

Sáenz Obregón, Javier

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, núm. 67, julio-diciembre, 2014, pp. 201-226

Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Javier Sáenz Obregón**

Recibido: 30/07/2014
Evaluado: 09/10/2014
10/11/2014

* Este artículo forma parte del proyecto de investigación "La configuración de los saberes y disciplinas escolares en Colombia", realizado en convenio entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle en los años 2013 y 2014. Código Hermes 20784.

** Profesor titular, departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, investigador Centro de Estudios Sociales. javiersaenzx@gmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión examina críticamente algunas políticas educativas recientes y el escenario de la educación pública en el país, con base en los resultados de varios estudios. A partir de lo anterior, argumenta que se está configurando un *dispositivo escolarizador* específico que regula las prácticas de los maestros, el cual tiende a privilegiar sus prácticas de gobierno de los estudiantes y a debilitar las prácticas de saber en la escuela. Dicho dispositivo tendría los siguientes efectos centrales: (i) la intensificación de la representación, especialmente entre los más pobres y los responsables estatales de la educación, de que el derecho a la educación depende más del estudiante mismo o de su familia, que del Estado o las instituciones educativas; (ii) el auge de abordajes multiculturales, que no interculturales, que tienden a ignorar la dimensión política de la interculturalidad así como un diálogo con sentido entre los saberes escolares y los de grupos subalternos; (iii) una serie de transformaciones en el saber pedagógico de los maestros que indicarían el debilitamiento de las pedagogías clásicas y la pluralización reflexiva y autónoma, pero a la vez individualizadora, de la práctica pedagógica.

Abstract

This article problematizes some recent educational policies and the scenario of public education in Colombia, based upon the results of several studies. It argues that a specific *schooling deployment mechanism* that regulates teachers' practices is being created. This mechanism tends to intensify their governmental practices on students and to weaken their practices of knowledge. This deployment would have the following central effects: (i) the intensification of representations—especially amongst the poorest and those responsible for public education—according to which the right to education depends more on students and their families, than on the State or schools, (ii) the intensification of multicultural, rather than intercultural, approaches that tend to ignore the political dimension of interculturalism, as well as a meaningful dialogue between school knowledge and that of subordinate groups, (iii) transformations in the pedagogical knowledge of teachers, that would indicate a weakening of traditional pedagogy and the reflexive and autonomous pluralization, but at the same time, the individualization of pedagogical practices.

Palabras clave

Saber pedagógico, pedagogía, saberes escolares, saberes populares, culturas, interculturalismo, prácticas de gobierno, autogobierno, competencias ciudadanas, emociones, habilidades para la vida, afrodescendientes, indígenas, prácticas de saber, dispositivo escolarizador, educación pública, maestros, políticas educativas, pobres, deserción.

Keywords

Pedagogical knowledge, pedagogy, school knowledge, popular knowledge, cultures, cross culturalism, governmental practices, self-government, citizenship competences, emotions, life skills, afrodescendants, indians, knowledge practices, schooling deployment, public education, teachers, educational policies, poor, school leavers.

Palavras chave

Saber pedagógico, pedagogia, saberes escolares, saberes populares, culturas, interculturalismo, práticas do governo, autogoverno, competências cidadãs, emoções, habilidades para a vida, afrodescendentes, indígenas, práticas do saber, dispositivo escolarizador, educação pública, educadores, políticas educativas, pobres, deserção.

Resumo

Este artigo de reflexão examina criticamente algumas políticas educativas atuais e o cenário da educação pública no país, com base nos resultados de vários estudos. A partir do anterior, argumenta que se esta configurando um *dispositivo escolarizador* específico que regula as práticas dos educadores, o qual tende a privilegiar suas práticas de governo dos estudantes e a debilitar as práticas de saber na escola. Dito dispositivo teria os seguintes efeitos centrais: (i) a intensificação da representação, especialmente entre os mais pobres e os responsáveis estatais da educação, de que o direito à educação depende mais do mesmo estudante ou da sua família, que do Estado ou as instituições educativas; (ii) o auge de abordagens multiculturais, que não interculturais, que tendem a ignorar a dimensão política da interculturalidade assim como um dialogo com sentido entre os saberes escolares e os dos grupos subalternos; (iii) uma serie de transformações no saber pedagógico dos educadores que indicariam a fraqueza das pedagogias clássicas e a pluralização reflexiva e autônoma, mas à vez isoladora, da prática pedagógica.

A partir de la problematización de algunas políticas educativas recientes y de una serie de estudios llevados a cabo en los últimos años¹, esbozaré ciertas líneas de fuerza y saberes que vienen configurando el *dispositivo escolarizador público*² en Colombia y regulando las prácticas de los maestros en los niveles de primaria y secundaria. Se trata, especialmente en los estudios basados en encuestas masivas, de señalar un número de indicios acerca de la configuración del dispositivo, sobre cuyo sentido y características más precisas solo se podrá profundizar con investigaciones cualitativas de largo aliento.

La relación de los pobres con los saberes escolares: precariedad y representaciones perversas

Es bien sabido que el sistema educativo colombiano es altamente segregado en términos sociales: cuanto más pobre es el estudiante, mucho mayor la probabilidad de que asista a un colegio público. Los más pobres asisten mayoritariamente a las escuelas oficiales y las clases medias y altas, a las privadas. Para dar un solo ejemplo de lo anterior, un estudio reciente sobre

- 1 Entre los cuales están varios en los que he participado en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional.
- 2 Me refiero en este escrito a un dispositivo escolarizador, que no a uno educativo o pedagógico, puesto que el dispositivo parece dirigirse de manera más intensa a *escolarizar* a niños y jóvenes (esto es a que entren y permanezcan en la escuela), que a que establezcan una relación con sentido con los saberes escolares.

Bogotá concluye que mientras casi la totalidad de los estudiantes de los dos niveles de ingreso más altos (niveles 6 y 7) asisten a colegios privados, y en los siguientes dos niveles (4 y 5) el porcentaje es del 91 y el 81%; en los niveles más bajos de ingreso (niveles 1, 2 y 3), su participación en colegios privados es de 26, 43 y 62% respectivamente (García y Quiroz, 2011, p. 147). Habría que señalar, de otra parte, que los estudiantes de niveles medios bajos y bajos que asisten a colegios privados lo hacen a instituciones con condiciones materiales y pedagógicas precarias, muy distintas a las de los niveles medio-altos y altos.

En la última década, las políticas estatales han privilegiado estrategias para que los más pobres ingresen al sistema educativo y para prevenir la deserción, pero existen múltiples problemas para lograr que se relacionen de manera significativa con los saberes escolares³. Algunos indicios de esto son, de una parte, que los mayores índices de deserción parecen estar en aquellas zonas en que más se incrementa la cobertura (parecería entonces que los más pobres ingresan al sistema para luego desertar) (Ministerio de Educación

Nacional, 2007a y 2007b)⁴. De otra parte están los múltiples relatos de los maestros sobre lo difícil que es enseñarles a los más pobres, por su indisciplina, por sus bajos niveles de capital cultural, y por la masificación de la escuela pública que ha resultado en que lo más común sean aulas con cuarenta o más estudiantes⁵. Por último están las representaciones de funcionarios, directivos-docentes y maestros acerca de que los problemas de bajo logro académico y deserción de los más pobres se deben a los estudiantes mismos y a sus familias, que no a debilidades en las políticas estatales y en las escuelas y sus prácticas pedagógicas.

