

Blanca Cecilia Reyes Restrepo¹

blancareyes@ustadistancia.edu.co

Blanca Nubia Méndez Arroyo²

blancamendez@ustadistancia.edu.co

FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA CULTURAL Y EL CURRÍCULO EN LA ESCUELA

Palabras Clave: Práctica cultural, narrativas, formación de maestros, currículo, modernidad.

El texto se propone por un lado, mostrar cómo surge la escuela pensada desde el proyecto de la modernidad: como transmisión de ciencia y como prácticas de disciplinamiento y por otro lado, ver cómo en esta organización de la escuela quedaron subordinadas experiencias de comunidades y de sujetos que no se consideraban científicas y por ende no formulaban parte del proyecto moderno. Estas experiencias tienen que ver con las nuevas tribus y movimientos sociales. Pero debido a la irrupción de estos nuevos saberes la escuela del proyecto moderno es replanteada. Así se descentran los saberes de la escuela pensada desde el paradigma científico y la euforia de las tribus replantea el concepto de disciplina y de homogeneidad producida por la modernidad.

Se trataría entonces, no de hacer una oposición modernidad/postmodernidad sino de ver cuáles serían los puntos de encuentro dentro de los propósitos de la escuela y las experiencias de los sujetos producidas por las prácticas culturales, es decir, dejar que las prácticas culturales le hablen a la escuela ¿Cómo poder entrar en diálogo con esos nuevos saberes que las

¹ Mg. En Educación, Especialista en procesos de Lectoescritura, Licenciada en Educación Preescolar. Actualmente docente del programa de Preescolar de la Universidad Santo Tomás.

² Mg. En Literatura y Cultura, Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana y psicóloga. Actualmente docente del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua de la Universidad Santo Tomás.

culturas están produciendo? De ésta manera es que la propuesta apunta a poner a dialogar la educación con los estudios culturales. ¿De qué escuela moderna estamos hablando? Según Gregorio Valera (2001) la escuela es una institución que se caracteriza por su dimensión histórico-social y su complejidad: “La escuela desempeña en realidad muchas funciones entre las cuales puede señalarse la de guardar a los niños (e incluso a los adolescentes al irse aumentando la escolaridad obligatoria), la normalización y homogenización, la implantación de valores dominantes y el entrenamiento y disciplinamiento (vigilancia disciplinadora) para la sumisión y el mundo del trabajo” (Valera,2001, p.3).

Gregorio Valera ha analizado la escuela actual desde las herramientas aportadas por Foucault en vigilar y castigar y arqueología del saber. El uso de Foucault, nos lleva a tener una “radiografía” de la escuela moderna. En efecto para Valera para Foucault la escuela forma parte de los aparatos disciplinarios de la sociedad, incluso introduce el concepto de dispositivo para analizar la producción de sujetos en las relaciones sociales. La modernidad es para Foucault y Valera un proyecto de libertad que ha fracasado de muchas maneras porque frente a la promesa de ser libres desarrolla unas prácticas de disciplinamiento que derrotan el proyecto inicial. En este texto nos importa analizar la escuela como Institución producida por la modernidad³

Queremos resaltar como Gregorio Velara muestra la escuela producida por el proyecto de la modernidad. Hay una idea lógica, de ciencia, de abstracción de objetividad propuesta bajo el concepto de razón. La razón así nos daría lo distinto, el método (ciertamente no habría espacio para las narrativas, los relatos, el mito, lo simbólico, el ritual” elementos que constituyen la práctica cultural) la razón nos daría lo científico de la modernidad, y al servicio dela razón ha estado la escuela: “la escuela históricamente ha intentado expresar un proyecto de la

³ Queremos hacer la aclaración que el concepto de escuela es entendido aquí como Institución que va desde el preescolar hasta a universidad y en este sentido vamos a seguir usando el concepto de escuela.

modernidad caracterizado por la razón, el progreso y el orden , y una esperanza de ilustración cultura y constructora de una racionalidad” (Valera,2001, p.3).

Otro elemento de la modernidad es la producción de identidad. Se busca cobijarnos a todos el en proyecto de ciudadano ilustrado, universal. (Donde lo local es desplazado, donde se podría hablar de políticas universales pero no se podría hablar de “políticas de lugar”) “también se ha propuesto crear un orden en el comportamiento individual y en el colectivo. Este orden ha tendido a manifestarse, con mucho, en muestras disciplinantes (formaciones, disposición de los salones, uniformes, ritos de autoridad) y toda una tradición de pautas de control del cuerpo, de vigilancia y de dominio de la conducta” (Valera, 2001, p.3).

