



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**DECRETO Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución No 15 del 31 de octubre de 2012**

**Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación**

**DISCURSOS QUE INFLUYERON EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS
IMAGINARIOS Y LA SUBJETIVIDAD DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN
COLOMBIA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL Y REPUBLICANA.**

Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Mag. Leonardo Alberto Mauris De la Ossa.

Asesor: PhD. Alberto Isaac Rincón Rueda.

Colombia, abril 9 de 2023

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A ti, porque te veo en cada una de las líneas de este escrito.

RESUMEN

Los dispositivos de poder tienen la capacidad de instituir y determinar los tipos de sujetos. Además, prescriben la funcionalidad que ello deben tener para fines económicos, políticos y religiosos. Por ello, esta investigación tuvo el propósito de analizar como influyeron los discursos en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana, con el objeto de identificar posibles cambios necesarios en los principios pedagógicos del sistema educativo. En tal sentido, se optó por un tipo de indagación cualitativa con diseño hermenéutico y, por ello, con técnica para la recolección de la información como la del análisis documental y análisis de contenidos y de discursos. Entre los principales resultados de la investigación se destaca que desde la génesis del sistema educativo colombiano evidenció la forma como se ha empleado la pedagogía para legitimar la instrumentalización de la labor de los maestros y usado la instrucción para controlar la subjetividad y el cuerpo de los estudiantes. En tal sentido, Foucault tiene razón al identificar la íntima relación que existe entre saber-poder y el papel de la gubernamentalidad para legitimar los discursos que establecen las fronteras entre lo prohibido y lo permitido, lo pronunciable y lo indecible, lo bueno y malo, en definitiva, en instituir el orden de las cosas. No obstante, siguiendo a Habermas, este trabajo concluyó que si bien en cierto que los intereses instrumentales de la gubernamentalidad han sido empleados para subyugar las libertades y autonomía de los individuos; existen alternativas, como el paradigma de la teoría de la acción comunicativa, para replantear el rol que docentes y estudiantes pueden desempeñar.

Palabras claves: Pedagogía; poder; sujeto; historia de Colombia; epistemología.

ABSTRACT

Power devices have the capacity to institute and determine the types of subjects. In addition, they prescribe the functionality that they must have for economic, political, and religious purposes. For this reason, this research had the purpose of analyzing how the discourses influenced the construction of the imaginaries and the subjectivity of teachers and students in Colombia during the colonial and republican times, to identify possible necessary changes in the pedagogical principles of the education system. In this sense, we opted for a type of qualitative inquiry with a hermeneutic design and, therefore, with a technique for collecting information such as documentary analysis and content and discourse analysis. Among the main results of the research, it stands out that since the genesis of the Colombian educational system, it evidenced the way in which pedagogy has been used to legitimize the instrumentalization of the work of teachers and used instruction to control subjectivity and the body of students. In this sense, Foucault is right to identify the intimate relationship that exists between knowledge-power and the role of governmentality to legitimize the discourses that establish the borders between what is prohibited and what is permitted, what is pronounceable and what is unspeakable, what is good and bad. in short, in establishing the order of things. However, following Habermas, this work concluded that although it is true that the instrumental interests of governmentality have been used to subjugate the freedoms and autonomy of individuals; there are alternatives, such as the paradigm of the theory of communicative action, to reconsider the role that teachers and students can play.

Keywords: Pedagogy; can; subject; Colombian history; epistemology.

Tabla de Contenido.

1	Capítulo I. Contextualización del Problema.	14
1.1	Descripción del Problema.	14
1.2	Formulación de la Pregunta de Investigación.	21
1.3	Propósito General.	22
1.3.1	Propósitos Específicos.	22
1.4	Justificación e Impacto.	23
2	Capítulo II: Fundamentación Teórica de la Investigación.	28
2.1	Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.	28
2.1.1	Bases Teóricas.	28
2.1.1.1	Resignificación del Concepto de Historia: Una Arqueología-Genealogía de la Historia de la Educación en Colombia.	30
2.1.1.2	Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	41
2.1.1.2.1	El Cura Doctrinero y el Indio sin Alma: Primeros Sujetos de Educación en el Virreinato de las Indias.	42
2.1.1.2.2	El Concilio de Trento un Fenómeno Marginal en Latinoamérica.	48
2.1.1.2.3	Las Reformas Borbónicas y la Instauración de la Escuela de las Primeras Letras: Un Asunto de Estado.	55

2.1.1.2.4	La Instrucción Pública en República de la Gran Colombia: El Ciudadano y la Nación. 64	
2.1.1.3	Reconfiguración del Rol de los Docentes y Estudiantes: La Pedagogía Crítica de la Comunicación	70
2.1.2	Antecedentes Investigativos.	81
2.1.3	Bases Conceptuales.	90
2.1.4	Bases Legales.	97
2.2	Conceptos Definidores y Sensibilizadores.	98
2.3	Categorización.	99
2.4	Operacionalización de las Categorías.	102
3	Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Investigación.	104
3.1	Paradigma, Método y Enfoque de Investigación.	104
3.1.1	Paradigma de Investigación.	104
3.1.2	Método de Investigación.	106
3.1.3	Enfoque de Investigación.	107
3.1.4	Modelo Epistémico.	110
3.2	Diseño de Investigación.	127
3.3	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.	129
3.5	Escenario de Investigación.	133
3.7	Consideraciones Éticas.	136

4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS.	138
4.1	Técnica de análisis de hallazgos.	138
4.1.1	Análisis Documental, Ficha # 1: Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.	139
4.1.2	Análisis Documental, Ficha # 2: Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	145
4.1.3	Análisis Documental, Ficha # 3: Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.	149
4.2	Proceso de Triangulación de los Hallazgos	153
4.3	Contrastación y teorización de los resultados.	155
4.3.1	Contrastación y Teorización de Primer Nivel: Subcategorías.	155
4.3.1.1	La Escuela y el Alumno como Invención.	156
4.3.1.2	Cura Doctrinero y el Indio sin Alma, Consecuencias Pedagógicas del Concilio de Trento, las Reformas Borbónicas y la Instrucción Pública en los Inicios de la República.	159
4.3.1.3	Acción Comunicativa.	166
4.3.1.4	La Cooperación como Característica Biológica del Aprendizaje.	172
4.3.2	Contrastación y Teorización de Segundo Nivel: Hallazgos Catoriales.	174
4.3.2.1	Resignificación del Concepto de Historia: una Arqueología-Genealogía de la Historia de la Educación Colombiana.	174
4.3.2.2	Discursos en torno a la Subjetividad de los Docentes y Estudiantes en la Historia de la Educación Colombiana.	177

4.3.2.3	Reconfiguración del Rol de los Docentes y Estudiantes: la Pedagogía Crítica de la Comunicación.	179
4.3.3	Contrastación y Teorización de Tercer Nivel: Hallazgos a partir de la Pregunta de Investigación.	182
4.3.3.1	¿Cuáles fueron los discursos que construyeron el imaginario de los sujetos en la historia del sistema educativo colombiano para poder reconfigurar las acciones pedagógicas de docentes y estudiantes?	183
5	CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	186
5.1	Estudio Arqueología-genealogía de la historia de la educación en Colombia: la escuela y el alumno como invención.	186
5.2	Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano.	189
5.3	Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes a través de la pedagógica crítica de la comunicación y la cooperación como característica biológica del aprendizaje.	192
6	Conclusiones y Recomendaciones.	203
6.1	Recomendaciones.	210
7	Bibliografía.	212
8	Anexos.	226

Listas de Tablas.

Tabla 1. Categorización.	101
Tabla 2. Operacionalización de las Categorías.	102
Tabla 3. Esquematización de las categorías, técnica e instrumento de recolección de información.	132
Tabla 4. Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave.....	135
Tabla 5. Recopilación y análisis de resultados: ficha #1.	139
Tabla 6. Recopilación y análisis de resultados: ficha #2.	145
Tabla 7. Recopilación y análisis de resultados: ficha #3.	149

Tabla de Figuras.

Figura 1 Concepto definidores y sensibilizadores.	98
Figura 2. Nube de palabras más usadas en las investigaciones.	100
Figura 3. Círculo hermenéutico.	130
Figura 4. Pasos del círculo hermenéutico.	131
Figura 5. Esquematización del proceso de triangulación de los hallazgos.	154
Figura 6. Contrastación y Teorización de Primer Nivel: Subcategorías.....	156
Figura 7. Contrastación y Teorización de Segundo Nivel: Hallazgos Catoriales.	174
Figura 8. Contrastación y Teorización de Tercer Nivel: Hallazgos a partir de la Pregunta de Investigación.	182

Introducción.

Este trabajo estuvo enmarcado en la línea de investigación de educación y sociedad. Hizo un análisis de los discursos que construyeron el imaginario de los sujetos en la historia del sistema educativo colombiano: una propuesta para reconfigurar las acciones de docentes y estudiantes busca explicar la extraña; pero evidente lógica, que soterradamente dio origen a lo que hoy entendemos por la institucionalización legalizada de la labor docente. Todos sabemos que fenómeno tiene una historia que lo precede, que le da sentido, que lo constituye. Sin embargo, muchas veces no estamos al tanto de los dispositivos de poder y los fines que las sociedades privilegiaron unas prácticas, en detrimento de otras.

Ahora bien, esta investigación no pretende ser original en cuanto el análisis de los discursos políticos, económicos, religiosos y filosóficos que configuraron los imaginarios en torno a los docentes y estudiantes, existen innumerables trabajos de doctorado que han transitado esta ruta. Todos ello, por lo general terminan denunciando la aplastante racionalidad instrumental que ha manipulados a los principales actores del sistema educativo —docentes y estudiantes— convirtiéndolos en sujetos para el trabajo. Pero, aunque esta tesis acepta la evidencia del hecho antes descrito; no se conforma con la denuncia. En su lugar, propone una alternativa para reconfigurar las bases normativas y epistemológicas de la pedagogía.

Para ello, encuentra en la Teoría de la Acción Común de Jürgen Habermas fundamentos sociológicos, filosóficos y metodológicos para establecer las posibilidades, dentro del campo de la educación, de un tipo de racionalidad que no priorice la instrumentalización y que facilite espacios de construcción intersubjetiva entre todos los principales actores del sistema educativo colombiano. En esto, la investigación establece un punto de inflexión con los principales trabajos publicados sobre esta materia.

Para llegar a la propuesta, el estudio debió primero plantear el problema, los propósitos, pregunta y justificación de la investigación, Tal como se ve en el Capítulo I. En este apartado se retrató los diferentes discursos que desde muy temprano en la historia del sistema educativo colombiano —durante la colonia— emergieron y configuraron los contornos de la subjetividad de los estudiantes y profesores. La nota concordante ha sido la instrumentalización como mecanismo de control.

Ahora bien, en Capítulo II se explora las diferentes fuentes bibliográficas que fundamenta teórica, investigativa y conceptualmente este estudio. En tal sentido, los postulados filosóficos de Michael Foucault permitieron entender la historia desde otra perspectiva y ayudaron a replantear y cuestionar los diferentes discursos que ha emergido en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes. Igualmente, los trabajos del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas constituyeron significativamente en el debate aquí planteado.

En el Capítulo III, se desarrolló el aspecto metodológico de la investigación. En él destaca el tipo de investigación cualitativo con diseño hermenéutico. El paradigma que se adopta, de acuerdo con las características del estudio, es el socio-crítico. Ahora bien, entendiendo que estas decisiones delimitan el campo de acción y potenciales resultados, lo que el lector debe entender al sumergirse en la lectura de este apartado es que los discurso que determinaron la subjetividad de los estudiantes y docentes no estaban desprovistos de finalidades netamente instrumentales, la mayor parte de ellos eran principalmente por esta manera de concebir y entender al mundo y a los hechos sociales.

Luego, el Capítulo IV expone los hallazgos recolectados, sistematizado y analizados en los instrumentos de la recolección de la información. El lector verá en él los aportes que se descubrieron siguiendo las categorías, subcategorías y pregunta de investigación. Por tanto, el

juicio debe ceñirse a los linderos que cada uno de estos referentes teóricos ha proporcionado. Sin embargo, dado que el carácter histórico de la investigación implicaba principalmente el habérselas con documentos e interpretación de los mismos, se pide a los lectores ahondar en lo posible en ello para enriquecer el debate.

Por último, las conclusiones y recomendación tienen el propósito de sintetizar los principales aportes de esta investigación. Se intentó ser lo más preciso posible y resumir lo que más se pudiera. Reconozco en mi labor como investigador haber padecido por no encontrar en este apartado información que me diera como lector una radiografía que me ayudara a comprender los principales caminos seguido por el autor. Ello, intento corregirlo en mi propio trabajo, los resultados los juzgaran ustedes.

1 Capítulo I. Contextualización del Problema.

1.1 Descripción del Problema.

Los discursos pedagógicos, como práctica científica, nacieron con la finalidad de indicar las herramientas o modos que permitan, con mayor facilidad, a los docentes poder enseñar o transmitir conocimientos. Para ello incluyó otras disciplinas que le facilitaran esta tarea, tal fue el caso de la Sociología y la Psicología. Es de subrayar que cada práctica pedagógica supone una visión de sujeto, un concepto de hombre que le sirve como sustrato epistemológico sobre los que sienta todas sus bases teóricas.

Por lo tanto, en esta investigación se pretende estudiar la historia de la educación en Colombia, con la finalidad de describir cómo entraron en juegos varias corrientes pedagógicas y cómo ellas fueron configurando algunos tipos de sujeto de acuerdo con sus propias cosmovisiones. Es importante reseñar que en diferentes momentos históricos la pedagogía fue el instrumento que ayudó a fomentar ideales políticos, religiosos, filosóficos y científicos, de clases sociales o elites político/religiosas. Teniendo en cuenta lo anterior, se parte de la hipótesis que el sistema educativo colombiano, en gran parte de su historia, ha representado un poder disciplinario que ha tenido como función principal el control de las mentes y los cuerpos para crear ciudadanos dóciles, obedientes y sometidos. Por lo que, al final de este trabajo se presenta una propuesta alternativa, que pretende repensar la pedagogía como ciencia de enseñanza y fundamentarla sobre bases epistemológicas que no partan de supuestos preconcebidos acerca del sujeto.