Un estudio basado en dos encuestas nacionales sobre la deserción en instituciones públicas⁶ (Reverón et al., 2012; Sáenz et al. 2012a y 2012b) que se aplicaron a secretarios de educación, directivos-docentes, maestros, estudiantes y niños y jóvenes desescolarizados, arrojó resultados de interés sobre el dispositivo escolarizador. En línea con la tendencia de los más pobres a autorresponsabilizarse por su “fracaso educativo”, 48% de quienes han desertado afirma que lo hizo

3 Uso el concepto de *saberes escolares* para visibilizar, como lo hace el proyecto del cual este artículo es uno de los resultados, que las disciplinas académicas adquieren una nueva forma cuando se apropián en la escuela para su enseñanza. No es lo mismo, para dar solo un ejemplo, el saber y las prácticas de un físico que investiga y enseña en una universidad que la física que se apropió en los planes de estudio y se enseña en las escuelas.

4 Para poder afirmar de manera tentativa esto se hizo un cruce entre los datos de deserción del MEN por departamento para el año 2007 y los datos del MEN sobre la variación en la matrícula total por departamento (sin municipios certificados) entre 2002 y 2007 (Ministerio de Educación Nacional, 2007a y 2007b). Vale la pena indagar más a fondo sobre esta relación.

5 Exceptuando, claro está, a las escuelas en zonas rurales de población dispersa.

6 El estudio se realizó con el auspicio del Ministerio de Educación Nacional y el apoyo del DANE.

por razones personales, mientras que 33% dice que se retiró por motivos familiares, y solo 16% plantea que fue por factores asociados a la institución y las políticas educativas. Cabe resaltar que alrededor de la mitad de quienes afirman que se retiraron por motivos personales, lo hizo por razones que claramente tienen que ver con las características pedagógicas de las escuelas, pues aducen razones de desmotivación, o porque no les gusta el estudio.

Al jerarquizar los factores más asociados con la deserción encontramos, entre los principales, aquellos asociados a la pobreza⁷. Pero también se encuentran, en la encuesta a estudiantes, un conjunto de factores asociados a las características pedagógicas de las instituciones: poco gusto por el colegio, bajas expectativas de avanzar en los niveles educativos, baja importancia otorgada a la educación formal, haber asistido a colegios con modelos de educación tradicional (*versus* etnoeducación o modelos flexibles) y sin programas de apoyo académico, no haber participado en cursos extraescolares y poco apoyo y motivación por parte de los maestros.

Que las razones pedagógicas y asociadas al ambiente escolar desempeñan un papel decisivo en el “fracaso escolar” de los más pobres se constata, de otra parte, en el incremento gradual de la intención de retiro: mientras en quinto grado el 3,3% manifestó haber pensado en retirarse, en séptimo este porcentaje se dobla y en décimo llega hasta el 9%. Esta tendencia hacia el desencanto con la escuela se constata también en el descenso vertiginoso de los estudiantes que consideran que las clases son divertidas: pasa de 39% en quinto y desciende grado a grado hasta llegar a 14,4% en décimo.

En la misma dirección, que apunta a la centralidad de la dimensión pedagógica en el “fracaso escolar”, los resultados señalan como principal razón de haber perdido cursos que a los estudiantes no les gustaba el estudio. Entre las siguientes seis causas principales de pérdida están: falta de tiempo para estudiar, que las materias son muy difíciles y que los maestros utilizan formas inadecuadas de enseñar y calificar. En zonas urbanas los problemas pedagógicos tienden a agudizarse: más estudiantes se retiran por baja motivación y hay menores apoyos institucionales para la permanencia escolar. Por su parte, y como señal

7 Bajos niveles de capital cultural, haber realizado trabajos remunerados, altos niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas y bajos en el Índice de Calidad de Vida.

de las debilidades en los abordajes interculturales, es mayor la proporción de retiros de estudiantes afro e indígenas, así como el de indígenas que han perdido cursos, en comparación con el resto de la población. Que hay problemas pedagógicos de fondo en relación con los estudiantes afro, se deduce de que el 44% afirma que no le gusta el estudio.

Por último, son reveladoras las representaciones sobre los motivos de deserción de los diferentes actores (Sáenz et al., 2012b). La gran mayoría de los secretarios de educación, directivos-docentes y maestros subdimensionan los factores pedagógicos e institucionales, atribuyendo la responsabilidad de la deserción y el “fracaso escolar” de los más pobres principalmente a la familia y a los estudiantes. Al respecto hay una discrepancia significativa entre las representaciones de los diferentes actores en las encuestas sobre los motivos de deserción y los resultados del análisis multivariado que comparó las respuestas a la encuesta de un grupo deserto y de un grupo similar de estudiantes escolarizados⁸ (Sáenz et al., 2012a). El análisis multivariado señala que cinco de los principales factores de deserción están asociados a las condiciones de los colegios y sus prácticas pedagógicas, mientras que solo cuatro se asocian a dimensiones personales y familiares. Lo anterior indica que hay un juego perverso de

atribuciones: los desertores parecen culparse a sí mismos y los responsables estatales responsabilizan a los estudiantes pobres y sus familias.

Entre muchos asuntos acerca de la precaria relación de los más pobres con los saberes escolares, sería importante indagar ya no solo acerca de las diferencias en las condiciones materiales y de recursos de las instituciones públicas y privadas (en especial las de élite), sobre lo cual ya hay bastante claridad, sino acerca de sus pedagogías diferenciadas. No se trataría de partir de la falsa imagen de que lo privado es bueno y lo público malo. Entre otras evidencias que cuestionan esta imagen, es claro desde hace ya un tiempo que hay escuelas públicas de excelencia, así como una serie de escuelas privadas –precisamente aquellas a las que asisten los pobres– con condiciones de calidad aún peores que la mayoría de las públicas, y sobre las cuales el Estado no tiene estrategias adecuadas de vigilancia y control⁹. Se trata de escuelas que, como las privadas católicas en los siglos xix y xx, se resisten a la vigilancia o regulación por parte del Estado.

Sobre las pedagogías diferenciadas según clase social, por lo ya expuesto y otros asuntos que plantearé más adelante¹⁰, parecería

8 Se controlaron las variables de lugar de residencia, sexo, edad y niveles generales de pobreza.

9 Entre estas, algunas en que el Estado paga la matrícula de estudiantes y que, como se ha denunciado, son manejadas por políticos.

10 Como la precariedad en las políticas de calidad educativa del Estado y su incomprensión de la dimensión de clase e intergeneracional en sus estrategias multiculturales. Sobre este tema pensaría que vale la pena retomar los

evidente que los más pobres están siendo expulsados de la escuela y marginados de un acceso con sentido a los saberes escolares, debido, en buena medida, a la incapacidad de esta de conectarse con sus prácticas, experiencias, saberes, lenguajes, temporalidades, espacialidades y movilidades culturales. Se podría pensar, recontextualizando los planteamientos de Bernstein (1994), que en las escuelas públicas predominan lo que este autor denominó *pedagogías visibles* clásicas, que no las más “progresistas” *pedagogías invisibles*. Las primeras se caracterizarían por producir, por medio de clasificaciones, diferencias estratificadoras en los estudiantes (como lo vimos en las representaciones de los maestros sobre la dificultad de educar a los más pobres) y por requerir del apoyo pedagógico de las familias (como lo vimos en las representaciones de funcionarios y maestros sobre las responsabilidades de las familias en el éxito o fracaso educativo). Mientras que las segundas (las invisibles), en las que hipotéticamente se encontrarían las pedagogías de los colegios privados de las clases media alta y alta, se caracterizarían por ser menos disciplinarias y clasificadoras y más liberales (esto es más reguladoras), resaltarían más los procesos de desarrollo que los logros en tests estandarizados y se basarían más en relaciones intensivas de comunicación entre maestros y alumnos. Estas pedagogías invisibles, por exigir grupos de aula más reducidos¹¹ y mayores espacios escolares para permitir la libertad de movimiento de los escolares, implican mayores gastos por estudiante.

