



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISSN: 2007-4336
ISSN-e: 2448-8550
http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index

Ana María Guzmán Mora

2019

TENSIONES Y AGENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA HOY

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19), pp. 207-220.

DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.711



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

TENSIONES Y AGENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA HOY

TENSIONS AND AGENCY IN THE SCHOOL TODAY

GUZMÁN MORA Ana María

Recepción: junio 21 de 2019 | Aprobado para publicación: septiembre 23 de 2019

DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.711

Resumen

El presente artículo es un ejercicio argumentativo en el marco de la investigación “La función social de los maestros/as de secundaria en la escuela pública de Bogotá”. Reflexiona en torno al problema de la instrucción en la escuela, las prácticas pedagógicas de los maestros y la potencialidad de esta en perspectiva de agencia. Para ello se toman algunos referentes desde la sociología y la pedagogía crítica y se postulan algunos elementos para la discusión sobre la configuración de la institución escolar en la actualidad, así como el papel del maestro en la construcción de esa institucionalidad a través de prácticas de saber de las que es sujeto de experiencia.

Palabras clave: AGENCIA, ESCUELA, MAESTRO, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, SABER.

Abstract

The following article is an argumentative exercise in the framework of the research “The social function of teachers in high school in the public school in Bogotá”. Reflects on the problem of instruction in the school, the pedagogical practices of teachers and its potential in the perspective of agency. For this purpose, some theoretical references are taken from sociology and critical pedagogy. Some elements are postulated for the

Ana María Guzmán Mora. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es maestra de la Secretaría de Educación de Bogotá (formación media-secundaria) y de la Universidad Pedagógica Nacional: Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Maestra-investigadora en Programas de Educación e Investigación para el Desarrollo Social Alternativo (PEIDSA) y parte de los grupos de investigación Polifonías de la Educación Popular e Infancias y Expresiones. Sus publicaciones más recientes son: *Historias de vida en la práctica en responsabilidad social del CED Bogotá Sur; un acercamiento a la subjetividad política femenina* (2016) y *Caminando la experiencia: memoria de un proceso educativo en perspectiva crítica y popular* (2019). Correo electrónico: docente.15@hotmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0003-2308-0923>.

la enseñanza discutido en perspectiva de lo que se denomina la escuela de la instrucción; por el otro, el lugar y desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros como campo de reproducción y contestación; y, por último, las potencialidades de la escuela y su experiencia en clave de agencia y transformación.

Para la teoría social contemporánea Giddens (1995), el concepto de “agencia” supone una nueva relación del sujeto-agente con el contexto social; esto implica movimiento, capacidad de acción y de actuación de ese sujeto-agente en el acontecimiento de la realidad. De ahí que interese a este ejercicio reflexivo pensar la escuela en su devenir de acción y posibilidad. En esta perspectiva de análisis se consideran las prácticas de los sujetos como acciones determinantes en la formación de estructura y, por tanto, se reivindica la necesidad de su análisis en tiempos y espacios determinados del sistema social vigente:

La clave para entender el orden social, en el sentido más general del término que he distinguido antes no está en la “interiorización de los valores”, sino en las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social por sus actores constituyentes [...], la simiente del cambio existe en cada acto que contribuye a la reproducción de cualquier forma “ordenada” de vida social [Giddens, 1987, p. 104].

Agencia y estructura en la perspectiva de Giddens (1995) constituyen un sistema social objeto de transformación a partir de la acción del sujeto en la realidad; de allí el concepto de reflexividad como potenciador de la agencia. Para este caso, se trata de poner en discusión los lugares en los que se desarrolla la experiencia de saber, el ejercicio de la práctica y el devenir de un proceso de descubrimiento, transformación y resistencia en la escuela que se hace necesario tras la vigencia de prácticas de dominación que otrora denunciaran los teóricos de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1995).

LA ESCUELA DE LA INSTRUCCIÓN

Hasta ese momento había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus incapaces todavía de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia.

Jacques Rancière

Tal como lo dice Rancière (2003), el orden explicador imperante en la escuela moderna reproduce una forma de agotamiento de la inteligencia. El maestro como instructor ocupa gran parte de la escena formativa y, en la lógica orientadora e iluminadora, asiste al ignorante en la búsqueda de la luz.

Esta necesidad de explicación constante introduce una práctica pedagógica que centra la atención en quien conduce la escena de clase; argumenta la dicotomía aún

Así, la matriz política, social, económica y cultural desde la cual se sustenta el acto de conocimiento en nuestras escuelas privilegia una pedagogía de la repetición, la memorización y la obediencia (Quintar, 2006). Los modelos de actuación social que son representados a través de la fragmentación del saber y las prácticas que buscan legitimar la democracia escolar son algunos de esos ejemplos, sin contar con que al interior de las instituciones se disputan formas de poder a través de las cuales se evidencian métodos de clasificación, segmentación y selección:

Las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales, así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico [Giroux, 2008, p. 103].