Y es que, la afirmación de Silva (1989) respecto al siglo XIX ha sido válida en casi toda la historia de la educación colombiana, según este autor: “si hay dos campos que de entrada presentan una aguda vinculación ...Son estos los de la política y la educación.” (p. 61) Su

relación no es meramente formal: definir los planes de estudios, determinar las fuentes de financiación o reglamentar el marco jurídico, en cada una de estas acciones subyace la intención por la formación de un tipo de individuo, sociedad e instrumentalización de los maestros, que desemboca en la inquebrantable resolución de encasillar o delimitar el discurso válido del que no lo es o de configurar el orden moral e inmoral. Es este el meollo del asunto, la pedagogía, en mano de la gubernamentalidad, ha sido un poderoso instrumento para legitimar el accionar del Estado, grupos sociales y filiaciones políticas.

En este aspecto, no es falsa la tesis de Giroux (2003), según él, uno de los mayores logros de las sociedades modernas ha sido el poder ejercer el control social sin el uso de la fuerza física o de la coacción, en su lugar a diseñado dispositivos de control que han dotado de universalidad y legitimidad bajo el imperativo de la necesidad de la unidad nacional. En los términos de este autor, apoyado de Gramsci, este hecho lo llama: “Hegemonía ideológica” (p. 26) que es la forma como poderes establecidos dotan de significados y valores a los sistemas de prácticas, los cuales son reproducidos en las instituciones, siendo la escuela, por excelencia, el espacio de adiestramiento y promoción del aparato ideológico gubernamental.

Ahora bien, es un error sostener que las prácticas e ideologías socializadas en las escuelas u otras instituciones son simplemente el reflejo de las élites económicas y políticas que dominan, sería un forma simplista y reduccionista de entender el asunto. En su lugar, Deleuze (2017) afirma: “El poder no se deja localizar.” (p. 46), está presente en todas las capas de las comunidades humanas, tiene múltiples direcciones y siempre tiene como común denominador legitimar un cuerpo de prácticas, las cuales inician su ascenso en la sociedad a través de los discursos. Es justamente en este punto como se explica la forma que la legislación educativa

colombiana, apoyado por la *episteme* producida por las ciencias pedagógicas, dieron el contorno de lo que se entenderá como sujeto educador —maestros— y sujeto a educar —estudiante—.

Ahora bien, el resultado inevitable de esta forma de proceder es la instrumentalización de los individuos que hacen parte del sistema. Basta leer las cédulas reales durante la colonia, la abundante legislación educativa durante los primeros años de la independencia o los programas de gobiernos durante las presidencias de los partidos políticos tradicionales, para identificar un hecho común: propagandear, a través de la instrucción pública, una forma bien demarcada de ciudadanía, bien común, ideales de la nación o el papel del individuo en el aparato productivo. El principal agente llamado a operar en este edificio, finalmente establecido ha sido el maestro.

El concepto de profesor, en el sistema educativo colombiano, ha sido movedizo, escurridizo, difícil de encasillar. En sus orígenes se entendía por ello a los curas doctrineros que impartían los santos dogmas católicos para la salvación de las almas de los impenitentes indios, unido con la enseñanza de la lengua hablada por los colonizadores. Luego, en palabras de Bohorquez (1956) los llamados a ejercer el título de maestro debían ser: “hijodalgo, cristiano viejo, que no tuviera mezcla de otra mala sangre, como es moro o turco y que fuera de buena vida y costumbre.” (p. 32) Como se observa, todas esas cualidades de índole moral. Los educadores eran evaluados más por sus orígenes de cunas o convicciones que por sus conocimientos: “no dice la cédula en qué términos serían examinados, ni en qué materias y solo exige que hayan de saber rezar la doctrina cristiana.” (p. 33)

Estos dos ejemplos no son casos aislados en el sistema educativo de Colombia, por el contrario, son el preludio de una práctica instrumentadora hacia a los profesores. Discursos similares que durante toda la historia van configurando, armando, legitimando lo que ante el

imaginario colectivo debe entenderse como sujeto o la individualidad del maestro. En conclusión, ha sido una identidad creada por el discurso legislativo.

De igual forma, en lo que respecta a la definición de la individualidad de los estudiantes, el asunto no ha sido diferente. Su demarcación también ha obedecido a una lógica similar a la que ha operado en el caso de los maestros. No obstante, su surgimiento y evolución han obedecido a otros temas de ingeniería social, en su seno, el hilo común ha estado en la corrección y disciplina de cuerpos y mentes de sujetos indosificados, vagos o en la necesidad de hacerlos encajar como fuerza de trabajo.

En tal sentido, un ejemplo podrá ilustrar más claramente lo antes expuesto. Durante la colonia, el concepto de estudiante emerge por una necesidad de orden político-moral, de acuerdo con Martínez y Bustamante (2014), fueron por lo menos cinco las razones que dieron paso a la instrucción pública a los adolescentes neogranadinos:

- a. La escuela no surgió por una necesidad sino por una urgencia, fue una urgencia que luego se hizo necesidad.
- b. La escuela pública nace como un espacio de reclusión para los niños pobres que eran recogidos de las calles para imprimirles máximas morales, vida en política y rudimentos de oficios que lo hicieran útiles.
- c. La primera función de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimiento o lugar de educación.
- d. Las máximas morales, las prácticas de policía, formas de vida civilizadas y enseñanza en oficios; son los primeros objetos del

saber de la escuela y, por lo tanto, se hablaba más de un saber político más que pedagógico.

- e. Los niños pobres, y no la infancia en general, son el objeto central de la escuela pública. (p. 43-44)

Tal como se evidencia, la subjetividad asumida como estudiante, durante el nacimiento y desarrollo de la educación colonial, prescribía la instrucción de un individuo desocupado, vago, pobre y vagabundo. Es decir, los jóvenes fueron asumidos como asunto de Estado por los problemas de orden social y político que estaban generando, es por ello que Martínez y Bustamante (2014), sostienen que: “hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar.” (p.57) Y es que, según se observa en la abundante literatura de la época, en el ocio se encontraba articulada la miseria y, aunque la primera es la causa original de la segunda, se creía que la base de todo el problema se hallaba en la ignorancia. En tal sentido, se establece una relación directa entre ignorancia y pobreza. Por tanto, las pobres finanzas del virreinato se les achacaban a los niños que pululaban en las calles sin ningún tipo de oficio u ocupación, prefigurando a las escuelas como centros de reclusión para disciplinar y adiestrar al cada vez más creciente problema social de la infancia desocupada.

Este hecho no es un caso aislado o anecdótico, aún en la actualidad sus premisas fundamentales siguen estando vigentes. Por lo tanto, la propuesta de estudiar la historia del sistema educativo colombiano, teniendo como principal interés la forma como los discursos gubernamentales y pedagógicos demarcaron el contorno de la identidad del maestro y el estudiante, nace para desenmarañar el peligroso vínculo de la instrumentalización con los profesores y estudiantes. De igual forma, la propuesta que aquí se desarrolla es un intento por reconceptualizar aspectos importantes de las ciencias de la educación.

No obstante, esta investigación debe eludir la conceptualización que habitualmente se ha hecho de la historia. Para tal fin, es pertinente recurrir a lo planteado por Foucault (1980). Para este autor es falaz pretender encontrar los *orígenes* de los hechos sociales, la genealogía, como método de estudio: “se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda de los orígenes.” (p. 8) Por tal sentido, no se trata de encontrar el progreso o despliegue de un fenómeno que ha sido constante en la pedagogía colombiana. No existe tal cosa. De lo que se trata es de reseñar cómo han emergido una serie de discursos que han institucionalizado prácticas y sistemas de poder.

En esta investigación, la historia será el escenario para determinar cómo en momentos específicos irrumpieron una serie de prácticas, que en su mayoría fueron precedidas por discursos que las legitimaba: ¿por qué se impone un relato en detrimento de otros?, ¿Qué obliga que ciertas instituciones cobren existencias en lugar de algunas ya establecidas o de otras que también competían por establecerse? Foucault (1980) respondió que no es una lógica interna de desarrollo de los hechos o la idea de progreso que anima a la evolución de la humanidad, en su lugar, acertadamente determinó que su emergencia obedece a un estado de fuerza que luchan, que combaten contra circunstancias adversas. Es así como: “La emergencia es pues, la entrada en escena de las fuerzas; en su irrupción, el movimiento de golpe de por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que le es propia.” (p. 16)

Es en este marco donde salta al plano del análisis otra categoría importante para determinar o demarcar el juego interno que da irrupción a los discursos que se establecen como válidos y que legitiman las prácticas sociales. Foucault (2002) lo rotula como *La arqueología del saber*. Entiende por ello el intento por esclarecer el árbol desde el cual los entramados de enunciados adquieren sentido o son contextualizados. Cada vez que emerge un discurso es porque

previamente ya compartía coexistencia con otros, su aparición no es, por lo tanto, original ni nueva, quizás anteriormente estuvo en el terreno de lo no científico, de lo no confiable; pero el anonimato no significaba su no existencia. Ahora, su eventual desaparición del escenario principal tampoco implica su anulación, solo una depuración.

En conclusión, no se entiende por historia de la educación en Colombia el intento por documentar el origen, desarrollo, evolución o progreso de ésta a través de los siglos; lo que se trata es de explorar una serie de discursos que haciendo uso de la necesidad de la formación de los niños arraigaron unas prácticas que a su vez, siendo apoyadas por una episteme o campo de cientificidad —Psicología, Sociología, Pedagogía— propiciaron la irrupción de una forma bien delimitada de entender la subjetividad que se le asignaba al maestro y a los alumnos. Lo que se intenta es, en palabras de Sánchez (2008) hacer: “un análisis de los saberes institucionalizados.” Todo ello, con el objeto de averiguar si es posible encontrar sustento epistemológico diferente que permita fundamentar una forma diferente de entender el rol de los docentes y estudiantes.

En resumen, Durante la época colonial y republicana, en Colombia, se manifestaron discursos que influyeron en la construcción de imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes. Estos, en su mayoría, fueron difundidos por las élites políticas y religiosas que gobernaron el país en ese entonces. Dichos discursos estaban enfocados en la creación de una identidad nacional que respondiera a las necesidades políticas y económicas de la época. Sin embargo, a pesar de los muchos estudios realizados, se ha prestado poca atención al análisis de los dispositivos de poder que se utilizaron para la construcción de imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes. Es por esto, que esta investigación tiene como objetivo principal identificar las prácticas y relatos que configuraron los que se llegará entender bajo los sumativos de maestros y alumnos.

Para lograr este propósito, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera influyeron los discursos en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana, con el objeto de identificar posibles cambios necesarios en los principios pedagógicos del sistema educativo? En aras de hallar respuesta al interrogante, se llevará a cabo una investigación cualitativa utilizando como método la revisión documental y el análisis del discurso. Se realizará una búsqueda exhaustiva en bibliotecas y archivos para recopilar los documentos históricos que contengan los discursos de interés para esta indagación. Estos documentos serán analizados a profundidad para identificar los temas y conceptos principales que se utilizan en la construcción de imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes.

Las fuentes documentales que se utilizarán incluyen cartas, diarios, libros, discursos políticos y religiosos, entre otros. También se analizarán los programas educativos que se implementaron durante la época colonial y republicana en Colombia para entender cómo estos discursos se transmitieron a través del sistema educativo. Se espera que esta investigación contribuirá al conocimiento histórico de Colombia, específicamente a la comprensión de los discursos que influirán en la construcción de imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes durante la época colonial y republicana. Además, esta investigación permitirá reflexionar sobre cómo estos discursos han influido en la formación de la identidad nacional de Colombia.

1.2 Formulación de la Pregunta de Investigación.

A partir de la descripción del problema que se ha esbozado en el párrafo anterior y con el propósito de direccionar este estudio para dar respuestas a inquietudes que han suscitado cada una de las inquietudes en torno a la construcción del sujeto a partir de los diferentes discursos

institucionalizados en la historia de la educación en Colombia. La pregunta de investigación estará formulada de la siguiente forma: **¿De qué manera influyeron los discursos en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana, con el objeto de identificar posibles cambios necesarios en los principios pedagógicos del sistema educativo?**

1.3 Propósito General.

- **Analizar como influyeron los discursos en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana para identificar posibles cambios necesarios en los principios pedagógicos del sistema educativo del país.**

1.3.1 Propósitos Específicos.

- Explorar los discursos pedagógicos, políticos, religiosos y filosóficos que construyeron los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes durante el período colonial y republicano en Colombia.
- Describir las bases epistemológicas sobre las que se han fundamentado los diferentes discursos pedagógicos, políticos, religiosos y filosóficos que tuvieron su génesis durante el período colonial y republicano y han configurado el sistema educativo colombiano.
- Explicar el tipo de racionalidad que sustenta los discursos que configuraron la subjetividad de los docentes y estudiantes y sus implicaciones en la cotidianidad de sus labores académicas.
- Desarrollar, a partir de los hallazgos, una conceptualización que reconfigure los discursos acerca de la subjetividad de docentes y estudiantes para transformar sus acciones pedagógicas.

1.4 Justificación e Impacto.

Esta indagación esta enmarca en la línea de investigación Educación y Sociedad. Espera brindar referencias bibliográficas a todos aquellos que tengan como objetivo estudiar la historia de la educación de Colombia; pero a diferencia de muchos otros manuales que existen en cuanto al tema, aquí se pretende proveer un concepto de pedagogía que se nutra de las diferentes facetas del discurso epistemológico y evite los errores que conlleva asumir un concepto de sujeto predefinido o ajustado a intereses políticos, religiosos, económicos o filosófico. En tal sentido, se suministrará un acercamiento a una nueva forma del qué hacer docente.

Este aspecto justifica la empresa que se emprenderá. No se trata de un manual de historia, de esos existen mucho; lo propuesto es elaborar una arqueología-genealogía de los sistemas de pensamientos que han configurado las fronteras, alrededor de la educación, de lo que se debe entender por sujeto en el caso de los maestros y estudiantes. En tal sentido, es una reflexión de los diferentes discursos que a durante varios períodos de la instrucción pública colombiana enmarcaron las prácticas de lo aceptable en los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, al demarcar lo válido, conjuntamente en este acto, se indica lo invalido y estos discursos que marchan paralelos a los institucionalizados son los que la historiografía tiende a silenciar.