Las relaciones de saber, éticas y políticas entre culturas y prácticas pedagógicas

Pensaría que una de las preguntas que permite problematizar de manera más clara el dispositivo escolarizador emergente tiene que ver con las dimensiones de saber, éticas y políticas de la relación entre las prácticas culturales extraescolares y la práctica pedagógica. Se trata de un asunto en que en el país se han dado reflexiones y experiencias muy potentes y creativas desde la década de 1980 y que han sido, en términos generales, ignoradas por las líneas de fuerza hegemónicas en las políticas estatales

planteamientos de Basil Bernstein (1994) y en especial los de los etnógrafos escolares (como Paul Willis [1992 y 2008], entre otros).

11 Grupos de veinte que es lo que predomina en los colegios privados de élite.

y las prácticas pedagógicas de las instituciones¹².

En un estudio (Sáenz et al., 2008a) sobre los modelos flexibles de educación de jóvenes y adultos apoyados en su momento por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, y cuyos resultados podrían hacerse extensivos a las políticas estatales de etnoeducación, pudimos constatar el predominio, en el mejor de los casos (cuando no se ignora sencillamente la cultura popular y de los grupos étnicos), de unas prácticas pedagógicas multiculturales, que no interculturales. Esto es, la hegemonía del abordaje multicultural que Catherine Walsh (2007), entre otros, asocia con el neoliberalismo, y que nuestro estudio indica tiene las siguientes características.

Primero, una despolitización de la relación entre las diferentes culturas, en el sentido de ignorar la subordinación económica y política de las culturas populares. Esta despolitización se materializa fundamentalmente en tres tipos de prácticas: (i) de exotización de las culturas indígenas, afros y campesinas como estáticas y tradicionales (conservadoras); (ii) de invisibilización de su historia y su presente político: de la memoria y la experiencia presente de oprobiosas

sumisiones, de resistencias, de luchas colectivas contrahegemónicas; (iii) de localización estratégica del abordaje multicultural: esto es, la inclusión de contenidos de las culturas subordinadas en escuelas y territorios de sus propias comunidades, que no, como lo reclaman los enfoques interculturales, el abordaje del diálogo intercultural en todas las escuelas del país. Multiculturalismo entonces con vocación de resguardo o zoológico étnico: su lógica va en la siguiente dirección: les damos a los “diferentes” el alimento que les gusta, pero en sus jaulas, en sus encierros: encierros que estas prácticas tienden a intensificar.

Una segunda característica del abordaje multicultural hegemonico, que siendo generosos podemos denominar como de *ingenuidad pedagógica*, es que concibe la relación pedagógica entre culturas como un amontonamiento de saberes diversos que, por arte alquímica, generaría por sí mismo una relación con sentido entre estos. En este abordaje no hay un sentido de la escuela como lugar de *producción cultural*¹³, sino de simple exhibición de lo diferente. Se yuxtaponen los saberes escolares y los de los grupos subordinados sin establecer entre ellos un diálogo o una confrontación; sin buscar una reconstrucción mutua de las experiencias de las diferentes

12 Me refiero a los aportes de la educación popular, a los del Grupo Federicci y Mario Díaz con base en las conceptualizaciones de Basil Bernstein, y en especial, por su materialización en proyectos políticos y pedagógicos de largo aliento y autónomos, a las creaciones de pedagogía intercultural de algunas comunidades indígenas.

13 Sobre la escuela como lugar de *producción cultural*, no simplemente como escenario de reproducción social y cultural (o como simple escenario de *resistencia*, añadiría yo), véase Willis (1992).

culturas, tanto la escolar como las subordinadas. La racionalidad hegemónica entonces podría llamarse de *arcoíris*, pues los colores-diferencias no se interconectan: se trata de representar la “belleza” de las diferencias, sin reconocer sus conflictos, sus irreductibilidades epistemológicas, éticas y políticas: las batallas que las configuraron. Se trata, entonces, de una *estetización de la diferencia*.

Este abordaje multicultural dominante ha conducido, entre otros efectos perversos, a la invisibilización de dos conflictos interculturales que atraviesan las escuelas: el conflicto entre clases sociales y el conflicto intergeneracional. En cuanto al conflicto entre clases sociales, como ya vimos en el estudio de deserción, la cultura de los más pobres tiende a seguirse representando como ausencia, como simple déficit en relación con los saberes escolares: no se reconoce entonces la existencia de unas culturas y unos saberes populares¹⁴. Sobre la interculturalidad generacional, planteo una sola dimensión de sus discontinuidades y conflictos con la cultura escolar: la de la temporalidad.

La escuela, desde su nacimiento, ha sido utópica; ha buscado intencionalmente y ha logrado distanciarse radicalmente del mundo que la rodea, y así preparar para *otro mundo*: la escuela nunca está satisfecha con lo que pasa en el mundo, siempre está en otra *temporalidad*: la abstracta, fría y sólida de su configuración estética cristiana. En este sentido, la escuela se configuró como uno de los escenarios menos dramatúrgicos del “Occidente” moderno. Se convirtió en una máquina conservadora de temporalidades predecibles: la única forma que consideró sensata, veraz y moral de experimentar el tiempo, fue la suya. Y esto la enemistó con cualquier posibilidad de configurar o apropiar otras temporalidades: se convirtió a través de los siglos en una máquina que se resiste a los flujos cada vez más veloces y azarosos de las culturas contemporáneas.

Como lo señaló la antropóloga Margaret Mead (1990), ya en la década de 1960 en los Estados Unidos se estaba constituyendo lo que denominó una *sociedad prefigurativa*: un tipo de sociedad en la que, por vez primera en “Occidente” y las sociedades occidentalizadas, los aprendizajes necesarios para

¹⁴ Esto no nos debe extrañar, pues los estudios genealógicos sobre la escuela en los países occidentalizados indican cómo, desde su nacimiento en los siglos xv y xvi, la escuela se creó *contra la cultura popular*: se creó para derrotarla. Y en especial para derrotar sus experiencias y saberes: por paganos, por sensuales, por sensoriales, por gozosos, por colectivistas y solidarios: por contraconductuales y contrahegemónicos (Sáenz, 2007).

vivir en el presente y el futuro tenían poco o nada que ver con lo que los adultos habían aprendido en el pasado. Se trata de un acontecimiento histórico que rompe el dominio formativo-gubernamental de los adultos y sobre cuyo sentido es importante detenerse, en términos de las posibilidades de autonomía que genera. Acontecimiento que lamentablemente ha sido pensado en público, más desde perspectivas nostálgicas y narcisistas de padres y maestros que se lamentan, en el fondo, de que no pueden ejercer sobre niños y jóvenes el mismo dominio que fue ejercido sobre ellos, pues los niños y jóvenes contemporáneos son diferentes: piensan, hablan, escriben, leen, desean y sienten de otra forma, y para algunos, lo peor de todo: se relacionan de forma menos cristiana consigo mismos, con los otros y con sus placeres y sus deseos.

Parece evidente que en las sociedades contemporáneas los niños y jóvenes se están autoformando de manera individual y colectiva para un mundo radicalmente distinto al de sus padres y maestros, y muchos de ellos saben que no es mucho lo que podemos enseñarles desde nuestra experiencia para llevar una buena vida en un futuro incierto. Para ponerlo en términos muy esquemáticos: si nosotros los viejos en Colombia fuimos formados en una modernidad fuertemente católica, muchos de ellos se estarían formando en culturas posdisciplinarias y poscristianas. Se estarían

formando para un mundo más veloz, más abierto a la ambivalencia y la incertidumbre, de ensamblajes subjetivos más corpóreos y plurales que los dualistas configurados por la modernidad cristiana; sus formas de tomar decisiones y escoger rumbos no están tan atadas como las de las generaciones anteriores al esfuerzo, la voluntad y el pensamiento calculador¹⁵.

