

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Rengifo Carpintero, John Alexis; Pinillo, Elena Maritza; Díaz Caicedo, Carmen Helena

La paradoja del espacio académico: disciplinar sin disciplina

Revista Colombiana de Educación, núm. 70, enero-junio, 2016, pp. 341-359

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413644492016>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La paradoja del espacio académico: disciplinar sin disciplina\*

//The Paradox of Academic Space:  
To Discipline Without Discipline

//O paradoxo do espaço acadêmico:  
disciplinar sem disciplina

John Alexis Rengifo Carpintero\*\*  
Elena Maritza Pinillo\*\*\*  
Carmen Helena Díaz Caicedo\*\*\*\*

Recibido: 22/07/2015  
Evaluado: 19/09/2015  
28/09/2015

- \* Este artículo es un avance del proyecto de investigación titulado *El canto: una práctica pedagógica de resistencia y liberación en las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano*, desarrollado por la Asociación Eslabón Cultural, la Fundación Investigación Creativos con la comunidad de *cantaoras* del grupo Integración Pacífico de la comuna trece de la ciudad de Cali, y el apoyo de la Universidad Santiago de Cali.
- \*\* Doctorando en educación de la Universidad del Valle. Licenciado y Magister en Filosofía de la Universidad del Valle. Profesor investigador de la Universidad Santiago de Cali. Director de la Fundación Investigación Creativos. Director de Investigación social, bajo el modelo de la pedagogía crítica, de la Asociación Eslabón Cultural. Cali, Colombia. Correo electrónico: jalexrecar@yahoo.es
- \*\*\* Profesional en Filosofía de la Universidad del Valle. Coordinadora académica de la institución educativa Centro Docente Santiago de Cali. Investigadora de la Fundación Investigación Creativos. Cali, Colombia. Correo electrónico: pinillito@yahoo.es
- \*\*\*\* Profesional en Teatro y Danza del Instituto Popular de Cultura. Profesora de la institución educativa Liceo los Alpes. Directora de la Asociación Eslabón Cultural. Investigadora de la Fundación Investigación Creativos. Cali, Colombia. Correo electrónico: distriarte@hotmail.com

## Resumen

Este artículo es una problematización del espacio escolar contemporáneo en su función disciplinaria seductiva, instruccional-informativa, comercial, en la medida en que deja de apelar a la acción disciplinadora (represiva) de antaño y se transforma en un espacio paradójico constantemente transgredido por la *singularidad narrativa* del educando. Acto educativo en el cual las funciones del educador y del educando han sido transformadas por las lógicas de un mundo digitalizado, por lo que hoy se disciplina sin disciplinar. Pero, ¿qué tipo de disciplina es la que se impone hoy?

## Abstract

This article is a problematization of contemporary school space in its seductive, instructional-informative, and commercial disciplinary function, to the extent that it does not appeal any longer to the former disciplining (repressive) action, to become a paradoxical space. This space is constantly violated by the student's *narrative uniqueness*. In this educational event the roles of teacher and student have been transformed by the logics of a digitalized world. What exists today is discipline without disciplining. But, what kind of discipline is imposed today?

## Palabras clave

Disciplinar, espacio académico, ciberespacio, mundo digital, seducción informativa.

## Keywords

Discipline, academic space, cyberspace, digital world, informative seduction.

## Palavras chave

Disciplinar, espaço acadêmico, ciberespaço, mundo digital, sedução informativa.

## Resumo

Este artigo é uma problematização do espaço escolar contemporâneo em sua função disciplinária sedutiva, instruccional-informativa, comercial, na medida em que deixa apelar à ação disciplinadora (repressiva) de antes, e transforma-se num espaço paradoxo constantemente transgredido pela *singularidade narrativa* do educando. Ato educativo no qual as funções do educador e do educando têm sido transformadas pelas lógicas dum mundo digitalizado, pelo que hoje se disciplina sem disciplinar. Mas, que tipo de disciplina é a que se impõe hoje?

¿Qué tipo de disciplina instituye hoy el espacio académico escolar? ¿Qué tipo de subjetividad escolar se está construyendo bajo esa nueva acción disciplinaria? ¿Qué papel se le ha conferido hoy al maestro, sujeto histórico por excelencia protagónico del acto educativo, si ha perdido la fuerza discursiva de la disciplina como castigo? ¿Qué tipo de relación ha construido la singularidad narrativa del educando de hoy con el espacio escolar, con el sujeto educador y con el contenido curricular en sí mismo? Estas preguntas son las que motivan este escrito y nos han orientado para indagar por los motivos, las relaciones y las posiciones del educando frente a la disciplina, el espacio, el maestro y el contenido curricular; relaciones que en el contexto del mundo actual devienen complejas y paradójicas.

El espacio académico (la escuela, el colegio, la universidad) es una arquitectura creada, pensada, producida, reproducida y proyectada con el fin de disciplinar e instruir. Las escuelas monacales, parroquiales, catedralicias y posteriormente las universidades dan cuenta de ello (Abbagnano, 1992). La misión: disciplinar la disposición “natural” del hombre a la barbarie (Kant, 1985). Implementación de un espacio como ortopedia social de la “naturaleza humana”. Implementación correctiva, direccionada y coactiva de la naturaleza pulsional, espontánea e irracional del hombre: acción disciplinaria. Sin embargo, la gran paradoja en el mundo contemporáneo tecno-científico y ciberespacial es que el espacio académico ha entrado en un juego de disciplinar e instruir sin el más mínimo uso de la disciplina, pero con todo el rigor de la instrucción informativa disciplinadora. En otras palabras, los educandos acuden al sacrosanto recinto sin ningún tipo de observancia, miramiento, temor o respeto por la acción disciplinar coactiva sobre los cuerpos, los sentimientos y los pensamientos<sup>1</sup> que tal