En las aulas de clase se despliega un discurso que está posicionado, dictado generalmente por las corporaciones económicas, y la forma en el que el mundo hoy se ordena también es la forma en la que en la escuela acontece la vida y el saber. Al respecto, Giroux (2008, p. 103) declara que:

Dentro de este marco de referencia hay una serie de prácticas que vale la pena mencionar: primero, la ideología está disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo; segundo, la relación entre el currículo oculto y el control social está descartado por una preocupación por diseñar objetivos, y finalmente, la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anulante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido.

El velo que recubre estas prácticas por lo general se ampara en la necesidad de guiar, enseñar y asegurar un perfil de ciudadano que las escuelas están en la obligación moral de formar (Durkheim, 1999). Por tanto, toda lógica de instrucción alberga la amenaza de no ser útil al mundo productivo que *se abre* más allá de la escuela (Sábato, 2000), y quien no logre incorporar el cúmulo de información que ha sido objeto de parcelación y que se entrega a través de las asignaturas, proyectos de aula o espacios académicos será víctima de exclusión del sistema, que ya también ha hecho la propia parcelación del lugar que ocupará cada quién en la sociedad de mercado (Galeano, 2009).

El asunto de análisis pasa por la revisión de los códigos y dispositivos (Foucault, 2007) que atesora la escuela para su persistencia. Uno de esos dispositivos lo constituyen las prácticas pedagógicas, desde las cuales el sujeto docente entra en escena y toma posición y, por ello, la necesidad de leer cómo se dan esos desarrollos de la experiencia y cómo actúa el maestro en tal circunstancia.

SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica acontece en el escenario escolar a través de las acciones que relacionan a los sujetos del acto pedagógico. Tales acciones están contenidas por

ella inscritos o dispersos que aseguran la existencia de su estructura y pueden transformarla” [Díaz, s.f., p. 8].

Entendemos que la práctica pedagógica en tanto práctica social, reflexiva e interrogada por el contexto de su acontecer está dotada de múltiples significados y propósitos. No hay prácticas neutrales o deshabitadas de sentido e intencionalidad (Freire, 2009b) y, por tanto, el análisis de sus anclajes, continuidades y rupturas tiene que estar caracterizado por marcos interpretativos amplios que permitan su despliegue como acto performativo, dialéctico y plural que en un gran porcentaje opera como vehículo de transmisión y reproducción.

En tal sentido, la práctica pedagógica expresa los valores sociales, éticos y políticos de la sociedad que la detenta. Estos valores son apropiados por los sujetos a través de su experiencia con el saber, el lenguaje y la institucionalidad reguladora. Como expresión, la práctica es un acto comunicativo intencionado:

En el sentido en que establece límites en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por reglas de interacción precisas como la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación dados. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan/transforman los enunciados cotidianos de los hablantes legitimados (en este caso, el maestro, el alumno, el padre o la madre, el socializador, el controlador) [Díaz, s.f., p. 14].

La práctica se constituye en un campo donde confluyen las intencionalidades educativas, las apuestas teóricas que ayudan a sus comprensiones y los métodos que permiten desplegar el saber (Zuluaga *et al.*, 2011). Sin duda, estos elementos entramados se soportan en la dinámica de la escuela en la que se potencia la práctica en función de formas específicas de reproducción o resistencia.

Althusser (1970) considera la escuela como aparato ideológico del Estado el cual reproduce el sistema de desigualdades; sin embargo, reconoce que no es responsable de su transformación. Este posicionamiento teórico asume el reto de pensar la escuela como consecuencia de la estructura social y no como agente de constitución y modificación sustancial de esta.

La escuela (pero también otras instituciones del Estado como la iglesia, y otros aparatos como el ejército) enseñan “habilidades” pero en formas que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o la dominación de su práctica. Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin hablar de los (profesionales de la ideología (Marx), deben estar a un título u otro “penetrados” de esta ideología, para poder realizar “concienzudamente” su tarea, sea la de explotados (proletarios), sea la de explotadores (capitalistas), sea la de auxiliares de la explotación (cuadros), sea la de los grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus funcionarios) [Althusser, 1970, p. 20].

En tales circunstancias, serían objeto de estudio las decisiones que están tomando las escuelas actualmente, en correspondencia con la política educativa que regula las relaciones, lenguajes, opciones curriculares, incluso los mecanismos de negociación

Hay que decir que la práctica pedagógica toma forma en tanto opta ideológicamente por un lugar de enunciación. Esta carga ideológica detentada por la autoridad del maestro juega con la construcción simbólica de la realidad del sujeto en formación y determina los códigos de acceso o restricción de los que serán objeto esas subjetividades.

Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una acción pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea, de legitimación) de esta violencia [Bourdieu, 1995, p. 56].

El desafío para los maestros en la escuela se refiere aún a la necesidad de dilucidar los mecanismos en que opera la violencia simbólica a través del *poder arbitrario* (Bourdieu, 1995) y desmontarlos como regla de actuación pedagógica allí.

En tal sentido, se ubica al maestro en un lugar de tensión respecto a su función y las consideraciones que sobre dicha función construye él mismo, así como las que se construyen respecto a él.