En un estudio con base en una encuesta que realizamos¹⁶ con más de tres mil estudiantes de Bogotá de grados tercero, sexto y noveno (Sáenz et al., 2008b) en un espectro bastante amplio de aprendizajes y experiencias que los alumnos de la educación pública y algunos de la privada consideraron de mayor valor, los estudiantes afirmaron que estos se adquieren con bastante frecuencia por fuera de la escuela: con el grupo de pares, en internet, de los medios de comunicación. Sin que esto signifique que no aprecian lo que aprenden de la escuela y no valoren el conocimiento de los maestros (lo hacen en un porcentaje alto). Pero hay una tendencia marcada a que los saberes y deseos emergentes (los más contemporáneos) se busquen por fuera de la escuela y de la familia.

15 Para pensar la emergencia de nuevas culturas entre niños, niñas y jóvenes me han sido de gran utilidad los trabajos del maestro Jesús Martín-Barbero, en especial *La educación desde la comunicación* (2003).

16 El estudio fue auspiciado por el IDEP a partir de una idea del profesor Daniel Hernández de la Universidad Distrital. Contó con su asesoría y con la participación de varios docentes.

Los resultados del estudio de interés para los argumentos que vengo desarrollando indican lo siguiente. Primero, que los estudiantes consideran que para vivir mejor, hay que aprender más sobre el presente (56.1%) y el futuro (30.1%) que sobre el pasado (12.3%). Segundo, que entre los estudiantes se está debilitando la imagen tradicional de que solo se puede aprender de los maestros y la familia. Por una parte, a la pregunta sobre de quién se podía aprender más¹⁷, el 33% respondió que de sus amigos y amigas y de los artistas, el 19% de personas que tienen costumbres distintas, y el 16% de líderes sociales, periodistas y personajes de la televisión. Por otra parte, a la pregunta sobre qué tanto se aprende en la escuela sobre distintos temas, más del 30% respondió que aprende poco o nada sobre pensar por sí mismos, trabajar en equipo y tener confianza en lo que hacen. Así mismo, con frecuencias entre 45% y 58%, respondieron que en la escuela aprenden poco o nada sobre escuchar las opiniones de los demás, tomar decisiones, hacer amigos, manejar sus emociones, solucionar conflictos y conocer la ciudad; y la mayoría (63%) considera que en la escuela se aprende poco o nada sobre el amor. Por último, en las respuestas a la pregunta sobre la sexualidad, la tendencia es que se aprende en casa y en la escuela sobre asuntos de carácter preventivo/higiénico, y por fuera de estas, sobre el placer y la diversidad de opciones sexuales.

En contraste con estas representaciones de los estudiantes, además del *pánico moral* (Cohen, 1994) desatado en los medios hacia la supuesta rebeldía y falta de sensatez de las nuevas generaciones, hay indicios de la relativa ignorancia e incomprendición por parte de los maestros sobre el hecho de que la escuela se ha convertido en solo uno de los múltiples escenarios en que niños, niñas y jóvenes aprenden. En una encuesta representativa de los maestros públicos de Bogotá (Londoño et al., 2011) pudimos constatar que los maestros siguen pensando que es casi exclusivamente en la escuela y la familia que los estudiantes aprenden cosas de valor y que desconocen y desconfían de otros ámbitos de aprendizaje. Es así como, sobre lo que los estudiantes aprenden entre ellos, solo el 3% considera que aprenden a ser buenos ciudadanos, 6% que aprenden a ser autónomos, 4% que aprenden a desarrollar hábitos de autodisciplina y 5% que desarrollan conocimientos necesarios para vivir. Exceptuando el tema de conocimientos necesarios para vivir, con un 22%, los maestros son

17 En esta pregunta se podía escoger más de una opción.

aún más pesimistas sobre lo que los estudiantes aprenden por medio de internet, es así como solo entre 0,7 y 2,2% considera que sus estudiantes aprenden por medio de internet a ser buenos ciudadanos, a dialogar entre ellos, a ser autónomos y a desarrollar hábitos de autodisciplina.

Señales de intensificación de las prácticas de gobierno y de debilitamiento de las prácticas de saber

Son múltiples los indicios de que en el dispositivo escolarizador emergente en la educación pública se están fortaleciendo las prácticas de *gobierno* de los alumnos y, en términos relativos, se están debilitando las prácticas de *saber*, tanto las referidas al establecimiento de una relación de sentido de los estudiantes con los saberes escolares, como las de construcción pedagógica colectiva por parte de los maestros. Entre los principales indicios de lo anterior podemos señalar los siguientes: (i) la reintroducción en las escuelas de prácticas para aprender a vivir, regular las emociones y para participar en su propio gobierno por medio de acciones deliberadas sobre sí¹⁸; (ii) la emergencia de un dispositivo híbrido, detallado e intensivo de gobierno a la vez pastoral, disciplinario y regulador;

(iii) la precariedad de las concepciones y las estrategias de calidad de la educación del Estado; (iv) un conjunto de factores que afectan negativamente las condiciones de posibilidad de los maestros de generar un saber pedagógico colectivo; entre ellos, la intensificación de la lógica de gerenciamiento en la escuela¹⁹.

La representación de los estudiantes por parte de un maestro mayor en una entrevista llevada a cabo en el estudio sobre los maestros públicos de Bogotá ilustra este debilitamiento de la dimensión de saber en las escuelas públicas:

... el colegio no es ya el lugar de conocimiento que era para nosotros, sino un sitio de socialización que los saca de esa soledad que a veces vemos en los hogares [...] el colegio no es como para nosotros anteriormente “allá vamos a aprender” [...] sino que es más parte de compañía, de estar con el otro... (Londoño et al., 2011, p. 123).

Esta imagen del colegio como un sitio de socialización se puede conectar con las respuestas de los estudiantes en la encuesta sobre lo que desean aprender, en la que uno de los lugares en los que consideran que más aprenden sobre lo que más les interesa para sus vidas, es en

18 Prácticas que Foucault (1999) denominó *prácticas de sí* o *técnicas de sí* (concepto traducido a veces al castellano como *tecnologías del yo*).

19 Ver sobre esto a Ávila y Sáenz (2009) y Grinberg (2006) para el caso de Argentina.

el colegio: pero no en las aulas, sino en el recreo y los tiempos informales de interacción con otros estudiantes (Sáenz et al., 2008a). Sería importante indagar entonces sobre la siguiente hipótesis: en términos de saber, el dispositivo escolarizador se está debilitando, y una de las razones por las que los estudiantes siguen yendo a la escuela es porque es uno de los pocos escenarios que tienen para formarse entre sí.

Otra señal de esta intensificación de prácticas de gobierno y debilitamiento de las de saber en las escuelas públicas está en las respuestas de los maestros públicos sobre qué hacen mejor las públicas y qué las privadas (Londoño et al., 2011). Sobre las dos preguntas más relacionadas con los saberes privilegiados por el dispositivo escolarizador contemporáneo, un porcentaje significativamente mayor de los maestros públicos consideró que la educación privada lo hace mejor que la pública: 39% planteó que la privada fomenta mucho el desarrollo económico del país, frente a 30% que dijo que la pública. La diferencia a favor de la educación privada es aún mayor en relación con el fin de preparar para vivir en un mundo globalizado: 43% considera que las escuelas privadas lo fomentan mucho y solo un 27% considera que lo hace la educación pública (Londoño et al., 2011).

Más allá de lo que puedan lograr algunas instituciones, así como las entidades territoriales en las pocas administraciones que priorizan este tema, es muy poco clara la apuesta del Estado en términos de la calidad de la educación pública. Uno de los principales problemas aquí, que no es el único, es la excesivamente reduccionista definición de la calidad educativa, como los puntajes de los estudiantes y las instituciones en las pruebas Saber²⁰.