1 Al estilo de la educación del garrote que se vivió en Colombia hasta los años ochenta, en donde ante la sola presencia del espacio arquitectónico escolar el niño temblaba, sudaba frío y padecía por la lógica de una educación que castigaba el cuerpo para corregir el

espacio debía ejercer, como regla que proscribía y legitima unos comportamientos socialmente deseables. Antes bien, los educandos arremeten con toda su fuerza, vitalidad y poder tal espacio: lo ultrajan, lo confrontan, lo rebasan. Su mundo dinámico ciberespacial, digital, tribal, barrial, contextual se opone a unas estructuras añejas, rígidas, inmóviles, perpetuas (Bauman, 2004). Este espacio ya no disciplina, en el sentido del castigo físico que se ejerce sobre el cuerpo del educando bajo el pretexto de un proyecto moral evangelizador. Solo le ha quedado la tediosa labor de servir de pretexto para las nuevas lógicas sociales: institucionalización de la lógica de la instrucción disciplinaria en paquetes de información (disciplinas escolares) (Chervel, 1991), como mecanismo de “formación”. Se da por tanto en el siglo *xxi* otro modo de disciplinar, de educar, de corregir, de vigilar, que implica una nueva dimensión de relaciones espacio-temporales. Espacio arquitectónico regido por una realidad digital, un no-espacio instituido e instituyente de realidad virtual: digitalización de la vida orgánica; maestro instructor; educando hedonista; entorno situacional afectivo permeado por una política esencialmente comercial ciberespacial. Por esta razón, la nueva misión del espacio esco-

lar es disciplinar sin la más mínima acción disciplinaria: microfísica del poder sin el más mínimo uso de un poder evidente (Foucault, 1996). Se ha pasado de una lógica disciplinaria del castigo a una lógica disciplinaria de la seducción informativa comercial: venta de paquetes de información especializados, contenidos curriculares internacionales, lógicas de aprendizaje basadas en la competitividad, proceso educativo juvenilizado, neotenia social.

## Hipótesis

El espacio académico escolar disciplinador es una transposición práctica del ejercicio milimétrico del arte militar. La Iglesia católica romana del siglo *xi* toma prestado el modelo del ejercicio militar, de la milicia romana, de la república del siglo (v-i a. C.), organizada en *falanges* (salones de clase); dirigidas por un *general* (maestro), dispuestos en el campo de batalla (escuela, colegio, universidad) para afrontar la contienda (el enemigo ya no es externo; es, en esta transposición, interno, la propia barbarie). La disciplina (militar, formación de soldados obedientes) se impone, entonces, como la piedra angular del proyecto de formación escolar. La escuela como campo de batalla, el aula como falange, el educador como general, el educando como soldado, el currículo como disciplina física, basado en la ciega obediencia, confluyen en un mismo punto: el cuerpo del educando es el que ha de pagar tal transposición

alma. El profesor estaba revestido del discurso legítimo de la institución, de modo tal que sus acciones eran depositarias del saber de la escuela, por lo que su acción pedagógica debía ser siempre correctiva.

social. El escenario está tendido para la teatralidad trágico-cómica del ejercicio escolar: educar se vuelve acción física por excelencia. Primero, el *espacio*: salón de clase, arquitectura rectangular cerrada en la que la disposición de los cuerpos en el espacio está planeada para que todos miren hacia el frente; salón que en la parte posterior (el frente) poseía un teatrino de unos veinte centímetros de altura que servía para emular la posesión diametralmente opuesta de autoridad del uno y sometimiento del otro; entre el general montado en su caballo y el soldado, de pie en su falange a ras de piso, dispuesto a obedecer órdenes de un modo siempre pasivo, atento. Tal disposición aseguraba el poder del primero, la legitimación de su discurso, por encima de la humanidad del otro, ausente de cualquier pensamiento o discurso posible. Segundo, el *maestro*: extrapolación de la función del general dispuesto con todo su saber y prestigio en el campo de batalla (salón de clase), su discurso hablaba por él (palabra erudita, enciclopédica, retórica elegante y fluida), su vestir hablaba por él (elegancia y refinamiento al modo de cualquier general dispuesto a la contienda), su acción se justificaba en sí misma por la lógica del poder institucional (los buenos modales y hábitos del caballero, su caligrafía ha de ser impecable, clara y hermosa), el poder de su palabra ha de estar acompañada de la didáctica oficial del castigo: él debe imponer la autoridad por la fuerza de sus argumentos y la contundencia de su mano. El *educando*: imitación barata del soldado raso, obediente, embrutecido por su barbarie natural, ha de ser dirigido hacia un mejor fin: la guerra. Su ignorancia ha de servir para las lógicas de la conquista, de la protección de la república o del imperio. El educando ha de servir al mismo objetivo, pero con un matiz ciertamente distinto: su papel, al no ser ya la guerra, ha de ser el servicio miope a algo más: el clero, la nobleza, el Estado. Servilismo que lo faculta para convertirse en un sujeto deseable: un fiel, un vasallo, un ciudadano, hoy un obrero.

## El espacio académico disciplinador

El nacimiento del espacio arquitectónico escolar como lugar en el que se imparten unos saberes<sup>2</sup> puede ser rastreado, en términos genealógicos, desde la constitución real de los grandes edificios medievales universitarios. Recintos pensados para la misión jurídico-clerical de disciplinar e instruir al hombre.