Ahora, entender que la instrucción pública ha sido una categoría que ha servido a la más variadas y disímiles prácticas, es poder reflexionar acerca de cuáles han sido las luchas internas en la sociedad desde donde emergieron un tipo de normalidad, de regularidad, de lo legítimamente pronunciable, de lo moralmente aceptable y de la verdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos proporcionan a los maestros herramientas para pensar el tiempo actual y determinar su papel como sujetos en el sistema educativo.

Igualmente, al escapar a la esquematización de los manuales de historia, cuya principal característica es ostentarse creer, equivocadamente, poder contar los hechos como realmente sucedieron, se abre un espacio de índole propositiva. Si se recurre a la descripción de las luchas que dieron origen a la emergencia de discursos que legitimaban la instrumentalización de los maestros y estudiantes, es con el principal objetivo de poder diseñar una propuesta que evada esta lógica enajenante. El intento por elaborar un sistema categorías desde el que se pueda reinterpretar las prácticas docentes es una exigencia en las actuales sociedades.

Así las cosas, la época colonial y republicana de Colombia se caracterizó por una serie de discursos que influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en docentes y estudiantes. Estos discursos quedaron marcados por la imposición de una cultura dominante, la cual buscaba homogeneizar la sociedad, difundir una religión y unas ideas políticas específicas, y controlar las identidades colectivas e individuales. Por ejemplo, la instrucción pública y las enseñanzas escolares se utilizaron para justificar la conquista, la colonización y la dominación de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este marco, se propone una investigación cualitativa que brinde herramienta para comprender cómo estos discursos se construyeron, se difundieron y se internalizaron en la sociedad colombiana, y cómo afectaron la forma en que docentes y estudiantes se concebían a sí mismos y a los demás. Para ello, se analizarán textos históricos y se apoyará en las técnicas del análisis crítico del discurso y el documental. Lo anterior, teniendo en cuenta que este tipo de indagación se caracteriza por su enfoque exploratorio y su interés por comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores implicados (Denzin y Lincoln, 2005). En tal sentido, la investigación cualitativa es especialmente útil para estudiar los discursos y las prácticas que

influyen en la construcción de imaginarios y subjetividades, ya que permite acercarse a la forma en que los actores sociales interpretan y dan sentido a su realidad.

Además, la investigación cualitativa permite captar la complejidad y la diversidad de los fenómenos sociales, y considera que la subjetividad y la experiencia de los actores son fundamentales para comprender la realidad social (Denzin y Lincoln, 2005). En el caso de los discursos que influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en Colombia durante la época colonial y republicana, la investigación cualitativa puede ser especialmente útil para comprender cómo estos discursos se vivieron y se percibieron en diferentes contextos sociales y culturales.

Por otro lado, Durante la época colonial y republicana, Colombia estuvo marcada por la imposición de una cultura dominante que buscaba homogeneizar la sociedad y controlar las identidades colectivas e individuales. Esta cultura dominante estuvo marcada por discursos políticos, religiosos y culturales que influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en docentes y estudiantes.

En el ámbito político, los discursos de la Corona española y de los criollos influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en Colombia. La corona española impuso una visión paternalista y autoritaria del poder, que buscaba controlar la sociedad y mantener la jerarquía social establecida. Por su parte, los criollos, quienes eran la élite local, buscaron construir una identidad propia y diferenciarse de los españoles, pero también mantuvieron prácticas de exclusión y control social sobre los grupos subalternos.

En el ámbito religioso, la Iglesia católica tuvo un papel fundamental en la construcción de la cultura dominante en Colombia. La Iglesia católica impuso una visión moral y ética de la

sociedad, que buscaba controlar las conductas y las creencias de la población. Esto se reflejó en la educación, donde la Iglesia católica tuvo un papel preponderante en la formación de los valores y las actitudes de los estudiantes.

En el ámbito cultural, la cultura dominante estuvo marcada por la influencia de la cultura europea y la negación de las culturas indígenas y afrodescendientes. La cultura europea se impuso como modelo de civilización y progreso, mientras que las culturas indígenas y afrodescendientes fueron relegadas a un segundo plano y estigmatizadas como primitivas y bárbaras. Esto tuvo un impacto en la educación, donde se transmitieron valores y saberes que privilegiaban la cultura europea y desconocían las otras culturas presentes en el país.

En resumen, la cultura dominante durante la época colonial y republicana en Colombia tuvo como objetivo homogeneizar la sociedad y controlar las identidades colectivas e individuales. Esto se reflejó en los discursos políticos, religiosos y culturales que influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en docentes y estudiantes. Como consecuencia, se mantuvieron prácticas de exclusión y discriminación hacia los grupos subalternos y se privilegió una visión etnocéntrica y eurocéntrica de la cultura.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante analizar cómo estos discursos y prácticas culturales que influyeron en la construcción de imaginarios y subjetividades en Colombia durante la época colonial y republicana derivan al sistema educativo actual del país. Es posible que estas y prácticas se hayan perpetuado a lo largo del tiempo y sigan presentes en el sistema educativo actual, lo que podría generar prácticas de exclusión y discriminación hacia ciertos grupos sociales y culturales.

Por ejemplo, la influencia de la cultura europea en la educación puede haber generado una concepción de la educación como un medio para acceder a la modernidad y el progreso, lo que podría haber dejado de lado las particularidades culturales de los diferentes grupos étnicos y sociales presentes en el país. Además, la visión moral y ética de la Iglesia católica podría haber tenido un impacto en la forma en que se enseña la educación religiosa en la actualidad, lo que podría generar prácticas de exclusión hacia aquellos que no comparten la misma fe religiosa.

Por lo tanto, es importante que el sistema educativo actual reflexione sobre la influencia de estos discursos y prácticas culturales en la educación y se trabaje en la construcción de una educación más inclusiva y diversa, que tenga en cuenta las particularidades culturales y étnicas de los diferentes grupos sociales presentes en Colombia. De esta forma, se puede trabajar en la construcción de una identidad nacional más diversa y plural, que tenga en cuenta la riqueza cultural y étnica de Colombia.

Por último, dada las características de la indagación, se espera que el impacto de esta investigación se vea, principalmente, en los productos que se hayan de publicar o exponer a la comunidad académicas. Es decir, los resultados de los estudios deberán ser debatidos en congresos nacionales e internacionales. Igualmente, los principales hallazgos estarán en artículos científicos de alto impacto y mucha difusión entre pares académicos. Con ello, se busca la transmisión del conocimiento y en la fundamentación teórica de futuras tesis.

Por otra parte, en relación con los impactos académicos, el proceso y resultados de la investigación, a la fecha, ha sido expuesto en 5 congresos, dos de ellos internacionales. Igualmente, han sido publicado 4 artículos en revista de alta divulgación científica —en este momento ha sido aceptado un paper en revista indexada en Scopus Q1— y un capítulo de libro.

2 Capítulo II: Fundamentación Teórica de la Investigación.

En este apartado se expondrán las bases teóricas, investigativas, conceptuales y antecedentes de trabajos que hayan discutido el tema de investigación aquí propuesto. El interés se centra en delinear los hilos que servirán en la confección epistemológica del estudio. Por lo tanto, el desarrollo de la argumentación revelará el cimiento del resto del proyecto.

2.1 Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.

2.1.1 Bases Teóricas.

Diferentes investigaciones cualitativas han demostrado ser una herramienta valiosa para la exploración y el análisis de los discursos que influyeron en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana. Este estudio, pretende ser valioso en el campo científico porque permitirá comprender cómo los discursos que se producen en esa época contribuyeron a la formación de una identidad nacional y cómo influyeron en la subjetividad de los individuos, especialmente en docentes y estudiantes, que vivieron en ese momento histórico.

Ahora bien, para entender lo anterior, es necesario indagar sobre los hilos difusos que ligan al discurso y al poder. Este análisis se ha convertido en una herramienta esencial para la investigación cualitativa en las ciencias sociales. El discurso es una práctica social y cultural que influye en la manera en que los individuos perciben el mundo y se relacionan con él. Según Foucault (1972), el discurso es una forma de poder que se utiliza para controlar y regular el comportamiento de los individuos y las sociedades. En este sentido, el discurso es un mecanismo de control social que se utiliza para establecer normas y valores que definitivamente lo que es aceptable y lo que no lo es.

Lo anterior, se ve ejemplificado en la idea de identidad nacional como producto de los discursos. Durante la época colonial y republicana en Colombia, se produce una serie de discursos que contribuyeron a la formación de una identidad nacional. La identidad nacional es un constructo social y cultural que se basa en un conjunto de valores, símbolos, mitos y tradiciones que definen lo que es ser colombiano. Según Anderson (1983), la identidad nacional es una construcción imaginaria que se basa en la idea de una comunidad imaginada. En otras palabras, la identidad nacional se basa en una serie de discursos que contribuyen a la construcción de una imagen de la nación y de lo que significa ser parte de ella.

Una de las formas como se materializa lo anterior es a través de la educación. Ella es una institución social que también ha desempeñado un papel importante en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana. La educación se basa en un conjunto de discursos que definen lo que se entiende por conocimiento, moral y ciudadanía y cómo debe ser transmitido a las generaciones futuras. En este sentido, la educación es un mecanismo de reproducción de valores y normas que contribuyen a la formación de una identidad nacional.

Por último, a través de la instrucción pública y las rutinas pedagógicas se establecen las fronteras de las prácticas discursivas acerca del género de los sujetos. Se entiende por él la forma se logró un constructo social y cultural que también ha influido en la construcción de los imaginarios y la subjetividad de docentes y estudiantes en Colombia durante la época colonial y republicana. El género se basa en un conjunto de discursos que definitivamente lo que es ser hombre y lo que es ser mujer y cómo deben comportarse en la sociedad. Estos discursos contribuyen a la construcción de estereotipos de género que limitan la forma en que los individuos se relacionan con el mundo.

Por lo todo lo anterior, la investigación, como se ha expuesto, tiene la pretensión de acudir a la historia de la educación colombiana para hacer una lectura de la forma como fuerzas de poderes han ido configurando lo que se ha entendido por sujeto en una doble vía: profesores y estudiantes. Cada época a través de un entramado multiforme constituye, gracias a diferentes discursos, imaginarios colectivos acerca de las funciones que deben desempeñar los profesores y la forma como deben ser instruidos los jóvenes. No obstante, en muchos aspectos, ello ha servido para legitimar formas variadas de instrumentalización y dosificación de la voluntad: hecho que se refleja en las disciplinas y los sistemas de control.

Por ello, en este apartado es pertinente desglosar las bases teóricas donde se sustenta lo anteriormente afirmado. Por lo que se desarrollará una Resignificación del concepto de historia de la educación colombiana, se hará de ella una mirada arqueológica- genealógica. Por otra parte, se establecerán los períodos históricos a analizar: el contexto social, político, económico y pedagógico de cada uno de ellos. Por último, se indicarán las vías para reestructurar el currículo del sistema educativo del país, en tal sentido, ello sería una propuesta que nacerá de la discusión planteada.

2.1.1.1 Resignificación del Concepto de Historia: Una Arqueología-Genealogía de la Historia de la Educación en Colombia.

Para esta investigación es fundamental delimitar el amplio concepto de historia. Ello se debe a que, por lo general, se entiende que un estudio de esa naturaleza debe emplear como técnica y método el análisis de documentos y/o archivos del pasado para exponer, lo más claros posible, los hechos que han marcado el desarrollo o progreso de la humanidad. No obstante, una indagación, como la propuesta, se desembaraza de esta categorización para retomar el estudio de

los archivos y desentrañar las tramas de voluntades de poder y los discursos que legitiman la institución de comportamientos sobre otros.

La propuesta de abordar, hermenéuticamente, los discursos que configuran la subjetividad de los maestros y estudiantes en la historia de la educación colombiana, es una etapa previa para poder construir categorías que ayuden a los profesores a autocomprenderse el papel que deben asumir en la sociedad. De igual forma, permite desmitificar algunos conceptos que han llegado a ser conservados como inmutables y asumidos acríticamente. Ante esta actitud servil, la reflexión y la crítica a partir de la investigación arqueológica-genealógica proporciona herramientas conceptuales para reinterpretar la historia.

Los análisis arqueológicos y genealógicos de la historia son un binomio categorial que desde dos frentes ayudan a comprender el juego que ha dado forma al sujeto actual. Foucault (2002) inicia problematizando la periodización de grandes periodos elaborados por los historiadores, los intentos por establecer equilibrios estables, continuidad o acumulación de los hechos. De igual forma, rechaza las concepciones teleológicas o los tratados que se empeñan en señalar el origen y progreso de las ideas o instituciones humanas. En tal sentido, la arqueología es el método por el cual se analizan las relaciones de verdad, mientras que la genealogía intenta desvelar las relaciones de poder.

Ahora bien, la verdad y el poder son categorías que Foucault (2005) analiza sobre la base de lo que entiende por discurso. Para él: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.” (p. 10) A raíz de un complejo entramado se institucionalizan comportamientos, disciplinas, criterios de verdad que objetivan lo que es lícito decir y aquello

que se proscribe. Este armazón funciona con criterios finamente contruados para interiorizar en los individuos su identidad. El control del que habla el autor es la reproducción vigilada de dispositivos que homogenizan a los individuos.

No obstante, todo ello se pierde en la neblina del pasado, sobre ello se crean sólidas placas que las solidifican e inducen a considerarlas como las únicas formas posibles de entender la realidad. Es por ello, que Foucault (1980) propone una genealogía, para desmitificar la idea de los orígenes de los fenómenos; porque en ella se esconde la pretensión de absolutizar la historia: al otorgarse un único inicio a los hechos se opta por verlo en la actualidad como el resultado interrumpido de progreso. Se cae en la ilusión que el hombre, sus instituciones, sus prácticas y su escala de valores ha sido el mismo en las diferentes etapas de la historia y lo que ha variado son aquellos elementos rudimentarios que en momentos determinados impedían su perfeccionamiento.

En su lugar, han sido fuerzas contradictorias, dispositivos de poder, los que imponen los discursos que marcan las fronteras de lo pronunciado. El poder, tal como lo entiende Foucault (2008) no es más que:

Un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. (p.