Pero también está el altísimo grado de desentendimiento del Estado en cuanto a las *condiciones materiales de posibilidad de la calidad*: en las transferencias de la Nación a las entidades territoriales el rubro de calidad es irrisorio, como parece que lo es en la gran mayoría de las entidades territoriales en cuanto a los

20 No puedo entrar aquí en un análisis a fondo de las características de los estándares para las diferentes áreas, solamente indicar que por medio de los estándares el Estado envía señales claras del tipo de saberes que deben privilegiar las escuelas y que, en este sentido, es preocupante que no haya ni estándares ni pruebas para las humanidades (Filosofía, Literatura) y las artes. En cuanto a los exámenes de calidad, cabe señalar dos eventos que estas están complejizando: en primer lugar el Icfes está introduciendo en sus exámenes preguntas abiertas; en segundo lugar, la Secretaría de Educación de Bogotá está iniciando un proceso para ampliar el concepto de calidad educativa en sus políticas y de diseño de nuevas formas para medirla.

recursos propios que destinan a este aspecto²¹. El discurso y las políticas estatales dominantes sobre este tema pueden caracterizarse como *gerencialistas* y *voluntaristas*. Más que en crear las condiciones materiales de posibilidad de la calidad (inversión en la formación permanente de maestros, provisión de textos, materiales didácticos y acceso a las TIC, mejoramiento de la infraestructura y la disposición pedagógica de los escenarios escolares, etc.) parecen considerar, como se ve en los *planes de mejoramiento* de las escuelas, que la calidad depende casi exclusivamente de mejorar sus procesos de gestión administrativa y financiera y de superar la supuesta “mala voluntad” de los maestros hacia su oficio.

Pero es necesario también señalar, en razón al relativo triunfo de Fecode en la negociación de la Ley General de Educación, que el dispositivo escolarizador colombiano es excepcional en el concierto internacional: tanto por la relativa autonomía pedagógica de que gozan los maestros y las escuelas, como por el peso de la idea de la pedagogía como saber que identifica al maestro como intelectual, quizás el principal logro del Movimiento Pedagógico²². Surge entonces la pregunta sobre qué está pasando en las escuelas en términos de prácticas relativamente autónomas de los maestros.

21 Este es un tema sobre el cual valdría la pena indagar de manera sistemática.

22 Sobre el concepto de saber pedagógico véase Zuluaga (1987).

Responderla requiere, una vez más, de un esfuerzo investigativo de largo alcance. Me limitaré a señalar algunos indicios sobre las difíciles condiciones institucionales de posibilidad para los esfuerzos colectivos de reflexión y transformación pedagógica y, en el apartado final, sobre las transformaciones en el saber pedagógico de los maestros.

En cuanto a lo primero, las señales no son alentadoras en términos de la escuela como institución de saber. De una parte, como argumenta Rosa Ávila (2009) en su tesis doctoral a partir de múltiples evidencias empíricas, el corazón ético y político de la escuela pública se ha desplazado hacia el gerencialismo y ha implicado una desatención en torno a la configuración de procesos pedagógicos colectivos institucionales. La gran mayoría de los rectores han sido posicionados como gerentes de la institución (hacia fuera) y gobernantes de los maestros (hacia dentro): se trata del paso de lo que Ávila denomina “del compañero” al “jefe”; el paso de líderes pedagógicos a gestores de recursos y relaciones interinstitucionales.

De otra parte, los resultados de la encuesta a los maestros públicos de Bogotá (Londoño et al., 2011) parecerían apoyar a los que son más pesimistas sobre la escuela pública como institución de saber. Primero, por la falta de tiempo para desarrollar procesos colectivos de reflexión y producción pedagógica. Tanto porque estos no son incentivados por los rectores, como por la intensidad

de la labor de enseñanza, evaluación, preparación de clases y tareas administrativas²³. Segundo, porque las políticas de traslados poco obedecen a razones pedagógicas que permitirían generar procesos pedagógicos institucionales cohesivos. En este sentido, es ilustrativo que solo el 21% de los maestros de Bogotá considera que los criterios para los traslados son imparciales. Como efecto preocupante de todo lo anterior parecería que la práctica pedagógica se ha individualizado: el 64% de los maestros afirma que no hay suficiente cooperación entre ellos, y el número de quienes participan en grupos y redes de reflexión pedagógica es muy bajo.

Sobre las señales de intensificación de las prácticas de gobierno en las escuelas públicas, me centraré en dos asuntos: las 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. Con respecto a lo primero, su examen detallado desborda los alcances de este escrito; me limitaré a reseñar sus propuestas acerca de dos elementos centrales en la configuración de las nuevas formas de gobierno: el control de las emociones y el autogobierno de los estudiantes.

Es evidente que desde hace unas décadas algunas de las prácticas escolares características de la pedagogía católica, por medio de las cuales los estudiantes son conducidos a autogobernarse para poder ser gobernados mejor, han reaparecido en las escuelas públicas y la pedagogía, evidentemente transformadas. Se trata de una política impulsada por las agencias multilaterales (como Unesco, OMS, OPS) para enseñar a “vivir juntos”, “aprender a vivir”, “aprender a ser” y para que los estudiantes aprendan a “ser artífices de su destino” (Delors, 1996, pp. 104-109). Prácticas que tienen como propósito que los individuos se “autogestionen”, logren “responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”, se comprendan mejor a sí mismos, cultiven un “pensamiento positivo”, exploren y controlen sus sentimientos y generen sentimientos de “autoeficacia” (Sinclair, 2004, pp. 48-55).

En su documento de política, *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* (Mangrulkar et al., 2001) a implementarse en los colegios y otros

23 Veamos los números sobre esto último: el 55% de los docentes dice que le enseña a más de cinco cursos; el 74% les enseña a más de 38 estudiantes (la mitad, de secundaria, a más de 180); el 42% dedica tres o más horas diarias a la preparación de clases y 37% tres o más horas a la corrección de trabajos y pruebas.

escenarios, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) retoma algunos de los discursos y prácticas característicos de las formas más contemporáneas de gobierno²⁴. El documento parte de considerar el “problema” que constituye el crecimiento de la población adolescente en América Latina, así como del postulado según el cual depende de las políticas que se implementen el que estos se conviertan en “un regalo o una carga para sus países”. Para que sean un “regalo” prescribe el desarrollo de habilidades para la vida: habilidades sociales e interpersonales que incluyen “comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía”; habilidades cognitivas; y habilidades “para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno del centro de control)”. Basándose fundamentalmente en el saber experto de la psicología, plantea que son estas habilidades las que posibilitan un desarrollo saludable: “retrasar el inicio de uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el *ajuste social positivo*” (Mangrulkar et al., 2001, p. 5)²⁵, así como contribuir a la “resolución de conflictos y prevención

de la violencia” (Mangrulkar et al., 2001, p. 26).

Se trata de un abordaje *negativo* de las emociones, en el sentido en que enfatiza sus peligros y prescribe, por tanto, su “control”, mediante su debilitamiento o supresión: “incluyendo el estrés, los sentimientos, el control y el monitoreo personal” (Mangrulkar et al., 2001, p. 6). Control entendido como una forma específica de autogobierno, como “manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo” (Mangrulkar et al., 2001, p. 25), centrado en las emociones. Los métodos para este autogobierno de las emociones incluyen la relajación, la conducción de los estudiantes para que asuman “la responsabilidad de la vida propia”, “aprender a retrasar la gratificación de premios a corto plazo”, “poner los esfuerzos personales al servicio de la actualización de metas” y “buscar ayuda en momentos de angustia” (Mangrulkar et al., 2001, p. 27).