2 Imposición del *trivium* y el *quadrivium* como currículo académico "formativo".

Escuelas como las de Chartres, París, Bolonia y Salerno (Abbagnano, 1992, p. 103), atestiguan la historia trágica de miles de estudiantes sometidos a la acción disciplinaria corporal y a los procesos mnemotécnicos escolásticos de instrucción. Pero ¿para qué y por qué educar al hombre? La respuesta obvia era, generalmente, para “formar” en el sentido de dar forma a: educar la barbarie humana, la animalidad; sin embargo, este “formar” era exclusivamente una acción educativa de instrucción en la buena nueva: acción moralizadora. El ideal: evangelizar para la llegada de nuevos hombres, una población rural obediente. El medio: la escuela. El resultado: hombres obedientes al clero y la nobleza preparados para adoctrinar en un discurso específico, bajo una misma fe y para una misma política: la salvación espiritual. El discurso, como metodología: acción dirigida, pensada y proyectada sobre el cuerpo. Acción disciplinaria de corregir el comportamiento incorrecto salido de la normatividad, instituida por la *doxa* clerical a través del castigo físico, como ortopedia pedagógica proyectada sobre el imaginario social. El temor al castigo físico actuaba como correctivo del comportamiento social a nivel del imaginario colectivo. Por lo tanto, la pedagogía del castigo anticipa el comportamiento: lógica social oficial de lo normal frente a lo patológico, con la finalidad de conducirlo. El castigo operaba en el imaginario, en tanto estímulo significativo, cargado de una semántica social institucional

significativa, que se padecía en el cuerpo para efectos de un comportamiento deseable, normativizado, reglamentado. El dolor sirve de didáctica disuasiva: el comportamiento moralmente incorrecto, no tolerable, alejado de la palabra de Dios es reencauzado por la lógica del padecer. Toda huella física de dolor es didáctica formativa en el imaginario del “maestro” y en el cuerpo del “alumno”.

La ortopedia pedagógica propia de la disciplina escolar corrige la deformación física, espiritual y mental de un cuerpo bárbaro y un alma pecaminosa:

¿Quién me recordará el pecado de mi infancia, ya que nadie está delante de ti limpio de pecado, ni aun el niño cuya vida es de un solo día sobre la tierra? ¿Quién me lo recordará? ¿Acaso cualquier pequeñito o párvulo de hoy, en quien veo lo que no recuerdo de mí? ¿Y qué era en lo que yo entonces pecaba? [...] Yo vi y experimenté cierta vez a un niño envidioso. Todavía no hablaba y ya miraba pálido y con cara amargada a otro niño compañero de leche suyo. ¿Quién hay que ignore esto? Dicen que las madres y nodrizas pueden conjurar estas cosas con no sé qué remedios. Yo

no sé qué se pueda tener por inocencia no aguantar al compañero en la fuente de leche que mana copiosa y abundante, al [compañero] que está necesitadísimo del mismo socorro y que con sólo aquel alimento sostiene la vida. Sin embargo se toleran indulgentemente estas faltas, no porque sean nulas o pequeñas, sino porque se espera que con el tiempo han de desaparecer. (Agustín, 1957, p. 6)

De ahí que, según tal naturaleza pecaminosa manifestada por San Agustín los castigos físicos se debían imponer como una didáctica de la práctica pedagógica escolar.

Ante la indisciplina, la falta de atención o el desorden de los “alumnos”, la didáctica del castigo físico se imponía: a estos se les jalaban las orejas, se les golpeaba con una regla los glúteos o las manos, se les hacía arrodillar sobre granos de frijol, maíz o cualesquier otro elemento duro que permitiera hacerles sentir el rigor de la desobediencia. Las tizas volaban de un lado al otro dirigidas a las cabezas de los testarudos niños, de los distraídos, de los dormidos. De igual modo, el maltrato psicológico, como uso agresivo de un lenguaje desconocedor de la otredad del estudiante (bruto, tonto, estúpido); así como el recorte del tiempo libre, el recreo, se imponían como acción correctiva, ante todo sobre el imaginario afectivo del educando. El objetivo: dejar una huella de dolor imperecedera en la que el castigo siempre se usó por un bien: la “formación del alumno”. Evitar que se distraiga en el aula de clase, que juegue con sus compañeros o que socialice, formaban parte del repertorio de disposiciones legales legitimadas socialmente e instituidas como una pedagogía de la instrucción y una didáctica del castigo. “La letra con sangre entra” rezaba la letanía de padres y abuelos.

El espacio escolar legitimaba un discurso: el discurso del maestro. Persona particular investida de un gran poder social “formal”, instruir y disciplinar. En la persona del maestro, cuyo discurso era legitimado por la institución, se sintetizaban la fuerza coercitiva del espacio arquitectónico cerrado y la disciplina escolar vuelta miedo al castigo. De su boca brotaba un mar de “conocimiento”, información enciclopédica.

El maestro poseía saber: discurso oficial institucional. El alumno poseía *pathos*: deseos, pasiones e ilusiones rurales, barriales, vecinales, jamás un saber. El saber, conocimiento enciclopédico retórico, era propio del discurso del maestro. El no saber, abandono de toda facultad de juicio, era propio de la persona-alumno.

Tanto el uno como el otro poseían tal rol por el espacio social en el que se hallaban: el espacio arquitectónico escolar. Por esta razón al alumno, al menos hasta los años ochenta en Colombia, tal espacio le producía tres cosas: terror, temor y temblor. Terror a las puertas del gran monstruo de madera, acero y concreto: la escuela; temor a la persona investida y depositaria del poder de semejante bestia: el maestro; temblor ante la acción didáctica del maestro: el castigo. La disciplina direccionada por el profesor cumplía su función: corregir. Desde esta perspectiva el cuerpo del alumno y su estructura mental padecen las vejaciones de una práctica pedagógica disciplinaria. La escuela sometía el cuerpo y restringía las pasiones. Es decir, direccionaba, corregía, reimplantaba. Pedagogía de la salvación espiritual.

