombia,

en el periodo comprendido entre 1976 y 2015?, ¿Qué instituciones han liderado el proceso de formación de maestros infantiles en Colombia?, ¿Cuáles han sido los procesos de la institucionalización de la formación de maestros de educación infantil en el periodo de 1976 -2015 a través de las políticas educativas, hechos sociales y culturales y propuestas curriculares de algunos programas representativos?, ¿Qué conocimientos orientan los procesos de formación de maestros en educación infantil? ¿Qué presencia tiene la pedagogía infantil en el campo intelectual de la educación y la pedagogía en Colombia?, ¿Cuándo aparecen los distintos enunciados que hacen alusión a la educación de educación para niños y niñas, y así mismo de quienes se encargan de su formación, cómo y qué hace posible la emergencia de éstos?, ¿En qué momento se constituye la pedagogía infantil como enunciado profesionalizante en la formación de sujetos? y ¿Qué diferencias se establecen entre el educador y el pedagogo infantil?

Es importante señalar que, para el abordaje y la comprensión de este estudio, se hace fundamental tener claridades de la perspectiva epistemológica que orienta la investigación, para así dar cuenta del fenómeno estudiado. La complejidad de la teoría de Bourdieu se vislumbra desde los aportes de Gutiérrez (2012), quien ha venido trabajando la obra de este autor, planteando un horizonte más comprensivo. El enfoque propuesto por Bourdieu plantea el uso de distintas herramientas conceptuales y metodológicas que se irán desarrollando a lo largo del texto.

Algunas precisiones necesarias sobre la teoría estructural constructivista de Pierre Bourdieu

Para este apartado, es importante hacer algunas precisiones respecto a la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, ya que desde ésta se fundamenta la comprensión del campo a analizar. Su propuesta analítica se constituye en una manera de pensar la realidad y actuar sobre ella, se distancia de dos posiciones o dualismos, que, en el transcurso del siglo XX, se venían produciendo: la dicotomía entre Teoría/práctica – objetividad/subjetividad. Bourdieu (2007) reconoce la necesidad de articular las perspectivas objetiva y subjetiva en la investigación social; plantea que, estos dos momentos de análisis de la realidad social, se encuentran en una relación dialéctica. De esta manera, el autor considera la doble existencia de lo social en las cosas y en los cuerpos, entendiendo que, "la sola descripción de las condiciones objetivas

no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de producción" (Gutiérrez, 2012, p. 26).

La comprensión de la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social, permite dar cuenta de, por un lado, que existen unas "estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas" (Gutiérrez, 2012, p. 26), y por el otro, que en el mundo social también se encuentran unas "estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente" (Gutiérrez, 2012, p. 26), perspectiva que conduce a entender la relación entre el individuo y la sociedad, así como la importancia de las prácticas. Así pues, las estructuras sociales externas hacen referencia a campos de posiciones sociales que se han constituido históricamente, de allí la importancia de la noción de campo que hace Bourdieu (1988), en toda su teoría y desde donde es posible comprender diferentes campos en un espacio social. Ahora bien, las estructuras sociales internalizadas se refieren a *habitus*, el cual consiste en "disposiciones adquiridas, socialmente construidas" (Bourdieu, 1988, p. 25).

A partir de la relación dialéctica entre los dos conceptos construidos por Bourdieu, *campo* y *habitus*, el autor propone que estas dos formas de abordar la realidad son igualmente parciales y, desde su perspectiva, presenta la necesidad de superar la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, trazando un camino metodológico para ello (Gutiérrez, 2012). Estos dos modos de pensamiento, objetivista y subjetivista, posibilitan maneras de abordar la realidad, planteándose la relación entre el sentido vivido y el sentido objetivo (Bourdieu, 2007). Para el autor "el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (sentido objetivo) […]. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes […]" (Gutiérrez, 2012, p. 27).

Este camino epistemológico y metodológico que plantea Bourdieu, se fundamenta en dos momentos de análisis que debe tener el sociólogo o el investigador, para dar cuenta de una realidad social. Un momento objetivista, que "analiza campos de posiciones relativas y de relaciones objetivas entre esas posiciones, y un momento subjetivista en donde se analizan las perspectivas, los puntos de vista que los agentes tienen sobre la realidad, en función de su posición en el espacio social objetivo" (Gutiérrez, 2012, p. 29), considerando las representaciones subjetivas de los agentes, ya que

éstas dan cuenta de las luchas individuales o colectivas que transforman o conservan las estructuras (Bourdieu, 1988).

Este enfoque teórico es denominado por Bourdieu (1988), como "estructuralismo constructivismo"; estructuralismo ya que, para comprender la realidad social, se tienen en cuenta las estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones; y constructivismo porque existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama *habitus* (Gutiérrez, 2012). Así pues, para dar cuenta de la comprensión de una práctica, es necesario comprender, "las estructuras sociales externas o la historia hecha cosas: campo, capital, intereses, posiciones, señalando al mismo tiempo sus relaciones y su lógica de funcionamiento en la dinámica de los campos" (Gutiérrez, 2012, p. 18); se trata entonces de comprender la lógica de los campos a partir de los conceptos que explican la estructura externa de este. Además de esto, es fundamental entender las estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, para lo cual se relaciona "el concepto de *habitus* y sus relaciones con la noción de práctica en términos de estrategia y con la de clase social" (Gutiérrez, 2012, p. 19), conceptos que tienen que ver con los agentes, pero que al mismo tiempo tienen una incidencia de la estructura externa sobre estos.

En su enfoque, el autor retoma el modo de pensamiento relacional que deviene de la tradición estructuralista, el cual implica enfatizar en el estudio de la estructura "de las relaciones objetivas, determinar las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas" (Gutiérrez, 2012, p. 31). De esta manera, Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2012) pone en relación los conceptos centrales de su teoría: *campo* y *habitus*, e introduce la dimensión histórica en el modo de pensamiento relacional, que tiene en cuenta el análisis de la génesis, para la comprensión de las estructuras objetivas de los diferentes campos, con relación a los procesos de incorporación de *habitus*, y su implicación con las trayectorias de los agentes sociales insertos en determinado campo.

Este modo de pensamiento identifica lo real con relaciones, centra el análisis en las estructuras de las relaciones objetivas (esto implica un espacio y un momento específico) determinando las formas que pueden tomar las

interacciones, las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y sus prácticas (campo y habitus).

Lo que significa un aporte importante del autor para el análisis de las prácticas sociales en términos relacionales, es el rigor metodológico con el cual desarrolla su concepción […] ello queda atestiguado fundamentalmente en dos hechos: primero, sus dos conceptos centrales (campo y habitus) constituyen nudos de relaciones […] ambos conceptos son igualmente relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro (Gutiérrez, 2012, p. 32)

La introducción de la dimensión histórica que hace Bourdieu (2007) en el modo de pensamiento relacional, deja ver su distancia con la tradición estructuralista. A esta elaboración la llama estructuralismo genético, en la cual el análisis de las estructuras objetivas de los diferentes campos es inseparable del análisis de la génesis; se debe tener en cuenta que en los individuos las estructuras mentales son producto de la incorporación de las estructuras sociales. En consecuencia, se requiere analizar la génesis de estas, reconociendo que el espacio social y los grupos que se encuentran en este son producto de luchas históricas, en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social, y de las estructuras mentales de las cuales aprehenden ese espacio. Según estos planteamientos, se hace importante mirar la génesis de los procesos de formación de maestros en educación infantil, identificando las estructuras objetivas que permitieron estos procesos, retomando la dimensión histórica, el reconocimiento de la génesis de las estructuras sociales, que tiene que ver con el espacio social y los agentes que se encuentran en el campo (Gutiérrez, 2012), en este caso los maestros quienes son producto de luchas históricas.

Lo anterior implica, según Gutiérrez (2012), el análisis tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras internalizadas. Se debe analizar los diferentes sistemas de relaciones objetivas, cómo se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos, de posiciones sociales. Por otro lado, los esquemas de generación y organización, de percepción y apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de *habitus*, lo cual tiene relación con la trayectoria modal de la clase social en donde se ubican los agentes sociales, así como la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos (Gutiérrez, 2012). Dicho esto, es necesario retomar las categorías

construidas por Bourdieu (1988, 1997, 2007) que hacen posible este análisis. Por un lado, las categorías campo, capital, intereses y posiciones hacen parte de lo que Bourdieu (2007) denomina estructuras sociales externas o la historia hecha cosas; y por otro, la categoría de *habitus* y noción de práctica que corresponden a lo que él llama estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo. A partir de estas precisiones se hace importante dar cuenta de estos conceptos.

Una de las categorías más utilizadas en el ámbito académico es la de campo; en varias de sus obras Bourdieu hace referencia al concepto desde diferentes enunciados, para el autor el campo es producto de lo histórico, en éste se genera uno de los elementos fundamentales de éste: el interés, que es una de sus condiciones de funcionamiento y caracteriza a cada campo, de esta manera las luchas que se presentan en éstos son específicas y particulares. Según Bourdieu (1988), los campos son "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias" (p. 108), que se presentan como sistemas de posiciones y relaciones entre esas posiciones, lo cual implica pensar relacionalmente (Gutiérrez, 2012). Los campos están constituidos por instituciones y agentes comprometidos en este juego, los cuales se encuentran en una lucha constante por alcanzar una posición y adquirir unos capitales que están en juego. Bourdieu (1990) en su obra *Sociología y Cultura* plantea que los campos poseen algunas propiedades y leyes generales de funcionamiento, que pueden ser comprendidas en relación con otros conceptos como agentes, capital, intereses y posiciones.

Los agentes dentro de un campo se definen por sus posiciones relativas, éstos luchan por adquirir o conservar distintos capitales. Los capitales pueden ser definidos como un conjunto de bienes, acreditaciones, distinciones, posesiones, adquiridas por distintas vías, se producen, se distribuyen, se consumen, se acumulan, se pierden; de acuerdo a los capitales adquiridos los agentes ocupan cierta posición en el campo (Gutiérrez, 2012). Bourdieu (2001, 2007) distingue fundamentalmente, además del capital económico, el capital cultural, social y simbólico. La suma de estos dan cuenta del volumen del que pueden disponer un agente o un grupo de agentes que "comprometidos en un juego pueden luchar para aumentar o conservar su capital" (Gutiérrez, 2012, p. 52). Esta lucha parte de los intereses específicos que están en juego en determinado campo, y orientan las prácticas de los agentes; para hablar de esta noción de interés, Bourdieu prefiere usar el término

illusio, el cual "refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por el juego" (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 80).

En relación con las estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, Bourdieu (2007) hace referencia a la noción de *habitus* y de práctica. La categoría de *habitus* es retomada por el autor desde el lenguaje de la filosofía clásica (Gutiérrez, 2012). Ésta integra las relaciones entre las estructuras subjetivas y las estructuras objetivas, articulando lo individual de lo social; Bourdieu (2007), la define como "sistema de disposiciones duraderas y transferibles. Estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como generadores y organizadores de prácticas" (p. 86), producto del conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes. Las nociones prácticas y *habitus* constituyen una relación, se considera al habitus como principio de estructuración de prácticas, produce prácticas tanto individuales como colectivas. Para Bourdieu (2007), los *habitus* individuales se caracterizan por la singularidad de las trayectorias sociales de los agentes, que dan cuenta de sus experiencias y las posiciones ocupadas en determinado campo.

Algunas precisiones detalladas en este apartado permiten entender y hacer uso de los conceptos claves trabajados en la perspectiva de Bourdieu, con el fin de proponer lecturas de una realidad específica, para comprenderla y actuar sobre esta. A partir de su enfoque, se han generado varios estudios y apuestas epistemológicas en el campo educativo, de donde han surgido nuevas categorías como la de campo profesional, propuesta por el grupo de investigación "Fedicaria" en España, la cual se constituye en una categoría fundamental para la tesis doctoral.

Lo constitutivo a la categoría Campo profesional

La categoría campo profesional surge de la interpretación de distintas investigaciones sobre la constitución de los campos intelectuales y científicos de Bourdieu y Weber, además de los métodos de análisis genealógicos propuestos por Michael Foucault. Es a partir de este ejercicio académico, que el investigador Cuesta (2003) hace uso de esta categoría en su estudio acerca del "análisis sobre el cuerpo de catedráticos de institutos". Más adelante empieza a ser trabajado en el proyecto Nebraska del grupo Fedicaria (Mainer, 2015). Según los planteamientos de Cuesta (2003), el campo profesional se

constituye históricamente, a partir de unas condiciones sociales y políticas, configurando reglas de funcionamiento propias, "estas reglas, no escritas en su mayor parte, poseen la virtud de la durabilidad: se adhieren como una segunda piel y organizan la práctica- docente como una coriácea tradición, una y otra vez revivida en el comportamiento cotidiano de los profesionales" (Cuesta, 2003, p. 10). Desde la perspectiva de Mainer (2015), el campo profesional puede ser considerado "como un dominio en el que gravitan y actúan fuerzas diversas, un territorio acotado y blindado al exterior susceptible de convertirse en escenario de tensiones y conflictos, más o menos incruentos, por la hegemonía entre facciones del saber-poder" (p. 3). A partir de estos conceptos se puede evidenciar el uso de categorías y nociones propuestas por Bourdieu en su enfoque.

Para el estudio de la sociogénesis de un campo profesional y académico, desde la perspectiva de Mainer (2010), se hace importante buscar la matriz práctico – discursiva de una profesión, en la que sus miembros son reconocidos por su conocimiento, manejo y autoridad para determinar el qué enseñar y cómo formar y profesionalizar docentes. En la educación Infantil, el campo de profesionalización se ha venido configurando por unos saberes interdisciplinares, unos discursos que han incidido en la formación y profesionalizado, tratando de constituir docentes. En palabras de Mainer, se trata de "Hurgar en la sociogénesis de los discursos en los que nos hemos formado y profesionalizado y que han tratado de construirnos como docentes" (2010, p. 17).

Comprender la institucionalización de un campo profesional implica recurrir a una perspectiva histórica en la que se desentrañen "los hitos constitutivos del modelo orgánico de formación y profesionalización de docentes" (Mainer, 2010, p. 233), entender y develar las condiciones socio-históricas que hicieron posible la emergencia de este, además de dar cuenta de los cambios legislativos y estructurales que han venido modificando los modos de educación, constatándolos con la realidad social y educativa actual. En desarrollo con la categoría, Mainer propone que "Un campo profesional adquiere plena madurez y rango académico cuando existe un reconocimiento oficial, externo e interno, del resto de la comunidad científica" (2010, p. 27). Como elemento fundamental en la tesis doctoral propuesta, se encuentra la institucionalización del primer programa universitario de *Licenciatura en Preescolar* en 1978, que ante el reconocimiento del preescolar en la educación pública, dio línea para la profesionalización de esta práctica que ya se venía haciendo años atrás, y que empezó a ser reconocida en el ámbito

académico y científico gracias a las disciplinas como la psicología que enfocaron algunos de sus estudios en el niño.

Además de lo anterior, para la comprensión de un campo es fundamental el reconocimiento de los contextos sociales en donde se ha constituido el campo profesional "en la determinación de un campo son definitivos los contextos sociales; existe una muy estrecha relación entre los productos intelectuales y los medios en los cuales dichos productos son generados" (Mainer, 2010, p. 28). De ahí la importancia para el autor en su investigación de analizar con detalle las condiciones de posibilidad que el marco sociogenético confiere a la constitución del campo profesional de los didactas de las Ciencias Sociales. El concepto de campo profesional que utiliza Mainer sirve de instrumento para explorar sociohistóricamente los usos y las prácticas sociales que la corporación-profesión ha ido desarrollando a lo largo del tiempo,

> el momento en que el campo alcanza su reconocimiento institucional, dista mucho de ser una realidad objetiva y objetivable, y, pese a ello, nos es posible reconocer su existencia larvada y seguir el rastro a ese conjunto de hábitos, creencias, reglas, no escritas en su mayor parte, que terminan por constituir de modo infraconsciente al sujeto dotándole del bagaje necesario para reconocerse y ser reconocido como profesional, integrante del campo; uno de los nuestros [...], Este conjunto de disposiciones individuales, pero también colectivas, que Bourdieu dio en llamar habitus, constituyen, en efecto, un modo de estar, de ser, de percibir, de ubicarse en el mundo y de apreciarse a sí mismo y a los demás; una disposición que, casi siempre de modo inconsciente, pues pocas veces desencadena decisiones racionales y premeditadas sino más bien dotadas de altísimas dosis de espontaneidad y «sentido práctico», articula y estructura las acciones sociales de los sujetos al tiempo que limita (encarnándolas) las posibilidades de éstas (Mainer, 2010, p. 28)

Mainer (2010) acude al concepto de *habitus* de Bourdieu (citado por Mainer, 2010) para referir a los sujetos como agentes sociales que están dotados de *habitus*, el cual se incorpora a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas;

> estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como a engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los

> medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen (Bourdieu, citado por Mainer, 2010, p. 29)

En esta apertura de comprensión sobre el campo profesional, Mainer (2010) denomina esta categoría como heurística, ya que permite comprender el producto de la relación dialéctica entre las instituciones sociales que los prefiguran "y las marcas sociales identificadoras que los propios miembros del campo van incorporando al acervo constitutivo de su «ser» corporativo; el campo profesional es el resultado de esa interacción entre lo «interno» y lo «externo». (Mainer, 2010, p. 29). Hablar de la profesionalización implica abordar el tema de la formación de maestros y los procesos que han incidido en la misma, las reformas educativas, las condiciones sociales, políticas, económicas como lo señala Mainer (2010),

> Los procesos de profesionalización docente, ligados a peculiares procedimientos de formación y selección, guardan pues una estrecha relación con la historia de las disciplinas en liza; en palabras de Viñao «una historia es el complemento de la otra». Pero detentar una profesión es algo más que estar en posesión de un título que acredita el dominio de un área de conocimiento homologada, la inclusión en un escalafón, la existencia de una corporación jerarquizada, la percepción de un sueldo o la disponibilidad de un despacho...; en todo caso, es todo eso, pero es más cosas también. Supone una serie de circunstancias externas, legitimadas jurídicamente, pero sería absurdo olvidar que esas circunstancias, aparentemente naturales, son vividas por personas y percibidas socialmente (p. 29)

El paso a la institucionalización profesional contribuye a la consolidación de unos discursos educativos, unos saberes específicos y a la producción de prácticas relacionadas con la profesionalización del oficio de las maestras para la infancia. En este escenario, aparecen unos agentes (auxiliares, institutoras, normalistas) que luchan por adquirir distintos capitales "de carácter cultural, simbólico y académico" (Jiménez, 2014, p. 19). Esta lucha se da en un escenario que Bourdieu (1988) ha denominado campo, entendido como "espacios de juego, históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios" (p. 108). En este marco, los principales agentes de este campo son las maestras que luchan por un capital cultural y simbólico, por un reconocimiento a su práctica, como una práctica profesional del mismo carácter e importancia que cualquier otra. Además de estos agentes, otros agentes que hacen parte del campo profesional son las instituciones políticas que dominan y participan objetivamente en este como

el MEN, la SED, UNESCO, entre otras, de las cuales se pretende analizar hitos históricos, y cambios en las políticas de formación de maestros. De esta manera, se retoma la perspectiva de Bourdieu (1988, 2007) que reintroduce el agente social que produce la práctica e introduce la dimensión histórica. Se propone entonces construir la estructura, reconstruir la trayectoria de cómo ha ido cambiando el sistema educativo y con ello comprender los distintos cambios sociales y culturales.