Una consecuencia tanto del proyecto como razón y tanto del proyecto como orden, es la producción de sujetos sujetados. Es decir, de hombres, mujeres, prácticas producidas por relaciones de poder y relaciones de saber. “La escuela también ha sido, de acuerdo con una interpretación de dicho orden, un lugar para el ejercicio de la violencia simbólica y física, manifestada en la vigilancia, el castigo, la imposición y el sometimiento” (Valera,2001,p.3).

Valera siguiendo a Foucault analiza los dispositivos como el examen para que el proyecto moderno funcione. “El examen es en este sentido, un dispositivo pedagógico que encierra en buena medida estas manifestaciones. Desde luego, que estas “tareas” cumplidas por la escuela distan mucho de considerar; en relación con los sujetos-alumno, su idiosincrasia, su biografía, su libertad y su incuestionable individualidad, como bases de sus prácticas pedagógicas. (Varela, 2001, p.3). De esta manera Valera siguiendo a Foucault muestra que la escuela no pertenece a un proyecto humanista de buena voluntad o neutro sino que se encuentra engranado en todo el proyecto de disciplinamiento y homogenización de la modernidad.

Este engranaje lo analiza Valera, siguiendo a un autor Colombiano Mario Díaz, como un “dispositivo pedagógico”; en este dispositivo pueden distinguirse dos dimensiones: una instruccional y una regulativa (Valera, 2001). La primera se constituye a partir de mensajes que circulan en la escuela, es decir, el currículo, la didáctica y la evaluación. La segunda dimensión se constituye con base en las relaciones sociales que son generadas por el control escolar donde juega un papel muy importante el “control”, la delimitación de los espacios, los horarios, cronogramas, la infraestructura escolar y todo el marco institucional y normativo que enmarcan la vida escolar. Estas dimensiones están dirigidas a la mediación y constitución del sujeto.

En este proyecto moderno hecho de orden, identidad, sujeción, examen, disciplinamiento, universalidad, objetividad, no tiene lugar la experiencia concreta del sujeto y las experiencias concretas de las comunidades, lo cultural queda subordinado y por lo tanto tampoco tiene lugar, lo simbólico, los rituales, las prácticas del cuerpo. Por ejemplo la escuela dejó por fuera el cuerpo, porque lo que ha primado como dice Jesús Martín Barbero es un planteamiento parcializado del concepto del *ego cogito*, es decir, aprendimos a mirar a los estudiantes simplemente como sujetos pensantes, como sujetos de conocimiento y subordinados a ese pensamiento elementos de la vida cotidiana, del ser humano, como son las emociones, las pasiones, los reclamos, los deseos. Ellos quedaron subordinados como elementos que deben ser controlados, adaptados, sublimados.

Cuando hablamos del cuerpo nos ubicamos ante diferentes miradas, nos encontramos principalmente con la dualidad señalada desde Platón en la que el cuerpo es accidente, es estorbo, es cárcel y por lo tanto este dualismo inclina todos los valores jerarquizados a favor del alma y en desfavor del cuerpo. En Descartes el cuerpo es concebido como extensión, como sustancia, como naturaleza propia y distinta a la del alma. Cuerpo no es YO porque el yo es pensamiento (pienso luego existo cogito ergo sum). El desenlace nuevamente es

el cuerpo concebido como “máquina” conjunto de órganos que funciona mecánicamente. En los posteriores discursos se ubica la eugenesia, discursos permeados por las prácticas de normalización del cuerpo. En lo que al “cuerpo respecta, la gestión de la escuela ha estado desde sus inicios volcada a la producción de “cuerpos dóciles”: desde la educación propiamente física, hasta los pupitres, la limpieza, la compostura, el habla y el silencio, el orden, la distribución de los alumnos en el tiempo y el espacio, etc.” (Ferreiros, p, 2).

Pero, ¿Cómo lo cultural pasa cuenta de cobro al proyecto moderno de la escuela? Hoy asistimos a un regreso de lo negado por la modernidad. Hablamos aquí de lo cultural, lo simbólico, lo imaginativo, el cuerpo. Lo cultural hace hoy profundos reclamos al espacio escolar. Un autor que ayuda a ver la reorganización de la escuela por los movimientos sociales es Marín Barbero. Señala que los jóvenes están produciendo un *descentramiento* tanto de la autoridad de la familia como de la autoridad de la escuela en el momento de la producción de la propia subjetividad. El concepto de *descentramiento* aquí es muy importante. Entonces, siguiendo a Barbero (2003) se están produciendo dos tipos de saberes; unos *saberes mosaicos* distintos a los *saberes lectivos*, eso no quiere decir que entremos nuevamente en una oposición ahora de saberes, pues una cosa es el saber lectivo, el saber que la escuela transmite oficialmente, y otra cosa son los saberes mosaicos, son esos saberes diseminados por el mundo del internet, por el barrio, por los grupos de amigos, por la discoteca, por las narrativas, por las experiencias.