## La transición

La educación del siglo **xxi**, de la era digital, se ha caracterizado por la violencia con que los educandos perciben, enfrentan, viven y confrontan el espacio escolar. Los saberes barriales, vecinales y tribales son todos y cada uno de ellos llevados, trasladados a ese recinto, sin ningún tipo de filtro o control por las directivas de la institución. La razón: el imperio de los derechos del niño y del adolescente. El amparo jurídico-político: la Constitución Política de 1991 en su artículo 67, y la Ley General de Educación expedida en el año 1994 (Ley 115). Simbiosis jurídico-social

entre la jurisprudencia y la psicología. Se hizo del derecho de los niños un acto de psicologización sobre su proceso de enseñanza, que fue claramente determinado, ya no en términos de enseñanza, sino de la dualidad conceptual enseñanza-aprendizaje, para regular el espacio, el tiempo, el currículo y los métodos que habrían de ser incluidos en las instituciones escolares para la instrucción de la nueva sociedad civil: los niños, los adolescentes, en cuanto a cómo debían ser tratados, educados, formados:

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía. (Zuluaga, 1999, p. 10)

Al mismo tiempo, se hizo de los modelos pedagógicos de aprendizaje recursos de apelación jurídica para la redacción de leyes y decretos, que ampararan su inserción a la vida aca-



démica al espacio escolar cerrado. Jurisprudencia y psicología irán de la mano desde ese momento a través de unas políticas públicas de “formación” escolar, con el objetivo de disciplinar a los futuros profesionales, obreros, hombres y mujeres de familia.

Tal vecindad entre derecho y psicología ha cortado de raíz las viejas formas de hacer educación en Colombia. Educación que desde principios del siglo XIX y hasta la mitad del XX, se amparaba en un modelo escolástico del castigo del cuerpo, para formar el alma:

No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y se corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. (Foucault, 1979, p. 29)

Y ha sido sustituido por prácticas pedagógicas más liberales, “emancipadoras” y “humanas”. Al niño no se le debe castigar, el suplicio del cuerpo debe ser reemplazado por la vigilancia en el sano desarrollo de sus múltiples dimensiones. Se instituyó desde entonces el desplazamiento de la disciplina corporal a la vigilancia del desarrollo psíquico, afectivo y actitudinal de los educandos.

La escuela ya no está hecha para disciplinar en sentido estricto (militar). Está estructurada, pensada y proyectada para *estimular*: habilidades, destrezas, competencias. Acción de seducción publicitaria. Sin embargo, tal benignidad educativa de estímulo de actitudes y aptitudes enmascara un proceso disciplinador más eficaz y menos teatral: direccionamiento del comportamiento para *consumir*<sup>3</sup>. Instrucción progresiva de mano de obra capacitada como engranaje futuro del mundo laboral. Mecanismos: (a) la acción de instruir a través de paquetes de información (disciplinas escolares, currículo); (b) la institucionalización *eterna* (*forever*) del mismo espacio arquitectónico cerrado-rectangular (*scole*), aunque permeado por la nueva lógica social: digitalización del espacio; (c)

3 Ya no se trata de castigar el cuerpo, se trata de obrar directamente sobre el futuro del psico-organismo, conducirlo hacia su existencia como ser reproductor-consumidor.

la implementación, aparentemente eficaz, del *único dispositivo de control* históricamente construido para evaluar (vigilar para castigar): la *nota*.

La gran paradoja del siglo *xxi* consiste en que la acción disciplinar obra, ya no sobre los cuerpos jóvenes, blandos y débiles de la carne, la fisonomía del sujeto a educar, sino sobre la construcción del *mundo imaginario* del psico-organismo del educando. Los paquetes educativos, en tanto consumo de información legítima, tan solo instruyen, esto es, preparan la mente del educando sobre un cúmulo de saberes socialmente aceptados, para la incursión en el mundo laboral. El espacio sigue asegurando dos cosas: la funcionalidad económica del sistema y un flujo constante de dinero. La nota perpetúa un sistema escolar de los “mejores” estudiantes frente los “peores”. A los primeros la sociedad les depara un “futuro” lleno de “privilegios”, “estatus” y “honores”, una buena broma; a los segundos un futuro lleno de incertidumbre laboral, aunque la historia muestra otras evidencias. De modo tal que el espacio escolar disciplina sin ser disciplinador. Se trata de la incursión de una nueva técnica de control social: vigilar para instruir, dirigir y reproducir mano de obra en un doble sentido: calificada, esto es, instruida, competitiva; o barata, no instruida, no competitiva. La acción disciplinar es no coercitiva, es puramente *seductiva* (Lipovetski, 1986). La seducción escolar informativa, en tanto acto disciplinar, es una apología al estudio, al progreso, a la civilidad.

Sin embargo, cuanto más se educa, la nueva mano de obra mundial, el proletariado internacional, menos ingresos laborales ha de recibir, debido a que la competencia en un saber determinado es tan numerosa que el sistema financiero regula el salario de los trabajadores por el mínimo valor. De ahí que, profesiones que antaño eran muy bien remuneradas han perdido su valor, debido a que han sido devoradas por el sistema de competitividad mundial; es decir, en el mundo de hoy estudiar no hace más rico a nadie, pero sí menos pobre. Los salarios han de disminuir conforme la mano de obra calificada sea mayor. La capacitación constante, en un sistema internacional de competitividad que el empleador le exige al empleado, amparado en la incursión necesaria de unos procesos de calidad (cualificación institucional), es la propia perpetuación de este en condiciones de pobreza. Ser más competitivo no significa estar mejor remunerado, sino remunerado por la medida internacional. O sea, en condiciones de subsistencia básicas: un sistema de pobreza como medida regular mundial. Situación que deja a los no educados en situación de miseria absoluta, trabajando en lo que sea y por lo que sea.