Así pues, el campo profesional se ha constituido en torno a la relación del campo educativo, el campo político, el campo científico y distintas prácticas sociales, lo que requiere pensar en estructuras que van más allá de los individuos. Desde la perspectiva de Bourdieu (1988), todos los campos tienen una génesis, por lo cual analizar sus estructuras sociales se encuentra en relación con que todo es producto de la historia (Bourdieu, 1988). De esta manera, es posible comprender el origen de la educación infantil en Colombia desde la dimensión histórica, lo cual requiere entender los acontecimientos del pasado que dieron origen a la emergencia a este campo y a los procesos de formación de maestros. De la misma forma, para el estudio del campo profesional de los maestros en educación infantil se hace fundamental retomar a los agentes protagonistas del mismo, los maestros, cuyas prácticas son un eje de análisis importante. Estos agentes, como ya se ha mencionado, se encuentran en este campo luchando por unos capitales culturales y simbólicos. Culturales porque requieren de procesos de formación que los legitimen como profesionales y puedan mantenerse en el campo. Y simbólicos, porque requieren del reconocimiento de los títulos que adquieren para alcanzar una posición determinada, que en muchos contextos significa una retribución económica. Así pues, estos agentes generan distintas prácticas que, como estrategias de reproducción, llevan a los individuos de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar sus capitales y correlativamente mantener o mejorar su posición en el campo (Bourdieu, 1999).

Las anteriores perspectivas epistemológicas permiten visibilizar y comprender la pertinencia de fundamentar el estudio del análisis del campo profesional de la educación infantil desde el enfoque estructural -constructivista, así como del uso de la categoría campo profesional. Así mismo, estas precisiones determinan no sólo una postura frente al objeto de estudio, sino la necesidad de trazar un camino metodológico coherente con la propuesta.

Algunas consideraciones finales

Fundamentar un estudio desde la perspectiva estructural-constructivista, implica como investigador tener en cuenta el momento objetivista, donde se analizan los campos de posiciones relativas y relaciones objetivas entre esas posiciones. Se trata de reconstruir las estructuras objetivas. Dar cuenta del sentido objetivo consiste en reconstruir las estructuras objetivas, teniendo en cuenta la dimensión histórica propuesta por Bourdieu (2007), esto puede materializarse en la búsqueda o revisión documental de tipo histórico que dé cuenta de los antecedentes del campo a analizar. El otro momento fundamental tiene que ver con el momento subjetivista, que analiza las perspectivas, los puntos de vista que los agentes tienen sobre la realidad, en función de su posición en el espacio social objetivo. Aquí, se trata de comprender y visibilizar las luchas individuales o colectivas de los agentes; el sentido vivido tiene que ver con los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, producto de las experiencias de los agentes en el juego, de sus trayectorias sociales.

A partir de lo anterior, en primer lugar, la dimensión estructural de este enfoque asumiría que los maestros - agentes sociales son producidos y reproducidos por la estructura social, la cual, a su vez, está organizada por campos (Bourdieu). Se trata de reconstruir "la estructura de relaciones donde se insertan las prácticas, relaciones que son independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes" (Gutiérrez, 2002, p. 46). En este sentido, se plantea un modo de existencia de lo social, desde las estructuras sociales externas (la historia hechas cosas), que tiene que ver con las condiciones objetivas que configuran el campo. Desde este modo de existencia es posible pensar en el campo, los capitales, los intereses y las posiciones. Dichas posiciones están condicionadas por la estructura, lo cual hace que los cambios sociales y culturales sean casi imperceptibles. Siguiendo esta perspectiva, los maestros -agentes sociales de este campo también estarían determinados por ciertas condiciones de clase social, políticas y económicas, lo cual explicaría cómo se han producido los procesos de profesionalización en el tiempo.

En segundo lugar, la dimensión constructivista de este enfoque, la cual tiene que ver con estructuras sociales internalizadas o la historia hecha cuerpo, resalta el concepto de *habitus*, que a su vez se relaciona con el de práctica. De esta manera, se busca comprender cómo estos son incorporados en los agentes sociales, refiriéndose al *habitus* como "sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social" (Gutiérrez, 2012,

p. 26); perspectiva que retoma la idea de que los agentes sociales producen su práctica y constituyen el origen de la experiencia sobre el mundo social, de ahí la importancia de dar cuenta del sentido vivido de las prácticas, percepciones y representaciones de los agentes, reconociendo el conocimiento práctico que poseen. Desde este enfoque, se puede entender que este grupo social (maestros – agentes sociales de educación infantil) está ubicado en una estructura, el cual no los determina, pero si los condiciona. Así mismo, les atribuye un papel activo y transformador de su propia condición social, política y económica dentro del campo.

Se puede decir que el campo profesional de la educación infantil en Colombia estaría constituido por maestros- agentes sociales quienes, además de ocupar una posición en este espacio social y simbólico, de acuerdo con sus capitales, son portadores de trayectorias propias y productores de unas prácticas sociales y educativas. Esto indica, siguiendo a Gutiérrez (2012) que la estructura se objetiva en los agentes sociales, lo cual puede llegar a generar procesos de reproducción social y cultural. No obstante, lo subjetivo también se incorpora en la estructura social, situación que puede llegar a producir procesos de diferenciación social. En tal sentido, las prácticas de los maestros – agentes sociales pueden llegar a transformar aspectos de la estructura social a partir de sus prácticas sociales, y en este caso prácticas educativas. Este reconoce la importancia que contiene para la producción de conocimiento social y educativo esta doble relación (de la estructura al agente social, y del agente social a la estructura). Para tal efecto, es importante identificar los elementos de los enfoques estructural y constructivista con el fin de reconocer sus relaciones dialécticas (Gutiérrez, 2002).

Esto indicaría que el análisis del campo profesional de la educación infantil en Colombia debería reconocer tanto los aspectos estructurales que lo han configurado en el tiempo como las prácticas y trayectorias de los agentes sociales en el campo. Por esta razón, un camino posible para comprender el campo en su estructura es la interpretación histórica de éste en el periodo de tiempo indicado, a través de la exploración de fuentes documentales, que den cuenta de lo que ha sido la educación infantil y la formación de maestros encargados de esta labor en Colombia. Así mismo, se hace necesario comprender las trayectorias de algunos maestros – agentes sociales quienes, a partir de sus testimonios y narraciones, evidencien aspectos diferenciales desde sus discursos, sistemas ideacionales y/o prácticas narradas.

Siguiendo la comprensión del enfoque relacional, para esta investigación se hace necesario acudir a distintas estrategias y técnicas metodológicas que serán empleadas según su pertinencia. Esto permitirá acercarse al objeto de estudio de diversas maneras. Este horizonte amplio permitiría la interpretación, la mirada histórica, la comprensión de los contextos y de las relaciones entre los sujetos y sus prácticas. Desde esta perspectiva, la propuesta investigativa asumirá la emergencia del campo profesional de la educación infantil a partir de la comprensión de procesos sociales, contextos específicos y las transformaciones que allí se producen, dando apertura a nuevas formas de acercarse al fenómeno social para así describirlo, comprenderlo y explicarlo y particularizarlo.

A partir de la recopilación de datos históricos, específicamente a través de un corpus conformado por diversos archivos y fuentes, se propone la estrategia denominada trabajo de investigación documental, entendido como una revisión sistemática de documentos que circulan en distintas dimensiones de la vida social (políticas y normas, instituciones educativas, documentos académicos, prensa, fuentes producidas por medios de comunicación, entre otros) y que configuran el campo profesional de la educación infantil. Desde los aportes de Galeano (2004), estos documentos pueden clasificarse según dos criterios. El primero, según su intencionalidad, se clasifican en documentos escritos o construidos con el objetivo de registrar hechos o acontecimientos sociales o de apoyar procesos investigativos. Galeano (2004) lo llama de intencionalidad explícita, o documentos que, si bien no fueron hechos con este objetivo, permiten el análisis de aspectos de la vida social. Específicamente los llama de intencionalidad implícita.

El segundo criterio tiene que ver con su naturaleza. Se pueden agrupar en documentos oficiales de las administraciones públicas, los documentos privados, la prensa escrita, los textos literarios, visuales y audiovisuales. Desde aquí se marca una orientación clara para el estudio de "La configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, el periodo: 1976-2015", en donde se tendrá que hacer un trabajo de archivo basado en documentos oficiales, académicos, escolares, institucionales entre otros, que se aproximen a la temática abordada.

> En este sentido, la investigación documental, […] hace de sus fuentes (de información numérica y no numérica) su materia prima básica. La revisión de archivos y el análisis de contenido se convierten en técnicas fundamentales de su trabajo, más no exclusivas; pueden combinarse con la entrevista, el cuestionario, la observación, entre

> otras. De la información que se adquiere a partir de los documentos, se elabora un dato para confrontar y triangular con información obtenida mediante técnicas diferentes, o de otros actores sociales, con el objetivo de posibilitar su validación (Galeano, 2004. p. 115)

De igual manera, para Jiménez (2006) los datos y los documentos son esenciales para dar cuenta de la dimensión histórica. Se hace hincapié en la diversidad de fuentes y testimonios que el investigador puede utilizar: fuentes escritas, como documentos públicos, de carácter político, económico, jurídico, y estadístico. Dentro de la clasificación de fuentes que propone el autor, al igual que Galeano, les da importancia a los testimonios orales, como las entrevistas de todo tipo, a las historias de vida, los testimonios y las charlas informales, que también serán importantes para el presente estudio que se inscribe en la sociología histórica.

Así mismo, es fundamental comprender que, a través del conocimiento práctico, es posible entender ideologías y comprender las prácticas mismas, en el caso propio de la presente investigación, prácticas sociales y educativas que implican el campo profesional de la educación infantil. Con relación al objetivismo, se podría decir que se constituye en las regularidades objetivas que han configurado este campo, se trata de comprender todo aquellos que tiene que ver con la estructura misma de la educación en Colombia, las leyes que legislan la formación de los maestros y en cuanto a relaciones de los sistemas, preguntándose por las relaciones que tienen el campo político, económico, con el campo profesional de estos docentes.

En coherencia con esta perspectiva analítica, es clave situar dos consideraciones importantes, la primera, tiene que ver con el uso de sus conceptos, "como categorías que muestran todas sus posibilidades cuando se las ponen en relación con realidades empíricas" (Gutiérrez, 2012, p. 17). De esta manera es posible comprender una realidad social y las dinámicas propias de esta. La segunda, hace referencia a la posibilidad de ver no solo las prácticas de los agentes que se investigan, sino las del propio investigador, de manera que, se logre entender los condicionamientos sociales que hacen que se observe de determinada manera la realidad, en palabras de Bourdieu, "la objetivación del sujeto objetivante". Lo que implica, reconocer la posición del investigador, que como intelectual está ubicado en una posición

determinante, en un doble sistema de relaciones, pues existe una relación con los agentes que se investigan y una relación del mismo investigador con el objeto de estudio.

Reconocer la presencia de estructuras objetivas se hace importante para la comprensión del campo, su posición y la estructuración de este mismo, teniendo en cuenta categorías como campo, capitales, agentes, posiciones y estructuras objetivas, para aproximarse al ejercicio de constitución del espacio de la profesionalización de la Educación Infantil. Para ello resultará importante hablar de la profesionalización e institucionalización de esta práctica y las luchas que se dan en este campo. Analizar la historia del sistema en términos de estructuración y reestructuración de posiciones implica, revisar documentación política, económica y social de la génesis del campo, y también la historia incorporada al agente social en forma de *habitus*. Tener en cuenta las historias de los agentes, por lo que es muy importante conocer sus trayectorias.

Algunos aspectos de la trayectoria son importantes cuando son variables, procesos económicos, sociales, que pueden implicar reestructuraciones del campo. Según Gutiérrez (2017) se debe tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones, acontecimientos biográficos, tales como inversiones a plazo y desplazamiento en el espacio social. Diferentes estados sucesivos de la estructura, permite el desplazamiento en el espacio social, ya que el sentido de movimientos se define en el marco de relaciones mayores. Esto quiere decir que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, dependen de la fuerza que confieren su estructura a este espacio y de las fuerzas de su propia inercia, es decir sus propiedades (incorporadas como *habitus,* disposiciones u objetivadas como capitales: bienes, titulaciones, etc.) (Gutiérrez, 2017).

En este mismo sentido, se puede entender que el paso de una trayectoria a otra depende de acontecimientos colectivos, (guerras, crisis, etc.) o individuales (ocasiones, amistades, protecciones, desgracias), que a menudo son descriptivas como casualidades (afortunadas o desafortunadas), aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan (Bourdieu, 1999). La posición y la trayectoria no son estadísticamente independientes, la trayectoria modal parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase. Se puede distinguir entonces una trayectoria individual, la cual puede ser una desviación de una trayectoria colectiva, esto significa que solo cabe comprender una trayectoria

(envejecimiento social y envejecimiento biológico), teniendo en cuenta el sistema de relaciones por el cual está definiendo la trayectoria.

Proponer un estudio investigativo desde la perspectiva epistemológica y metodológica de Bourdieu, implica reconocer la complejidad de la constitución del campo a analizar, junto con las prácticas que se dan en este, y el entretejido de relaciones en la que se constituye su origen y su desarrollo, las relaciones con otros campos, identificar las luchas de los agentes y los capitales que están en juego. Todo esto teniendo en cuenta que el campo se puede comprender desde la articulación del sentido objetivo, el sentido vivido y el sentido del juego social, donde éste es movilizado tanto por los agentes mismos y las estructuras externas que le aportan a su constitución. Lo anterior invita a la posibilidad de trabajar distintas metodologías, uso de instrumentos, no sentar nada por evidente o explicable, sino concebir nuevos entramados dentro del estudio, esto, implica la construcción de nuevas relaciones y comprensiones respecto al origen y desarrollo del campo.

Referencias

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. Gedisa.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, Política y poder.* Eudeba.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales.* Desclée de Brouwer, S.A.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. FCE.

Cerda, H. (2003). Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Magisterio.

Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°17, 3-23. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2994

Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (Ed), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 332-365). Editorial La Piqueta.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de la investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín, Carreta Editores.

Gutiérrez A. (2017). Seminario doctoral "Explicar y comprender desde la sociología de Bourdieu". Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, A. (1999). La tarea y el compromiso del investigador social. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Editorial Eudeba.

Gutiérrez, A. (2002). Análisis y acción: Notas sobre Pierre Bourdieu. *Revista RUNA,* XXII, pp. 45-59.http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1298

Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.

Herrera, M. (2012*). Historia de la Educación en Colombia la Republica Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946*. Revista Colombiana de Educación, 26. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf.

Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Editorial UD.

Jiménez, A. & Torres, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Mainer, J. (2010). *La forja de un campo profesional pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Mainer, J. (2015). Claves sociogenéticas del campo científico de la pedagogía en España. En Rebazas, T. (coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 19-41). Editorial Síntesis.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos.

Restrepo, M. & Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*.: Imprenta eléctrica.

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia educación*, pp. 243-269.

4. El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018[25]

Diana Carolina Pardo Quevedo[26]

Introducción

En el presente texto se desarrollan los planteamientos sobre *el discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001 y 2018*, fundamentales en el análisis de la transformación de la infancia contemporánea, en un período en el que se reconstituye este sujeto, se transforman las prácticas de crianza familiar, las prácticas pedagógicas escolares, las prácticas de consumo televisivo y las prácticas del uso de las TIC que constituyen nuevas formas del consumo de la economía. En esta propuesta se comprende por infancia contemporánea a "una infancia precoz, compleja e inacabada; *una infancia del aquí y del ahora*, que a diario encontramos en la familia, la escuela, la ciudad y los medios de comunicación" (Jiménez, 2012, p. 11).

En el campo epistemológico de la investigación educativa, la infancia contemporánea constituye un campo de saber interdisciplinar que nos permite analizar *el discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre el 2001 y 2018*, pertinente para el estudio investigativo sobre éste sujeto. Dichos, discursos surgen a partir del interés por comprender a las nuevas infancias dentro de los procesos configuración constante de la familia, la escuela y la sociedad en general.