Eso también tiene que ver con el concepto de diseminación que maneja Barbero. Se está haciendo una constatación sobre el *descentramiento* de la escuela, y la producción de unos “saberes lectivos”, o la construcción de subjetividades por fuera de la escuela, distintas a las subjetividades que ella misma propone.

Creemos que los modos de producción de subjetividad están cambiando y no gracias a las instituciones educativas, sino, muchas veces a pesar de ellas; “queremos plantear también que ha entrado en crisis lo “ciudadano”, y el “saber objetivo”, “la distribución del saber”, en parte por la revolución tecnológica (mucho más revolucionaria que la tecnología industrial) y en parte por los movimientos sociales, urbanos, “tribales” (Maffesoli). Cambios tecnológicos y movimientos culturales que han producido una serie de fisuras al proyecto moderno de ciudadanía y tejido social” (Méndez y Reyes, 2008).

Jesús Martín Barbero nos muestra como los jóvenes están produciendo prácticas culturales que los constituyen sujetos singulares distintos al sujeto propuesto por la modernidad; dentro de estas prácticas se encuentran la hegemonía del cuerpo, la contracultura política y la empatía por las tecnologías. Se trata de unas búsquedas individuales de la adolescencia y la juventud por otros canales de circulación del conocimiento, “a otros medios de validación del saber y a otros modos de producir identidades; se trata de la empatía por las tecnologías para constituir el sujeto distinto frente al sujeto homogéneo y gris que le ofrecen los espacios institucionalizados” (Méndez y Reyes, 2008).

Estos canales diferentes retan a la educación, por cuanto “la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo” (Martín – Barbero, 2002)

En las tecnologías los adolescentes buscan lo que el adulto le niega: “el ruido, el frente al silencio que se exige la escuela para lograr el desarrollo armónico; el reclamo de las sonoridades y la imagen frente a los postulados de lógica y razón perseguidos por el aula; se trata de la ruptura de la especialización

de los hemisferios del cerebro en lógico e imaginativo para aplicarle, mejor, a la vida los cinco sentidos” (Méndez y Reyes, 2008).

Una consecuencia de la empatía por las tecnologías es la fractura de las relaciones pedagógicas, la crisis del dispositivo de enseñanza enmarcados en prácticas de poder producidas por la institución: “la escuela, el salón de clase, el espacio pedagógico ha agrupado maestros y estudiantes en relaciones de autoridad y asimetría (es una relación que hasta ahora ha sido natural y único modo posible de hablar de lo pedagógico). Esta estructura entra en crisis con la empatía de los movimientos juveniles por las tecnologías portadas de valores propios, simbolismos de adscripción y rituales de pertenencia. Estos grupos exigen otro tipo de relación pedagógica pues rompen con la relación maestro-alumno y resignifican profundamente” (Méndez y Reyes, 2008).

La cultura no puede seguir siendo el elemento subordinado por los currículos, sino que nos advierte de las nuevas formas de reconfigurar la misma comprensión de lo que es aprender. Por lo ejemplo, si antes el profesor separaba, oralidad y escritura los muchachos y muchachas nos han enseñado a superar la división de estas tecnologías de la conciencia al hacer de lo electrónico espacios de efectos hechos de letras y emoticones.

Otra consecuencia de la empatía de las tecnologías y la fractura de lo pedagógico es la comprensión de lo que significa leer y escribir hoy. De esta manera la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. “Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la “lógica” escolar. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la “institución escolar”. (Méndez, 2009).

Juan Martín Barbero propone que lo cultural se configura como un *habitus*, término éste tomado de Bourdieu para designar todas unas implicaciones políticas y subjetivas de la dimensión cultural hasta el punto de constituirse en una verdadera “competencia” que debería ser tomada en cuenta por el proyecto educativo actual, de esta manera, lo cultural deja de ser una simple alusión folclórica y nostálgica para convertirse en auténtica “competencia” educativa:

“La competencia educativa que nos interesa como maestros o profesores tiene mucho más que ver con la competencia cultural de que nos habla Bourdieu, ligada al capital simbólico de una clase social, que no es mismo de una clase social, que no es el mismo en el mundo rural que en el urbano, ni entre la gente que lleva muchos años viviendo en la ciudad que la que lleva poco, o en una familia patriarcal que en otra en la que los dos padres trabajan fuera de la casa y se tratan como iguales. Y es el capital cultural, ese capital simbólico que emerge de la trayectoria de la vida, el que va a ir configurando el hábitus, ese sistema de disposiciones durables, que, a través de experiencias y memorias, va a posibilitar o a obstaculizar la credibilidad, la capacidad de innovación de los sujetos. (Barbero, 2003, p.4).