El espacio escolar se ha vuelto un espacio sin límites ni fronteras. Las tribus urbanas, las dinámicas sociales populares o de clase y las modas han vuelto el espacio educativo una peligrosa galería de modos de ser y de obrar, legítimos, que irrumpen, desbordan y burlan tal recinto. El

saber disciplinador es reemplazado por un saber barrial, societal y contextual libre y espontáneo. El grafiti en el puesto, el baño, la pared, generalmente obsceno, violento, irreverente, da cuenta de la institucionalización de un mundo imaginario, a nivel material y simbólico, que desborda la rigidez del espacio escolar, ante la seducción del cibermundo hedonista del educando con que este confronta la escuela. El mobiliario dice la tribu. Los cortes de cabello anuncian la moda. Los gestos y posturas muestran el barrio. El espacio académico se reduce a su mínima expresión funcional: servir de medio para la única finalidad del educando: el consumo de paquetes de información. Se da entonces una lucha sin cuartel entre la seducción informativa, de venta de paquetes escolares, y la irrupción, en tal espacio, de unas prácticas dinámicas contextuales. La escuela se convierte en un espacio de tensión. La tensión entre seducción informativa institucional frente a la acción societal específica del estudiante.

## La seducción institucional: la educación en un mundo global

La educación contemporánea es esencialmente una educación sin fronteras, comercial, estimulante y seductiva<sup>4</sup>. La globalización ha hecho de la educación un proceso de “formación” de los societarios concebidos como *ciudadanos del mundo*. La “formación” del ciudadano del mundo pasa por la comprensión de dos situaciones educativas distintas: la primera, por el olvido sistemático que los educandos deben hacer de su propia historia<sup>5</sup>, para adentrarse en los derroteros historicistas, paradójicamente insertada en la historia del tiempo presente<sup>6</sup>, de la historia oficial, universal opresiva, falocentrista y xenofóbica, de origen ilustrado progresista. La segunda, pasa por la implementación sistemática de tres disciplinas del conocimiento que se instituyen en módulos epistemológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido por la tecno-ciencia: la implementación paulatina,

4 Implementación publicitaria, pedagogía del consumo, sutil, a través del uso indiscriminado de las TIC.

5 Llamamos historia propia no al historicismo racional de los poderosos, sino a las dinámicas ancestrales de pueblos concretos. En el caso de los educandos, a sus narraciones de vida familiar, vecinal y barrial.

6 Esta historia tiende a aniquilar la diferencia, lo que es fatal para el desarrollo de la autenticidad y toda praxis formativa real.

seductiva, del conocimiento en finanzas, la aprehensión de una segunda lengua y el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el primer caso una política mundial de apertura económica, interacción entre los pueblos y tratados de libre comercio, instituye un modo particular, contemporáneo, de concebir la formación del educando: una formación basada en la historia universal del tiempo presente. Una historia sin historia. La asimilación del tiempo actual carente de todo referente histórico, paradójicamente, insertada en la lógica de una narrativa de la acción de la razón (histórica) conducente al progreso: seducción en la liviandad, mundo juvenilizado; progreso que parecería ser el advenimiento del mundo actual: el mundo de la tecnología y del ciberespacio; realidad orgánica reemplazada paulatinamente por la realidad virtual. Por ejemplo, en algunas escuelas de Asia, Europa y América<sup>7</sup> ya no enseñan sobre la historia patria, los valores ancestrales o los símbolos nacionales, lo que no deja de ser descabellado; antes bien, enseñan sobre las políticas mundiales del agente global “formado”, manejo del inglés, conocimiento de TIC, poder de endeudamiento financiero, producción de tecnología. La muerte del Estado-nación es el

nacimiento del ciudadano global. La red, su vehículo de acción social cotidiano. El ciberespacio, su entorno de interacción societal mundial en la construcción de nuevos imaginarios tribales, territorios psicoafectivos virtuales: cercenación del espacio físico e implementación del espacio digital virtual. Política de educación global que se erige en oposición a las historias de vida concretas. Por esta razón, desde la lógica del mundo global, o del Estado-nación (servil a los intereses de los monopolios financieros globales), la situación de los pueblos es la misma: la marginación social, el adoctrinamiento educativo cultural y la aculturación sistemática. Muerte de la diferencia.

Todo ello involucra una comprensión de la condición posmoderna: el abandono de la teleología de la ciencia, la construcción de estilos de vida a partir de los productos de consumo y el *bricolaje* cultural, y el desarrollo de formas culturales y de relaciones sociales que se han generado a partir de la desorganización del capitalismo. Dentro de ese mundo, los adolescentes enfrentan sendas culturales híbridas todas las cuales conducen al mismo lugar: a ningún sitio. Ningún sitio es el lugar en el que los jóvenes hacen recordar

7 En los colegios de bachillerato internacional (IB) como el Alemán, el Anglo Sajón o el Hebreo los educandos viven una realidad, la nacional, pero se educan en otra, la internacional. Claro, estos han de ser los nuevos dirigentes del mundo: mano de obra hipercalificada.

a los de *La naranja mecánica* intentan volver a unir los fragmentos de sus yo dispersos, cubiertos por una bruma urbana de segunda clase, posindustrial. (McLaren, 1991, p. 55)

En el segundo caso, el modelo económico para el desarrollo, de interacción global, actúa como el agente regulador de los parámetros educativos que se desean tener. El manejo de la economía nacional instituye la necesidad de aprehender las finanzas como disciplina de estudio, de un modo significativo. La necesidad de comunicarse eficazmente con cualquier actor social mundial instituye la necesidad de la enseñanza del inglés como una segunda lengua, que actúa como prioridad social en el currículo de toda institución académica actual. El uso y el fomento de las TIC, aplicadas al mundo académico y laboral, han vuelto a esta una norma de acción social por aprender, para ser laboralmente competente. De lo contrario, se está ante un ciudadano no global, concreto, un analfabeta actual.