25 Este documento es parte del marco teórico de la tesis doctoral "El discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018", que se adelanta en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

26 Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Magíster en Comunicación-Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: kaydiona14@yahoo.es

Hacia un balance de lo dicho

A partir de ciertos antecedentes se pretende establecer lo dicho en torno al *discurso de las nuevas infancias en la sociedad colombiana entre 2001-2018,* a partir de una reflexión de carácter sociológico y antropológico inmerso en contextos familiares, escolares y sociales que agudizan su mirada. De esta manera, *el estado del arte* puede comprenderse como un ejercicio de *apropiación del conocimiento*. En segunda instancia, como un ejercicio "de investigación de la investigación" (Jiménez, 2004, p. 8) a partir de la sistematización de carácter hermenéutico donde se lleva a cabo la revisión de referencias bibliográficas de autores anglosajones y europeos, latinoamericanos y colombianos, analizando entre estos: libros, artículos investigativos y tesis doctorales sobre las investigaciones existentes en torno a la temática, sino además se categorizan dichos hallazgos en el marco de las investigaciones más relevantes del ámbito educativo, social y cultural.

Nuestra intención es problematizar ¿Cómo los discursos institucionales configuran las nuevas infancias a partir de las transformaciones que han vivido la familia, la escuela y agentes como los medios de comunicación entre los años 2001 y 2018? producto del estudio sobre la infancia inmersa en una serie de fuertes transformaciones en la era de la comunicación, la información, las nuevas tecnologías y la economía del consumo. En el caso colombiano, las nuevas infancias desde las nuevas dinámicas culturales representarían a los niños como sujetos activos, participativos y dinámicos en su interacción en la familia, la escuela, la economía de consumo y los medios masivos de comunicación.

En tal sentido, *un balance sobre el discurso de las nuevas infancias* constituye una iniciativa de abordaje a partir de los referentes conceptuales sobre las tensiones acerca de la infancia como categoría de análisis, construcción social y discusión académica desde tres frentes de trabajo: en primer lugar**,** la perspectiva anglosajona y europea que plantea una infancia desmitificada cuestionando su inocencia, pureza y fragilidad (Giroux, 2000); así mismo, una infancia desde la lógica de la cultura infantil y multinacionales en la nueva era concebida como *artefacto social e histórico* y no simplemente una entidad biológica, (Steinberg & Kincheloe, 2000); y en este sentido, Buckingham (2008) nos propondría que desde la década de los años sesenta los niños pasaban la mayor parte de su tiempo viendo la televisión con relación a las horas que asistían a la escuela. Entonces la infancia se encuentra atravesada por el auge de los medios de comunicación modernos -*la televisión, el video, los videojuegos, Internet, los teléfonos celulares y la música popular*- por la

inmensa variedad de mercancías vinculadas a los medios masivos de comunicación que constituyen la cultura contemporánea del consumo.

En un segundo momento, el acercamiento conceptual sobre la infancia en el contexto latinoamericano que presenta los nuevos desafíos educativos para transformar las prácticas sociales en las instituciones de educación y el avance hacia nuevas pedagogías del saber educativo de la infancia del siglo XXI, reconociendo ante todo el avance de la investigación en el tema en Argentina: Narodowski (1999), Carli (2006), Llobet (2010).

En tercer lugar, la infancia desde la perspectiva académica colombiana que problematiza a éste sujeto producto de los cambios vividos en el siglo XX en el ámbito familiar, educativo, social y cultural (Muñoz & Pachón, 2018; Alzate, 2003; Yarza & Rodríguez, 2007; Fayad, 2012; Amador, 2012; Jiménez, 2012; Cárdenas, 2018). Por lo demás los discursos de la infancia contemporánea han vivido un proceso de socialización, naturalización y objetivación entre las últimas décadas del S. XX y los comienzos del S. XXI, estableciendo la *emergencia* de una nueva infancia, que es vista como la constitución de un *acontecimiento* que bien se manifiesta como una irrupción, también expresa unas fuerzas que luchan por mantenerse, en el marco del reconocimiento del niño como *sujeto de derechos*. Lo anterior desde las prácticas familiares, educativas y culturales a través de las transformaciones sociales sobre la infancia contemporánea de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, con la presencia no sólo de la televisión global, sino del computador, el acceso a internet, la navegación en la Web, los teléfonos celulares y sus aplicaciones constituye los nuevos consumos culturales de la infancia contemporánea (Jiménez, 2018).

Un referente de época conceptual

Con base no sólo en la anterior discusión sino teniendo en cuenta además el contexto colombiano la nueva infancia es reconocida a partir del discurso de los derechos contemplados en la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* en 1989 con el establecimiento de los acuerdos sobre la restauración de sus derechos como sujetos de *protección integral* por parte de la familia y el Estado, así como el respeto por su identidad, pluralidad, autonomía y diversidad multicultural, que visibiliza a los niños mediante la promulgación de su protección integral a partir de la constitución de las sociedades actuales para el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, su

desarrollo y el ejercicio pleno desde los acuerdos tanto internacionales como nacionales: La *Constitución Política de Colombia* en 1991 y la Ley 1098 de 2006 *Código de la Infancia y la Adolescencia* cuya normatividad procura garantizar el desarrollo armonioso de la población infantil y los adolescentes.

1. Las nuevas infancias: una experiencia generacional, actual y digital

Debemos aclarar que *las nuevas infancias* desde la década del 2000, son reconocidas a partir del consumo televisivo que constituyen el surgimiento de una nueva infancia vista como "audiencia" que interactúan cada vez más con los medios masivos de comunicación en las lógicas de sus saberes y experiencias con las TIC configurando discursos especializados sobre su comunicación, representación e interacción con este mundo mediático y digital como *sujeto de derecho y como fuente importante de información*.

Con lo anterior, *las nuevas infancias* en el contexto urbano estarían sumergidas en el *consumo masivo de televisión*, los equipos electrónicos, las plataformas virtuales donde la industria cultural aumentaría significativamente su oferta de programas infantiles, una televisión global acompañada de una parrilla de programación[27]. Además, de los anuncios o comerciales de televisión dirigidos a los niños, pues de antemano se sabía que esta población selecciona, elige y expresa lo que quiere ver, seguir y escuchar, aumentando el *zapping*[28] como una forma de libertad, independencia y autonomía que ejercen los niños en tiempos en que sus gustos, preferencias y tendencias desborda su percepción como simples espectadores y los ubica en las lógicas del consumo capitalista de bienes y servicios: *consumidores y prosumidores*[29]; permitiéndole a los niños decidir sobre la selección de sus programas, series y comerciales favoritos que desbordó el uso desmedido de la televisión y luego, a la inmersión al uso de la internet, las redes sociales y

27 Una parrilla de programación es la disposición en el tiempo de los programas de un canal de televisión o una emisora de radio. Indica la hora de comienzo y fin de cada programa a lo largo del día. Los programas típicamente se repiten cada semana, por lo que una parrilla suele definirse semanalmente.

28 Zapping cambio rápido y continuo del canal del televisor por medio del mando a distancia o control remoto.

29 De acuerdo con Jorge Huergo, citado por Juan Carlos Amador (2010), *las trasformaciones en la industria cultural, en la que los jóvenes, además de consumidores pueden ser productores –prosumidores-* se fusionan estos dos conceptos emergiendo tanto niños como los jóvenes la producción y consumos de bienes y servicios mediáticos como una tendencia de la industria cultural.

las plataformas virtuales que ilustra la dimensión del cambio cultural, económico y político de la era digital.

Estas lógicas del "capitalismo infantil" (Bustelo, 2007) incorporaría la infancia en las dinámicas del *biopoder* como un público potencialmente al que se accede para incorporarlo como *consumidor o generador de consumo y la producción de una infancia diseñada y obtenida de la ingeniería biogenética",* que conecta directamente con la construcción de la subjetividad de los niños configurada por los medios de comunicación, las redes sociales, los video juegos y la publicidad que constituye la industria cultural infantil donde los niños están siendo educados para consumir y a la vez producir consumo como principal categoría del *marketing*.

En este mismo sentido, Sandra Carli (2006), nos plantea que "la cuestión de la infancia", devino de los procesos de transformación que develaron la construcción de la niñez, en tanto, sujeto histórico que constituye el reconocimiento de la infancia como *experiencia generacional,* y a la vez, símbolo de las sociedades crecientes; configurando la importancia de *las nuevas infancias* a partir de los discursos cada vez más heterogéneos de este sujeto en cuestión que conllevó a una estetización y espectacularización dramática de la experiencia infantil, que produjo un proceso creciente en la "…mercantilización de los bienes y servicios para la infancia: los maxiquioscos y jugueterías hasta la privatización comercial del festejo de los cumpleaños infantiles" (Carli, 2006, p. 187); dando protagonismo a los niños y aumentando la oferta de productos, publicidad y oferta cultural dirigida hacia ellos.

De modo que, *las nuevas infancias* se conciben como una generación con mentalidad digital, fluida y colectiva, viven en una sociedad digitalizada, globalizada e instrumentalizada por los avances comunicativos, mediáticos y tecnológicos cada vez más abrumados por el contexto universal de las mediaciones tecnológicas y digitales, producto de las transformaciones de la época que vincula los cambios significativos en las estructuras personales, familiares, escolares y sociales donde la infancia, es reconocida como un sujeto de derechos, activo, participativo e influyente, que hace parte de las nuevas dinámicas sociales en la economía del consumo desde finales de los años noventa hasta nuestros días identificando entre estas nuevas generaciones como "los nativos digitales", "los babys boom", "los eco boom", "la generación red" o "la generación @", "los millennials", "la generación pulgarcita" y "los centennials".

Entonces, *las nuevas infancias* son reconocidas como una nueva generación que transforma las formas de organización, comunicación y relación familiar, escolar y social mediadas por las TIC, donde los niños son hijos de una generación de padres cada vez más jóvenes, mediáticos, interactivos y digitales que alteran la tradición y los significados del amor, el cuidado, la dedicación, la crianza y por tanto, los padres como sus hijos están siendo agobiados por las exigencias de la economía del mercado expuestos ante el mercantilismo del consumo masivo de tecnologías facilistas, vacías en un mundo de competitividad y globalización.

Con esto, *las nuevas infancias* se enmarcan en los entornos mediados por las TIC, surgiendo así otros fenómenos como *la narcisista generación selfie* -que desbordó un fenómeno contemporánea a través de una nueva generación con la tendencia a espectacularizar los aspectos de su vida privada con el fin inmortalizar, compartir y registrar todo a través de sus teléfonos inteligentes que desbordó la comercialización de lo material e inmaterial en una sociedad mediática donde el valor de la imagen triunfo.

En consecuencia, *las nuevas infancias* están viviendo en una época de acelerados cambios comunicativos, tecnológicos y digitales, donde sus experiencias con los otros están mediadas por las pantallas y los dispositivos electrónicos que los hacen ajenos a la realidad directa del mundo físico y los ubica en un universo anónimo y globalizado por las dinámicas del neo consumismo capitalista de la sociedad colombiana.

2. La familia en Colombia: Un espacio institucional, afectivo y de socialización de *las nuevas infancias*

Estos cambios significativos en los discursos de las nuevas infancias conllevaron a indagar por el estudio de la familia en Colombia a partir del siguiente interrogante ¿Qué transformaciones ha vivido la familia como institución socializadora a lo largo de este período de tiempo y qué tipo de discursos en las prácticas de crianza se han instalado con relación a las nuevas infancias? estos estudios sobre la familia en Colombia nos permitieron comprender los procesos *histórico-culturales* que ha vivido esta institución producto de una serie de transformaciones sobre la estructura familiar, el papel fundamental en el desarrollo del ser humano, la economía del país, su impacto social y

ético, que constituye entender la familia como una construcción histórica, a partir de los cambios en su conformación, definición dinámica y funciones.

En el caso colombiano, pensar en la categoría familia necesariamente nos remite a los estudios de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, a mediados del siglo XX donde en sus investigaciones sobre *la familia colombiana* (Gutiérrez, 1997), nos plantea la construcción histórico-social, que se constituye a partir de los complejos culturales nacionales por las condiciones históricas, geográficas, culturales de nuestro país.

Esto significó entender que desde su estudio antropológico la familia está mediada por el establecimiento de relaciones reales o ficticias a través de los padres, los hijos y los hermanos, reconocidas con propósitos sociales; donde el parentesco procede de dos fuentes institucionales: una del hogar donde se ha nacido o familia de orientación "y otra del hogar que forma el individuo al unirse con otra u otras personas de sexo opuesto, para cumplir- entre otras las funciones de reproducción y crianza de los hijos. Esta es la familia de procreación o génesis" (Gutiérrez, 1997, p. 3). Con este concepto, la familia a finales de los años ochenta y noventa se afianzó como consecuencia de la conformación, organización y regulación social en nuestro territorio nacional.

En este recorrido se evidencia la profundidad de los estudios sobre la familia como institución donde se llevan a cabo los procesos de socialización, creación del vínculo afectivo verdadero y duradero entre la madre y padre; los padres y sus hijos; los hijos con demás seres queridos: abuelos, tíos, primos que caracterizaron la familia a lo largo de este período de la historia en el territorio nacional.

Por lo demás, debemos recordar que el tema de familia en la modernidad conlleva a hablar sobre el tema de infancia. Se creía que el sentimiento de infancia iba aparejado y era consustancial al sentimiento de familia. Sin embargo, esa hipótesis hay que replantearla en el momento en que la familia heterosexual reduce su núcleo familiar de manera permanente, emergiendo nuevos tipos de familia en la contemporaneidad[30].

30 Entre las cuales se distinguen: *Las familias nucleares* compuestas por una pareja de adultos que se hacen cargo de uno o dos hijos biológicos máximo; *las familias homoparentales formadas por una pareja de padres o madres homosexuales con uno o más hijos. De acuerdo con la Asociación Americana de Psicología los prejuicios aún perduran a pesar de las investigaciones*; *las familias monoparentales (con sólo un padre, habitualmente la madre)*; *las familias compuestas (padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin parientes y otros no parientes y es la más frecuente debido al gran número de divorcios); las familias padrastral, generada por la sustitución de un progenitor o viudez*; *las familias adoptivas son aquellas que acogen a uno o varios niños como tutela permanente a través de un proceso de adopción-sin ninguna afinidad sanguínea- que crean una relación; las familias de procedencia in vitro en el caso en que el padre o la madre sean estériles; las familias sin hijos formadas*

Esto en contraste con las familias colombianas de los años sesenta y setenta caracterizada por la familia extensa conformada por papá, mamá, hijos, tíos, abuelos, primos, con un número aproximado entre diez y doce miembros; compartiendo costumbres y tradiciones culturales en una misma unidad habitacional con compromisos morales y económicos, a partir del establecimiento de normas y principios para la convivencia y surgimiento de todos, alrededor de la figura de respeto, autoridad y organización social liderada por un miembro de sexo masculino.

Por otro lado, Jiménez (2012) comprende la familia como el escenario institucional para la materialización de la experiencia infantil, que se transformó en las últimas décadas del siglo XX debido al desarrollo de la farmacología y la biotecnología, a partir de la planificación familiar impulsada por *Profamilia* en 1967. Las nuevas disposiciones buscaron educa a la familia sobre la importancia de la planificación familiar y el acceso a los métodos anticonceptivos principalmente entre mujeres, quienes al adquirir un nuevo rol incursionaron en el ámbito laboral y salieron fuera del hogar, asumiendo nuevos roles como la madre trabajadora que aporta económicamente. También la incursión de la mujer a la educación superior transformó a las familias y sus prácticas de crianza tradicional acompañados de los procesos de socialización infantil.

Así mismo, la decisión en muchos casos de algunas mujeres de no ser madres desembocó en la búsqueda de pareja cuyo vínculo de unión es de amor y compañía; inclusive en los últimos años se ha llegado a hablar de *hogares unipersonales definidos como hogares compuestos por una sola persona*, hombres y mujeres solteros, en pareja, divorciados o viudos que viven solos y que carecen de núcleo familiar.

Entonces, nuevos tipos de familia afectan la conformación de la sociedad colombiana y re- institucionalizan la relación afectiva que el mundo adulo tiene con la infancia. De modo que, la transformación de la familia ha alterado tanto la conformación de estas como las prácticas de crianza tradicional, las relaciones entre sus integrantes y, por tanto, los discursos de éste sujeto a partir de los procesos de *naturalización, socialización y subjetivación* dando paso *a la infancia* contemporánea desde la nueva institución familiar reducida.

por dos adultos, heterosexuales u homosexuales que no tienen hijos, ya sea porque lo han decidido o porque no han podido, las mayores causas situación social y económica. (Consultar: León, Alberto. (S/F) Los 9 Tipos de Familia que existen y sus características. En www.lifeder.com, portal web creado por egresados y doctorando de psicología. Universidad de Sevilla, España.

Y en consecuencia, *las nuevas infancias* están experimentando cambios emocionales en la estructura familiar enmarcadas en el proyecto de la modernidad problematizan su organización familiar como

> …preocupación del Estado frente a la alta tasa de crecimiento anual de la población y su relación con la política económica y social, donde el rol de la mujer fue determinante al trabajar fuera de su casa devengando un salario;… así mismo, el discurso concerniente al tamaño de la familia y la decisión autónoma de la pareja en ésta cuestión… son los precedentes de un nuevo tipo de familia que se instalaría a partir de esta coyuntura histórica. (Jiménez, 2012, p. 24)

Las nuevas familias toman la decisión controlar el número de hijos a través de la planificación familiar teniendo en cuenta factores como los intereses personales, los recursos económicos, los horarios de trabajo, las posibilidades educativas para continuar estudios superiores, entre otras; emergiendo un nuevo concepto de familia como espacio institucional, afectivo, de socialización, crianza y educación de *las nuevas infancias* orientado a la atención, cuidado y reivindicación de sus derechos como sujeto y centro de la unión familiar.

Así las familias heterosexuales reducen su núcleo familiar de tipo nuclear, con un solo hijo, lo que ha afectado, además, la planificación del Estado en lo que respecta al envejecimiento de la población, la tasa pensional, la matrícula escolar y universitaria. Como también el tipo de relación afectiva con los niños en el interior del hogar, -niños emperadores-, sobre cargados de afecto, de juguetes, ropa y ubicados en la lógica del consumo y las nuevas tecnologías.