En el país, algunos elementos de esta política internacional son retomados en los estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación, así como en las normas recientes para la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Los estándares tienen una estructura similar al documento de la OPS (como en este las competencias se dividen

24 Sobre estas prácticas de gobierno contemporáneas y su apropiación en las escuelas véase Cortés (2012, pp. 507-554), quien señala cómo en el país los docentes y estudiantes también se están apropiando de prácticas de autogobierno que denomina como “neo-pastorales”, que provienen fundamentalmente del movimiento de “autoayuda”

25 La cursiva es mía, busco visibilizar el carácter adaptativo de la estrategia.

en comunicativas, cognitivas y emocionales) y retoman algunos conceptos y prácticas de las políticas internacionales, en especial en cuanto al autogobierno de las emociones. Sin embargo, es evidente también que se trata de un ensamblaje específico que responde a las particularidades de ciertas apropiaciones discursivas nacionales, como por ejemplo el concepto de *ciudadanía* habermasiano, que no aparece en las prescripciones internacionales. Hay también tanto continuidades como discontinuidades en las prescripciones sobre el autogobierno de las emociones: se prescribe su “regulación”, más que su control²⁶, pero igualmente hay una desconfianza hacia su “intensidad”, en especial en relación con la “rabia”. En este sentido, los estándares plantean que:

Si no se sabe identificar las propias emociones y cómo regularlas para responder de manera constructiva a ellas, es probable que en muchas circunstancias impulsen a las personas a realizar acciones que le hagan daño a otros y a sí mismos (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pp. 157-158).

Las normas expedidas en el 2013, de creación del sistema de convivencia escolar, reinscriben la convivencia (en clave de habilidades para la vida) en una estrategia más jurídica que pedagógica, por medio del establecimiento de un conjunto de instancias institucionales y protocolos para abordar los problemas escolares (más que los sociales), entre los cuales privilegian la violencia y los conflictos escolares (con énfasis en el *bullying* o matoneo) y la sexualidad en cuanto a sus efectos negativos (prevención de embarazo adolescente y de enfermedades de transmisión sexual). Como los estándares, prescriben también el autogobierno (“autorregulación del individuo”, “protección de sí”²⁷) pero incorporan la sexualidad, como lo hacen las políticas internacionales, y en sus prescripciones se acercan más a las habilidades para la vida de estas. Es así como retoman sus propósitos de formar sujetos “asertivos” que diseñen sus “proyectos de vida” (Congreso Nacional, 2013).

26 Esta diferencia entre regulación, que implica tanto moderar como intensificar emociones (mientras que el control en los documentos internacionales se centra en la moderación de las emociones “negativas”), se plasma fundamentalmente en los estándares en la generación de “empatía” hacia los otros.

27 Es significativa la introducción de este concepto (en los estándares se habla de “cuidado de sí”), que indicaría, como lo planteo más adelante, la emergencia de un *Estado de seguridad*.

Pensaría que el retorno de este tipo de prácticas de autogobierno de los estudiantes a las escuelas, luego de su debilitamiento en las escuelas públicas y la pedagogía a partir del siglo xviii²⁸, se relaciona con una preocupación bastante generalizada en torno a que, por la “crisis” de las sociedades contemporáneas, a los niños y jóvenes (en especial a los pobres) ya no les estarían enseñando a vivir adecuadamente en sus familias y grupos sociales, por lo que la escuela debe hacerlo. Conceptualmente, esto podría pensarse en el marco de una “crisis” (poco importa si “real” o “percibida”) del dispositivo de *lo social*. Una crisis, retomando a Norbert Elías (1989), de las *coacciones sociales* concebidas como generadoras de las necesarias *autocoacciones* automáticas de los individuos y la población. Retorno entonces, en esto, al gobierno pedagógico cristiano institucional: la escuela ya no solo debe enseñar a pensar de manera disciplinada, sino que debe volver a enseñar de manera directa y explícita a vivir: a autorregular las formas de sentir, imaginar y desear²⁹.

Retorno que se relaciona con las formas más contemporáneas de gobierno liberales, caracterizadas más por la *regulación* indirecta de las conductas que por su *disciplinamiento* directo, así como por su

énfasis ya no tanto en lo *social* como en la *seguridad*. En cuanto a esto último, como lo ha señalado Robert Castel, se trata de unas formas de gobierno que con el debilitamiento de las protecciones sociales del Estado de Bienestar “desocializan a los individuos”, dejándolos “frente a sí mismos”, por lo que generan un sentimiento individual de inseguridad y una “inseguridad social” colectiva. Entre los llamados *vulnerables* –los más pobres y menos educables, representados como “peligrosos”– esta situación genera resentimiento, el cual “no predispone a la generosidad ni impulsa a asumir riesgos” (Castel, 2013, pp. 62-74).

Sobre la hibridación de formas de gobierno en la escuela, un estudio de los manuales escolares en el país (Sáenz y Ariza, 2013) indica que la escuela (tanto la pública como la privada) está actualizando su capacidad de gobernar a los individuos y a la sociedad y de renovar las promesas de salvación que la han caracterizado desde su nacimiento en el siglo xv. En las escuelas se estarían configurando ensamblajes de gobierno idiosincráticos –diferenciados, en su funcionamiento, de los de otras instituciones de encierro de la modernidad– que las estarían posicionando como centros de gravedad absolutamente necesarios para el funcionamiento de los dispositivos contemporáneos de gobierno de los individuos y de la población.

En el estudio se pudo constatar cómo los colegios extienden su gobierno a la vida

28 Exceptuando, claro está, las escuelas cristianas privadas.

29 Este acontecimiento de retorno de las prácticas de sí y de regulación directa de las emociones se trata en mayor detalle en Sáenz (2013).

familiar, a los espacios y escenarios públicos, y al tiempo libre de los estudiantes. El cogobierno escuela-familia es particularmente efectivo en su capacidad de traspasar las fronteras de la escuela. De una parte, haciendo partícipe a la familia en las prácticas de gobierno pastorales, disciplinarias y reguladoras de las conductas de los estudiantes en la escuela. De otra parte, escolarizando la vida familiar, por medio de prescripciones sobre cómo los padres deben gobernar a los estudiantes en el hogar.

Es en torno a los saberes y prácticas psicológicas, médicas y policivas que se articula el repliegue-despliegue de las formas de gobierno que conectan a la escuela con los escenarios públicos y con la vida cotidiana de los estudiantes. De una parte, están las alianzas de las directivas de los colegios con la policía y las instituciones médicas y psiquiátricas. De otra parte, está la apropiación en los escenarios escolares de lógicas jurídicas y policivas, así como el ingreso a las escuelas de la fuerza pública para llevar a cabo requisas a los estudiantes buscando armas y SPA.

En los manuales también se puede constatar un ensamblaje muy particular de prácticas de gobierno pastorales (católicas) y disciplinarias clásicas con prácticas más contemporáneas de gobierno liberal. Este ensamblaje se visibiliza en los diversos verbos usados para nombrar las formas de gobernar a los estudiantes, que abarcan desde lo pastoral y disciplinario hasta lo liberal-regulador: aconsejar, guiar, orientar, conducir, defender, proteger, examinar, prohibir, sancionar, excluir, expulsar, intervenir, incentivar, desestimular, desarrollar, dialogar, conciliar, ejercer su capacidad, construir, decidir, participar.

Se trata de prácticas que se relacionan con prescripciones que configuran una de las líneas de fuerza más potentes de los nuevos dispositivos de gobierno: aquellas que fundamentan su intervención sobre la intimidad de los estudiantes en la noción de que es necesario *protegerlos de sí mismos*, tales como las de regulación de su libertad privada, la sexualidad y el consumo de SPA. Son prácticas que se inscriben en una tendencia, que ya hemos constatado en este escrito, a señalar a los estudiantes como responsables de sus éxitos o fracasos en las escuelas y en la vida. A partir de este conjunto de indicios se podría afirmar que cada vez cobran más fuerza las representaciones sobre el *deber* de los estudiantes de ser educables y gobernables.

Este ensamblaje particular de los manuales se dispone hacia un gobierno *total* (atención, no estoy diciendo que lo haya logrado): a la conducción dirección de las conductas de los estudiantes

en todos los espacios y tiempos, así como hacia un gobierno multiagencial: de las directivas, los maestros; los orientadores, psicólogos y médicos; las familias, la policía, entre los estudiantes, y de los estudiantes sobre sí. La potencia de esta particular forma de gobierno se relaciona también con su anclaje en prácticas y discursos autoritarios que actualizan las tradiciones política, moral y estéticamente conservadoras que han hegemonizado históricamente en el campo educativo y social en el país.