## La información de un ciudadano del mundo

Los acontecimientos culturales e históricos de la actualidad bombardean nuestra sensibilidad con una rapidez y con una frecuencia tales, y a través de una variedad tan grande de medios de comunicación, que nuestras capacidades de comprensión crítica han caído en rápido deterioro. Esta pérdida colectiva del raciocinio y de la historia parece estar alcanzando proporciones epidémicas, siendo escasas las esperanzas de que disminuya. (p. 141)

La educación del ciudadano del mundo no nacional implica necesariamente la “formación” de un ciudadano deseado, esto es, global, y la pérdida de los pueblos de todo proyecto de formación ancestral, especialmente el olvido de las narrativas de vida propias, para adentrarse en la configuración de una historia del tiempo actual, como si fuesen configuraciones narrativas colectivas emanadas de los mismos pueblos. Acción que legitima un desconocimiento de la historia propia para adentrarse en la historia ajena, en un proceso de dramaturgia del presente continuo desbordado de todo anclaje motivacional existencial, ante un proyecto de formación real. Un ciudadano capaz de interactuar

eficazmente con sus coetáneos de distintas partes del mundo es el plan de formación sociopolítica y económica actual. Esto quiere decir que, cada vez más, la acción educativa del Estado-nación sobre los ciudadanos debe apuntar a la consecución de este ciudadano y no de otro. De lo contrario se tienen ciudadanos laboralmente incompetentes. De ahí, la implementación de pruebas internacionales que midan el rendimiento laboral, de los jóvenes de hoy, ante el mundo. Las pruebas PISA se han convertido en una medida global que determina el nivel del modelo de educación basado en competencias en que se encuentra un país con respecto a los demás: los estudiantes más competentes son aquellos que saben responder mejor al contexto de un mundo laboral actual. El problema es que tales pruebas solo miden lo que se ha señalado: la capacidad de un actor social para saber responder a un mundo laboral global: obrero calificado frente a obrero raso, pero al fin y al cabo obreros ambos.

El estudio de la economía, seducción financiera, se impone como una necesidad global, desde las lógicas de los monopolios financieros, para hacer del ciudadano un pequeño, pero potencial, inversionista. De ahí la necesidad de formar, esto es, disciplinar, al educando de hoy, en una pedagogía de la libre inversión: dejar de temer al endeudamiento para adentrarse en la política del endeudamiento constante que genera progreso. El buen o mal uso que se le debe dar al dinero, el número de tarjetas débito

y crédito que se posean, la compra y venta de acciones que incrementen el capital, hacen de este un ciudadano educado para un mundo global o no. La economía instituye un paradigma de ciudadano del mundo, el banquero, el financista, el inversionista. La finalidad real: formación mundial de deudores globales. Realmente tal política de formación global no es más que la implementación sistemática de los societarios, en unas políticas públicas dirigidas por intereses privados, para la adquisición gradual y constante de experiencia crediticia<sup>8</sup>. La banca ha instituido la usura legítima a través de una didáctica del préstamo (crédito) a largo, mediano y corto plazo. Política financiera de una educación en el endeudamiento. El robo legal, de los banqueros, es legitimado por las políticas públicas de ahorro progresivo que el Gobierno exige de los contribuyentes: ahorrar, invertir y endeudarse. Si se quiere progresar (poseer propiedad privada) el ciudadano debe sacrificarse, esto es, endeudarse. La deuda deviene como una inversión necesaria. Las tarjetas de crédito, como didáctica en el uso del dinero plástico, le posibilitan al educando el acceso al universo de

8 Entre los años 80 y 90 en Colombia era usual el manejo de dinero corriente. Los empresarios pagaban en efectivo a sus trabajadores sin ningún tipo de mediación institucional. En la actualidad todo obrero, por ínfimo que sea su trabajo, debe poseer una cuenta de "ahorros" en un banco, para poder tener un empleo. Cuenta por la que el empleado ha de pagar cada vez que haga uso de su tarjeta débito. Lo que implica que el dinero siempre es redireccionado hacia el mismo fin, la banca. Los dueños de la usura, el robo legal.

mercancías por consumir. La finalidad: transformar, a través de tal política educativa, a los societarios en consumidores compulsivos para hacerlos deudores progresivos. El endeudamiento del otro global implica el enriquecimiento constante de unos pocos concretos, particulares: los financistas, empresarios, comerciantes y banqueros.

Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. Es por esto por lo que el poder de los opresores, cuando pretende suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen la necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El “orden” social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta “generosidad” que se nutre de la muerte, el desaliento y de la miseria. (Freire, 1971, p. 26)

Ahora bien, la implementación curricular de una segunda lengua, el inglés<sup>9</sup>, a nivel académico y laboral, habla del proceso de adoctrinamiento cultural al que los pueblos de hoy se ven enfrentados ante el influjo del mundo global. Política gubernamental, homogeneizante y monopolista estadounidense. De hecho, históricamente, siempre las naciones poderosas y conquistadoras han impuesto como obligación social la aprehensión de la lengua del país dominador: griegos, romanos, árabes, etc.; en el mundo de hoy, es el inglés el que se impone como lenguaje por aprender, debido a que es Estados Unidos, apoyado por Israel, la nación que instituye las políticas globales en términos de formación cultural de ciudadanía: se hace de los derechos humanos un discurso pedagógico hegemónico “pacifista” de poder; de las comidas rápidas una pedagogía gastronómica de la alimentación, vuelta moda social mundial, ante la realidad local del trabajador que carece de tiempo para degustar una comida de verdad, la de su casa, ante el sorbopreciado de una sazón internacional, entonces todos consumen McDonald y beben Coca-Cola: seducción