138)

Por lo tanto, las premisas del poder no es imponer a través de la violencia formas determinadas de comportamiento. Por el contrario, según Foucault (2008): “No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia.” (p. 139) Entonces, lo que lo sustenta y mantiene son ciertas formas de racionalización: la justificación generalizada de la necesidad que ellos permanezcan. Es por esto, que las instituciones sociales, los discursos de verdad y las prácticas humanas son solo la punta del iceberg. Porque tras bambalinas existen discursos que las racionalizan, las validan, las legitiman. En tanto que ello sea así, el problema sería mal planteado si se pregunta: ¿por qué en la colonia existió una institución tan degradante como la encomienda? En su lugar, la cuestión debería ser: ¿qué tipo de racionalización legitimó una institución como la encomienda?

Por lo anterior, en esta investigación se busca dilucidar los discursos que racionalizan la subjetividad impuesta a los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana. En palabras de Foucault (2008):

Enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. (p. 143)

La urgencia de ello está en que la escuela y el saber pedagógico que empezó a configurarse a partir del siglo XV sustentó sus bases epistemológicas en el positivismo científico. La racionalización que Foucault (1968) había expuesto se entiende bajo las miradas científicas que en la modernidad se agruparon alrededor del análisis del hombre como productor, hablante y ser biológico y que, en definitiva, constituyen al sujeto como objeto de mirada científica. En lo esencial, sostiene Foucault (1968), son los discursos de la economía, la lingüística y la biología

los que instituyen un hombre que habla, produce y vive, por lo tanto, como formación discursiva-epistémica, el sujeto está preso de un entramado de relaciones de poder que lo encasillan a una determinada forma de ser.

Visto de esta forma, el hombre que habla, produce y vive es una invención, cuyo nacimiento se les debe a las ciencias humanas quien lo objetivó y lo instituyó como campo de estudio, y en su afán de voluntad de saber, lo instrumentaliza como un cuerpo vivo que habla y produce riquezas. En definitiva, una de las tesis que desea resaltar Foucault, es que las epistemes, entendidas como el sistema discursivo que ordena, mantiene y domina en un determinado momento histórico las relaciones e investigaciones, son los a priori que, aunque ignorados por las mayorías, dan sentido al qué hacer científico. El cual nace desde una voluntad de poder formadora de relatos, instituciones y especialistas, cuya mirada produce un saber que luego es usado para manipular al sujeto.

Ahora bien, lo anterior es comprendido mejor cuando, junto con Foucault (1976), se analiza el tipo de relaciones que se entablan en las actuales sociedades. Ya se ha dicho que los discursos, que luchan en las diferentes capas de las comunidades en una incesante voluntad de poder y que da como resultado el predominio de uno de ellos, son los que forman y configura los conceptos que se tiene sobre el hombre, la ciencia y la verdad. Aun así, existe un ordenamiento a partir de cual el discurso toma sus supuestos a priorísticos, ellos son, las redes sobre las cuales se ordenan las relaciones sociales. Dicho de otro modo, todo tiempo histórico legitima tipos de relaciones humanas, formas de control y conexiones de relaciones interpersonales. Ello no solamente entendido en el mundo común donde los individuos cotidianamente interactúan; sino también, en el vínculo entre soberano y gobernados.

De acuerdo con lo anterior, resulta claro porque Foucault (1976), una vez que ha hecho una arqueología de las ciencias, pasa a describir las características de las sociedades sobre la que se legitima el discurso que creó el concepto de hombre y que es fundamental para entender la subjetividad de los maestros y estudiantes. Sirviéndose de la ciencia del derecho moderno y las cárceles como espacio de reclusión del criminal, el genealogista deduce importantes premisas que describen a la perfección lo que, según él, es la característica principal de las contemporáneas comunidades humanas: entiende el conglomerado de instituciones modernas, entre ellas la escuela, como la que configura de una sociedad Panóptica.

En tal sentido, Foucault (1976) sostiene que, a partir del siglo XVII en las ciudades modernas, la disciplina llega a ser el instrumento más eficaz de poder. Donde se dosifica y administra el control sin el uso de la fuerza o la coerción. Este sofisticado sometimiento se caracteriza por no descuidar los detalles en la continua normalización de la conducta, trabajo que se inicia desde la niñez y que atraviesa toda una multiplicidad de instituciones sociales.

En esta línea de argumentación, Foucault (1976) toma el modelo arquitectónico de las cárceles propuesto por Bentham y lo hace extensivo a todas las demás instituciones y relaciones sociales vigentes en la modernidad. Subraya que las características del panóptico, las cuales consistían en poder mirar sin ser visto y la de vigilar y controlar todos los presidiarios son, a grandes rasgos, los axiomas que dominan en todos los estratos de la esfera comunitaria.

Al igual que los reclusorios, la sociedad en su conjunto es vigilante, disciplinaria y controladora. Esta mirada que siempre está atenta procede de un entramado de poder que no puede ser encasillar ni ubicada unívocamente; pero que regula el cuerpo y el tiempo a través de unas especialidades epistémicas que dan como resultado la instrumentalización de los individuos.

Ahora bien, las miradas disciplinarias de las sociedades panópticas no son desinteresadas o productos de casualidades históricas, obedecen al cálculo minucioso para clasificar, normalizar o estandarizar. El gran logro de las ciencias humanas es la producción de conocimiento juiciosamente acumulado y documentado para eventualmente ser usado con la finalidad de reducir las desviaciones de la conducta, es por ello que, a los ojos de Foucault (1976) las humanidades producen: “un saber donde se realiza la actuación política.” (p. 64)

En coherencia con lo anterior, Foucault (1978) subraya que son tres las características principales del Panóptico y, por ende, de toda la sociedad, ellas son: vigilar, controlar y corregir. En tal sentido, no duda en diagnosticar que se vive en una época de control social, de individuos secuestrados, presos por un entramado de instituciones que desde la niñez adiestran el cuerpo y la mente para obligarla a encajar en un sistema que perpetúa el *status quo* de dominación bajo el sofisma de una ilusoria libertad. Esta enajenación que, por no ser consciente, es tanto más dañina e instrumentalizadora.

Dentro de este orden de ideas, Foucault (1978) procede a identificar las características de estas instituciones coercitivas. Según su análisis, son tres las finalidades por la que funcionan en la sociedad moderna:

En primer lugar, las actuales sociedades panópticas han creado instituciones para vigilar, controlar y explotar la totalidad del tiempo de los individuos. Las escuelas y las fábricas son ejemplo del cumplimiento de un estricto control del tiempo: el acatamiento juicioso de horarios y el seguimiento, siempre vigilante, del profesor o del gerente, señalan que el tiempo vital pertenece a un entramado social y que es este quien lo regula y explota de acuerdo con las pretensiones que se impongan, que no es más que tiempo para el trabajo.

Por lo tanto, desde muy temprano se adiestra al niño a optimizar su uso del tiempo. para ello la escuela cumple funcionalmente con el cometido. Luego, la fábrica o empresa acoge al hombre productor y lo encasilla en un estricto cumplimiento de horarios que, no sólo sirven para garantizar la mayor rentabilidad en el presente; sino también, cuando la fuerza de trabajo del individuo que, por la edad o incapacidad, deba retirarse, se le haya sacado el suficiente provecho que garantice que no será una carga para la sociedad: el sistema de pensiones o cooperativas son los mejores ejemplos a lo aquí afirmado.

En segundo lugar, estas mismas instituciones no solo controlan el tiempo de los individuos, también sus cuerpos. Foucault (1978) afirma: “a partir del siglo XIX el cuerpo debe ser formado, reformado y corregido, para adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz para trabajar.” (p. 60) En tal sentido, el hombre es visto como fuerza de trabajo que es necesario formar y capacitar para que ejerza eficazmente los oficios que la sociedad panóptica requiere.

En consecuencia, la formación del cuerpo para el trabajo excluye o relega a aquellos que no pueden ser productivos en la sociedad. A raíz de su incapacidad se forma otro individuo que no se le concede voz, es un sin razón o un no deseado que se debe recluir: las cárceles y los manicomios son las instituciones creadas por la biopolítica para solucionar esos defectos. Su existencia es el testimonio mudo de unos cuerpos necesarios de control, corrección y vigilancia; no obstante, la resistencia a encajar a estas categorías obliga a enmudecerlos y, en este acallamiento, se le imprimen los epítetos de loco y criminal.

Y, por último, estas instituciones crean un nuevo y curioso tipo de poder: Foucault (1978) analiza las diferentes características del poder, entre ellos, el que denomina poder epistemológico. En tal sentido, una de las funciones del observador que trabaja en las

instituciones establecidas para el control es la de extraer un saber de y sobre los individuos. Ahora los hombres que son observados y controlados también son calificados, registrados y analizados en sus comportamientos, con la única finalidad de producir nuevas y más eficaces interpretaciones teóricas que expliquen mejor la adaptabilidad y mejor funcionalidad del individuo en la fábrica, la escuela y la sociedad.

En consecuencia, es así como surgen y funcionan las ciencias humanas. Se especializan en el hombre vivo que habla y trabaja, para luego usar este saber y sacar mayor rentabilidad o provecho de sus fuerzas productivas. Su mirada va dirigida a objetivar e instrumentalizar a las personas como individuos; pero también a sus relaciones con sus semejantes, con la finalidad de acumular conocimiento que luego servirá para su manipulación. En este sentido, Foucault (1978) no solo establece que las ciencias humanas son las que formalizan un discurso específico sobre el hombre, sino también, las que promueven el uso de sus facultades de forma discriminada y cada vez más expansiva.

En resumen, para Foucault, las ciencias humanas, entre ellas el saber pedagógico, es el resultado de un discurso que institucionalizó el concepto de hombre como ser biológico, productor y parlante. Este conocimiento, a su vez, se fundamentó bajo la episteme de una sociedad vigilante y disciplinaria que creó una serie de coacciones sobre el cuerpo y el tiempo de las personas. El gran artificio de las humanidades es, a través de la mirada del científico social, clasificar y documentar el comportamiento humano para luego ser usado instrumentalmente en aras de maximizar las utilidades, Foucault (1976) sostiene: “las instituciones disciplinarias han secretado una máquina de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta.” (p. 178) En tal sentido, el especialista recopilador de datos, cuya mirada está en el centro de la

intencionalidad vigilante, viene a ser el correlato del sujeto empirista que, en las ciencias naturales: objetiva, manipula e instrumentaliza a la naturaleza.

Ahora bien, esta caracterización foucaultiana de la sociedad, las instituciones, las relaciones de poder, la ciencia e instrumentalización del sujeto han sido el marco teórico para el análisis de la escuela, los maestros y los estudiantes en muchas investigaciones. Es así como Ball (2001), en su trabajo, intenta destacar cómo la pedagogía ha sido una heredera de esta mira instrumentalizadora que la ciencia ha hecho con los individuos. Cuya mayor expresión ha sido el modelo conductista que por décadas dominó, y aún lo sigue haciendo, buena parte de las prácticas docentes.

No obstante, Zuluaga et al. (2014) ponen de relieve la positivización que a partir del siglo XX recibió la pedagogía, desde entonces denominada ciencia de la educación. La intención fue que el método empleado en las ciencias naturales para el análisis e investigación, fuera el correlato de todos los otros saberes, incluyendo el pedagógico. Fue así como las epistemologías de la sociología, la psicología y la administración fueron los discursos que se implementaron para explicar el fenómeno de enseñanza.

Las consecuencias, según Zuluaga et al. (2014), de este hecho fueron varias. En primer lugar, los maestros fueron sometidos a una continua pérdida del saber y desvalorización intelectual. Porque su papel fue reducido a desempeñar un papel de operario: sujeto cuya principal función es disciplinar, corregir y vigilar que los procesos de aprendizaje sean cumplidos como los ha designado el Estado. Ello desemboca a que su relevancia social, su protagonismo como agente de transformación fuera reemplazada, sus funciones intelectuales e investigativas anuladas porque: “lo enseñado se basa en criterios e intereses sociológicos y

económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la didáctica correspondiente.”
(p. 25)

Y, en segundo lugar, el currículo es reducido a la instrumentalización de los estudiantes. En la medida en que las clases, como espacio de interrelación entre los profesores y alumnos, tiene como única finalidad proporcionar material para el consumo de los jóvenes, prácticas cíclicas de repetición de contenidos y espacio de reclusión y vigilancia por parte de los adultos. En tal sentido, el examen, como método para comprobar la apropiación de los saberes, adquiere una parlamentaria jurídica, procesal con la finalidad de recompensar o castigar de acuerdo al resultado.

Pero cada uno de estos hechos que se reproducen de forma micro en las instituciones educativas obedece a una lógica finamente encadenada a fenómenos más amplios. Es así como Zuluaga et al. (2014) sostienen que las:

funciones de vigilancias no solo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigencia e inspección. Así, el enganche Estado-escuela se instala en la sociología de la educación, la relación maestro-alumno en la psicología educativa, y la relación escuela-maestro en la administración educativa. (p. 27)

En definitiva, el contorno trazado por Foucault en su diagnóstico de las sociedades modernas, sus construcciones epistemológicas, las relaciones de poder e instrumentalización de

los individuos tiene en la escuela su materialización. Ellas son escenarios donde se reproduce el adiestramiento y la disciplina en las jóvenes generaciones. Las instituciones educativas, en palabras de Grinberg (2014) crea dispositivos pedagógicos o: “programas educativos que supone un relato que guía, orienta y que, en cierta medida, funciona como esqueleto que articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta.” (p. 95)

2.1.1.2 Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.

Como se ha indicado, la periodización en la historia parte de la falacia en creer encontrar principios teleológicos que dirigen y explican los hechos. Ello ubica a los historiadores en un pedestal privilegiado desde donde pueden realizar las rupturas, establecer las continuidades y determinar el progreso de las ideas o instituciones. No obstante, en esta investigación se propone el concepto de emergencia para explicar el surgimiento de acontecimientos que configurarán de forma diferente los acontecimientos o fenómenos.

La idea de emergencia supone que la existencia de los discursos que, por alguna voluntad de poder llega a predominar en un período, estuvo siempre patente, aunque de forma soterrada. Por lo tanto, aunque perdidos en las densas capas, en algunos momentos, a raíz de azares y de voluntades de verdad, se imponen formas de ver, de decir, de comportamientos. Es en este aspecto como se abordará la forma cómo los profesores y estudiantes han adquirido la subjetividad que durante la historia de la educación colombiana los han definido.