3. La escuela espacio de socialización, encuentro con el otro y construcción de la identidad del sujeto

Ahora bien, en cuanto a la categoría sobre *la Escuela* hay que decir que ésta inicialmente fue se concebida como el espacio institucional para el reconocimiento de las prácticas pedagógicas del maestro y por tanto, un escenario institucional en el que se ejerce el control del sujeto concerniente a la vigilancia permanente en lo que respecta al espacio, tiempo y orden; en la escuela se lleva a cabo en forma "natural" la socialización privilegiada

por donde transitan todos los niños entre los 6 y 16 años, bajo unas condiciones sociales que permiten la aparición de la definición de un estatus de la infancia. La emergencia de este espacio específico destinado a la educación conllevó, además a la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia; la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes.

Sin embargo, a finales del siglo XX, otras fueron las condiciones sociales, políticas y económicas que representaron los cambios significativos en *la escuela* donde se llevan a cabo los procesos educativos para la experiencia del sujeto. En este escenario el sujeto construye su identidad, autonomía e independencia, mediada por las relaciones que establece con su entorno, los pares y maestros que constituyen el sentido de *la escuela* contemporánea por la diversidad en sus prácticas educativas, las reflexiones pedagógicas y la construcción de un escenario propicio para la formación de *las nuevas infancias*.

Con lo anterior, la escuela como institución socializadora representa el eje fundamental de la transformación educativa y social de esta institución moderna gestada, entre otros, por los postulados de la pedagogía científica de María Montessori; la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales de Ovide Decroly; las propuestas de la sicología evolutiva de Jean Piaget; la sicología cultural del medio social de Vygotsky; la cooperación educativa de Célestin Freinet; la educación liberadora de Paulo Freire; el modelo y principios de la espontaneidad, el método, la intuición, la armonía o equilibrio de fuerza y colectividad propuestos por Pestalozzi, que nos ubican en la importancia de la comprensión de este sujeto inacabado.

Bajo estas premisas, la escuela propició otras condiciones para el fortalecimiento de este escenario institucional que se convirtió en el lugar para la construcción de la identidad del sujeto, la socialización, el intercambio de saberes, el aprendizaje, las prácticas de enseñanza cuyo discurso constituye el acceso al mundo, la construcción del conocimiento y la trasmisión de la cultura que se materializa en ésta institución privilegiada para la enseñanza y el aprendizaje donde asisten los niños entre los 6 y 16 años de edad aproximadamente, organizada en los niveles de la educación formal.

Además, *la escuela* como institución de acogimiento, vinculación y espacio privilegiado para la conquista del conocimiento articula dentro de su propuesta educativa y curricular la investigación, la innovación, la reflexión sobre

la praxis y las nuevas tecnologías que constituyen una nueva mirada sobre la escuela contemporánea en momento de cambios, transiciones y transformaciones sociales, políticas y culturales de nuestro contexto colombiano. A esto, el pedagogo colombiano Francisco Cajiao señala que en la escuela se debe ofrecer a los niños y las niñas de hoy: capacidad de relacionarse con la realidad y comprenderla, desarrollar sus sueños nuevos y formas de realizarlos mediante la acción colectiva y la solidaria" (Cajiao, 2006, p. 8).

En otras palabras, para Cajiao (2006).

> todas las personas, sin excepción, tienen algún talento especial: entre los cientos de niños y niñas que asisten a clases cada día hay grandes promesas en el mundo de la ciencia, el arte, la matemática, la política, el deporte… La gran tarea de la escuela es descubrir estos talentos y organizar las acciones necesarias para reconocerlos, alentarlos y madurarlos mediante el acceso a la información, el desarrollo de las disciplinas científicas y humanísticas y el ejercicio de sus facultades intelectuales" (p. 15).

En consecuencia, el papel de la escuela contemporánea consiste en articular los saberes, los contenidos y las competencias en sus prácticas pedagógicas desde las dinámicas del sujeto, sus intereses, necesidades, capacidades, habilidades y destrezas que le permite desenvolverse en la sociedad actual.

De acuerdo con lo anterior, en *la escuela* el sujeto llevaría a cabo su formación e interiorización de las normas, hábitos, costumbres y rutinas que constituye el sentido de la escuela contemporánea en momentos de cambios y transformaciones en los procesos comunicativos, educativos, relacionales y tecnológicos con la inmersión de este sujeto en el consumo televisivo e interacción con las nuevas tecnologías a partir de la década de los años 90.

4. Una relación entre los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las nuevas infancias

Con la llegada de la multimedia, el audio, el sonido y la imagen en la década de 1990, se transformaron las formas de comunicarnos entre los seres humanos en una era de la información, la comunicación y las tecnologías lo que modificó sustancialmente las relaciones, el acercamiento y el vínculo con los otros a través de los lenguajes digitales, mediáticos y sus impactos

en las apuestas educativas, que recientemente ponen al descubierto la crisis del sentido de lo humano, y por tanto, de lo familiar, lo educativo y lo político y lo social; haciendo evidente la alteración de las realidades físicas y concretas, donde surgen *las nuevas tecnologías* comprendidas como Tecnologías de la Información y la Comunicación, genéricamente denominadas TIC.

De modo que, la relación entre *los medios de comunicación*, *las nuevas tecnologías y las nuevas infancias* poco a poco se constituyeron en una triada permanente en los debates educativos, académicos y sociales; que proyectaba cada día más a éstos medios de representación en agentes socializadores y referentes para el acceso al mundo a través de las pantallas, los dispositivos móviles y digitales transformando nuestras formas de relación, comunicación e interacción entre los seres humanos en una era de la información y la comunicación que modificó sustancialmente las relaciones, el acercamiento y el vínculo con los otros a través de los lenguajes digitales, mediáticos y sus impactos en las apuestas educativas en los escenarios de aprendizaje mediado por las TIC con las cuales interactúa en su cotidianidad.

De acuerdo con lo anterior, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías hacen parte de la vida de los seres humanos en la era de la información Castells (2000). A partir de una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, que empezó a reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado, a partir de la descentralización e interconexión entre los seres humanos y las máquinas como lo describe Manuel Castells (1997)

Así, la «Multimedia», el «CD-ROM», las «autopistas de la información», el «sonido digital», la «fibra óptica» o la «televisión por cable» son algunas de las novedades que cada día resultan más presentes (y tal vez inevitables) en nuestra vida (Negroponte, 1995), generando con mayor frecuencia el uso, acercamiento e inmersión en estas tecnológicas de finales del siglo XX con los cuales los niños, los jóvenes y los adultos vivieron encantados por el acercamiento al mundo a través de las nuevas tecnologías digitales.

En este sentido, las nuevas tecnologías multiplicarían a escalas superiores su producción y reproducción digital por la velocidad con la cual se expandieron en tan poco tiempo, a la vez que modificaron la concepción del tiempo y el espacio en el que los seres humanos nos comunicábamos e interactuábamos con los demás a través de dispositivos como el teléfono tradicional que dio un paso a la telefonía inalámbrica y luego a la telefonía

móvil, por citar un ejemplo. Luego, Nicolas Negroponte (1995) nos propondría que estos cambios se materializarían en la transformación de átomos a bits como un proceso irrevocable e imparable, que se concibió como el ADN de la información proponiendo su reflexión de "ser digital" a partir de la diferenciación entre bits[31] y átomos.

Otra de las novedades del siglo XXI fue la Internet conocida como la red informática mundial cuya red nos interconecta en cualquier momento y desde cualquier lugar que transformó la forma de comunicarnos, relacionarnos e interactuar con los demás, rompiendo con la linealidad del tiempo y del espacio.

De modo que, la interconexión entre los seres humanos aumentó al hallarnos en una era de la información digital, que irrumpió la cotidianidad de los seres humanos –entre estos *las nuevas infancias*- en el mundo contemporáneo transformando la vida familiar, educativa y social alterando la tradición oral y escrita de las formas de comunicación entre los sujetos, al incorporar dentro de sus lenguajes la informática, el hipertexto, la hipermedia, la multiplicidad, la conectividad, la interacción, lo virtual, lo digital dentro del proceso de evolución y progreso de las sociedades actuales que proyecta las generaciones de sistemas hipermediados donde subyacen las transformaciones de la infancia contemporánea.

Consideraciones finales

El discurso de las nuevas infancias, acompañado de la transformación de la sociedad colombiana entre el 2001 y 2018, facilita la emergencia de nuevos enunciados que delimitan a la infancia contemporánea comprendiendo las nuevas lógicas relacionales, comunicativas y tecnológicas a partir de los cambios y transformaciones propios del siglo XXI, relacionadas con sus formas de socialización, interacción y modos de habitar el mundo.

Frente a las tensiones sobre la infancia moderna y la infancia contemporánea se proyectan los discursos sobre las nuevas infancias emergentes desde las lógicas de la comunicación e interacción por medio de las tecnologías como las prácticas familiares, pedagógicas y sociales que se contextualizan a partir de los cambios y transformaciones propias del siglo XXI, relacionadas

31 Un bit no tiene color, tamaño ni peso y viaja a la velocidad de la luz. Es el elemento más pequeño en el ADN de la información.

con sus formas de socialización en un mundo globalizados y atravesado por las TIC, donde el nuevo concepto de infancia toma relevancia por los hallazgos, retos y desafíos que implica la formación de los niños en pleno derecho de su desarrollo comprendiendo los procesos biológicos, sociales, históricos, culturales, comunicacionales y relacionales; reconociendo la infancia contemporánea en sus procesos de socialización e inmersión en instituciones sociales mediadas por la economía de consumo y las nuevas tecnologías.

Además, la infancia contemporánea desde la perspectiva latinoamericana se constituye en una construcción histórica y social, que devino de los cambios sociales producto de la visibilización de los niños, sus derechos y de una perspectiva de protección que garantizaran su bienestar en sus hogares, las escuelas y esto poco a poco fue tomando fuerza en las prácticas institucionales y sociales como en la escuela, los medios de comunicación, que tuvieron gran influencia sobre las relaciones infancia, familia e institucionalización en los primeros años del siglo XXI donde la infancia contemporánea emergió producto de una preocupación social y estatal.

Finalmente, en nuestro caso en particular la infancia contemporánea se aborda desde la perspectiva histórica, pedagógica y social inmersa en la familia, la escuela y las nuevas tecnologías; la infancia y su relación con la televisión y la economía del consumo; como también la transformación de la infancia a partir de las prácticas discursivas; la infancia desde las prácticas pedagógicas y familiares en las cuales se constituyen nuevas formas de enunciar la infancia contemporánea inmersa en esta serie de acontecimientos entre los cuales se encuentran como sujetos en la construcción de los saberes propios de su edad, los cambios familiares, sociales, culturales y las transformaciones de la época que visibilizan a los niños como sujetos de derechos con capacidades, destrezas y talentos individuales, que aprenden, interactúan y construyen tejido social a partir de sus saberes e interacciones.

Referencias

Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.

Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva: consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. *Revista Signo y Pensamiento*, 57, XXIX, pp 142-161.https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2514

Amador, J. (2012). *Infancias, cibercultura y subjetividades*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.

Cajiao, F. (2006) *La reinvención de la escuela*. Revista Aula Urbana, 56, 14-15. https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/908/893

Cárdenas, Y. (2018) *Experiencias de infancia: niños memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. La Carreta Editores

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.

Castells, M. (1997). *La sociedad red*. Alianza Editorial.

Fayad, J. (2012). *La niñez en Santiago de Cali a comienzos del siglo XX. Genealogía de instituciones y construcción de subjetividad*. Universidad Pedagógica Nacional- Fundación Francisca Radke.

Fayad, J. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. *Revista Colombiana de educación*, 69.

Giroux, H. (2000). *La inocencia robada juventud, multinacionales y política cultural*. EDICIONES MORATA

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, XVII (1 y 2), 13-26.

Gutiérrez, V. (1997). *Familia y Cultura en Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura.

Gómez, M. & Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 77-89.

Herrera, M. y Cárdenas Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* 40 (2), 279-311. http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v40n2/v40n2a10.pdf

Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 29-44). Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Centro de investigaciones y desarrollo científico.

Jiménez, A. (2012). *Infancia. Ruptura y discontinuidades en Colombia*. Ecoe ediciones.

Jiménez, A. (2018). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. *Humanidades: revista de la Universidad de Montevideo*, 151-174. http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/232

Jiménez, A. & Reina, C. (2019). *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc libros.

Llobet, V. (2014). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina: Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En: *Pensar la infancia desde América Latina, un estado de la cuestión*. CLACSO.

Muñoz, C. & Pachón, X. (2018). *Los niños de la miseria*. Siglo XX. Editorial Universidad Nacional de Colombia

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas

Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Ediciones B, S.A.

Steinberg, Sh. & Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Morata.

Yarza, A. & Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940*. Cooperativa editorial Magisterio.

5. Memoria social, pasado reciente y escuela: los hechos socialmente vivos y la irrenunciable afirmación ética y política[32]

Cesar Augusto Mayorga Mendieta[33]

Introducción

La construcción de los referentes que sobre el pasado reciente erigen las nuevas generaciones pasa por un entramado de significaciones que es necesario comprender desde una óptica que incorpore el papel que juegan los diferentes actores e instituciones sociales en su configuración, así como los cruces, tensiones y superposiciones que se dan entre los discursos y las prácticas que interfieren en ello. Si bien resulta complejo cotejar este entramado de forma diferencial, máxime en las condiciones de recomposición del sujeto contemporáneo según las cuales la incidencia de lo político como vinculo del sujeto con lo social queda subsumida en los determinismos económicos y culturales propios de la sociedad globalizada y en la explosión inusitada de tramas identitarias (Martin-Barbero, 2004), se hace pertinente establecer cómo se da ese proceso en los jóvenes escolares y qué papel juega la escuela en ello.

Esta pertinencia radica en primer lugar en el llamamiento ético-político hecho a la educación luego de los acontecimientos traumáticos presenciados por la humanidad durante el siglo XX (Adorno, 1998; Mélich, 2000), principalmente el horror de los campos de concentración, el cual desde

32 El presente capítulo deriva del proyecto de tesis doctoral titulado "El pasado reciente en los jóvenes escolares. Memoria social del narcotráfico en la escuela", desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

33 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el colegio Nelson Mandela IED licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en investigación social interdisciplinaria de la misma universidad y magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (sede Universidad Distrital) en la línea de investigación Educación Política y Memoria Social, del énfasis Historia de la educación y pedagogía comparada.

la perspectiva de Huyssen (2002) se constituye como tropos universal de la memoria; símbolo inexpugnable de la barbaridad a que puede llegar la humanidad, de la posibilidad de universalizar el dolor y la necesidad del recuerdo. Desde la perspectiva de Adorno (1998) ningún debate en torno a la educación debe evadir el imperativo ético que "Auswich no se repita" (p. 72); que cobra mayor agudeza en contextos marcados por pasados traumáticos o por conflictos armados, como es el caso de Colombia, en donde se ha configurado una ecología violenta marcada por registros cotidianos que naturalizan unas dinámicas de violencia política y prefiguran la eliminación física y simbólica del otro (Vélez & Herrera, 2014).

En segundo lugar y apropósito del impacto que la cultura de la memoria (Errl, 2016) ha tenido en diversos ámbitos socio-culturales incluido el escolar, se hace pertinente dar cuenta de los procesos mediante los cuales se construyen las memorias sociales sobre el pasado reciente en los jóvenes escolares puesto que como lo plantea Sánchez (2017), antes de emprender acciones escolares con proyección pedagógica en torno al pasado próximo, es imperativo comprender las formas en las cuales se da el proceso de producción, circulación y consumo e instrumentalización de los saberes que sobre este se configuran. Dicho proceso implica dar cuenta de los diversos matices que toman los significados que concurren en la negociación cultural sobre los hechos de reciente ocurrencia así como de la emergencia de las epistemes que construyen sus referentes de enunciación.

Bajo esta mirada, la aproximación a los jóvenes escolares debe correr por cauces cercanos a los expuestos por Gutiérrez-Castro (2015), quien desde una perspectiva sociocultural tendiente a desentramar las intersecciones que se dan entre cultura escolar-juvenil, subjetividad y comunicación, los asume como sujetos en constante construcción subjetiva, insertos en un entramado que los supedita al juego de subjetividades en el que se integran desarrollos de poder, de saber, comunicativos, relacionales y emocionales desplegados con la intervención de la familia en tanto espacio primigenio para el desarrollo individual, la ciudad como territorio de socialización general, los medios de comunicación como espacio de interlocución con lo social y escuela en tanto proyecto colectivo de incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad.

Esta perspectiva trasciende la visión de los jóvenes escolares anclada a los presupuestos de la sicología clásica, difundida tradicionalmente en la escuela, según la cual la condición de joven es una etapa de desarrollo en

la que el sujeto adolece de las herramientas necesarias para emprender su vida como adulto, dándose una serie de confusiones y desaciertos relativamente aceptados socialmente, en tanto el sujeto adquiera, con pasar del tiempo, la necesaria madurez para ser incorporado de forma solvente en el mundo adulto.

También desborda el enfoque desarrollada por la sociología de la educación colombiana de finales del siglo pasado (Cajiao, Sandoval & Ardila, 1995), en la cual si bien se reconoce el trasfondo cultural y de interacción que recubre a los jóvenes en la escuela, así como la necesidad de propender por una negociación cultural de los significados, restringe sus análisis al continuar anclado al concepto de adolescente, derivado de la visión clásica de juventud y al enfatizar en la fractura y la "guerra de mundos" que se da entre el universo de los adolescentes en la escuela y la institución escolar. Gutiérrez-Castro (2015) invita a pensar a los jóvenes escolares desde la confluencia saberes, sentidos y experiencias con las cuales se entreteje su subjetividad. Bajo estas premisas el capítulo se fija como objetivo central presentar algunos elementos conceptuales de la relación entre memoria social-pasado reciente-escuela, atendiendo tanto a algunos trazos de su historicidad como a su aterrizaje en la escuela, para finalizar presentando una serie de reflexiones tendientes a problematizar las posibilidades de su abordaje en el escenario escolar colombiano.