El puesto del maestro está tan cristalizado que hasta tiende a adquirir cierta “naturalidad”. Lo que es el producto de una historia de luchas, compromisos, relaciones de fuerza, intereses, etc., se presenta como algo dado, como una realidad social “dura”, “hecha cosa” que se impone a sus ocupantes y hasta llega a apoderarse de ellos. Como decía Marx, el heredero es apropiado por la herencia [Tenti, 2013, p. 101].

Esta dimensión de análisis cobra sentido en tanto disputa un lugar de enunciación para la labor docente y denuncia las condiciones en que se viene juzgando la profesión. Por tanto, se hace necesario repasar los códigos de análisis que se han elaborado en torno a la función docente en dos sentidos paradigmáticos: por un lado, el maestro como emisario de una especie de apostolado, principio que descansa en la idea de la vocación; y por el otro, la dimensión técnico-científica que determina al maestro como agente instruido en las disciplinas específicas y la acción pedagógica otorgada por su formación, especialmente en las escuelas normales que luego operará en sus prácticas pedagógicas formales (De Tezanos, 2006). Tanto una como otra definición han dotado al maestro de una distinción respecto de otras profesiones y ha impuesto un papel relevante en la configuración del orden social vigente que se reproduce en la escuela.

Para Tenti (2013), se vienen presentando una serie de condiciones diferenciales para comprender la práctica de enseñanza y, en esto, el lugar del educador como detentor de dicha práctica. Así, el cuerpo docente es considerablemente heterogéneo y está determinado por diversas condiciones subjetivas, objetivas y simbólicas que pasan a su vez por las condiciones salariales, las posibilidades de movilización social y política, los acumulados de experiencia personal, la procedencia de su condición de sujeto (raza, género, origen, posición social, entre otros), así como por las condicio-

Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo [...] entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad [...] [Rancière, 2003, p. 6].

Deslocalizar las prácticas de enseñanza, habilitar otros lenguajes en los discursos sobre el saber, así como problematizar el presente en sentido histórico es quizás un camino posible para ir allanando el camino; “uno de los efectos de la toma de conciencia es que uno siente la necesidad de reescribir, a partir de ese momento de cambio, su propia historia” (Larrosa, 2000, p. 34).

Muchas contradicciones se presentan en la escena educativa entre uno y otro saber. Las disciplinas se estudian someramente en las facultades de educación y sus posibilidades didácticas no han sido reflexionadas de manera contundente. Esta situación lleva a que el maestro empiece a transitar en tierras movedizas respecto a las prácticas de enseñanza, pues, como se sabe, uno de los ritos de trabajo del maestro que tiene mayor complejidad es *la traducción de los lenguajes científicos* de su disciplina al lugar de conocimiento de los estudiantes (Vásquez, 2007). Pero en esta situación particular es justamente donde recae el desafío de pensar el conocimiento en la escuela:

Lo importante aquí es observar el origen de nuestra escuela y cómo esto signó la organización curricular de la misma. Esta organización se basa en las disciplinas con enfoques positivistas y respondían, como se cita anteriormente a: los conocimientos lógicamente sistematizados, acumulados por la humanidad y la transmisión de la herencia cultural a los alumnos [Quintar, 2006, p. 67].

La clave está en disponer de una discusión que problematice este repertorio formativo y que permita vislumbrar algunas experiencias concretas desde las cuales los maestros construyen experiencias pedagógicas enunciadas desde otros referentes teóricos, didácticos, epistémicos, políticos y sociales.

Un vacío inminente se sigue presentando con este divorcio de los saberes. No hay fortaleza del conocimiento profesional del maestro desde una experiencia con el saber de la disciplina que estudia y de los discursos pedagógicos constituyentes de su hacer en el aula y, en general, en la escuela. El conocimiento del maestro se fragmenta en una lógica enciclopédica que sustituye las amplias posibilidades de un saber pedagógico emergente que anida en la experiencia de esos maestros y en las potencialidades que reviste el contexto real desde el cual deben estar sistematizándose las reflexiones en aras de un saber propio.

Estamos ante la necesidad apremiante de poner en tela de juicio el poder instruccional y ello, a lo mejor, no signifique tan solo repensar la práctica en el sentido de innovar los métodos, sino, por el contrario, de destruir cualquier posibilidad metódica conocida. Para Jacotot, dejar en libertad para aprender se convirtió en la única posibilidad real de enseñar (Rancière, 2003).

La experiencia nos ha dicho que mucho de lo que hacemos en la escuela se traduce en frustración posterior; talentos por descubrir terminan segregados y reducidos a una suerte de exposición mediática que opera en la práctica escolar a través de

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Madrid: Paidós.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas, El Griot.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Colegio Alfonso López Michelsen. (2014). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Colegio Alfonso López Michelsen.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (s.f.). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000015-2977c2b6c7/de%20la%20%C2%B4pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.%20Mario%20Diaz.pdf>
- Díaz, J. y Sanabria, Y. (2016). *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: El Búho.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (N. Estrach, trad.). Barcelona: Leartes.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Bogotá: Planeta.
- Tenti, E. (2013). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