Es por ello, que el estudio arqueológico-genealógico no coincide con las periodizaciones que habitualmente realizan los historiadores. En su lugar, intenta desvelar las voluntades de verdad y poder que dieron vigencia e institucionalizaron unos discursos en detrimento de otros. Es así como, por ejemplo, el tradicionalmente conocido período de la colonia que por lo general se

consolida en un solo bloque, en este estudio se distingue por lo menos tres momentos en el que se oficializan perspectivas, sustancialmente diferentes, de los maestros y los estudiantes. En lo que sigue, se describe cada uno de los momentos en el que emergieron relatos en el que se configuraron subjetividades.

2.1.1.2.1 El Cura Doctrinero y el Indio sin Alma: Primeros Sujetos de Educación en el Virreinato de las Indias.

En términos generales, el argumento de Restrepo (1885) es cierto cuando sostiene que: “No fue el gobierno quien dio los primeros pasos para la difusión de las luces en nuestro país. Fueron los frailes dominicanos.” (p. 116) La referencia a una orden religiosa como la precursora de la institucionalización educativa en Colombia no deslegitima su papel pedagogizante o le confiere solo un rol netamente evangelizador de corte religioso. Por el contrario, tal como se evidenciará, todo el proyecto de adoctrinamiento durante la colonia estaba fuertemente arraigado en un modelo educativo que definía los contornos de la subjetividad de los maestros y estudiantes.

El inicio de la evangelización americana la marcó la bula papal de Alejandro VI el 5 de mayo de 1493 (Martínez, 2018). En ella, se otorgaba a la corona española el poder y dominio sobre los territorios recién descubiertos con la irrestricta obligación de que los reyes emplearán los medios necesarios para llevar la fe católica a los pobladores americanos. Fue así como el rey Carlos, de acuerdo con la Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias —RLRI tomo I— (1998) en 1515, se autoproclama como: “señor de las indias occidentales, islas y tierra firme del Mar Océano, descubiertas, y por descubrir, y están incorporadas a nuestra real corono de castilla.” (p. 523)

Y, con el fin de dar cumplimiento a los requerimientos de la predicación de la fe católica, la primera institución creada por la corona fue la encomienda. Según la RLRI tomo II (1998), el

origen de ella fue: “el bien espiritual y temporal de los Indios, y su doctrina y enseñanza en los Artículos, y preceptos de nuestra Fe Católica.” (p. 263) De acuerdo con las disposiciones, a los colonos españoles se les asignaba un territorio donde debía velar por las instrucciones evangelizadoras de los pobladores neófitos en el cristianismo. En tal sentido, el encomendero, como delegado administrativo, se hacía de los servicios de los curas doctrineros quienes estaban encargados de los catecismos y la celebración de los sacramentos.

En palabras de Bohorquez (1956), fueron dos los principales objetivos de la encomienda. En primer lugar, someter a un grupo de indios a la vigilancia y control de un encomendero, el cual velaba por la conversión y bienestar de ellos. En segundo lugar, proporcionar al colonizador mano de obra para la agricultura y minería, indispensable para el desarrollo económico de los territorios recién descubiertos. Desde esta perspectiva, mientras que el conquistador que, por lo general era soldado, enseñaba los rudimentos de la agricultura o la minería, el cura doctrinero, en las capillas o lugares consagrados a la predicación, realizaban sus oficios evangelizadores con lo cual buscaba levantar el ánimo e infundirles fe en realidades celestiales a los indios. O, en palabras de Gonzalbo (1990)

La enseñanza religiosa se consideró esencial, fundamento y fin de todos los afanes de los misioneros; pero junto a ella se dio la persistente penetración de una nueva cosmovisión, que no sólo afectaba a las creencias religiosas, sino que se manifestaba en los modos de hablar y de conducirse que, según sus maestros, debían de llegar a constituir una segunda naturaleza en los dóciles neófitos. (p. 235)

Por lo tanto, el axioma desde el cual se fundamentó el ideal educativo, en buena parte de la colonia, fue la necesidad de ilustrar a pobladores que no solo eran menores de edad, en términos de kantianos (2004), sino que ni siquiera tenían edad, ellos no eran culpable de su incapacidad por pereza o por confiar su tutoría a autoridades. Sencillamente, no se habían tomado el trabajo de razonar, su estado de naturaleza los ubica en una etapa precientífica y, por ello, la instrucción debía iniciar desde la completa elementalidad. En resumen, la castellanización y el adoctrinamiento eran las primeras asignaturas que debían ser ampliamente impartidas a una población sin espíritu.

No obstante, la encomienda, como institución sociopolítica, no estuvo exenta de numerosos reparos que ponían de manifiesto el abuso y el sistema de explotación que propició. Es común notar, en una somera revisión a la legislación de la época, las constantes leyes que se promulgaban para detener prácticas degradante o esclavizante hacían a los indígenas. Muchas voces se levantaron que proponían modelos diferentes para la pedagogización. Es así como Mejía et al (2020) pueden rastrear posturas como la del sacerdote Martín de Fuente quien promulgaba por una evangelización secularizada, independiente del control de los colonos y autónoma de las pretensiones de los encomenderos. No obstante, este cambio solo era de forma más no de contenido. La idea principal seguía siendo la castellanización y el adoctrinamiento.

Ahora bien, el discurso que legitimaba este andamiaje de acciones era a la vez uno y contradictorio. Mientras que en los reinos de las indias se emprenden acciones concretas para el adoctrinamiento, en las élites intelectuales españolas se discutía la naturaleza humana de los aborígenes. El meollo del asunto era determinar si el indio tenía alma, si era sujeto, si poseía atisbo de razón. Por lo tanto, si podía ser objeto para la instrucción. Aunque, si bien es cierto que las leyes de Burgo de 1512 conferían subjetividad a los recién descubiertos; fue la junta de

Valladolid de 1550—1551 quien delimitó las posiciones de los instructores españoles en referencias a la actitud educativa hacia los indígenas.

Mucho se ha hablado de las posturas que en el debate de Valladolid adoptaron dos de sus principales figuras: Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Mientras que al primero se le atribuye la defensa de los indios, al segundo se le adjudica abogar por la superioridad del hombre europeo y su legítimo derecho a la conquista. Pero, en rigor, en lo fundamental no difieren. De acuerdo con Montañez (2016), ambas posturas parten de la premisa que los amerindios eran pueblos sin religión y, por lo tanto: “Estaban ahí, esperando, que una civilización superior llegará para dotarlos de contenidos en sus primitivas formas.” (p. 88) Es decir, no existía diferencia en la concepción de la necesidad de evangelización, solo difieren en el método a emplear.

Ahora, es un error pensar que la gubernamentalidad estaba a espaldas de estas discusiones. Por el contrario, el poder político no solo institucionalizó la encomienda o convocó a la plenaria de Valladolid a los juristas; sino que a partir de la fecha comenzaron a expedirse una gran cantidad de cédulas reales, leyes y ordenanzas que reglamentaban el trato y los métodos de evangelización que debían emplearse. Según Martínez (2018): “En virtud de ello el poder civil intervenía en casi todos los asuntos del poder eclesiástico.” (p. 58) Una revisión minuciosa de las RLRI tomo I-III da evidencia que el rey legisla desde el tipo de virtudes que debían de poseer los curas doctrineros hasta el contenido de las enseñanzas a impartir. En este sentido, dos ejemplos pueden resultar muy ilustrativos.

El primero de ello es una ley que en 1564 el rey Felipe II firmó, según el RLRI tomo I (1998), en la que se le pedía a los Virreyes y gobernadores que: “clérigos, ó Religiosos de qualquier Órden se hallaren empleados en la predicación y enseñanza de la doctrina Christiana y

pidiera licencia para volverse á estos reynos, les persuadan y encarguen mucho, que no quieran dexar tan santa obra y oficio.” (p. 93) En caso de que no se lograra convencer al religioso y volviera a España, quedaba inhabilitado el resto de su vida para regresar a los Reinos de las Indias.

Un segundo ejemplo que demuestra la forma como el poder gubernamental permea los asuntos eclesiásticos y vigilaba la formación de los indios se encuentra en una ley de Felipe II en 1531. De acuerdo con el RLRI tomo I (1998) el rey ordenó:

Encargamos á los Prelados Seculares y Regulares que, tenga mucho cuidado de amonestar á los Clérigos y Religiosos Predicadores, que no digan, ni prediquen en los Púlpitos palabras escandalosas tocantes al gobierno público y universal, ni de que se pueda seguir pasion, ó diferencia, ó resultar en los ánimos de las personas particulares , que las oyeren , poca satisfacción, ni otra inquietud , sino la doctrina y exemplo que de ellos se espera; y especialmente no digan ni prediquen contra los Ministros y oficiales de nuestra Justicia. (p. 93-94)

La coerción al libre tránsito por abandonar la predicación o la delimitación de los temas a tratar en las homilías son evidencia de la influencia del poder civil en los asuntos o modos en que el gobierno vigilaba la pedagogización en los Reinos de las Indias. Desde el inicio, el poder administrativo ejerció influencia directa para delimitar el tipo de sujeto que se necesitaba formar para los fines que el sistema socio-económico exigía y en este aspecto los curas doctrineros fueron los mejores difusores del *ethos* educativo en el sistema colonial.

Ahora, ¿en qué se concentraron los fines educativos durante los primeros años de la colonia? Básicamente fue uno; pero bifurcado. Según Mejía et al (2020): “El primer intento fue una política inaugurada en la década de 1550, como esfuerzo concertado, pero demasiado ambicioso, de enseñar el español a las poblaciones indígenas, y con él el cristianismo y su visión de civilización y policía.” (p. 21) La castellanización para lograr la evangelización concentró los primeros esfuerzos educativos de la corona española. Sin embargo, el interés que motiva estas iniciativas radica en que a través de ello se lograba propagandear un tipo de ciudadanía o sujeto que encaja en los ideales de desarrollo que el sistema discursivo de la sociedad colonial había establecido.

Por lo tanto, la conversión del alma de los indígenas al cristianismo dosificaba su cuerpo y modelaba a sujetos sumisos para el cumplimiento de las tareas agrícolas y mineras. Como bien lo cita Martínez (2018) a Golzalbo (2001):

Han salido los nuestros en misiones por esta tierra y comarcas; y en las partes donde han ydo se ha visto notable fructo en la gente humilde, como son esclavos y otros deste xaez. Que siendo antes indómitos, que destruyan a sus amos, assi en ser fugitivos como en robarles sus haziendas y haxer otros insultos, sus propios amos confiessen que después que han ydo a tratarlos los nuestros los hallan quietos y domésticos (p. 64).

No obstante, este proceso no estuvo exento de un calculado manual de seguimiento y control. La disciplina y la vigilancia se manifestaba en la congregación ritual en un escenario y días específicos para constatar el avance de los aprendizajes. De acuerdo con Martínez (2018), todos los sábados los curas doctrineros reunían a los indígenas para escucharlos repetir, de

memoria, los requerimientos del catecismo, so pena castigo a aquellos que no evidenciaron haber alcanzados los conocimientos requeridos. A ello, Bohórquez (1956) le suma que los religiosos reunían todos los días a los neófitos en la fe en la plaza o en la iglesia, una hora en la mañana y otra en la tarde, para que recitaran los dogmas de la fe como prerrequisito para la eventual toma de los sagrados sacramento. Ahora, los llamados a organizar, dirigir y fiscalizar todo el proceso fueron los encomenderos: ellos eran los llamados a materializar los estándares educativos emanados por el rey.

En definitiva, la pedagogización en Colombia, al inicio de la colonia a través de los curas doctrineros, estuvo finamente ligada al interés del gobierno español. Instituciones como la encomienda certifica que, desde muy temprano en la historia de educación del país, se entendió la estrecha relación entre la construcción de un tipo de ciudadano a formar y un individuo llamado a educar. La evangelización fue el medio empleado por el rey, representante del poder civil, para instrumentalizar un grupo de docentes, curas doctrineros, para propagandear el ideal de sujeto requerido en la sociedad colonial. No obstante, sería un grave error creer que los discursos solo responden a las pretensiones de poder del monarca. Tal como lo demuestra la literatura hasta ahora expuesta, el inicio del proyecto educativo en américa fue antecedido por discusiones teológico-filosóficas y del derecho que tuvieron sus orígenes en los imaginarios de los primeros colonos: el gobierno recoge el sentimiento generalizado y lo materializa en la encomienda.

2.1.1.2.2 El Concilio de Trento un Fenómeno Marginal en Latinoamérica.

El concilio de Trento marcó en la historia de la educación católica un punto de inflexión que produjo una comisión radicalmente diferente del sujeto. Las fuerzas contra las que luchaban los tridentinos no se limitaban a los ataques doctrinales que la reforma protestante había esgrimido en contra de los jerarcas de la iglesia. También debía lidiar con posiciones políticas al

interior del catolicismo que estaban simétricamente opuestas y levantaban acérrimas ampollas entre los importantes patitos clericales. No obstante, en relación con la formación académica de las nuevas generaciones parecía existir un consenso generalizado.

Ahora bien, fueron dos las principales premisas que formalizaron el concilio. La primera, fue la necesidad de la formación rigurosa y sistemática de los sacerdotes: desempeñar el ministerio implicaba conocimientos académicos. En segundo lugar, de acuerdo con Martínez (2007), la educación cristiana de la juventud, masculina y femenina, en adelante debía partir de una sólida base humanista: “como la promovida por la *ratio studiorum* de los jesuitas.” (p. 214) Este énfasis en la formación humanista de las nuevas generaciones desencadenó una concepción del sujeto que el tiempo iría profundizando. Es decir, Trento marcó un período bisagra: cerró un modo de entender la educación y, a la vez, abrió nuevas cosmovisiones.