Finalmente, en los manuales se evidencia una desconfianza casi omnicomprensiva hacia las subjetividades y culturas emergentes entre niños y jóvenes, que se dirige de manera privilegiada a sus prácticas sexuales y corporales. En los manuales, esta desconfianza, este pánico moral, se plasma en una cadena de "peligros" que se intensifican entre sí, por medio de la cual conductas razonablemente poco peligrosas se califican como "gravísimas": así el uso de *piercings* y de cabello largo se relaciona con la indisciplina, que a la vez se asocia con apasionamientos e "inmoralidades" sexuales (en las que algunos manuales inscriben la homosexualidad y el lesbianismo), con embarazos precoces y con el consumo de SPA; y todos los anteriores con la anomia y el crimen, configurando así el perfil de individuos peligrosos y abominables.

Vocación y saber pedagógico emergente

Hasta aquí, los indicios fragmentarios que he presentado sobre el dispositivo escolarizador emergente no darían para mayores optimismos acerca de las prácticas escolares, pero hay indicios esperanzadores, en especial en relación con el saber pedagógico emergente de los maestros a partir de los resultados del estudio sobre el perfil de los maestros públicos de Bogotá (Londoño et al., 2011). Aunque por las razones señaladas en el apartado anterior, se podría pensar que es un saber individualizado que no ha logrado acumular fuerza en trabajos y experiencias colectivas.

Los resultados de la encuesta van en contravía de las representaciones bastante generalizadas sobre la apatía y falta de vocación de los maestros públicos, así como su supuesto anclaje en pedagogías tradicionales. Primero, un poco más de tres cuartas partes de los maestros de Bogotá escogieron la docencia por razones sociales y políticas, por interés en el campo educativo, o por aptitud para el oficio. Solo un 16% la eligieron por motivos prácticos relacionados con que una licenciatura era la única opción de estudio que tenían, porque era la única opción laboral o por la estabilidad laboral. Estos resultados van en contravía de la representación de ciertos sectores de la sociedad y aun de algunos estudiosos, que consideran que los maestros escogen la carrera por no

tener las suficientes capacidades académicas para ingresar a otro tipo de estudios; así mismo, de quienes consideran que los maestros, en su mayoría, carecen de vocación pedagógica y eligen el oficio por conveniencia económica.

En segundo lugar, las respuestas de los maestros sobre su grado de satisfacción con el oficio también discrepan con la literatura que insiste en las múltiples razones por las cuales habría un “malestar docente” generalizado que estaría afectando su salud mental: la gran mayoría de los maestros de ambos sexos se sienten satisfechos o muy satisfechos con su oficio (89%), mientras que un porcentaje muy reducido se siente insatisfecho (3%).

En cuanto al saber pedagógico emergente, los resultados también dan pie a cierto optimismo acerca de los saberes de los maestros. En primer lugar, la pedagogía es el campo de saber privilegiado por los maestros para su formación y para la reflexión sobre su práctica (34%), seguida por la disciplina que enseñan (22%). Hay que destacar también la alta proporción de los que escogieron una perspectiva inter o transdisciplinaria (16,5%), para quienes ni la pedagogía ni el saber que enseñan estarían brindando las herramientas conceptuales y prácticas que requieren para dar cuenta de la complejidad epistémica, cultural y social de sus prácticas. En cuanto a la psicología, con un 9% de menciones, es claro que esta disciplina está perdiendo la hegemonía relativa de la cual gozó desde la década de 1930 en el país para fundamentar y reflexionar sobre las prácticas formativas de los maestros.

En segundo lugar, hay señales claras de una práctica reflexiva: para los maestros pesan más en sus prácticas lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia (reflexión sobre la práctica y conocimiento sobre las características de los alumnos) que su formación académica.

En tercer lugar, las respuestas a la pregunta “¿A cuáles de las siguientes dimensiones de los estudiantes considera usted que debe prestarles más atención el maestro en los colegios públicos?” indican transformaciones radicales en la forma de pensar las prácticas formativas, principalmente porque lo cognoscitivo (escogido por 26%) ha perdido el lugar de soberanía que había tenido en el discurso pedagógico desde el nacimiento de la escuela en el siglo xv y ha sido superado por la dimensión emocional de los estudiantes (35%). De otra parte, la relativa alta escogencia de “deseos e intereses de los estudiantes” (17%) indicaría una tendencia hacia lo que Dewey denominó el “giro

copernicano” en pedagogía, esto es, el paso de prácticas centradas de manera exclusiva en el saber, los deseos y los intereses de los maestros al reconocimiento de los estudiantes.

La pregunta por el sentido que tiene la centralidad, para los maestros, de la dimensión emocional de los estudiantes amerita muchos estudios y debates. Pensaría que podría estar relacionado con algunos de los siguientes asuntos: (i) la preocupación de los maestros por lo que perciben como los déficits afectivos de los estudiantes en sus familias, (ii) el retorno, recontextualizado, del amor estratégico (gubernamental) del cristianismo como dimensión central de la pedagogía, (iii) el efecto de los esfuerzos de los maestros por re-encantar la escuela ante el encantamiento afectivo de los medios de comunicación y cibernéticos, (iv) las prescripciones sobre el autogobierno de las emociones en los estándares de competencias ciudadanas y en los discursos contemporáneos sobre el autogobierno, (v) un efecto de la apropiación de los discursos del movimiento de autoayuda³⁰.

Por último, es claro que los maestros están lejos de ser tradicionales

en sus perspectivas pedagógicas. Los resultados indican una alta identificación con enfoques pedagógicos contemporáneos. Mientras que 60% eligió la respuesta prototípica de la pedagogía activa: el conocimiento como construcción y aplicación de lo aprendido, un 33% escogió una respuesta que los inscribiría, en términos generales, en las tendencias críticas de la pedagogía contemporánea. En contra de lo que esperarían quienes tienen ideas negativas sobre la formación de los maestros y sobre las formas en que enseñan, y consideran que los maestros colombianos seguirían siendo, en su mayoría, pedagogos “tradicionales”, solo un 3,4% se inclinaron por alguna de las dos opciones pedagógicamente clásicas: que se sabe que el alumno ha aprendido cuando puede repetir o puede responder preguntas sobre lo que le enseñaron. Esto se confirma con la pregunta sobre las teorías pedagógicas que más conocen. Son muy pocos (7%) los que escogen teorías “clásicas”. La gran mayoría (48%) nombró pedagogías activas y constructivistas. Por su parte, un 25% de los maestros nombró pedagogías contemporáneas, que podríamos denominar como poscognitivo/estructuralistas: pedagogías del afecto, la teoría de la complejidad de Edgar Morin, el aprendizaje significativo de Ausbel, la teoría de Howard Gardner y otras sobre inteligencias múltiples, la pedagogía crítica-popular y las concepciones culturalistas de Vigotsky.

³⁰ La dimensión afectiva o emocional ha estado presente en la pedagogía y las escuelas desde el siglo xv, tanto en su forma cristiana como liberal. Al respecto, véase Sáenz (2003). Algunos estudios de las últimas décadas tienden a subrayar su función estratégica como forma de regular la conducta de los estudiantes y poder enseñarles mejor. Véanse Abramowski (2006) y Boler (1997a, 1997b).