De esta manera la educación como práctica cultural en el currículo le aporta a la escuela una dimensión dinámica y renovadora “al re-conocer la instituciones educativas como escenarios en permanente transformación, dinámicos, cambiantes que se expresan a partir de sus comprensiones de mundo, de sus propias lecturas de la realidad y de su sistema de representaciones, prácticas y valores, es posibilitar la comprensión de la escuela desde una perspectiva cultural” (Méndez, 2009).

La educación como práctica cultural nos llevaría a una reorganización, como dice Martín Barbero, de los modos de validación de saberes, de circulación del conocimiento y de los modos de hacer investigación social y educativa. Este punto es todo un proyecto cultural y educativo que toca muchos aspectos de la vida de la sociedad, de la educación y de la cultura, pero queremos dejar como inquietud dos asuntos. La educación como perspectiva cultural nos lleva a pensar

los “lugares” a diferencia del proyecto universal de una ciudadanía; y nos lleva a comprender la subjetividad desde las nociones del sujeto.

La práctica cultural nos lleva a la pregunta por el lugar: al principio del escrito señalamos que como una de las condiciones de la modernidad es la apuesta por proyecto universal de civilización y un propósito de formación ciudadana de carácter general. Dijimos que lo singular era subestimado en esta condición moderna; frente a esto, los estudios culturales proponen unas “políticas de lugar”. De esta manera, una perspectiva cultural incide realmente en la transformación de comunidades, de grupos, de movimientos sociales y atiende lo singular como el género. Las “políticas de lugar” muestran que lo cultural es político, en el sentido de que hace visible lo negado.

“La pregunta por el “lugar” ha sido nuevamente planteada en años recientes desde una variedad de perspectivas – desde su relación con el entendimiento básico del ser y del conocer, hasta su destino bajo la globalización y el grado en que continúa siendo una ayuda o un obstáculo para pensar la cultura y la economía. Este cuestionamiento, por supuesto, no es coincidencia. Para algunos, la ausencia de lugar se ha convertido en el atributo esencia de la condición moderna, muy agudo y doloroso en algunos casos, como los aquellos exiliados y refugiados. (Escobar, 2005, p. 157).

De igual manera la práctica cultural nos lleva a una pregunta por el sujeto: la modernidad es la era del sujeto y en el sujeto se hizo radicar todo el proyecto civilizatorio de la ilustración, sin embargo, este sujeto general debe ser revisado a la luz de las nuevas subjetividades que emergen de los movimientos sociales. Lo que tenemos es un sujeto itinerante, frágil, cambiante, que nos hace hablar ya de tribus de subjetivación. Los Estudios Culturales nos muestran no subjetividades únicas sino mapas de sujetos. La palabra deconstrucción que toma Canclini de Derrida podría dar cuenta un poco de esta situación:

“Es notable que la mayor deconstrucción del sujeto se haya cumplido en el siglo XX, cuando más se hizo para erigir nuevos sujetos individuales, étnico y de clase, nacionales y de género. Esta época que aumento las dificultades para hablar de la subjetividad, mostró a la vez que no es fácil desprenderse de esa noción. ¿Cómo avanzar desde la sospecha necesaria para librarnos de afirmaciones ingenuas de la subjetividad hacia el trabajo reconstructivo indispensable para dar solidez a ciudadanías posibles? ¿Qué tareas de investigación, teóricas y políticas se necesitan? (Canclini, 2004, p. 147).

Así, plantear la educación desde una perspectiva cultural nos lleva a la replantear lo que hemos entendido por sujeto educativo y a investigar los nuevos modos de producción de sujetos que llegan a la institución por obra de los tejidos sociales diversos. Al mismo tiempo la perspectiva cultural no niega seguir formando en ciudadanía pero, aterriza dicho proyecto en transformaciones locales.

Referencias bibliográficas

Barbero, Jesús M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamérica, en línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>, recuperado el 5 de enero de 2010.

- (Febrero 2002) jóvenes, comunicación e identidad en Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>, recuperada: enero 5 de 2010.
- (2002), Jóvenes: comunicación e identidad. Revista Reflexiones, Pensar Iberoamérica, en línea: http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf

Escobar, Arturo. (2005). Más allá del tercer mundo globalización y diferencia, Bogotá, ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Ferreiros, Facundo (2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. En línea <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.co/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>

García, Néstor (2004). Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad, Barcelona, Gedisa.

Méndez, y Reyes, (Octubre - 2008). Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía y Currículo, mesa de trabajo: Comunicación, Educación y cultura. Universidad del Cauca: “Tecnologías y Educación: movimientos telúricos desde las culturas juveniles”

MÉNDEZ ARROYO, Nubia, (Octubre - 2009), Ponencia presentada en el segundo encuentro Nacional de graduandos en áreas del Lenguaje *Estrénate Maestro*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: “La escritura como una práctica cultural, más allá del espacio de la escuela”

VALERA VILLEGAS, Gregorio, (2001), Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601306.pdf> recuperado 6 de enero de 2010.