La memoria social y el pasado reciente: del discurso social ampliamente difundido a un campo epistémico en construcción

A lo largo del último cuarto del siglo XX y lo que va del XXI se ha construido una indisoluble conexión entre la memoria entendida como campo discursivo ampliamente reconocido en el ámbito social y su correlato en el campo académico e investigativo, configurando lo que se ha conocido como los estudios de la memoria. Esto se da, entre otras cosas, porque las formas de entender el pasado reciente soportadas en las experiencias de los testigos y sus testimonios, así como la valoración de la experiencia vivida y la carga subjetiva de lo narrado, cobran relevancia superlativa a la par que cuestionan las formas tradicionales en que se han asumido los hechos del pasado por la historiografía positivista.

Si bien Halbwachs (2004), desde la primera mitad del siglo XX expuso la necesidad comprender el problema de la memoria y el recuerdo anclado a unos marcos sociales que permitieran su explicación; lo que denominó marcos sociales de la memoria, es solo hasta la segunda mitad del siglo XX que la memoria empieza a cobrar resonancia como vector explicativo del pasado. Huyssen (2002) rastrea el origen de los discursos sobre la memoria desde la década de 1960, los que se afincaron en los procesos de descolonización y en las búsquedas de historiografías alternativas por parte de los movimientos sociales.

Posteriormente, durante la década de 1980 y 1990, a la sazón de las conmemoraciones de los hechos de la Segunda guerra mundial, se amplían las resonancias del Holocausto en contextos que superan las fronteras de Europa y de Estados Unidos, lo que implicó una paradoja, puesto que mientras por un lado el Holocausto representó el fracaso de la civilización occidental en su capacidad para construir formas de relación determinadas por la paz, por otro se erigió como prisma desde el cual ver las experiencias traumáticas en todo el mundo, configurándose como *tropos universal* de la memoria,entendido como "lo que permite que la memoria del Holocausto se aboque a situaciones específicamente locales, lejanas en términos históricos y diferentes en términos políticos respecto al acontecimiento original" (Huyssen, 2002, p. 17).

Este nuevo tropos universal construido en torno al Holocausto se configuró también en torno a la potencia explicativa que revisten los testimonios de las víctimas sobrevivientes de las catástrofes y a la carga ética que ellos poseen. Primo Levi, sobreviviente italiano del Holocausto, anuncia en la introducción de su libro testimonial *Si esto es un hombre* (2002) que su interés fundamental no es

> "añadir algo nuevo a lo que ya se sabe sobre los campos de concentración, sino principalmente, generar para sí una liberación interior en la que la necesidad de hablar a los demás, de hacer que los demás supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto de que rivalizaba con nuestras demás necesidades más elementales; este libro lo escribí para satisfacer esta necesidad, en primer lugar, por lo tanto, como una liberación interior (p. 4)".

Con esta intencionalidad, Levi dota al testigo sobreviviente y a su testimonio de un carácter activo frente a la reconstrucción del pasado, no con

intencionalidades de objetividad, certeza o reconstrucción exacta de la realidad; sino con un carácter liberador, subjetivo e intimista. Es una narrativa que reivindica la posibilidad de contar la historia desde las percepciones, emociones e intenciones de quien la vive. Es la experiencia del testigo la que cobra centralidad y su narración pemitiéndole contar a los otros lo que pasó.

Reconociendo lo anterior, Traverso (2007) plantea que la importancia de la memoria es su revaloración de la experiencia vivida, propia de la sociedad moderna; cosa que contrasta con la desvaloración de la experiencia transmitida, configurada en el marco de la sociedad tradicional. Este reconocimiento de la experiencia vivida implica, por un lado, la apertura a fuentes como el testimonio y el testigo, que no son acogidas tradicionalmente por la historia y, por otro, la mirada de la memoria que al estar profundamente anclada a la experiencia presente de los sujetos que la reconstruyen se vuelve un hecho político que define las modalidades del testimonio, los acontecimientos a narrar y las lecciones que debe dejar (Traverso, 2007).

Hartog (2001) señala otro hecho fundacional en el posicionamiento de la memoria como importante para en el mundo contemporáneo y es el juicio de Aldolf Heichmann en 1961, responsable del transporte y la muerte de miles de prisioneros en los campos de concentración alemanes en Polonia durante la Segunda Guerra Mundial. Este hecho, difundido y analizado desde su época hasta la actualidad, marca un hito pues permite el reconocimiento de los testimonios de las víctimas como posibilidad real para crear un relato colectivo sobre el pasado, en el que la voz del testigo es acreditada como verdad, no solo judicial sino histórica; es la historia contada desde el punto de vista de las víctimas.

Adicional a esto otra serie de situaciones complementarias amplían el sentido del relato actual sobre la memoria: la restauración histórica de los viejos centros urbanos, el marketing masivo de la nostalgia, el auge de las memorias confesionales y la autobiografía, la difusión de canales televisivos dedicados Exclusivamente a la historia, o la obsesión memorial por hitos que simbolizan quiebres de época como el hundimiento del Titanic, por ejemplo, todo eso configuran un ideal de "recuerdo total" (Huyssen, 2002).

Así, durante las últimas tres décadas del siglo XX y lo que va del XXI, se ha configurado una cultura de la memoria, entendida como el valor cultural altamente significativo que se da a la memoria como mecanismo para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos y comunidades y que se materializa

en una tendencia a coleccionar registros del pasado de diversa índole como lo son expresiones artísticas, lugares de la memoria, conmemoración de fechas y acontecimientos significativos tanto en el rango colectivo como individual (Huyssen, 2002).

La existencia de esta cultura de la memoria permite que los estudios sobre este campo cobren gran importancia para las ciencias sociales y humanas ya que se han establecido como escenario propicio para entender la forma en que los sujetos contemporáneos incorporan sus visiones del pasado a los interrogantes del presente y a la perspectiva de porvenir que se construye de forma cotidiana, todo lo anterior manifestado en forma de fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes susceptibles de ser analizados desde los diferentes constructos investigativos de las ciencias sociales y humanas.

En la perspectiva de Errl (2016) son tres las razones por las cuales los estudios de la memoria han ocupado un lugar central en las ciencias sociales durante las últimas tres décadas. En primer lugar, advierte la importancia social, cultural y mediática del recuerdo cultural de la Shoah, fundamentalmente cuando los testigos sobrevivientes mueren y se genera una fisura profunda que obliga a pasar de una memoria comunicativa, -afincada en los relatos en primera persona que hacen los testigos sobrevivientes- a una memoria cultural -la cual implica otras formas de relación con el pasado ya que hace uso de la resignificación mediatizada de los testimonios y de los cotejos de estos con investigaciones históricas que reafirmen o desvirtúen lo relatado por los testigos.

En segundo lugar, señala el impacto de los procesos migratorios (principalmente en Estados Unidos y en Europa occidental) generadores de una explosión inusitada de nacionalismos reivindicativos de las identidades memoriales, que complejizan las tensiones actuales ancladas a la incidencia del recuerdo en la experiencia colectiva y que dan a la memoria un matiz altamente político y ético. Por último, señala la importancia epistémica que revisten los estudios de memoria; ya que se establecen como típico ideal para los estudios culturales, dada su propensión a manifestarse como fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes de las diferentes teorías construidas por las disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

Centrada en los procesos de orden constitutivo de la memoria social Mendlovic (2014) plantea que esta categoría ha pasado por tres momentos: el primero referido a los orígenes, durante la primera mitad del siglo XX, en donde las categorías memoria colectiva y marcos sociales de la memoria

planteadas por el sociólogo Halbwachs ocupan un lugar central; el segundo momento cuyo inicio se marca desde el último cuarto del siglo anterior, predominando el interés de diferentes disciplinas por enriquecer la teorizaciones sobre el campo a partir de la incorporación perspectivas provenientes de la historiografía francesa, del neo-marxismo inglés y de los estudios culturales, dando lugar a la emergencia de conceptos como lugares y ambientes de la memoria, memorias populares y subalternas, memorias públicas y privadas, memorias culturales y memorias comunicativas, postmemoria y memoria prostética.

El tercer momento se define a partir de la incidencia de la globalización y mundialización económica y cultural, más próximos a la última década del siglo XX y las que van del XXI, los cuales problematizan las conceptualizaciones presentes hasta el momento ya que incorporan elementos abordados apenas tangencialmente o no estudiados por las aproximaciones anteriores, como lo son las tensiones derivadas de las relación individualización-homogenización y la superposición de las esferas pública y privada, así como el impacto de hechos históricos de gran importancia como los acontecimientos del 11 de septiembre y la lucha contra el terrorismo, el creciente multiculturalismo producto de las grandes olas migratorias y el impacto de las nuevas formas de comunicación (principalmente del internet) en las interacciones culturales.

Esta aproximación deja al margen la especificidad que reviste la memoria social en contextos marcados por violencia política y pasados traumáticos ya sea por dictaduras cívico-militares como el caso de los países como Chile y Argentina o por conflictos armados entre el Estado y la sociedad civil como los de Sudáfrica, Colombia y Perú. Estas condiciones hacen que la memoria social, en tanto discurso colectivo y como campo epistémico en construcción, se deslice en primer lugar hacia la comprensión de las experiencias subjetivas de los sujetos insertos en dichos acontecimientos, dando preeminencia a sus narrativas testimoniales principalmente de los sujetos víctimas, y en segundo lugar a la elaboración de discursos enfocados en la exigencia de justicia y reparación material y simbólica.

En torno a esto Jelin (2002) plantea tres elementos indispensables para comprender la memoria social en contextos de violencia política. En primer lugar señala sus implicaciones subjetivas, las cuales giran en torno al proceso de elaboración que cada individuo desarrolla respecto a las circunstancias en que vivió su proceso de trauma, lo que determina sus posibilidades de

recuerdo, olvido y/o silencio. En segundo lugar están las implicaciones políticas, cuya premisa central es el hecho de que en ninguna sociedad se va a encontrar una versión única del pasado, generando así un escenario de luchas, disputas y conflictos en el cual se van a imponer unas narrativas del pasado sobre otras. En tercer lugar están las implicaciones sociales de la memoria, que deben estar enmarcadas en el "nunca más" como máxima ética desde la cual emprender los trabajos de la memoria.

La memoria social es entonces el escenario de disputas en el que se ponen en juego las perspectivas políticas del presente y en el que se definen los sentidos que cobran los hechos del pasado; por esta razón implica posicionamientos políticos, epistémicos y discursivos desde los cuales se inscribe una visión específica de sociedad y los sentido del pasado (Jelin, 2002). Así las cosas, consolidada en un largo proceso de continuidades y rupturas, la memoria social hoy se erige como un campo de producción de conocimiento ampliamente difundido, en el cual confluyen desarrollos teóricos tanto disciplinares como interdisciplinares en constante articulación con procesos culturales que permiten dotar de sentido los constructos que los sujetos y los colectivos hacen tanto del pasado como del porvenir así como las tensiones políticas y socioculturales que en ello convergen.

La categoría pasado reciente comparte un marco de gestación similar a la memoria social en el sentido de aceptar el cuestionamiento a las forman clásicas de reconstruir el pasado por parte de la historia positivista, la inserción de las tramas subjetivas en su composición y la aceptación de su dimensión política al incorporar en su haber acontecimientos socialmente vivos. Sin embargo para lograr una aproximación a su conceptualización es pertinente aproximarnos a la disciplina histórica, concretamente a campo epistémico, puesto que allí podemos ubicar tanto su objeto de estudio como sus alcance metodológicos.

Fazio (2010), al plantear su conceptualización de la historia del tiempo presente, propone una diferenciación entre esta y la historia inmediata, la historia reciente y la historia del presente. La historia inmediata parte de la ocurrencia temporal de los hechos en sincronía con el tiempo del observador, poniendo sus raíces en linderos muy cercanos al periodismo investigativo y sin mayor preocupación por dar explicaciones que ahonden en los procesos históricos de largo aliento. La historia reciente, por su parte, se ocupa de fenómenos de finalización próxima, está atenta a explicaciones históricas en el mediano plazo y deja en segundo plano su impacto en el presente

del investigador por considerarlo campo de otras disciplinas. En tercer lugar está la historia del presente, cuyos intereses radican en los hechos ocurridos durante la etapa final de la contemporaneidad: los últimos cincuenta años o el lapso de una vida humana, siendo esta su principal delimitación temporal y sentido final. Más allá de las diferencias que se puedan encontrar en cada uno de los enfoques, para el autor cada uno de ellos posee unas debilidades infranqueables que las ubican en un rango limítrofe entre "el periodismo, la historia y la literatura" convirtiéndolas en una historia que "se define por la subjetividad del historiador" (Fazio, 2010, p. 41).

El autor asume que la categoría que mayor alcance epistemológico y metodológico posee para aproximarse al presente es la historia del tiempo presente, la cual, aunque comparte algunos elementos con los enfoques expuestos, se diferencia en que se interesa por pretender inscribir sus análisis en las profundidades y espesuras del tiempo histórico, con un final abierto y que transciende la clásica organización cronológica de la disciplina histórica (Fazio, 2010). Esta perspectiva se adhiere a la idea de presentar una historización del tiempo histórico presente desde el reconocimiento de un régimen de historicidad marcado por las transformaciones de la contemporaneidad, del cual es pertinente identificar la cadencia, extensión diacrónica y sincrónica, marcada por un registro temporal inmediato permeado por la acción constante de retrotraer elementos del pasado cercano para la comprensión del presente reconociendo la constante exposición a los determinantes del devenir histórico (Fazio, 2010).

Más que entrar en el debate sobre cual enfoque de los hechos ocurridos en el pasado inmediato es el más acertado epistemológicamente, nos parece pertinente plantear que, desde la perspectiva que se convoque, el pasado reciente posee una característica radical que lo distancia de otras formas entender los acontecimientos de cercana ocurrencia y es que sus hechos revisten una trascendencia central a la hora de configurar el presente en tanto son sucesos socialmente vivos cuya cadencia histórica permite comprender circunstancias específicas del presente, además de traer consigo la inobjetable opción ético-política de quien se pregunta por ellos (Arias, 2018). Vale decir que la historia reciente es, en últimas, depositaria de conflictos sociales irresueltos del pasado que transitan en el presente bajo memorias sociales que permean la cotidianidad de los sujetos dando como resultado una compleja red de acciones e interacciones, y que para llegar a su comprensión se debe dar cuenta de la forma en que estos se constituyen, en sus escenarios específicos de materialización.

Memoria y pasado reciente en la escuela colombiana

Este panorama, de por sí polémico, se complejiza más al instalarlo en el escenario escolar puesto que como lo plantea Pérez (2000) la escuela es un espacio de cruce de culturas, con una identidad propia, una relativa autonomía y la posibilidad de ejercer una mediación reflexiva en las futuras generaciones. En el contexto latinoamericano son emblemáticas reflexiones realizadas en Argentina, en donde, en el marco del proceso de restitución democrática después de las dictaduras, se hizo palpable la necesidad colectiva de reconstruir los hechos trágicos bajo la impronta de la lucha por la verdad, la justicia y la consigna del *"nunca más"*. En este escenario a la escuela se le asignó un rol central en tanto espacio privilegiado de socialización y aprendizaje de las nuevas generaciones.

La apertura a este proceso se dio con la publicación del libro "Haciendo memoria en el país del nunca más" (Dussel, Finoccio & Gojman, 1998), cuyo objetivo central radicó en la adaptación del informe ¡Nunca más!, (encargado por el presidente de Argentina Raúl Alfonsín, 1983-1989, a la Comisión Nacional de la Desaparición de Personas CONADEP) para la escuela argentina. Este libro, en cuyo contenido se presenta de forma cercana a los estudiantes los principales aspectos sociohistóricos de la dictadura argentina, generó un proceso de mediación pedagógica del informe con muy buena recepción, tanto en el ámbito local de la ciudad de Buenos Aires como en el resto del país (Herrera & Pertuz, 2016).

Durante las últimas dos décadas no ha parado la producción académica sobre el tema, siendo importante (además de las reformas en política educativa enfocadas a fortalecer la enseñanza del pasado dictatorial y la inauguración de lugares de la memoria en antiguos lugares de reclusión y tortura) el interés de un número importante investigadores que han desarrollado el tema en sus dimensiones teórica y metodológica[34].

La experiencia argentina representa un ejemplo de cómo las políticas públicas de la memoria y a reflexión teórica y metodológica se pueden implicar a fondo en el proceso de enseñanza del pasado reciente en el ámbito escolar. Este proceso de más de tres décadas Argentina, ha permitido visibilizar y reactivar iniciativas de memoria colectiva que se han puesto en consideración de la sociedad y que han posibilitado la revisión el pasado desde un

34 Nos referimos principalmente a los trabajos de: Amézola (2000 y 2008), Jelin y Lorenz (2004), Raggio (2004 y 2017), Levin (2007), Carretero (2007 y 2008) y Carretero y Borelli (2008 y 2010) y a las compilaciones de Carretero y Castorina (2010) y Carretero, Rosa y Gonzales (2013).

punto de vista crítico, que supera los olvidos impuestos, rescatando los testimonios de las víctimas e, incluso, reviviendo responsabilidades legales y jurídicas de los victimarios[35].

Si bien este proceso ha dejado importantes iniciativas que hoy demuestran su potencial pedagógico y transformador, principalmente en el ámbito del recuerdo de la dictadura y el necesario reconocimiento de las condiciones estructurales que permitieron la emergencia de este fenómeno, es pertinente, como lo plantea Raggio (2017) superar estas lecturas para trascender a otros ámbitos que estructuran las nuevas condiciones del sufrimiento humano expresadas en el ejercicio de unas ciudadanías restringidas.