Sin embargo, son abundantes las referencias de investigadores que sostienen la tardanza de implementar las conclusiones establecidas en Trento en el contexto americano. Según Tánacs (2002), el primer hecho notorio en las reuniones celebradas fue la nula representatividad de prelados hispanoamericanos. Su ausencia quizás pueda ser explicada por los peligros del viaje, las enormes distancias que debían recorrer y la necesidad de la presencia de los obispos en sus diócesis las cuales estaban en procesos de formación o consolidación. Sin embargo, es más contundente la afirmación que: “resulta difícil encontrar una sola frase que se refiera directamente a los problemas específicos de tales iglesias. Nada de interesarse por la organización de las iglesias de Ultramar.” (p. 120) Ello daría la percepción que poco o nada importaban los asuntos de las indias, menos aún, los de la educación. Opinión similar expresa Mateos (1945):

El concilio de Trento no se propuso tratar de modo expreso los problemas que para el cristianismo había creado el descubrimiento de América; otras eran las miras de los padres allí reunidos. América estaba muy lejos del pensamiento universal, y aunque se seguían con interés las causas singulares y extraordinarias que de ella se contaban no había aún llegado a influir de modo importante en el interés y la vida del mundo cristiano. Los padres de Trento se hallaban a la vista, ante todo del protestantismo y sus principales revolucionarios. (p. 4)

En este panorama, podría sostenerse que lo ocurrido en Trento, para los efectos de esta investigación, fue solo un hecho marginal; pero ello está lejos de ser así. En tal sentido, es pertinente traer a colación la delimitación de lo que se debe entender por un seminario conciliar. Al respecto, Vergara (2006) apunta que Trento tuvo la virtud de ser: “una de las apuestas más firmes de la historia de la Iglesia por una formación sacerdotal episcopal y diocesana.” (p. 24) Y agrega: “Una formación que en principio pretendía ser estrictamente clerical pero que el devenir de los acontecimientos transformó especialmente a finales del siglo XVIII– en una realidad social, cultural y en ocasiones política de no escasa entidad e importancia.” (p. 25). En tanto que resignificación filosófica en la educación católica; no se puede pasar por alto el impacto que ella tuvo en la comisión que desarrolló en la formación del concepto de sujeto.

Hecho que no fue diferente en las tierras de ultramar dominadas por la corona española. A pesar de que en las reuniones celebradas en Trento el problema de la evangelización de las indias no fue asunto relevante y poco o nada se mencionó; ello no significa que las resoluciones y decretos en ella promulgados no hayan tenido resonancia entre la iglesia americana. De hecho, Vergara (2006) afirma que:

el papel desempeñado por los concilios hispanoamericanos, la aportación de la legislación indiana, la responsabilidad de la Compañía de Jesús y el número y ubicación de seminarios. Referentes que arrojan una conclusión clara: el seminario tridentino fue sentido en América con un celo e intensidad parecido al castellano, pero con matices y circunstancias diferentes. Dos hechos refuerzan esta singularidad: en primer lugar, decir que a lo largo de todo el siglo XVII las diócesis españolas sólo fundaron ocho seminarios frente a 18 que fundaron las diócesis indianas; en segundo lugar, manifestar que los seminarios castellanos se esforzaron por marcar nítidamente su realidad secular y diocesana, realidad que en el seminario indiano aparece más difuminada al ser muchas instituciones fruto del apoyo directo e indirecto de las órdenes religiosas. (p. 26)

Y es que, el papa Pío IV el 26 de enero de 1564 promulgó la Bula *Deus et Pater* en la oficializaba las conclusiones del concilio. El rey de España, Felipe II, no tardó ni siete meses para volverla ley de Estado. De acuerdo con el Boletín Oficial del Estado Español (2009), por Real Cédula Real, dada en Madrid, el 12 de julio de 1564 se decretó:

Aceptamos y recibimos el dicho sacrosanto concilio, y queremos que en nuestros reynos sea guardado cumplido y executado, y daremos y prestaremos para la dicha execución y cumplimiento, y para la conservación y defensa de lo en él ordenado nuestra ayuda y favor; interponiendo a ello nuestra autoridad y brazo real, quanto será

necesario y conveniente. Y así encargamos y mandamos a los arzobispos, obispos, y á otros prelados, y a los generales provinciales, priores, guardianes de las órdenes, é a todos los demás a quien esto toca e incumbe, que hagan luego publicar é publiquen en sus iglesias, districtos y diócesis y en otras partes y lugares do conviniere el dicho Santo Concilio, y lo guarden y cumplan, y hagan guardar y cumplir y executar con el cuidado, zelo y diligencia que negocio de tan servicio de Dios, y bien de la Iglesia requiere. Y mandamos a los del nuestro consejo, presidentes de las nuestras audiencias, y a los gobernadores, corregidores, e a otras cualesquiera justicias, que den y presten el favor y ayuda que, para la execución y cumplimiento del dicho Concilio, y de lo ordenado en él será necesario. (p. 55)

De igual forma, las determinaciones tomadas en la capital del reino, muy pronto se hicieron notar en territorio americano. De acuerdo con Levillier (1919), el 30 de septiembre de 1583 Felipe II comunicaba que:

El seminario de clérigos que por el Sacro Concilio de Trento está ordenado, en ninguna parte es tan necesario como en estas de las Indias, donde hay tanta necesidad de tener buenos obreros y ministros fieles del Evangelio; que por falta de ellos son forzados los Prelados a proveer muchas veces las doctrinas e Iglesias de clérigos de menos satisfacción y confianza de la que se requiere, para encargarse de gente tan nueva en la fe y donde hay tantas ocasiones

de vicios; y si no es criando con mucho cuidado la juventud de estas partes, no se puede esperar que hayan de ser de tanto provecho ni cuales se desean, los que acá se hicieren de la Iglesia. (p. 281)

Tal como se señala, la gubernamentalidad española entendió que los postulados del concilio de Trento eran tanto más necesarios en el territorio americano. De acuerdo con el discurso que lo legitimaba, la urgencia radica en la necesidad de formar buenos sacerdotes-maestros en un contexto en el que los jóvenes estaban más propensos al vicio. Por lo tanto, las nuevas instrucciones de la formación docente debían tener especial énfasis en la necesidad de adiestrar el cuerpo y las almas de los amerindios. Si es así ¿en qué hechos concretos se materializó el giro que adoptó la instrucción?

De acuerdo con Fernández (2018), una de las premisas tridentinas era la necesidad de exteriorizar el culto a través de rituales. Este acto afectó vívidamente el proceso de evangelización en marcha que se estaba desarrollando en los territorios americanos. Las ceremonias pomposas y esplendorosas, los nuevos cultos a las imágenes, la música en los ritos, la extensión de las celebraciones a todas las capas sociales, la visualización de pinturas, entre otras reformas que abogaban por lo sensorial, permitió incluir la cosmovisión de los imaginarios indígenas y sus mitos en el nuevo *corpus* cristiano. La simbiosis permitió interiorizar el dogma católico. Es decir, a través de la estimulación de los sentidos, los aprendizajes de la catequesis fueron asimilados más rápidamente.

El período posterior a Trento, el territorio americano se caracterizó por la celebración de un sinnúmero de concilios y sínodos en los que se buscaba extender los postulados tridentinos: las catequesis también fueron empleadas en este propósito. Igualmente, el rey Felipe II emitió abundantes cédulas en las que ordenaba que se publicaran en las Indias los decretos de Trento.

La principal idea que subyace en toda esta nueva reglamentación y restructuración para la instrucción fue un fuerte énfasis en la exterioridad. Entre ella, la imagen visual del texto, entendido como espacio de lectura. De acuerdo con Vargas (1951): “Tengan por muy encomendadas las escuelas de los muchachos los curas de indios, y en ellas se enseñe a leer y a escribir y lo demás y principalmente que se avecinan a entender y hablar nuestra lengua.” (p. 340) Por ello, Fernández (2018) no vacila en afirmar que:

Como antes indicábamos, esta influencia de Trento en los Concilios acabó calando en múltiples factores que modificaron el modelo de evangelización hasta entonces aplicado, y la enseñanza de la lengua y la escritura comenzaron a tener un peso importante en las metodologías misionales. (p. 6)

Lo antes descrito no fue diferente en el Nuevo Reino de Granada. Según Hernández (1969), el 22 de junio de 1592 el rey le ordenó al arzobispo de Santa Fe que fundara y sustentara colegios seminarios en la ciudad, de acuerdo con los postulados que fueron decretados en el concilio de Trento. La instrucción especificaba el tipo de estudiantes que debían albergar las instituciones; como también, la urgencia que el encomiendo se llegaba a cabo lo más rápido posible.

En definitiva, el concilio de Trento fue un evento bisagra que marcó una nueva concepción de la instrucción en América. Los postulados en él decretados no pueden verse como hechos anecdóticos en la historia de la iglesia en las indias. Fueron por lo menos tres las implicaciones fácticas que produjo en la educación colombiana: en primer lugar, se enfatizó en la idea del humanismo en la enseñanza. Segundo, se exteriorizó la experiencia religiosa y con ello, se estimuló la corporalidad que dio como consecuencia la simbiosis de la creencia cristianas con las

indígenas. Por último, la lectura y escritura en la lengua castellana fueron piezas indispensables en la nueva experiencia de la corporalidad.

2.1.1.2.3 Las Reformas Borbónicas y la Instauración de la Escuela de las Primeras Letras:

Un Asunto de Estado.

La expulsión y expropiación de los bienes de los jesuitas de los reinos de las Indias en 1767 implicó que emergiera un discurso sobre la educación sustancialmente diferente en el contexto de la colonia. Hasta ese momento, la principal institución encargada del hecho educativo era la iglesia. Lo que no significaba que el poder civil no controlara o vigilara los acontecimientos que en torno a las comunidades religiosas se producían en relación con la instrucción de los indios. Como se ha indicado, la corona produjo abundante legislación educativa en los primeros años de la conquista.

No obstante, quien asumió en la práctica los retos eran las comunidades religiosas, en especial, los jesuitas. Si bien, la educación en manos de la iglesia católica enfatizó en la necesidad de la salvación de las almas; ello no significó un rol meramente evangelizador: la premisa que sobresalía durante este período en la praxis pedagógica fue la necesidad de dotar de alma al indio para dosificar e instrumentalizar para el trabajo. Todo ello siguió toda una tecnología de saberes y acciones bien institucionalizadas racionalizadas que le daban sentido.

Por ejemplo, las prácticas de los jesuitas estaban estrictamente ceñidas a manuales técnicamente bien diseñado, dotados de objetividad científica que legitimaban su implementación pedagógica: la *Ratio Studiorum*, cuya elaboración duró 44 años y fue publicado en 1599 ha sido una de las construcciones donde mejor se ha especificado todas las acciones a tomar al interior de las instituciones de enseñanza. Estaba pensada para vigilar y controlar a todos aquellos que hicieran parte del sistema. Según Del Rey (2010):

La Ratio es un código pedagógico-escolar, o un auténtico plan de estudio, y un método pedagógico bien estructurado que ha regulado la educación y la enseñanza de las instituciones docentes en la compañía de Jesús en todo el mundo desde su publicación hasta el siglo XX” (p. 68)

En dicho instructivo se especificaron y orientaron cada una de las acciones y roles que debían asumir los sujetos que eran actores del hecho pedagógico: se delimitaban las fronteras de lo admisible de lo no lo era. Por ejemplo, la Ratio Studiorum establecía los libros que debían metódicamente diligenciar los maestros: el primero de ellos era el libro con el nombre completo de los estudiantes, lugar de origen, edad, nombre de los padres o cuidadores, día y año de admisión. Igualmente, Libro de notas y, por último, los catálogos de alumno que el profesor debía entregar al perfecto al inicio de cada período escolar.

Igualmente, de acuerdo con Del Rey (2010), La Ratio era un manual diseñado para la compostura de los alumnos en todas sus esferas. Establecía la manera como el estudiante debía actuar en privado y público, el tipo de relación que debía tener con sus semejantes, los comportamientos a asumir con las autoridades. Toda una serie de urbanidad y buenas costumbres. Y es que, la educación era entendida, en opinión Del Rey (2010), como la: “formación integral del hombre en tres dimensiones: virtud, letras y política; es decir, sabiduría, ética y comportamiento social, todo ello entroncado en humanismo intelectual” (p. 100)

En relación con el rector, se establecía que era la cabeza visible de las instituciones educativas. En el período de la colonia, debía asistir a los servicios literarios prescritos, evaluar cada mes, con los docentes, el desarrollo de los cursos. También presidió la entrega de los premios estímulo para inculcar la búsqueda de la excelencia. De igual forma, su gestión

contemplaba la coordinación de los profesores, la admisión y promoción de los alumnos, la supervisión de los exámenes y ejercicios literarios e implementar la disciplina. Igualmente, Del Rey (2010), argumenta que el rol del rector también:

comenzaba por hacer guardar las reglas correspondientes a los profesores, visitar las clases para tomar conciencia de su funcionamiento, verificar los calendarios, controlar el pensum (...) Y velar por el prestigio y autoridad del profesorado. También debía supervisar el variado mundo de los ejercicios literarios: las declamaciones mensuales, las disputas de clases, las academias, así como el premio público o privado. Finalmente, debía cuidar de la disciplina del colegio, tanto dentro del aula como en los espacios que configuraba el recinto escolar.” (P. 253)

En relación con los docentes, la Ratio especificaba que su labor estaba enmarcada en el trabajo continuado: el estudio, la preparación de clases, la dedicación a los alumnos y el cumplimiento de las demás normas. Su dedicación docente era exclusiva: diariamente debía dictar cuatro horas de clase: dos por la mañana y dos por la tarde, de acuerdo con los programas prescritos y plasmado en las disposiciones educativas vigentes. También debía atender personalmente a la variada gama de los ejercicios previamente programados, los cuales podían cambiar con tal de qué se conservaron los mismos enteramente y por los mismos espacios de tiempo en las reglas de cada maestro el Pensum anual debía cumplirse a cabalidad y era controlado por el prefecto de estudio. En tal sentido, Del Rey (2010) apunta que:

Su empeño fundamental debía cifrarse en seguir los pasos de cada uno de sus alumnos y buscar el mejor aprovechamiento. Tenía que

controlar diariamente los ejercicios de la memoria, la entrega de los compromisos, que debía corregir con cada uno de los alumnos, y poner especial cuidado en preparar la prelección. Cíclicamente tenía que llevar a cabo los ejercicios extraordinarios, como concentraciones, etc. Por último, tenía conservar, a través de su catálogo, la evolución intelectual de cada discípulo. (p. 255)

Por último, no es insignificante notar que en muchos aspectos la Ratio Studiorum planteó técnicas de orden y control en el hecho educativo que se adelantaba para su tiempo. La distribución de los roles, tiempos y espacios era quizás una de sus principales características para establecer todo un saber en torno a la pedagogía. Es por ello, que Del Rey (2010) no duda en afirmar que el modelo pedagógico empleado por los jesuitas “es un método eficaz, bien estructurado, cuidadoso de los mecanismos de adquisición de conocimientos, adaptado a las necesidades de su tiempo, todo lo cual avaló el ideal de intelectualidad que acompañó a la compañía de Jesús.” (p. 69)

No obstante, Martínez y Silva (1984) están de acuerdo que la expulsión de los jesuitas de las colonias americanas permitió que emergiera un paradigma diferente en la manera de entender el sistema educativo. Sin embargo, sostienen que antes de estos acontecimientos en los reinos de las Indias, no podría afirmarse que existiera un proceso real de formación pública porque no había un control social sobre la labor de los docentes y de las escuelas. Además, tampoco se contaba con un plan finamente determinado, un sitio geográficamente delimitado de instrucción y, menos aún, un plan de estudios. En definitiva, la formación no se había asumido como un asunto de Estado.