Reflexiones finales

El examen de un conjunto de líneas de fuerza y saberes (algunas emergentes, otras de mayor duración) que estarían configurando lo que he denominado el *dispositivo escolarizador* en la educación pública (primaria y secundaria) en el país, permite vislumbrar los siguientes efectos generales del dispositivo. Primero, el fortalecimiento de prácticas de gobierno³¹ (tanto pastorales como disciplinarias y liberales) en la escuela pública y un debilitamiento de sus potencias como institución de saber y de reflexión y creación pedagógica³². Segundo, la intensificación de la representación –especialmente entre los más pobres y los responsables estatales de la educación– de que el derecho a la educación depende más del estudiante mismo o de su familia que del Estado o las instituciones educativas. Tercero, el auge de abordajes multiculturales, mas no interculturales, que tienden a ignorar la dimensión política de la interculturalidad. Cuarto, una serie de transformaciones en el saber pedagógico de los maestros que indicarían el debilitamiento de las pedagogías clásicas y la pluralización reflexiva y autónoma, pero a la vez individualizadora, de la práctica pedagógica.

A partir del análisis llevado a cabo, se podría concluir, de manera tentativa, que la escuela pública está adquiriendo más un sentido y una potencia como institución de gobierno, que como institución de saber: se estaría configurando como el escenario privilegiado para contener y controlar a los niños y jóvenes de los sectores populares, representados por los medios, por algunos intelectuales y por ciertos sectores de la sociedad, como un grupo poblacional peligroso, tanto para los demás como para sí mismos y para el orden social y el progreso económico. Esta *gubernamentalización* de la escuela pública se relaciona con una serie de representaciones en torno a que estos niños y jóvenes son incapaces de conducirse y de aprender adecuadamente con relativa autonomía: en sus interacciones consigo mismos, con sus pares y con las TIC.

En términos de las prácticas de saber, habría dos problemas centrales para que las escuelas se conviertan en escenarios

31 Entendido este, siguiendo a Foucault (2006) como la conducción de las conductas de los otros.

32 La diferenciación entre prácticas de saber y de gobierno es analítica y busca visibilizar la fractura conceptual y prescriptiva de estas en la pedagogía. Es evidente que esta fractura no es *necesaria* (natural): todo gobierno está fundamentado en saberes y los genera, y los saberes escolares disciplinan y gobiernan a los estudiantes.

creativos y productivos. De una parte, la precariedad de las políticas estatales en términos de lograr que los estudiantes establezcan una relación con sentido y entusiasta con los saberes escolares; situación que, a mi juicio, tiene que ver, entre otros asuntos, con la debilidad de las políticas de formación de maestros en ejercicio en cuanto a la creación de condiciones de posibilidad para el despliegue de procesos autoformativos y colectivos de largo plazo. De otra parte, las difíciles condiciones institucionales, así como la relativa incapacidad y temor de los maestros para llevar a cabo prácticas colectivas de reflexión sobre sus prácticas y de generación de saber pedagógico. Estos dos problemas se conectan, a su vez, con la precariedad de la mirada y el conocimiento de las escuelas y los maestros sobre algunas dimensiones culturales y subjetivas claves de los niños y jóvenes, tales como las generacionales, de clase social y étnicas.

Referencias bibliográficas

- Abramowsky, A. L. (2006). Un amor bien regulado. Los afectos magisteriales en la educación. En G. Frigeiro y G. Diker (comps.) *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 81-98.
- Avila, R. y Sáenz, J. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 7(2): 1639-1674 <http://www.umanizales.edu.co/revis tacinde/index.html>.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). Madrid: Ediciones Morata.
- Boler, M. (1997a). Disciplined emotions. *Philosophies of educated feelings. Educational Theory*, 47(4), 203-227.
- Boler, M. (1997b). Taming the labile other. Disciplined emotions in popular and academic discourses. *Philosophy of Education*, 416-425.
- Castel, R. (2013). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Cohen, S. (1994). *Folk devils and moral panic*. 3a. ed. London & New York: Routledge and Kegan Paul.
- Congreso de Colombia (2013). *Ley 1620. 15 de marzo de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.
- Cortés, R. A. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004*. Tesis doctoral. Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a*

- la Unesco de la educación para el siglo xxi.* París: Ediciones Unesco.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978).* México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). Las técnicas de sí. En M. Foucault. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen 3.* Barcelona: Paidós, 443-474.
- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). *Apartheid educativo; educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá.* *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Londoño, R.; Sáenz, J.; Lanziano, C.; Castro, B.; Ariza, V. y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público en Bogotá.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Mangrulkar, L.; Cheryl, V.; Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.* Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación.* Bogotá: Norma.
- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso.* México: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Documento No. 3.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2007a). *Insumo de Comunicaciones para el Desarrollo de la Campaña Ni Uno Menos II. Priorización según la tasa de deserción a nivel nacional.* Fuente: Eficiencia S. Oficial 2007, Oficina de Planeación – MEN. Documento en Excel.
- Ministerio de Educación Nacional (2007b). *Indicadores de gestión – Comparativo entidades territoriales,* Dirección de Descentralización, noviembre 29, 2007.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2013). *Decreto No. 1965. 11 de septiembre de 2013. Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.* Reverón, C. A.; Sáenz Obregón, J.; Malagón, R.; Parra, I. C.; Vélez, S.; Martínez, J. y Mendoza, A. M. (2012). ¿Qué es la Encuesta Nacional de Deserción? En Ministerio de Educación Nacional. *Encuesta Nacional de Deserción Escolar.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 34-45.

Sáenz Obregón, J. (2003). *Pedagogical discourse and the constitution of the self.* Tesis doctoral. London: Institute of Education, University of London. Documento no publicado.

Sáenz Obregón, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. En G. Frigerio y G. Diker (eds). *Educar (sobre)impresiones estéticas,* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Sáenz Obregón, J.; Hernández, D.; Forero, O. F.; Suárez, M. M.; Vélez, S.; Rojas, P.; Fajardo, E.; Forero, O.; Landínez, F.; Muñoz, M.; Rodríguez, J. A. y Villamil, D. P. (2008a). Informe final del proyecto "Demandas y necesidades de aprendizaje desde los niños, niñas y jóvenes de Bogotá". Bogotá: Instituto de Investigación

en Educación – Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá. Documento no publicado.

Sáenz Obregón, J.; Malagón, R.; Lucio, R.; Parra, I. C.; Vélez, S.; Salazar, A.; Rátiva, S.; Tolosa, G.; Arias, G.; Fajardo, Y.; Rodríguez, A. del P.; Silva, M. I. y Yama, A. L. (2008b). Informe final del proyecto "Evaluación de los modelos educativos del programa nacional de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos". Ministerio de Educación Nacional y Centro de Investigación para el Desarrollo - Universidad Nacional de Colombia.

Sáenz Obregón, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación,* 65, 275-292.

Sáenz Obregón, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En Sáenz, J. (ed.) *Artes de vida, gobierno y contracconductas en las prácticas de sí* (ed.). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

Sáenz Obregón, J. y Ariza, V. (2013) Los manuales de convivencia escolar como dispositivos de gobierno. En Restrepo Forero, O. M. (ed.) *Ensamblando heteroglosias.* Bogotá: Centro de

Estudios Sociales – Universidad Nacional de Colombia, Ciencias, 343-363.

- Sáenz Obregón, J.; Vélez, S.; Parra, I. C. y Reverón, C. A. (2012a). Resultados de la encuesta que compara un grupo de desertores con un grupo control. En Ministerio de Educación Nacional. *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 46-75.
- Sáenz Obregón, J.; Malagón, R.; Quintero, O.; Vélez, S. y Parra, I. C. (2012b). Resultados de la encuesta a estudiantes, docentes, directivos docentes y secretarios de educación según niveles de deserción por sedes-jornadas. En Ministerio de Educación Nacional. *Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 76-109.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Geneva: International Bureau of Education – Unesco.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 48, 53-62.
- Willis, P. (1992) Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Velasco, H. M.; García, J. F. y Díaz, A. (eds.) *Lecturas antropológicas para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Editorial Trotta, 431-461.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zuluaga, O. L. (1987) *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.