Para el caso específico de Colombia es importante señalar de entrada que ni la memoria social, ni el pasado reciente, ni siquiera la historia como campo de saber independiente, tienen un espacio específico en la escuela, lo cual implica que su abordaje queda supeditado a las posibilidades que brindan las ciencias sociales escolares, a políticas educativas ambiguas y coyunturales como la cátedra por la paz, a iniciativas particulares de algunas instituciones estatales o de algunos maestros que por inquietudes académicas y/o experiencias personales aterrizan el tema en el su práctica pedagógica.

Con el ánimo de presentar una perspectiva regional comparativa sobre la incorporación del pasado reciente a la escuela en Argentina, Chile y España, Carretero y Borelli (2008) plantean dos implicaciones que combinan lo epistemológico, metodológico y lo ético. La primera implicación es de orden epistemológico y está relacionada con lo que los autores denominan, "las luchas culturales en torno a la gestión de la memoria" (Carretero & Borelli, 2008, p. 203). Estas luchas se dan en torno al rol designado a la escuela y a la historia escolar en la consolidación del Estado liberal en occidente; una pugna irresuelta entre la perspectiva crítica racional de la ilustración y la emotividad identitaria del romanticismo.

La tensión se da cuando por un lado de asume que la historia escolar debe propender por la formación del sentido de obediencia al estado nacional y por la consolidación de un sentido de pertenecía a un territorio común con una historia compartida. En la otra orilla se encuentra la tenencia emergente según la cual la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe

35 Para analizar el desarrollo del campo en Chile se puede revisar: Rubio (2012 y 2016) y Reyes, Cruz y Aguirre (2016); en Perú: Fernández (2017) y Ucelli, Agüero, Peace y Del Pino (2013); en Guatemala: Gómez y Hilgert (2014) y Bellino (2017) y en México: Plá y Pérez (2013). Una visión panorámica de los países que enfrentan procesos de justicia transicional se puede encontrar en: Ramirez-Barat y Duthie (2017).

reivindicar el reconocimiento de una memoria social susceptible de rememorar los episodios traumáticos en aras de consolidar un llamamiento a la justicia y la no repetición. Esta tensión, lejos de ser un detalle menor indica la complejidad que resulta del interés por llevar el pasado reciente a la escuela.

La segunda implicación enunciada por los autores radica en la naturaleza de la delimitación temporal de lo que se entiende por historia reciente, dado que esta obedece a criterios determinados por la capacidad de las sociedades de actualizar problemáticas de su pasado en función de la explicación de fenómenos del presente transformando radicalmente el sentido de la elección de criterios cronológicos y metodológicos a otros de carácter ético-político. Por ejemplo la Guerra Civil Española, ocurrida hace más de 60 años moviliza ejercicios de memoria similares a los que puede movilizar los procesos de dictaduras militares en el cono sur finalizados hace cerca de la 30 años o a los que puede movilizar el conflicto armado en Colombia desde acontecimientos ocurridos hace 30 años (Carretero y Borelli, 2008). Dadas estas implicaciones y las evidentes controversias que generan, los autores se preguntan:

> «¿cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? y cuando se trata de una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos ¿cómo abordarla en el aula restituyendo su complejidad? (2008, p. 204)".

Para Lorenz (2003) además de las cuestiones anteriores, el abordaje del pasado reciente en el contexto escolar concita otro tipo de interrogantes, como por ejemplo: ¿bajo qué parámetros se mide la validez que puedan tener unos relatos con respecto a otros y cómo abordarlos en términos pedagógicos? o ¿para qué volver al horror, abriendo heridas del pasado reciente, si en esa apertura el hecho puede perder sentido para los observadores en tanto se naturaliza y se banaliza? Además de esto se corre otro riesgo y es el de anteponer al análisis histórico la perspectiva moral, lo cual obstruye una de las condiciones indispensables de todo ejercicio sobre el pasado que es el distanciamiento crítico. Ante esto el autor propone una relación de retroalimentación entre historia y memoria bojo tres modalidades: una; la documental, en la cual la historia aporta documentos que fortalezcan la rigurosidad del abordaje del pasado, dos; la explicativa, bajo la idea de que la narración histórica complementa la narrativa de la memoria, y tres; la crítica, la cual somete al tamiz histórico las producciones de la memoria bajo la idea irrenunciable de la crítica (Lorenz, 2003).

Bajo estas incógnitas iniciales y luego de analizar un hecho emblemático del pasado reciente argentino: la noche de los lápices[36], y la fuerte incidencia pedagógica que ha tenido en la escuela como activador cultural de la enseñanza del pasado traumático en función del "nunca más", el autor concluye que este se debe abordar con mucha claridad, puesto que de no sopesar con atención las preguntas sobre el por qué, el para qué y el cómo llevarlo al aula, además de perder la perspectiva histórica, se puede caer en la trivialización del horror, en la desactivación de la empatía histórica y en el distanciamiento radical de los jóvenes con respecto a los hechos del pasado reciente.

Estas observaciones nos permiten guiar la indagación para comprender los rumbos que han tomado la memoria social y el pasado reciente en la escuela colombiana. La primera perspectiva hallada propone una visión crítica de lo que ha sido la enseñanza de las ciencias sociales y la historia a propósito del pasado reciente. Allí se ubican los trabajos de Silva (2010) y Aponte (2012) quienes desde un enfoque genealógico-arqueológico aplicado a la enseñanza del pasado reciente en la escuela, analizan las memorias que allí circulan y las rutas que esta han tomado para afirmar que la escuela despliega unos dispositivos de saber-poder que subordinan a las memorias alternativas a las memorias oficiales imponiendo, estas últimas, unos regímenes de verdad que configuran un escenario de memorias excluidas. Esta perspectiva es compartida por Rodríguez y Sánchez (2009) quienes luego de hacer un rastreo por lo que ha sido la enseñanza de la historia reciente y del conflicto armado durante parte de la segunda mitad del siglo XX, evidencian que para finales de la primera década del siglo XXI no hay grandes modificaciones en términos pedagógicos, lo cual ha generado que se siga imponiendo una enseñanza de la historia oficial basada en las autoridades establecidas, la moral cristiana y las instituciones republicanas.

La segunda perspectiva posee un talante más volcado hacia las propuestas didácticas, enmarcado en iniciativas pedagógicas particulares de maestros y maestras de todo el país quienes han incorporado el pasado reciente a la

36 Se conoce con el nombre de "La noche de los lápices" al conjunto de acontecimientos ocurridos en la ciudad argentina de La plata el 16 de septiembre de 1976 y los días posteriores, relacionados con la retención ilegal, transporte, tortura, asesinato y desaparición de por lo menos diez jóvenes de educación secundaria acusados de promover la "subversión" en los colegios de su ciudad. Estos hechos ocurrieron en marco de la dictadura cívico militar que vivió este país entre 1976 y 1983 y marcan un hito en la historia de la dictadura argentina. Uno de los jóvenes sobrevivientes, Pablo Díaz fue escuchado en los juicios a las juntas de 1985 y participó posteriormente en la escritura del guion de una película homónima dirigida por Héctor Oliveira estrenada en 1986. Esta película ha sido ampliamente difundida en las escuelas Argentina con el ánimo de promover, en las futuras generaciones, la reflexión frente a los acontecimientos de la dictadura militar.

enseñanza de las ciencias sociales (con una tenue legislación que, aunque insuficiente, reconoce al sujeto víctima e impulsa iniciativas estatal para el reconocimiento del conflicto y sus víctimas) generando que, tal como lo plantean Martínez y Silva (2012), en Colombia hayan tomado fuerza un conjunto de instituciones e iniciativas de la memoria que vienen haciendo aportes importantes en la consolidación de un campo de reflexión académica y pedagógica sobre el pasado reciente.

Ejemplo de esto son los trabajos recopilados en el libro *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (IDEP, 2012), el cual recoge trabajos pensados en clave de memoria y enseñanza del pasado reciente que aportan elementos sustanciales para madurar la configuración este campo en la escuela. El capítulo titulado "Acercamiento a la memoria histórica en la escuela a través de relatos" (Neira, 2012) recoge los elementos fundamentales de la propuesta desarrollada en un colegio de Bogotá, el cual se fijó como objetivo fundamental acercar a los estudiantes a la memoria histórica por medio del reconocimiento de los deseos, intenciones, pulsiones y causalidades de los agentes históricos, a fin de humanizarlos en lugar de mitificarlos, como tradicionalmente hace la historia escolar.

Para lograr este objetivo la autora planeta que se debe empezar por identificar las relaciones que los estudiantes construyen con su entorno y con sus problemáticas específicas, hallando las conexiones entre estas y el pasado reciente para a partir de allí conectar con el conocimiento histórico. En este punto y retomando los planteamientos de Jelin (2002), la autora plantea que la memoria se encuentra en una constante reedición en función de los determinantes que se le impongan desde el presente. La propuesta de la autora propende por la exploración de otras formas de abordar el pasado reciente en la escuela en la que se tomen elementos como la subjetividad y las historias personales y familiares de los estudiantes para empezar a contar una historia reciente de seres humanos, con pulsiones, deseos y frustraciones, dándole centralidad a las narrativas y los relatos tanto de los sujetos históricos como de los estudiantes para alimentar esa dimensión humana olvidada por la historia escolar.

Desde una visión similar, pero más alinderada con la reflexión epistemológica y ético- política sobre la pedagogía de la memoria, se encuentran los aportes de Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015), quienes proponen dicha

categoría como referente teórico- práctico que permite tanto la reflexión teórica sobre el pasado reciente como la fundamentación pedagógica de propuestas didáctica que centralicen su hacer en las narrativas testimoniales del sujeto víctima buscando, además de la comprensión del devenir histórico que condujo a su victimización, la construcción de relaciones profundas de la sociedad con el sujeto victima afincados en la alteridad y el vínculo.

La tercera perspectiva se fundamenta en las propuestas provenientes del ámbito institucional, concretamente de la herramienta del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Desaprender la guerra y aprender la paz*. Esta herramienta pedagógica compuesta por una serie de 12 libros entre guías para maestros, libros de análisis de contexto y libros de trabajo en aula, pensada para la enseñanza del conflicto armado en la escuela, es un aporte fundamental puesto que incorpora en su propuesta elementos teóricos, metodológicos y de contexto, a la par que promueve la transversalización de la educación emocional como espacio para el reconocimiento del daño colectivo infringido por el sujeto víctima (CNMH, 2015).

La propuesta quiere contrarrestar tres falencias encontradas en el abordaje que de la historia reciente se hace en la escuela, a saber:

1. la tendencia a la memorización de nombres, lugares y fechas,
2. la persistencia al enaltecimiento de figuras históricas en desmedro del reconocimiento de los sujetos y procesos colectivos y
3. la desconexión existente entre lo que se enseña en historia y el proyecto vital de los estudiantes

Aunado a esto y producto de un proceso de escasa clarificación de las causas e implicaciones del conflicto armado en la sociedad colombiana transitan de forma masiva una serie de ideas erradas y lugares comunes que dificultan su comprensión y que es necesario desmontar en el trabajo pedagógico desde la escuela, ellos son:

1. la idea que las razones del conflicto están dadas por el accionar individual de sujetos con características personales marcadas por la codicia y la necesidad de lucro.

2. la idea de que el conflicto obedece una carencia de educación o de una cultura de la violencia.

3. la idea de que las victimas lo son porque lo merecían.

Tales ideas son indicativas de la necesidad de identificar la trama histórica que subyace al pasado reciente de nuestro país, así como de desarrollar procesos de educación emocional que impliquen el reconocimiento de las víctimas en sus múltiples dimensiones Para ello se estableció la necesidad de trabajar desde tres registros que determinan la forma en que apropiamos y construimos los referentes de pasado: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica (CNMH, 2015).

La memoria personal es entendida como el conjunto de eventos que revisten trascendencia en la experiencia vital de los sujetos y que en el caso de las víctimas está estrechamente vinculado a las huellas de experiencias relacionadas con la guerra, como la llegada de los actores armados a la población o la vivencia de una masacre. La memoria colectiva implica el emplazamiento de la memoria personal en un marco de referencia colectivo lo que permite hablar de un nosotros desde una historia común y compartida trasmitida principalmente desde narrativas orales en tanto que la memoria histórica entreteje la memoria colectiva con otras fuentes provenientes de las ciencias sociales y de la historia lo que permite ampliar el rango de comprensión de los procesos a otras dimensiones espaciales y temporales así como esclarecer las interrelaciones de los hechos desde otras voces (CNMH, 2015).

Teniendo como sustento estos tres registros, en el transitar de manera circular entre la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica se configuran una serie de aperturas pedagógicas que conminan a los estudiantes a vincularse afectivamente con los sujetos víctimas desde la empatía; asumida como la conexión emocional que se ejerce desde el posicionamiento en el lugar del otro, en este caso del sujeto víctima, tomando la narratividad como vehículo por excelencia desde el cual aproximarse al devenir histórico y desde la posibilidad de "generar la construcción de una comprensión compleja sobre los engranajes de la guerra desde el punto de vista histórico" (CNMH, 2015, p. 31). Este triple movimiento permite cimentar

> más que un relato único (una) memoria histórica que le apunte a proponer narrativas incluyentes y plurales que ofrezcan interpretaciones rigurosas, sí, pero sujetas a debate y que aglutinen y susciten

> reflexiones políticas y éticas en torno a cuentos y experiencias compartidas (CNMH, 2015, p. 22)

En síntesis la caja de herramientas de CNMH, supone una aproximación al pasado reciente desde el reconocimiento de los registros memoriales personales en concatenación con las memorias colectivas de las comunidades surgidas a partir del trabajo de reconocimiento de un nosotros y enriquecidas con los aportes de la historia y las ciencias sociales, generando un movimiento circular que va de la memoria personal, a la memoria colectiva y la memoria histórica. Esta perspectiva se encuentra atravesada por la necesidad de generar un proceso de empatía emocional entendida como una mirada "acogedora, incluyente y respetuosa la cual celebra, mas no repite o arrasa la diversidad" (CNMH, 2015, p. 12).

Las tres perspectivas desarrolladas coinciden con la lectura de Arias (2018), según la cual el pasado reciente llega a la escuela colombiana por tres vías: una; la investigación documental, referida al conjunto de investigaciones que indagan las normas, políticas públicas, libros de texto y disposiciones generales que abordan el tema, dos; la violencia política y la narrativa testimonial, que recoge las iniciativas investigativas que indagan las narrativas que maestros y estudiantes tienen sobre el pasado reciente y tres; las propuestas didácticas, que son las apuestas por impactar directamente en el espacio formativo del el pasado reciente.

Esta visión es ampliada por Sánchez (2017), quien el preguntarse por los saberes que sobre la guerra tienen los jóvenes colombianos propone que las diversas formas de apropiación del pasado reciente se dan por medio de un juego de negociación cultural codificado en *alianzas semánticas,* entendidas como el conjunto de transacciones simbólicas que articulan experiencias individuales, intereses colectivos, memorias con percepciones de futuro y todas estas formas de concebir, vivir, aprender y conocer la guerra, las cuales inciden de directamente en el sostenimiento y la transformación de las narrativas que sobre los hechos de reciente ocurrencia tienen los jóvenes. Estas alianzas semánticas se caracterizan por una constante variabilidad en su forma y contenido, dada en función de la incidencia dinámica de los actores y agentes sociales en su configuración, lo cual a su vez las hace susceptibles de ser instrumentalizadas partir del posicionamiento de las fuentes de producción de sentido que incidan en la construcción subjetiva del sujeto joven.

Con esta visión panorámica expuesta, podemos afirmar que tanto la memoria social como el pasado reciente no se han posicionado de forma contundente en los entramados de la escuela colombiana puesto que, como lo señalan

Rodríguez y Sánchez (2009), Silva (2010) y Aponte (2010), ésta ha desplegado unos dispositivos de saber-poder que subordinan a las memorias alternativas a las memorias oficiales, lo cual hace que perviva una aproximación al pasado reciente, cuando la hay, con claros matices doctrinarios imposibilitando la comprensión de las tramas históricas y sociales que subyacen a los acontecimientos de reciente ocurrencia. En palabras de Arias (2018) "bajo el paraguas del término violencia política o pasado reciente se agrupa un disímil conjunto de temas que no se limitan al siglo XX o al territorio nacional (...) no existe en la escuela colombiana un perfil acotado para nombrar el pasado reciente signado por el conflicto interno" (p. 143).

Sin embargo, también se pueden rastrear una serie de iniciativas que apuestan por abordar a la memoria social y el pasado reciente desde una perspectiva que potencie sus alcances a propósito de la necesaria vitalización del debate en torno al contexto de violencia política y ecologías violentas que ha marcado al país durante el último medio siglo. Tales apuestas oscilan entre trabajos de aula en los que predomina un uso de las narrativas testimoniales de víctimas y testigos del conflicto armado hasta la posibilidad, mínima pero existente, de salidas de campo a territorios dela geografía nacional que han vivido de forma directa las consecuencias del conflicto armado (IDEP, 2012; Arias, 2018).

Capítulo aparte merecen las iniciativas agenciadas desde instituciones estales como el CNMH, las cuales, a pesar de tener el peso de la legislación, el apoyo de la institucionalidad y contar con una coherente fundamentación teórica y pedagógica, no se han posicionadas de forma contundente ni masiva en la escuela. Esto se podría explicar, aparte de las razones dadas anteriormente, por la persistencia del conflicto armado en amplios territorios del país lo cual implica riegos en la integridad física de las maestras y maestros que abordan estos temas, además de la resistencia de algunos educativos frente a las propuestas provenientes del Estado por considerar que propenden por la consolidación de una memoria oficial.