Lo cierto es que Martínez y Silva (1984) logran evidenciar que la expulsión de la compañía de Jesús de las tierras de las Indias dejó un vacío en la formación de los estudiantes, que comenzó a sentirse, muy pronto, en la carencia de docentes que asumieron la instrucción en las primeras letras. En este contexto, una somera revisión bibliográfica de la época muestra las constantes quejas de las comunidades pidiendo a los virreyes la presencia de personas que pudieran asumir la formación de los nuevos estudiantes. En tal sentido, exponen:

Bien pronto en los pueblos y ciudades más importantes de la provincia de Tunja y Santa Fe y en menor medida Antioquía, van a surgir y expandirse, en algunos casos, unos ciertos mercaderes de la enseñanza que cobraban por cada discípulo un real semanal, un pan y una vela cada sábado, discípulos que por lo regular no bajaban de treinta. (p. 27)

En consecuencia, es en este marco donde la sociedad empieza visibilizar la figura del maestro no adscrito a una orden religiosa y que pedía a cambio de su trabajo un pago monetario. Lo particular del hecho es que la labor ya no está, solamente, suscrita a las clases poderosas, nobles y beneméritos del nuevo reino; sino que también se extiende a otras capas sociales que, aunque mestizas, poseen alguna capacidad económica e intelectual que les hace recurrir a la educación para sus hijos. El hecho que surgieran individuos dispuestos dedicarse a la enseñanza, recibiendo pagos por parte de los clientes, evidencia un nuevo fenómeno social sin precedentes en la historia de la educación en la Nueva Granada. Esto produjo que se suscribieran espacios geográficos localizables donde cada profesor ejercía su jurisdicción: los archivos legales de la época relatan frecuentes disputas reclamando el derecho de permanecer en un sitio para seguir con el oficio de maestro.

Por otro lado, ante el creciente fenómeno que empezaba a tener proporciones imaginadas, los ciudadanos comenzaron a sentir la necesidad de regular, a través de la intervención del Estado, en estas circunstancias, dado que, muchos se dedicaban al oficio sin tener la más mínima preparación. En tal sentido, Martínez y Silva (1984) sostienen: “Moreno y Escandón ante el hecho exige que a lo menos se procure minorar el daño, ya que no se puede radicalmente cortarse; y que se expidan órdenes estrechas para que los maestros de esta clase sean examinados debidamente y se les prescriba límites, a los que puedan recibir por el trabajo de su ocupación” (p. 30). En tal sentido, es la sociedad que inicia visibilizando una necesidad e incita la intervención gubernamental: genera el discurso que legitima el emergente orden en torno al nuevo hecho pedagógico. Al respecto, Martínez y Silva (1984) concluyen:

Se clama pues, desde distintos ángulos y con distintas justificaciones, porque se busca un control y vigilancia a estos sujetos o por lo menos que se le pongan límite a esta peligrosa libertad. Pero también se solicita injerencia gubernamental a través de la creación de escuelas públicas o sitios de hospicios para los pobres, tal como estaba reglamentado con anterioridad por la real provisión del Consejo en el extraordinario de fecha 5 de octubre de 1767 donde se contemplaba que si es preciso se proceda al establecimiento de una especie de casa de educación, seminario pupilage para los jóvenes que asistan al estudio. Se presenta, de una parte, la solicitud delimitar la acción de los sujetos que enseñan, pero a su vez se contrarresta con la petición del vecindario para que se

creen escuela y se sostengan maestro con fondos públicos.” (p. 31-32)

En definitiva, la expulsión de los jesuitas generó que en la práctica pedagógica surgiera la presencia de un sujeto que enseña. En sus primeras manifestaciones, este individuo fungía como un preceptor particular, sin norma ni sujeción alguna, lo que produjo sobre él recayera la mirada y control por parte del Estado. Lo distintivo de este maestro no va a ser un discurso o unas normas pedagógicas que le dan su definición, ni una institución de saber pedagógico que le autorice el poder de pronunciar un discurso. Será un oficio que comienza a ser ejercido por él y sobre el cual comienza a reglamentarse y a establecerse unas normas impuestas por instancias jurídico-administrativas. En definitiva, es la gubernamentalidad quien certifica su idoneidad para el oficio a través de un título. Ello se debe entender, según a Martínez y Silva (1984), como:

Al funcionario de la práctica pedagógica en este periodo que llega hasta 1790 aproximadamente, no se le pregunta por su conocimiento, ni se le certifica sobre su competencia pedagógica, además de que no existe todavía un discurso para el maestro de primeras letras. La garantía sobre el saber del maestro no es lo que importa, no se trata de formarlo en una cierta norma pedagógica sino de expresar el reconocimiento legal por parte del poder de un funcionario que podía desempeñar un oficio. O sea, el título tiene la función de legalizar el oficio de enseñar y no es de expresar la garantía de su saber.” (p. 41-42)

Es a partir de lo anterior que Castro y Noguera (2012) sostienen que la escuela de primeras letras es un invento relativamente reciente, ubicado cronológicamente en la segunda

mitad del siglo XVIII. Según su argumento, fue a partir de este momento, una vez que las órdenes religiosas son expulsadas, especialmente los jesuitas, y el Estado asume la instrucción, cuando realmente se puede hablar de educación pública. De acuerdo con su tesis, son varias las razones que llevan a afirmar ello: es a partir de este momento cuando hay un control gubernamental de la práctica del docente; también en este período cuando se independiza o se seculariza la educación. Igualmente, la instrucción no se centra en la salvación del alma para concentrarse en la formación de los jóvenes y, por último, surge la necesidad de control social sobre la juventud.

Este cambio de discurso social en torno de la instrucción produjo, de acuerdo con García (2005), que a partir de este momento: “la educación colonial queda ligada al Estado por la utilidad que ella representa como mecanismo ideal de uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, difusión de las ideas políticas y religiosas y mantenimiento de la productividad económica.” (p. 221) No obstante, sería apresurado afirmar que el nuevo discurso implicó una transformación concreta en la *praxis* de los docentes. Según Plata (2020) es:

En el plano ideológico fue donde los funcionarios reales consiguieron los mayores frutos. Aunque no se logró suprimir sistema educativo escolástico, si se logró desprestigiarlo y minar la confianza que se tenía en los dominicos como educadores, dudando de sus capacidades intelectuales. Esto va a ser básico para el posterior ataque contra las órdenes, que partirá del supuesto de su incapacidad intelectual. (p. 149-150)

Ahora bien, hubieron hechos en un contexto más general que motivaron las reformas vividas en las indias. La filosofía ilustrada generalizada en Europa había hecho eco en la capital del reino. En tal sentido, el despotismo de los virreyes en América, característico de la filosofía

europea de la ilustración, se caracterizó por la separación del poder político del eclesiástico. Igualmente, estuvo encaminado a mejorar la situación económica del territorio a través de las ampliaciones de las redes de transporte, el fomento de la agricultura, las manufacturas, el comercio. Así como en los nuevos objetivos en las enseñanzas

De acuerdo con Ocampo y Soler (2012), las principales reformas en el ámbito educativo, en relación con los intereses de despotismo ilustrado, se dieron en la creación de la universidad pública. En lo referente a la instrucción en las primeras letras, los autores sostienen que:

entre tanto, la educación elemental continuó en los linderos del tradicional adoctrinamiento. Las disposiciones estatales para fortalecer la instrucción y las primeras letras, tuvieron como objetivo primordial enseñar a respetar las normas, obedecer y amar a la corona, inculcando fidelidad al rey. Quizás, con base en estos propósitos, se atendieron algunas propuestas de crear escuelas gratuitas en educación elemental para familias pobres adscritas a los cabildos.” (p. 42)

Sin embargo, la idea generalizada durante el período fue la necesidad de apremiantes transformaciones en la enseñanza monástica que impartía cátedras especulativas, inútiles y estériles. En su lugar, se perseguía la enseñanza experimental, requerida en un virreinato lleno de riquezas naturales por explotar y con una población sumida en la ignorancia. Por ello, tienen razón Torres y Salazar (2002) cuando establecen que, en la Nueva Granada:

La ilustración estimula reformas en el sistema educativo, que posibilitan los aportes teóricos de los enciclopedistas y fortalecer la

capacidad de los criollos para conseguir ideas de procesos científicos e independentistas. La llegada de la idea de la llegada de las ideas de Newton a la universidad desplaza la física de Aristóteles, el estudio de la matemática se le concede más tiempo que a la de la gramática y a latín y se inicia una transformación que modificó el habitual dominio de la teología y filosofía escolástica introdujo una perspectiva científica en la enseñanza de las ciencias naturales. (p. 63)

En definitiva, la expulsión de los jesuitas de la Nueva Granada alrededor de 1767 significó la emergencia de un discurso que difería sensiblemente al sostenido por los primeros años de la colonia. Ambos discursos estaban finamente contruidos, vigilados, controlados y regidos por la gubernamentalidad. A su manera, definían los contornos del rol de los docentes y de la subjetividad de los estudiantes. En el caso particular de las reformas iniciadas por los Borbones, quedó en evidencia que los maestros fueron la creación de una necesidad social, regulada por el Estado y responsables de impulsar el nuevo individuo que debía promover la educación experimental en provecho de la explotación de los ilimitados recursos naturales existente en los reinos de las Indias.

2.1.1.2.4 La Instrucción Pública en República de la Gran Colombia: El Ciudadano y la Nación.

El proceso y consolidación de la independencia en la Gran Colombia marcó rupturas, pero, sobre todo, continuidades en muchos aspectos de la instrucción pública. Es importante reseñar que las reformas borbónicas fueron el preludio del concepto de sujeto que ya venía gestando la sociedad colonial. Y si bien, la corona pretendió solidificar un proyecto ilustrado de

educación, en términos materiales, ella se vio obstaculizada por la incapacidad administrativa del gobierno. No obstante, los ideales que alimentaron reformas como la del fiscal Moreno y Escandón cimentó las bases del discurso que más adelante esgrimieron los próceres de la independencia en provecho de las escuelas para delimitar los contornos de los nuevos ciudadanos que requería el nuevo orden social.

Como se ha indicado, desde antes de 1767, en la península ibérica era cada vez más común la adopción, por la clase gobernante, de los ideales ilustrados. De ahí que, muchos dirigentes españoles y criollos creyeron necesarias profundas reformas al sistema educativo de la corona: la separación de la iglesia con el Estado, la enseñanza asumida y financiada con recursos públicos, la promulgación de políticas educativas, la instrucción y tecnificación de la mano de obra, en resumen, la secularización de la vida en general, fueron algunas de la exigencia que los ilustrados empezaron a reclamar. Ahora bien, de acuerdo con Weinberg (2020), aunque en el período de la República, en esencia, estos también serían los axiomas que alimentarían las políticas en instrucción pública; se diferenciaría, en el contenido político que se les dio durante la colonia. Puesto que, los virreyes la asumieron como: “un vínculo de afianzamiento de la autoridad real.” (p. 170)

En tal sentido, el discurso que delimita la enseñanza para la salvación de las almas y domesticación del cuerpo o el de la castellanización y dotación de razón al indio; cedió el paso al de la educación para darle felicidad a los pobladores. Pues bien, esto solo se lograría a partir de una instrucción pública que capacitará e industrializará el agro, diversificará la economía, cualificara la mano de obra y tecnificara el trabajo. Ahora, estos fueron los ideales, germinados en la colonia, que dinamitaron las bases de la soberanía de la corona y abrirán paso a las luchas independentistas que resultaron en el establecimiento de la República. Solo que, en este período

emerge una categoría, un novedoso discurso que alimenta el sueño de emancipación y sobre el que se construye todo el aparato estatal y, por supuesto, el educativo. Ello es, el concepto de ciudadano. Por lo que Perilla (2017) afirma:

Los primeros pasos para instaurar en el pensamiento de los distintos grupos sociales la conciencia del individuo-ciudadano como miembro de y en relación con el Estado de Derecho —representante del imperio de la ley, ya no del poder de la monarquía— se dieron en la primera mitad del siglo XIX en Colombia, durante la conformación de la república. (p. 47)

Sin embargo, este concepto surge con un significado ambiguo, impreciso: unas veces designa un campo discursivo y legitima ciertas prácticas; otras veces, hace referencia a hechos que, en muchos aspectos, contradicen el anterior. En tal sentido, Perilla (2017) señala que los discursos libertarios alimentaron las esperanzas de los pobladores, en ellos, se creyeron constructores de un orden que les otorgaba papel protagónico. Ahora, su relación con el soberano no sería de súbditos; sino, de copartícipes de la instauración de la República. Pero, en la práctica, eran los criollos cultos, con estudios, recursos económicos, quienes tenían la voz política y la soberanía del Estado. No obstante, los excluidos, en ejercicio de sus libertades, a diferencia del período colonial, se creyeron en el derecho de reclamar igualdades.

Por otra parte, el concepto de ciudadano no se formó en abstracto, descontextualizado. Él estaba instalado en un discurso más general, más abarcante, que daba sentido y legitimidad a los ideales que demarcaban la definición del nuevo sujeto. Así pues, la categoría de Nación configuró ya no el territorio gobernado por el rey; sino, el lugar donde conviven hombres libres.