9 Acción educativa cuyo origen histórico, en Colombia, se puede rastrear, en cualquier pènsam académico, desde los años 90, cuando paulatinamente se hace del inglés, de un modo público y sistemático, es decir, obligatorio, la lengua que, necesariamente, se va a aprender.

del estómago. De ahí, la necesidad que se les vende a los pueblos de aprender este idioma. Acción política que se ha venido vendiendo como una necesidad pedagógica que simplemente ha obedecido a eso: un proceso de aculturación social que ha hecho de un idioma un discurso de poder, excluyente, homogeneizante y discriminatorio. Realmente la idea educativa no es aprender a dominar una segunda lengua, es ante todo, usar y manejar a la perfección la lengua del colonizador, el inglés americano<sup>10</sup>.

El uso de las TIC, por otro lado, ha instituido una sola forma de concebir el mundo: su realidad como dispositivos electrónicos productores de híper-realidad, realidad virtual transmutada en realidad viva. Societarios que se dan a la ardua tarea de co-construirse con sus pares de un modo inorgánico, virtual, para adentrarse en la lógica de un mundo desestructurado de su condición de humanidad. Espacio arquitectónico derrumbado por la fuerza inercial de los miniespacios móviles.

Las TIC se han impuesto en el mundo de hoy como la única realidad posible por aprender, en un mundo precisamente global. Pues, el espacio, el tiempo, y el otro concreto, devienen triviales ante el influjo global de la red vía ciberespacio. La

red se constituye en una realidad pedagógica de co-construcción del mundo con el otro, bien sea este pueblo, tribal, de la manada. Lo importante es que el ciudadano global crea que la red es la plataforma de anclaje motivación en la construcción de identidad con los otros, generalmente en la articulación común de la tribu. En donde el otro deviene en necesidad existencial de un yo hedonista, para adentrarse en el conjunto de asociaciones por similitud placebo. La asociación se da por identidad con deseos, anhelos y motivos siempre mercantiles de consumo (equipos de fútbol, marcas de esto o aquello, etc).. La tribu instituye realidad fundante y fundada. El ciberespacio instituye realidad global compartida. La red instituye formación del mundo en conjunto, la tribu.

La filosofía del siglo xx aportó a la reflexión en general el hecho que [sic] el hombre es el único animal que no puede transformarse a sí mismo, más que transformándose en sociedad. La transformación que uno debe ejercer sobre sí mismo y la transformación que todos ejercen sobre los demás, es el lugar del juicio compartido en el que las percepciones, las acciones y las reflexiones se encadenan para producir un mundo común. (González & Poulin, 2006, p. 9)

10 Es común escuchar en los colegios públicos de Colombia a los estudiantes quejarse por el modo en que se enseña el inglés: como algo aburrido, a tal punto que después de seis años de formación en este no saben nada, y, lo poco que saben es un americanismo de la lengua inglesa, preñada de todo tipo de extranjerismos latinos.



Tal acto de “formación tecnológica” se impone de un modo hegemónico. No se reflexiona, no se problematiza, se ha impuesto como una necesidad existencial del hombre contemporáneo. A tal punto que, sin la acción pedagógica de la tecnología, el hombre y la mujer de hoy se ven atrapados en un mundo sin centro ni periferia, sin referentes textuales que tematizen el mundo de la vida, o que sirvan de coordenadas de interacciones sociales reales.

Las TIC actúan como una didáctica pragmática y pedagógica en el mundo de hoy. Si no se dominan se está ante el analfabetismo absoluto, se es obsoleto. Analfabetismo que se vive en un ritmo cada vez más acelerado: la innovación tecnológica hace de los dispositivos electrónicos objetos tecnológicos (en calidad orgánica) que evolucionan aproximadamente cada tres meses, lo que implica que cada vez que un actor social domina un objeto tecnológico, a los siguientes tres meses debe desaprenderlo para pasar a aprender el uso eficiente del nuevo objeto tecnológico. Lo que hace del analfabetismo tecnológico una tendencia mundial de quienes se resisten a hacer de la vida un mar de consumo tecnológico y una narrativa desgarrada de la vida orgánica.

Hemos visto que el agotamiento del Estado-nación es también el agotamiento de sus instituciones de vigilancia. A saber: la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el hospital y la prisión. [...] Las sociedades contemporáneas son sociedades que han internalizado los mecanismos de vigilancia. Siendo la expulsión sin reingreso la modalidad de exclusión social, la subjetividad actual deviene controlada. Pero esta subjetividad no es efecto de un panóptico exterior que vigila, sino de la amenaza de exclusión que controla. (Corea & Lewkowics, 1995, pp. 36-37)

Los educadores deben ser los primeros en manejar las TIC, dominarlas, usarlas y enseñarlas. Nacimiento de la labor docente, tecnólogo de la información, reproductor de tecnología. Los dispositivos electrónicos se deben encarnar en la humanidad pedagógica del educador vuelto docente, transmutada en didáctica, para ser laboralmente competitivo en un mundo global. Al educador se le ha impuesto el oficio de docente informador en paquetes educativos: saberes escolares. Más aún, es este el mejor referente del ciudadano del mundo global, en cuanto a que: debe manejar una segunda lengua, inglés, y usar adecuadamente las finanzas (capacidad de endeudamiento); así, el educador es ins-

tituido y legitimado como docente: ciudadano del mundo global. Pese a que su palabra ha sido cercenada por el imperio de la imagen audiovisual, ha de seguir cumpliendo su función sin reticencias o miramientos.