Conclusiones

La memoria social tiene su génesis en la primera mitad del siglo XX y desde entonces hasta la actualidad ha transitado en diversos escenarios de las ciencias sociales y humanas de la mano de hechos históricos y culturales que

le han permitido posicionarse como un campo epistémico en construcción, con unos momentos claramente diferenciables y con un desarrollo conceptual significativo (Huyssen, 2002; Mendlovic, 2014). En un plano más específico, la memoria social tensiona las formas tradicionales de aproximarse al pasado construidas por la historia ya que incorpora vectores de comprensión que reivindican el plano subjetivo de la representación de los hechos, canalizado por medio de las narrativas testimoniales que son su principal fuente de reconstrucción. Esta discrepancia se maximiza cuando el pasado reconstruido está marcado por la violencia política y/o por pasados traumáticos, lo cual implica que la memoria social se deslice en primer lugar a priorizar las narrativas de los sujetos víctimas y en segundo lugar a la exigencia de justicia y reparación (Jelin, 2002).

El pasado reciente también genera disonancia, en tanto desde la perspectiva de Fazio (2010) carece de profundidad epistémica y de fragilidad conceptual, lo cual genera superficialidad en sus análisis, más similares al registro periodístico y al ejercicio literario que al trabajo historiográfico. Sin embargo desde la visión de Arias (2018), apropósito de la aparición del pasado reciente en la escuela, dos elementos substanciales permiten su conceptualización: primero que los hechos denominados como tal están socialmente vivos, haciéndose vigentes en la lectura que los sujetos hacen del presente y segundo que concitan ineludiblemente la opción ético-política de quien se pregunta por ellos.

Así las cosas, retomando los planteamientos de Carretero y Borelli (2008), la enseñanza del pasado reciente parte de la rememoración de los acontecimientos para propiciar una comprensión de las dinámicas actuales, sus conflictos, sus actores y sus procesos; generando que los estudiantes estén anclados no solamente al presente histórico sino al devenir de un proceso histórico lleno de conflictos y contradicciones. Esta comprensión supone asumir una postura anti dogmática en donde se valoren los procesos de construcción de significado desde un régimen de comprensión que traspase la pregunta por el ¿qué pasó?, y ¿cómo pasó?, para centrarse en el ¿por qué pasó?; asumiendo que los actos humanos obedecen a una compleja red de acciones e interacciones y que para llegar a su comprensión se debe dar cuenta de los determinantes políticos, económicos pero también los culturales e ideológicos que lo determinaron.

En este sentido la escuela ocupa un lugar importante en tanto es escenario de confluencia de agentes culturales, discursos, prácticas y saberes

susceptibles de generar transformaciones en los códigos que determinan las alianzas semánticas. Dichos cambios deben propender, para el caso de Colombia, en primer lugar, por cuestionar la historia oficial, desacomodando los relatos constituidos en aras de que los sujetos y las colectividades definan como actuar frente a la naturalización recurrente de la guerra, lo cual ha permitido que las codificaciones discursivas de los ciudadanos justifiquen su permanecía (Sánchez, 2017). En segundo lugar se debe reconocer la utilización de la violencia política como estrategia de lucha político-social utilizada por algunos actores sociales con el fin de mantener, modificar o sustituir un modelo de Estado o sociedad y de reprimir a otros grupos con identidad política, ideológica o cultural diferente.

En tercer lugar se debe señalar que la memoria social y el pasado reciente, además de ser categorías analíticas importantes en el campo epistémico, también son categorías ético/políticas potentes en el campo social, ya que suscitan un decidido posicionamiento ético-político de quienes participan en su proceso. Esto se debe en gran medida a que parten de la reconstrucción de las narrativas de dolor de quienes vivieron vulneraciones en sus derechos fundamentales y/o en su humanidad, constituyéndose como estandartes en la exigibilidad de justicia y reparación (tal y como ocurrió en el caso de la dictadura cívico-militar en Argentina, por ejemplo) o, cuando menos, como esperanza y reclamo para que sus experiencia de dolor no se pierdan en el olvido y que sirvan como motivo primigenio para que hechos como estos no se repitan. La memoria social y el pasado reciente poseen una característica inherente a su condición y es la irrenunciable afirmación ética y política por el respeto a la condición humana en todas sus dimensiones.

En estas circunstancias la memoria social y el pasado reciente se instituyen como premisas desde las cuales configurar apuestas que desde la escuela tiendan en la consolidación de subjetividades individuales y colectivas capaces de oponerse a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social y a las prácticas irrespetuosas de la diferencia que de ella se alimentan; a la par que desde una perspectiva decididamente ética, establezca, cuide y promueva relaciones de alteridad que privilegien el respeto y el encuentro con el otro desde el reconocimiento de su humanidad (Ortega, et al., 2015).

Referencias

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Editorial Morata.

Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a09.pdf

Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*. Editorial Universidad Distrital.

Cajiao, F., Sandoval, R. & Ardila, A. (1995). *Proyecto Atlántida*. Fundación FES.

Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20, 201-215. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf

Carretero, M., Rosa, A. & González, M. (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.

Carretero, M. & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Aique.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/una-caja-deherramientas-para-aprender-la-paz.

Dussel, I., Finoccio, S. & Gojman, S. (1998). *Haciendo memoria en el país del "¡Nunca más!"*. Editorial Eudeba.

Errl, A. (2016). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.

Fazio, H. (2010). *La historia del tiempo presente*. Ediciones Uniandes.

Fernández, L. (2017). (Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy. *Revista Peruana de investigación educativa*, 9, 113-137. http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/60

Gómez, P. & Hilgert, P. (2014). Razón y pulsión de muerte: violencia política en el pasado reciente de Guatemala. *Encuentro*, 97, 6-23. https://www.camjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/1386

Gutiérrez-Castro, F. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Magis, Revista Internacional de investigación en educación*, 15, 91-116. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/12292

Halbwachs, M. (2004). La Memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hartog, F. (2001). El testigo y el historiador. *Estudios Sociales,* 21, 11-30. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2471

Herrera, M. & Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional.

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.

IDEP (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Cooperativa editorial magisterio.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores

Jelin, E. & Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad*. Siglo XXI Editores.

Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre.* Muchnik.

Lorenz, F. (2003). "Tomála vos, dámela a mí". "La noche de los lápices": el deber de memoria y las escuelas. En E. Jelin y F. Lorenz (comps). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado* (pp. 95-129). Siglo XXI.

Martin-Barbero, J. (2004). Crisis identitarias y transformación de la subjetividad. En M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta (comps.),. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 33-45). Universidad Central-Siglo del Hombre.

Martínez, M. & Silva, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 139-152.https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1629

Mélich, J. (2000). El fin de lo Humano ¿Cómo educar después del holocausto?. *Enrahonar, Revista Electrónica*, 17, 81-94. https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p81.pdf

Mendlovic, B. (2014). ¿Hacia una "nueva época" en los estudios de memoria social? *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales,* 221, 291-316.

http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n221/v59n221a13.pdf

Neira, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la escuela desde la construcción de relatos. En Infante, R., Jiménez, A. & Cortez, S. *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp. 57-76). IDEP.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., & Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Plá, S. & Pérez M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, *17,* 27-55. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/ pr.6208.pdf

Raggio, S. (2004). La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula. *Clío y Asociados, 8,* 95-111. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594

Raggio, S. (2017). Memoria y escuela, problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En A. Sánchez, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (Comps). *Re-conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia* (pp. 21-35). La Carreta y Universidad Nacional de Colombia.

Reyes, M. J., Cruz, M. A. & Aguirre, F. J. (2016). Los lugares de memoria y las nuevas generaciones: Algunos efectos políticos de la transmisión de memorias del pasado reciente de Chile. *Revista Española de Ciencia Política*, *41,* 93-114. http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.04

Rodríguez, S. & Sánchez, O. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En Serna, A. (Comp.). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp. 203-230). Fondo de publicaciones Universidad Distrital.

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 2, 375-396. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200023

Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4075/3468

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la Guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Universidad Nacional, Siglo del Hombre editores.

Silva, O. (2010). Entre la memoria oficial y otras memorias: disputa de saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales. La primera violencia en Colombia. En: *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia la escuela y la violencia* (pp. 141-220). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levin, F. (Eds). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Paidós.

Vélez, G. & Herrera, M. (2014). Formación política del tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas,* 41, 149-165. http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/55-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41/804-formacion-politica-en-el-tiempo-presente-ecologias-violentas-y-pedagogia-de-la-memoria

6. La violencia política y el conflicto desde los jóvenes de la escuela: balance de la literatura[37]

Diego H. Arias Gómez[38]

Introducción

Colombia acaba de transitar por unos polémicos diálogos con la insurgencia más antigua del continente, que iniciaron en el año 2012 en La Habana, Cuba, y culminaron en noviembre de 2016 con la firma de un acuerdo que condujo al desarme, desmovilización e incorporación a la vida civil de las FARC. Dicho proceso no estuvo exento de tropiezos y dificultades, uno de los más importantes consistió en la victoria del No en un plebiscito que buscó refrendar los acuerdos por parte de la población colombiana. Adicional a ello es de destacar que la crudeza de casi sesenta años en guerra ha ocasionado innumerables desastres materiales y sobre todo humanos. Según el informe ¡Basta ya! (CNMH, 2014) entre 1958 y 2012 han muerto 220.000 personas como consecuencia del conflicto armado, la mayoría de ellos civiles, "a veces de manera colectiva, con masacres, pero la mayor parte del tiempo de manera selectiva a través de sicarios o comandos que actúan rápido y casi siempre sin dejar huella" (p. 21). Dicho documento narra detalladamente que estas muertes ocurrieron sobre todo en lugares alejados de los centros urbanos y que estuvieron acompañadas de sevicia y terror. Adicionalmente, se mencionan 27.000 desaparecidos y un número similar de secuestros para el mismo periodo, así como casi cinco millones de desplazados con picos de 300.000 desplazados por año entre 1996 y 2002.

37 El presente escrito hace parte de la investigación titulada "El conflicto armado según estudiantes de Bogotá" (cód. 2460270419), financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital, vigencia 2019-2020.

38 Docente titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: dhariasg@udistrital.edu.co

Con diferentes grados de responsabilidad y crueldad los protagonistas de esta confrontación han sido los grupos guerrilleros, los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado, con el agravante que muchos de los crímenes perpetrados contaron con la alianza entre los dos últimos. Además, es una tragedia que aún no pasa, pues reductos de desmovilizados y otros grupos ilegales continúan delinquiendo y asesinando en muchas regiones del país, así como perviven los atropellos de las fuerzas militares contra la población civil.

Como es de suponer, la dureza del conflicto no ha dejado indemne a la escuela, ya que está suficientemente documentado cómo las instalaciones escolares han sido destruidas o usadas como trinchera por los actores de la guerra, lo mismo que el reclutamiento de menores escolarizados y no escolarizados (CNMH, 2014) y el señalamiento y amenazas de las que han sido objeto docentes y comunidad educativa en general (Lizarralde, 2003; Romero, 2013).

La escuela también ha tenido que asumir la comprensión de la violencia política padecida como parte de currículo formal, en la medida que la realidad nacional la interpela para entender las dinámicas de la guerra, por tanto, de manera tibia, las distintas normativas de los últimos lustros han hecho alusiones explícitas al tema, como lo son los *Estándares de competencias para el área de ciencias sociales* (MEN, 2004) y la *Cátedra de la paz* (Presidencia de la República, 2015). Aunque breves y ambiguas, las menciones que se hacen al tema del conflicto armado y la violencia política existen, por tanto hay cierto respaldo legal para ser asumido en las aulas este tema, aspecto que no ha sido suficientemente potenciado en la investigación académica reciente.

En esta línea, es posible afirmar que son incipientes las reflexiones sobre aspectos curriculares sobre el conflicto armado en Colombia; adicionalmente, la productividad al respecto no ha discriminado edades ni niveles educativos, mucho menos regiones del país o sectores sociales de procedencia (Arias, 2018a). Faltan investigaciones que busquen particularizar las representaciones que sujetos de la comunidad educativa tienen frente al conflicto, establecer contrastes entre grados de una misma institución y entre instituciones de distinto contexto, así como establecer relaciones con las ideas políticas que se exhiben respecto al tipo de sociedad posible en una realidad de posacuerdo.

Elementos del conflicto armado colombiano

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013) las raíces del conflicto están en las problemáticas vinculadas a la tierra, así como las debilidades de la democracia. Sobre el viejo drama respecto al uso y apropiación de la tierra en pocas manos, se suma, más recientemente, según el informe, la actividad del narcotráfico, la explotación minera, así como "los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, y narcotraficantes" (p. 21). La disputa por los determinados territorios estratégicos para actividades ilegales, ha definido que la guerra se libre fundamentalmente en zonas rurales, lo que ha contribuido a la indiferencia en los pobladores y los medios de comunicación de los grandes centros urbanos. Respecto a la precariedad de la democracia, el CNMH documenta las razones históricas que caracterizan el autoritarismo en el régimen político colombiano, pasando por los pactos excluyentes de las elites que han proscrito las oportunidades de participación política de grupos disidentes, y creando el ambiente para justificar opciones armadas. Según el documento, la debilidad democrática también incluye las recurrentes salidas represivas que ejecuta permanentemente el establecimiento para hacerle frente a las demandas de la población civil por más igualdad y justicia social. Así, el conflicto se ha degradado a lo largo de la historia, convirtiendo sus actores en empresas criminales que asesinan sin piedad y con sevicia, y por tanto erosionando sus supuestos principios políticos, pero también ha encontrado en el Estado un protagonista que no solo ha hecho presencia fragmentada y diferencial en los territorios, sino que se ha aliado con el crimen organizado y por acción u omisión ha violado los derechos humanos de los ciudadanos. Además, con diferentes grados de profundidad y responsabilidad, los distintos gobiernos de las últimas décadas, han deslegitimado las propuestas alternativas impidiendo la ampliación de la democracia en el país y perpetuando así las condiciones estructurales de la injusticia.

Por su parte, Daniel Pécaut (2013) señala varios asuntos frente a la violencia en Colombia: sus causas se multiplican incesantemente y cambian a medida que evolucionan las relaciones de fuerza y los imaginarios colectivos que les dan lugar; los enfrentamientos no se pueden reducir a un choque entre dos bandos (guerrilla y Estado), hay más protagonistas, especialmente el narcotráfico, que establecen interferencias entre todos los implicados. Según el autor, la población más afectada han sido los civiles, cuyas vidas, sobre todo

en los campos, se han adaptado al enfrentamiento, la intimidación y el terror, con enormes implicaciones para la configuración de su identidad como sujetos. Sobre este último punto, Pécaut (2013) considera que la guerra pone en peligro la afirmación de los sujetos, así como la consolidación de los territorios y la construcción de referentes temporales. Dada la importancia para el presente proyecto de investigación se comentarán brevemente estas categorías del autor: desterritorialización, destemporalización y desubjetivación.

Sobre la desterritorialización, dice el autor, "si los referentes sociales del espacio están ampliamente trastocados por los fenómenos de la violencia y de terror, nunca abolidos por completo, perduran en nuevos espacios que resultan de las coacciones impuestas por los actores de la violencia" (Pécaut, 2013, p. 121). El proceso de control del territorio que buscaron durante décadas diferentes actores armados, y que ha tenido varias fases, se ha modificado en los últimos años, fruto del terror ocasionado por la disputa de los antiguos espacios de asentamiento armado. Ello no deber ser leído como la sustitución de redes de control, sino como el choque en un nuevo contexto, donde incluso territorios vedados para la guerra hacen parte de ella, como las universidades y los centros urbanos, así, en estas condiciones,

> puede hablarse de una cierta homogeneización del espacio, puesto que todos los puntos se encuentran orientados hacia los actores armados. Pero, sobre todo, este espacio se desmaterializa: cada uno de sus puntos es definido por su posición, real o virtual, en las redes a través de la cuales se ejercen las presiones de los grupos armados. Se vuelve así un "no lugar" (Pécaut, 2013, pp. 125-126).

El no lugar es la ubicuidad, en el sentido que no hay espacio para la construcción de lazos sociales. El dominio de uno u otro actor en el lugar es incierto, la identidad del guerrero es desconocida y mutable; todos son sospechosos. Esta zozobra, según el autor, ocasiona un repliegue hacia lo individual en desmedro de los proyectos de interés colectivo, por desconfianza y miedo. Este debilitamiento de las solidaridades constituye otra modalidad del no lugar, una nueva impronta subjetiva que caracteriza a ciertos sujetos por su pertenencia a ningún lugar, por su itinerancia, por su paso hacia otro sitio, por su huida permanente. Los desplazados materializan ese viejo destino trágico de muchos colombianos que desde la época de La Violencia están condenados a ser migrantes en su propia nación. Para Pécaut, el no lugar también resulta del trastoque de referentes institucionales, porque no hay recursos estatales para hacer frente a la violencia.

La destemporalización consiste en erosión de los clásicos tiempos de la violencia que en algún momento marcaron sus ritmos y dinámicas, bajo el entendido que los tiempos sociales marcan la temporalidad de la acción colectiva. El tiempo campesino de la duración y la permanencia, de las cosechas y la valorización de la tierra, signó la dinámica de la guerrilla en sus orígenes. Por el contrario el fenómeno de la inmediatez, el crecimiento de las ciudades, y el presentismo trastoca los antiguos referentes. A esta alternación del tiempo se suma el mito de la violencia que, según el autor, hace que se acuda a una especie de demiurgo que, "mucho más que protagonistas aparentes, era responsable de la calamidad: era La Violencia la que había perpetrado tal o cual horror" (Pécaut, 2013, p. 131). Así, tragedias distintas en el tiempo son naturalizadas como nuevos episodios de un supuesto ser nacional que devela una esencia que se repite sin fin.

Para el autor, poblaciones afectadas por la violencia "oscilan permanentemente entre el acontecimiento y el mito, el pasado del presente y el presente del pasado" (p. 131), sin posibilidades claras de encontrar un futuro, por la ausencia de una memoria colectiva que proyecte otro tipo de sociedad. Un manto de olvido sobre las tragedias de décadas pasadas lleva a que la violencia sobreviva soterradamente, sin espacio en la agenda pública y sin juicios a los responsables, sin punto de partida claro y sin matrices de inteligibilidad.

Sobre la desubjetivación, Pécaut (2013) afirma que es condición de discontinuidad narrativa a la que se ve forzado el sujeto luego de sucesivas violencias y a la imposibilidad de inscribir el relato individual en uno colectivo. En ciertos momentos de la historia nacional la coacción y la presencia de actores armados daban protección por cuanto eran la ley, y por tanto eran principio de identidad colectiva, máxime para jóvenes que se vinculaban a estas organizaciones, sin embargo, "la violencia se define sobre todo por prácticas" (p. 135), que reemplazan el decir por el hacer. Además, las exigencias de desplazamientos y de cambios en las víctimas hacen que las referencias a las diversas trayectorias se vuelvan la única manera de afirmar la identidad, sobre dolores que sin bien son compartidos por muchos, se viven individualmente. La construcción narrativa de la trayectoria personal presenta muchos obstáculos, especialmente el no ofrecer marcos colectivos de comprensión, porque "en el horizonte del terror, la identidad está a merced de las circunstancias" (p. 136).

Más que desubjetivación el autor precisa la subjetividad escindida, como concepto que abarca la coexistencia de referentes opuestos de acuerdo con

las exigencias del momento, o registros de vida superpuestos. Junto con la ruptura de vínculos territoriales y el estallido de referentes temporales, otra manifestación del terror consiste precisamente en el desgaste de las posibilidades de adaptarse a las necesidades del contexto, y en no encontrar imágenes de la propia identidad personal (Pécaut, 2013).

Estudios sobre la enseñanza del conflicto

Las investigaciones que se han hecho sobre el tema de concepciones de estudiantes sobre el conflicto armado se han realizado sobre todo en países como Argentina (Gurvich, 2009; Higuera, 2010; Kriger & Dukuen, 2014; Raggio, 2014; Dukuen & Kriger, 2016), así como en otros países del Cono Sur (Cerri & De Amézola, 2010), en el marco de las experiencias escolares interesadas en dar cuenta de la transición a la democracia luego de penosas dictaduras. Estas investigaciones indagan por las concepciones de los estudiantes frente al régimen vivido y se señala fundamentalmente el carácter incompleto y sesgado que tienen las representaciones sobre los procesos de la dictadura padecida en esos contextos.

En Colombia, las pocas investigaciones existentes, también señalan el carácter fragmentado y episódico que portan los escolares respecto al pasado violento del país (Larreamendy, 2002; Claros, 2010; Suárez, 2014; Higuera, 2015), adicionalmente dichos estudios son realizados con estudiantes de secundaria de colegios públicos, algunos de ellos afectados directamente por el conflicto.

Larreamendy (2002) identifica que los escolares manejan versiones incorrectas respecto a los protagonistas y orígenes del conflicto armado, especialmente de la violencia guerrillera. La generalización, la carencia de detalle histórico y de estructura narrativa, así como las lecturas dicotómicas fueron los principales problemas detectados en los participantes; para el autor, la alternativa frente a estos desaciertos consiste en la implementación de la educación del pensamiento histórico en las aulas, ya que este tipo de pensamiento contribuye a construir versiones más elaboradas de los acontecimientos y a criticar la violencia como solución a los problemas sociales desde una argumentación racional. En esta misma línea, Suárez (2014), desde la perspectiva de imaginarios sociales, halló que los escolares arman sus ideas del conflicto armado con fuerte influencia familiar, que la violencia y la guerra con consideradas como parte del "ser colombiano", que la paz es

ausencia de guerra y que esta es una confrontación entre buenos y malos, con notable peso negativo para la guerrilla. Para el autor, estas simplificaciones interpelan la escuela para construir miradas más complejas del conflicto y la formación en la cultura de la paz.

Claros (2010), identifica que los medios de comunicación tienen una enorme fuerza como configuradores de las representaciones del conflicto en los estudiantes de su estudio, en concreto, ellos creen que los actores del mismo son el resultado de una larga historia de desigualdades y de falta de oportunidades que los condujeron a empuñar las armas. A su vez, según Higuera (2015), también existe cierta naturalización de la guerra en las voces de los estudiantes, que portan lecturas dicotómicas y moralizantes sin mayor especificidad histórica sobre la guerra de las últimas décadas. Para este autor, el rechazo hacia el Estado, la justicia, los medios de comunicación y el orden sociopolítico que los estudiantes narran, así como escepticismo frente a las salidas negociadas, no deja salidas ni oportunidades de agencia política de los propios jóvenes, que así las cosas, parecen condenar al fracaso del país.

Alvis, Duque y Rodríguez (2015), en un trabajo autobiográfico con jóvenes que vivieron la desaparición forzada de algún familiar, encuentran que este drama no solo descompuso y reestructuró los núcleos familiares, sino que fue padecido de forma individual, solitaria; los investigadores reconocen que los menores no cuentan con recursos simbólicos para nombrar y reparar la experiencia, y dado que padecieron esta experiencia siendo niños al momento del estudio ubican reconstrucciones en la propia identidad de los jóvenes con tres matices: con vínculos estrechos hacia familiares sobrevivientes, con vínculos reparadores y con vínculos anclados en el pasado. Este estudio no alcanza a informar el nivel de comprensión y lectura que los jóvenes hacen de una realidad contextual que explica su tragedia individual.

Como se puede observar a partir de la revisión de la literatura acotada, tanto nacional como internacional, la mayoría de trabajos señalan la sensibilidad que activa el tema de los pasados recientes en los contextos nacionales y el rechazo que provocan las salidas autoritarias y los regímenes militares, también se indica la importancia de la escuela y la familia como referente de opinión para los escolares, así como las variadas maneras como los jóvenes conectan pasados traumáticos con sus presentes vitales; por otra parte, las investigaciones coinciden en resaltar las diferentes carencias que argumentan los escolares para referirse a esos pretéritos, en el sentido de falta de detalle histórico y miradas maniqueas respecto a lo sucedido. No se nota

una preocupación por indicar la procedencia de los escolares o establecer contrastes entre las versiones o matices en los estudios.

Para Arias (2018b), la enseñanza el pasado reciente convoca una alta sensibilidad social y una fuerte carga política, en tanto los actores educativos involucrados en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje no pueden dejar de lado sus sesgos individuales, permeados a su vez por experiencias biográficas y por la fuerte influencia de los medios de comunicación que contribuyen a perfilar los saberes autorizados frente a las particularidades de los pasados traumáticos, tales como las crueldades de la violencia política, el devenir de los grupos insurgentes, la importancia de los actores y las víctimas del conflicto, entre otros. En otras palabras, la enseñanza de la historia reciente es un conocimiento escolar en disputa, con diferentes actores sociales que pretenden imponer una determinada versión de los hechos, cuyas tesis, mayoritariamente, circulan por medio del currículo oficial, los libros de texto y los medios de comunicación; pero cuyas versiones pueden ser reconstruidas y/o resistidas por docentes y estudiantes que no solo tienen otras trayectorias personales, sino que tienen otras perspectivas sobre el tema.

La subjetividad política (Ruiz y Prada, 2012) y es otra arista que convoca el tema de la enseñanza del pasado reciente, en el sentido que esta dimensión de lo humano preocupada por entender el orden social vigente y el horizonte de futuro en términos de relaciones con los otros, convoca maneras de captar la realidad a partir de las formas como los sujetos intervienen en la comprensión de pasados que, por su significado, no pasan. Esto es especialmente relevante en caso de docentes, para quienes tal subjetividad, cuando es activa y beligerante, faculta dispositivos de manera explícita y creativa, para abordar en el aula de clase con los estudiantes esos temas relacionados con hechos polémicos de la historia cercana. Quizá en estas situaciones el componente político de la subjetividad aflora con mayor vehemencia, pues el tema de la violencia y de los ciclos aun no cerrados (Carnovale & Larramendy, 2012) demandan de ciertos sujetos una acción decidida, más allá de los currículos prescritos y las verdades oficiales que clausuran miradas alternativas en la escuela o que empañan las pujas de movimientos sociales por reivindicar el papel de las víctimas.

La circulación y reconstrucción de conocimientos en la escuela no es un asunto menor, más bien "constituyen los ejes determinantes en la superación o no de la guerra y en la formulación de la sociedad a futuro" (Sánchez, 2017, p. 37). De allí la centralidad que gana el debate por los contenidos

escolares, así como de la importancia de la formación de las nuevas generaciones en cultura democrática. La formación de conciencia crítica que sepa leer los medios de comunicación, la atención diferencial a las regiones y la adquisición de pensamiento histórico para poder periodizar el conflicto, son algunas estrategias claves a desarrollar en la escuela mencionadas por Sánchez (2017).

Por otro lado, también dice Sánchez (2017), un concepto potente es alianza semántica, que surge para explicar las conjunciones inestables que los estudiantes crean al momento de ser interpelados sobre el conflicto armado colombiano. Este discurso tiene varios niveles: no hay un relato único sobre el pasado violento; no hay monopolio sobre los saberes respecto al conflicto, ni una fuente única de aprendizaje; las memorias sobre la violencia parten de referentes locales, excepto algunos hitos nacionales. Para el autor un conector simbólico organizador de los relatos es el proceso de paz con las FARC. En concreto, las alianzas semánticas son,

> transacciones simbólicas y discursivas que articulan narrativas del pasado con experiencias vividas, múltiples incidentes individuales, propósitos políticos con intereses privados, tensiones locales con las regionales y nacionales, memorias con percepciones del futuro. Este concepto permite indagar las maneras de aprender, conocer y vivir la guerra, explicando a su vez cómo esto influye en la sostenibilidad y la transformación de los conflictos (p. 253)

Este concepto tiene la virtud de explicar los argumentos que los ciertos sujetos esgrimen sobre el conflicto, que son tentativos y conjugan elementos biográficos y mediáticos para dar cuenta de un acontecimiento, a la espera de una nueva situación que implique una reconversión con nuevas construcciones discursivas, así, las personas "se apropian de discursos insurgentes o institucionales para dar sentido a su contexto local" (Sánchez, 2017, p. 254). Para el autor, precisamente la escuela ha servido de crisol invisible de narrativas familiares, instituciones y mediáticas sobre el pasado reciente, sin contar con los mecanismos formales para su tramitación. El carácter temporal de las alianzas semánticas revela su sentido en el carácter fragmentario

y episódico de las respuestas ante la pregunta por la violencia, y por la utilización de referentes pretéritos en función de las necesidades del presente.

Finalmente, es evidente que en Colombia una de las complejidades más significativas consiste en la dificultad de tramitar escolar y socialmente los pasados recientes, dada la pervivencia del conflicto (Rodríguez & Sánchez, 2009), la levedad de las políticas educativas para afrontar el tema de la memoria social y la violencia política, y el ambiente político polarizado en el marco del posacuerdo, situaciones que vuelven mucho más sensible la introducción de contenidos curriculares relacionados con los sucesos nacionales de las últimas décadas en el aula.

A manera de cierre

El conflicto armado colombiano lleva muchos años de vigencia, y mientras muchas poblaciones rurales lo padecen como una tragedia diaria, para otros miles de ciudadanos, especialmente de contextos urbanos, no deja de ser un accidente lejano que poco o nada tiene que ver sus rutinas diarias. Los jóvenes no son ajenos a estos dilemas. Un reciente estudio muestra este contraste (Romero, 2019), en el que llama la atención cómo estudiantes de poblaciones históricamente afectadas por la violencia armada configuran sus imaginarios y sus subjetividades en relación con las lógicas de una guerra en donde la figura del guerrero, la justicia a mano propia, o la ausencia de las instituciones hacen parte de su cosmovisión, entre otros asuntos, deja importantes secuelas para las futuras generaciones de esos territorios.

Esta interpelación vale también para la escuela, institución social que alberga y educa a los niños y jóvenes, y que por tanto, tendría una misión en la tarea de tramitar y entender lo sucedido, aspecto que, como se afirmó al inicio del presente escrito, es débil en la política educativa nacional.

En síntesis, en Colombia, falta comprender mucho más, no solo qué significan tantas décadas de confrontación para los jóvenes escolares de este país, cómo afecta ello sus pensamientos, emociones y proyectos, sino qué significa para las personas directa e indirectamente afectadas por este fenómeno. No hay estudios que pongan el énfasis en la diferencia entre escolares de primaria y secundaria, por ejemplo, que relieve el peso de los agentes

socializadores en el armado de las ideas sobre el conflicto, que puntualice en zonas rurales y urbanas, que haga diferencias por edades, de estrato social o de sexo. Falta análisis sobre la incidencia de las políticas educativas, los libros de texto o las biografías de los actores educativos en el tratamiento escolar de este tema. Hay un solo estudio masivo al respecto y muy pocos datos sobre investigaciones comparadas con otros países con pasados traumáticos y su abordaje en el aula. Las posibilidades de exploración son necesarias, urgentes y vastas.

Referencias

Alvis, A., Duque, C. & Rodríguez, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2),* 963-979. http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1980

Arias, D. (2018a). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios, 47, 215-226*. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7407

Arias, D. (2018b). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carnovale, V. & Larramendy, A. (2010). Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En Siede, I. (2010), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios para la enseñanza* (pp. 237-265). Aique.

Cerri, L. & De Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 24*, 3-23. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403

Claros, C. (2010). Las representaciones de los jóvenes en Bogotá frente a los actores del conflicto armado en Colombia. Tesis de maestría en investigación social interdisciplinaria. Universidad Distrital.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Dukuen J. & Kriger M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del Conurbano bonaerense (2014-2015). *Revista Astrolabio. Nueva Época, 16,* 311-339. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/12000

Gurvich, D. (2009). *Educación, memoria y dictadura en la escuela media. El impacto en los jóvenes del discurso escolar sobre el pasado reciente*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Flacso.

Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando, 8,* 49-63. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/9199

Kriger, M. & Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013). *Revista Persona y Sociedad, 28,* 59-84. https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/66

Larreamendy, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. En Bello, M. y Ceballos, S. (eds.). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial* (pp. 209-275). Universidad Nacional de Colombia, Fundación Dos Mundos.

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2,* 2-24. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf

MEN (2004) *Estándares de competencias para el área de ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional.

Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria.* La Carreta.

Presidencia de la República (2015). Decreto 1038. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf

Raggio, S. (2014). Enseñar los pasados que no pasan. En Flier, P. (comp.). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico metodológicas para los abordajes en Historia Reciente* (pp. 84-106). Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia, 7,* 13-66. https://www.academia.edu/3664493/Problem%C3%A1ticas_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_reciente_en_Colombia_trabajar_con_la_memoria_en_un_pa%C3%ADs_en_guerra

Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político, 77,* 57-84. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001

Romero, M. (2019). Imaginarios sobre el conflicto armado y subjetividades políticas emergentes: un estudio de caso en jóvenes colombianos. Tesis doctorado. FLACSO.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula.* Paidós.

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre, Universidad Nacional de Colombia.

Suárez, (2014). Imaginarios sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del colegio Nueva York de Bogotá. Tesis maestría Estudios Políticos. Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13457

Angela Virginia Neira Uneme

Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en Teorías Técnicas y Método de Investigación Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, inscrita en la Línea de Investigación Infancia, Maestro y Pedagogía en Colombia. Es profesora catedrática de la Licenciatura en Educación Infantil de la UDFJC. Correo electrónico: anneiun@yahoo.com

Nadia Paola Acosta Marroquín

Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la UDFJC. Es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, inscrita en la Línea de Investigación Infancia, Maestro y Pedagogía en Colombia. En la actualidad profesora titular de la Licenciatura en Educación Infantil de Universidad Libre de Colombia. Correo electrónico: paolitaj3@gmail.com

Diana Carolina Pardo Quevedo

Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, inscrita en la Línea de Investigación Infancia, Maestro y Pedagogía en Colombia. En la actualidad es Profesora Titular en el Ciclo Inicial de la Institución Educativa Distrital María Mercedes Carranza. Correo electrónico: dcpardoq@gmail.com

Absalón Jiménez Becerra

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C., es Doctor en Educación del acuerdo interinstitucional UPN, U. Valle y Universidad Distrital de Bogotá. En la actualidad es Profesor de Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, particularmente del Doctorado Interinstitucional en Educación. Es creador y líder del Grupo Emilio, categoría A en Colciencias. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, el maestro y la pedagogía, en el mismo periodo. Correo electrónico: abjimenezb@udistrital.edu.co

Cesar Augusto Mayorga Mendieta

Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el colegio Nelson Mandela IED en el área de ciencias Sociales, licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en investigación social interdisciplinaria de la misma universidad y magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (sede Universidad Distrital) en la línea de investigación Formación Política y Memoria Social del énfasis Historia de la educación y pedagogía comparada. Correo electrónico: cesarmayorgam01@gmail.com.

Diego Hernán Arias Gómez

Licenciado en filosofía de la Universidad Santo Tomás, magíster en Sociología de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Doctor de Educación de la misma universidad. Actualmente es docente titular de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Doctorado Interinstitucional en Educación donde dirige la línea Educación política y memoria social. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: dhariasg@udistrital.edu.co.

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de agosto de
2021.

El presente texto hace parte de las construcciones teóricas del Énfasis en educación, pedagogía y educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialmente de algunos de los avances de sus estudiantes en el marco de su formación doctoral, en tal sentido, sintetiza la producción académica sobre temas específicos en el marco de la elaboración de tesis doctorales. También se exponen las reflexiones que docentes hacen sobre temas cercanos a las problemáticas de sus estudiantes, de manera que unos y otros ponen al servicio de la comunidad académica sus producciones.

Los temas de la infancia, la pedagogía y la enseñanza de la historia reciente hacen parte del presente volumen, que no solo se suman a la importante trayectoria de las líneas de investigación que componen el Énfasis, sino que hacen una contribución al campo pedagógico colombiano con este conocimiento de frontera.

ISBN: 978-958-787-276-7