La televisión funciona sobre la base del desplazamiento de un destello de electrones en el que pequeños puntos luminosos dan en la pantalla, uno por vez, proyectados por disparadores de rayos catódicos a lo largo de líneas alternas sobre la parte anterior del tubo, donde se forma la imagen. (McLaren, 1991, p. 141)

Esto quiere decir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras la palabra del educando se dirige a un proceso de reflexión complejo (escuchar la palabra, reflexionar la palabra, problematizar la palabra. Aburrimiento por la palabra) la imagen audio-visual se dirige a un proceso de percepción más simple en el que intervienen: el estímulo visual (imagen), la reacción del nervio óptico ocular (organización de las imágenes) y el consumo, por parte del cerebro, de la información audiovisual (paquetes de programación). Tal proceso se constituye en la aniquilación de la facultad de juzgar en el educando. El terrible costo: un educador trasmutado en funcionario, un mundo perdido en

el sedentarismo-nómada<sup>11</sup> del objeto tecnológico de moda (OTM) vuelto pedagogía global, y un ciudadano del mundo inserto en las lógicas del mercado.

## Conclusión

La educación global es la apuesta de un sistema social mundial ahistórico, pero cuya historia del tiempo presente se remonta al proyecto de una razón ilustrada, para adoctrinar a los pueblos sobre la aprehensión de unas disciplinas académicas como necesarias (finanzas, inglés y TIC) currículo mundial, cuando lo que realmente expresan es la necesidad de un sistema de imponer un estilo de vida sobre las realidades concretas de los pueblos. Así que se hace de la educación un pretexto político de corte económico, para obtener recursos financieros, gracias a una política de endeudamiento local, pero de acción global, y a eso le llaman “formación” de un ciudadano del mundo.

Pero, ¿hasta qué punto la irrupción del saber por competencias, internacional, ciberespacial, no es, de antemano, un mecanismo de la seducción disciplinar de corte mundial? Los espacios escolares son burlados, desinstitucionalizados, en su acción disciplinar correctiva. Ahora es el

11 El concepto de sedentarismo-nómada es un constructo conceptual que hemos propuesto en otro artículo, que da cuenta del modo en que hoy los grandes educadores de los niños y jóvenes son la internet y la televisión. A través de estos el educando viaja por el mundo (se hace nómada) tan solo haciendo clic, sin salir de su dispositivo electrónico (sedentario) o referente semiótico: la pantalla.

espacio académico el que sufre la disposición comportamental eufórica del educando. El espacio académico contemporáneo solo existe como pretexto: *marketing* de programas curriculares por vender. Seducción publicitaria de compra del saber escolar (disciplinas escolares) para la vida laboral. Pedagogía social en la instrucción de un obrero global.

El maestro ya no posee el discurso legítimo, aunque sí cierta disciplina escolar, que constantemente es puesta a prueba por el mundo ciberespacial, digital, del educando. Tal saber, sin embargo, ya no es palabra de Dios; generalmente es palabrería obsoleta que nada le dice al educando sobre el mundo real, cuya vida mediada por los dispositivos electrónicos han emergido como prácticas epistemológicas de producción de verdad. De ahí que, entre el discurso institucional escolar propio del maestro y el saber digital, propio del estudiante, haya un abismo que generalmente produce una fuerte tensión, un choque irresoluto de épocas y una confrontación constante de ideales. Por lo que el único modo en el que se ha intentado acabar con tal confrontación es a través de la implementación en el currículo académico, las disciplinas escolares, o el discurso legítimo escolar, del mundo ciberespacial del educando. Entonces, el saber escolar se ha vuelto *marketing*. Venta de saberes escolares dirigidos por unas didácticas escolares. La disciplina ejerce su función de instrucción informativa sin la necesidad de operar sobre el cuerpo a través de un castigo, sino que se impone como estímulo comercial por consumir: disciplinar en paquetes escolares de información denominadas “conocimiento”.

La disciplina escolar, en el espacio arquitectónico de las posmodernidad, es otra cosa. Es ante todo seducción comercial de venta de paquetes informativos. Implementación institucional de discursos homogeneizantes, en pos y detentores, de los nuevos paradigmas en ciencia y tecnología para el progreso: una sociedad global, un gobierno mundial, un obrero internacional. Seducción, en la implementación de nuevos espacios arquitectónicos digitales, abiertos, naturales y campestres. Seducción, sobre la implementación de currículos internacionales necesarios y flexibles. Seducción, en la incorporación a la institución de maestros jóvenes, apuestos, aunque de muy poca experiencia académica. Seducción continua en la implementación de fiestas de inicio de clase y cierre de las mismas. Seducción académica en la implementación de nuevos modelos pedagógicos y didácticos

específicos de corte, por supuesto, digitales y ciberespaciales: muerte del juicio crítico, cercenación de toda sensibilidad creativa.

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la educación y la pedagogía*. Madrid: FCE.
- Agustín, San. (1957). *Las confesiones*. (E. de Zeballos, trad.). *Obras maestras*. Barcelona: Iberia.
- Ardoino, J. (1987). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Porrúa.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Chervel, André. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295.
- Corea, C. & Lewkowics, I. (1995). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1994). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1971). *La pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gonzales, William; Poulain, Jacques. (2006). *Transformaciones contemporáneas de la filosofía*. Cali: Universidad del Valle.
- Juls, P. & Legrand, L. (1999). *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Narcea.
- Kant, E. (1985). *Pedagogía*. Bogotá: Rosaristas.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- McLaren, P. (1991). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paolo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI editores.
- Nietzsche, F. (1990). *Genealogía de la moral*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.
- Reimer, Everett. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barrera.
- Platón. (1979). *La República*. Madrid: EDAF.
- Zuluaga, O. (1996). *Pedagogía e historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.