Sin embargo, también ella fue ambigua, llegó a designar varias ideas. De acuerdo con Romero (2011) en:

América pueden diferenciarse tres usos del término nación a mediados del siglo XVIII. El primero se refería al lugar de nacimiento; el segundo hacía referencia a una “población caracterizada por una serie de rasgos étnicos o culturales como lengua, religión o costumbres”, y la tercera designaba “poblaciones que compartían unas mismas leyes o debían obediencia a un mismo poder. (p. 15)

Aun así, el principio común que subyace en todo el discurso Republicano, en referencia a la Nación, es la ideología de identidad de los sujetos que la componen con la finalidad de promover la integración entre ellos. Ahora, todo este proceso estuvo acompañado de un entramado finamente construido por la gubernamentalidad, el poder configuró un terreno que propició la emergencia de una institucionalidad que le dio sentido a la subjetividad que empezaron a adquirir docentes y estudiantes. Por ello, Saldarriaga (2005) sostiene que en la República se evidencian:

modos cotidianos de gestión de los sujetos, quienes se fueron desprendiendo de las instancias del poder soberano y del gobierno moral —laico o religioso—, a la espera de hallar nuevos espacios, métodos, discursos y agentes en la recién inventada sociedad civil. Se trata de un complejísimo proceso que comprometió saberes, instituciones y sujetos de modo inédito e impredecible. (p. 53)

Es en este marco donde surge el modelo educativo republicano. La escuela como escenario de socialización y promoción de los ideales de la libertad. La pregunta para resolver

era: ¿Cómo educar a los pocos hombres libres para que sean ciudadanos? Pues bien, la respuesta, de acuerdo con Quiceno (2003) fue que a través de la instrucción pública. Ella debía transformar a los: “individuos, de seres que habitan en un estado y pueden ser súbditos, en ser político, morales, religiosos, económicos, es decir seres que quieran ser parte de un Estado, ciudadanos. Todo esto se debía de lograr por la instrucción pública.” (p. 25)

Por consiguiente, la educación ahora es pensada para formación de otro tipo de hombre, la configuración de una nueva subjetividad que respondiera a los intereses de la naciente nación independizada. Quinceno (2003), lo explica como la respuesta al problema de cómo educar a cada individuo y a toda la población, lo cual se tornó primordial después de las guerras de independencia. Para ello, la técnica que asumió la pedagogía fue la instrucción de un modo directo: los ciudadanos se educan desde el exterior, por medio de reglas, medidas y controles externos. Lo cual difería de la colonia, durante este período, los individuos eran educados en una doble manera: por medio de la iglesia y el Estado monárquico. Por medio de las leyes divinas y por las leyes del rey. El hombre era simplemente un súbdito que debía obedecer al rey. No obstante, la República no se comportó de este modo, a ella le interesó el hombre, el individuo, que no lo pasó como súbdito; sino como ciudadano. En definitiva, Pita (2015) lo resume:

El naciente gobierno republicano emprendió esfuerzo con miras a brindarle mayor importancia a las escuelas primarias. Estos establecimientos fueron concebidos no sólo como un nivel de formación básica para el desarrollo cultural e intelectual de los ciudadanos, sino también como un espacio propicio para entronizar en la sociedad los principios liberales y republicanos. (p. 87)

Así, a través de este proyecto educativo, la gubernamentalidad buscó entronizar estratégicamente los valores liberales y fortalecer la legitimidad de un sistema político que intentaba consolidarse como una verdadera alternativa en contraposición al antiguo régimen colonial. Precisamente, este período estuvo cargado de simbolismos que intentaban hacer borrar del imaginario colectivo el anterior régimen de instrucción. Por ejemplo, las ceremonias de apertura de escuelas y los certámenes académicos fueron los espacios privilegiados para difundir la ventaja de una República libre y soberana. Resumiendo, en palabras de Echeverry (1989): “La instrucción pública como estrategia de poder debía: ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, desplazar, especializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra, implementar una nueva organización, la domina la dominación de la ley, del Estado y de la lógica.” (p. 9)

En conclusión, la instrucción pública en la República tiene la función de socializar al individuo como ciudadano. La pedagogía es la encargada de propagandear los ideales de lo que va formándose bajo el concepto de nación. En palabra de Quiceno (2003):

Lo que parece claro es que el siglo XIX nunca se planteó el convertir los individuos en seres humanos o sujetos, entendiendo por sujeto a que el individuo que sabe quién es y puede dirigir su paso por sí mismo. Todo lo contrario, el Estado republicano buscó usar el individuo, utilizarlo como instrumento de su estrategia y correlato de sus políticas. (p. 26)

2.1.1.3 Reconfiguración del Rol de los Docentes y Estudiantes: La Pedagogía Crítica de la Comunicación

La génesis del sistema educativo colombiano evidenció la forma como se ha empleado la pedagogía para legitimar la instrumentalización de la labor de los maestros y usado la instrucción para controlar la subjetividad y el cuerpo de los estudiantes. En tal sentido, Foucault tiene razón al identificar la íntima relación que existe entre saber-poder y el papel de la gubernamentalidad para legitimar los discursos que establecen las fronteras entre lo prohibido y lo permitido, lo pronunciable y lo indecible, lo bueno y malo, en definitiva, en instituir el orden de las cosas.

Ya sea que se entienda el trabajo de los profesores como la del cura doctrineros, llamados a dotar de alma al indio sin dios, o la del hombre piadoso, que debe transmitir el logos al labriego inculto que no habla castellano, o la del ciudadano de sangre pura, quien tiene que infundir la responsabilidad de trabajo y oficios a la creciente masa de jóvenes vagos que pululan por la calles del Nuevo Reino de Granada, o la del patriota, quien está obligado de inculcar en el imaginario de los niños la necesidad de construir una ciudadanía encargada de formar la Nación. Todos ellos, son solo ejemplos de cómo el poder y el saber han construido la subjetividad de lo que se debe entender por maestros y estudiantes. En definitiva, la lógica instrumentalista ha sido quien impuso las acciones y relaciones en torno al papel que debe desempeñar el sistema educativo en Colombia.

En los apartados anteriores, quedó en evidencia como el control de la educación por parte del poder fue incrementando la fiscalización sobre los sujetos. A medida que el Estado asumió la instrucción pública como medio de adiestramiento, el discurso que se popularizó sería el que sirviera a la gubernamentalidad. En este modelo, ya no se privilegia, simplemente, el enseñar a

leer, escribir o los asuntos de las matemáticas y ciencias; sino también, se incluye la necesidad de inculcar valores ciudadanos que propagandear las nuevas políticas nacionales. Razón tiene Kemmis (2008) cuando afirma:

Con la educación de masas, el control de la educación pasa a constituir objeto de regulación Estatal (por ejemplo, mediante los sistemas de inspección). La regulación de la educación de masa requería un sistema de preparación del profesorado, de especificación del currículum, de exámenes y de titulación y registro de los profesores más detallado y estatalmente controlados (p. 97)

Al aparecer la racionalidad de la escolarización fiscalizada por el Estado, dio origen a un enorme sistema burocrático el cual era requerido para coordinar, regular y controlar a los profesores y demás sujetos implicados en el hecho social llamado educación. Desde esta perspectiva, la lógica instrumentalista cosificó un aparato pedagogizante, una entidad impersonal, que se caracteriza por estar compuesta por reglas, procedimientos, estructura de autoridad y fórmulas que caracterizan su funcionamiento. Este acontecimiento, fue considerado por todos los participantes como un hecho real, tanto como los ladrillos de los edificios escolares.

Sin embargo, sería simplista entender el rol de la educación exclusivamente como instrumentalista y de manipulación a los maestros y estudiantes. Bien es cierto, tal como se ha descrito, la institucionalización de la instrucción pública permitió el establecimiento de un tipo de racionalidad pedagógica, ello es, la que concibió a los sujetos como medios para alcanzar fines gubernamentales; No obstante, esto no significa que no existan bases en las que se

establezcan un discurso normativo para reconfigurar el papel de la instrucción pública. Es por ello, que esta investigación propone el paradigma de la pedagogía crítica de la educación como un medio para explicar y rediseñar la labor de los docentes y el papel de los alumnos.

Desde la óptica de la pedagogía crítica de la educación, la instrumentalización evidenciada en la historia del sistema educativo colombiano es un síntoma que revela un problema mucho más estructural y que afecta a otros campos de la vida social, no solo el de la instrucción pública. Ello es, la institucionalización de un modo de pensamiento, una forma de entender y descifrar al mundo, una racionalidad encaminada a fines y una visión unidimensional de entender las ciencias, por lo tanto, de concebir la pedagogía. Esto es, la universalización de los axiomas del positivismo. Por ende, en lo que sigue, se busca desenmascarar el aparato ideológico que, solapadamente, sostiene el tecnicismo científico. Además, proponer una alternativa teórica para reconfigurar el rol de los maestros y alumnos.

Para esto, es pertinente precisar, categóricamente, los tipos de racionalidad que en determinados momentos pueden adoptar los sistemas educativos. Según Habermas (2003), pueden diferenciarse, por lo menos, tres tipos de acciones en el ordenamiento social: las estratégicas, las reguladas por normas y las dramatúrgicas. Para los fines de esta exposición, se detallarán las dos primeras. Por estratégicas, se entiende la capacidad de los sujetos de actuar, empleando los medios y herramientas más adecuados para lograr los fines propuestos. Para ello, se supone la existencia de un mundo objetivo, regido por leyes de causa-efecto y, por tanto, medible, cuantificable, calculable y predecible. En este campo, han sido las ciencias empíricas las que mejor explican los hechos que en él acontecen. Tal como quedó manifiesto, por lo general, la principal característica de la pedagógica en el génesis de la instrucción pública en Colombia respondía a esta lógica.

Ahora, de acuerdo con Hoyos (2013), ¿Cuál es el peligro de una racionalidad instrumentalista generalizada en el sistema educativo? Respuesta, es el dogmatismo. Es decir, la dificultad está en que la instrucción pública, vista desde óptica, establece una única manera de trabajar académicamente. La labor docente se reduce a un criterio pedagógico que se enmarca en los axiomas de la técnica, tecnología e innovación para la competitividad y productividad. Es decir, el nuevo mito de la ciencia como el camino exclusivo de progreso. Y, aunque no se niega la necesidad de ella, los humanos —estudiantes— son más que ciencia; también son lúdica, estética, cultura etc.

Por otra parte, Habermas (1989) explica un segundo tipo de racionalidad. Mientras que la instrumentalización tiene su génesis en la vida vinculada al trabajo y busca el control de la naturaleza a través de la técnica; las acciones comunicativas establecen su origen en el medio de los individuos socializados, en la esfera de la vida en comunidad, donde predomina el lenguaje para la interrelación. En este espacio, predomina el entendimiento intersubjetivo para que las personas, capaces de lenguaje y acción, logren acuerdos y realizar actividades coordinadas.

A diferencia de la racionalidad instrumentalista, la comunicativa establece un espacio de relaciones intersubjetivas, mediadas por la comunicación, donde los individuos socializados se entienden y se ponen de acuerdo para coordinar sus acciones, y actuar en conjunto en el mundo comunitario. En ello, la red que subyace en este tipo de relaciones es un concatenado de interacciones simbólicas que han sido construidas por la tradición y la cultura y donde todos sus miembros hayan sentido, significado y orientación en la sociedad.

Luego, en el marco de la pedagogía, ¿cómo logra traducirse el pensamiento sociológico habermasiano? García (1993) sostiene al respecto que, los sistemas educativos son escenarios

donde ambas acciones tienen coexistencia, las normas sociales, comunicativamente compartidas, discurren al lado de la formación en competencias cognitivas y profesionales. La historia ha mostrado el predominio de la instrumentalización; sin embargo, también se ha evidenciado espacios donde los docentes y estudiantes mediante sus procedimientos lingüísticamente coordinados. En coherencia a ello, Paz (1993) puntualiza que, a través de las tareas encaminadas a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de saberes, la racionalidad con arreglos a fines es la que predomina. Mientras que, las tareas que se encargan de la socialización de las normas sociales y la autoafirmación personal gravitan en el marco de la acción comunicativa.

Sin embargo, a raíz del avasallante crecimiento de la pedagogía de corte positivista, que privilegia la exclusividad de la racionalidad instrumentalista; es necesario elaborar una crítica que dé cuenta del papel normativo de la acción comunicativa. En tal sentido, McLaren (1997) sostenía que: “la tradición crítica examina la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre una forma de vida social.” (p. 48) Según esta opinión, los sistemas educativos son, por su misma composición, un acto de postura política. Es falsa la creencia del neutralismo valorativo propagado por el positivismo, el cual, comete el inocente error de pretender abstraer a los sujetos de los entramados sociales. En realidad, todos los actores, independientemente de su postura científica, toman partido al promover una forma de vida en detrimento de otras; es decir, el cientificismo técnico ha sido víctima del mal que buscaba erradicar: sus postulados son ideológicos en la medida que promueven un tipo de sociedad y sus formas de producción.

Por esto, en cuanto que la educación sea construida a través de las premisas del positivismo, no posibilitará la realización de todas las capacidades humanas de sus principales actores —docentes y estudiantes—. Su único interés será la formación de competencias laborales

para que los individuos encajen en el mercado. Por ello, que Kemmis (2008) afirma que solo fue posible institucionalizar la instrumentalización a través de la instrucción pública, como asunto de Estado, en las sociedades capitalistas modernas; porque ellas exigían la formación de un sujeto productivo, tal situación, difícilmente haya tenido precedente en la historia pedagógica. De ahí que sostenga que los sistemas educativos bajo este paradigma daban:

Por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno. (p. 46-47)

No obstante, ella cercena la posibilidad de la crítica e imposibilita la posibilidad de superar las condiciones sociales enajenantes que enfrentan los docentes y estudiantes, no sólo al interior de las instituciones educativas, sino en el conjunto de la sociedad. La propuesta, en este sentido, es ampliar el reducido campo de acción que el paradigma positivista asignó a los maestros y empoderados de herramientas teóricas para que el sistema educativo sea producto de su participación y activa elaboración. Es decir, quitarles a los tecnócratas el papel protagónico en la construcción de los objetivos y fines sociales de la educación.

Para lograr la concreción de la anterior propuesta, los teóricos de la pedagogía crítica proceden reivindicando dos líneas de argumentación. Por una parte, sirviéndose de los postulados de los miembros de la teoría social de la Escuela de Francfort, realizan una voraz crítica a los intentos de reducir los sistemas educativos a meros términos instrumentalistas. Por

otra parte, adoptando el paradigma de la acción comunicativa, propuesta por Jürgen Habermas, para interpretar de forma diferente la escuela, sus objetivos y fines sociales.

En lo que respecta a la crítica a la visión positivista proceden demostrando, de acuerdo con Giroux (2003), como la racionalidad técnica no solo invadió el campo de investigación de las ciencias naturales; sino que colonizó todas las disciplinas de investigación científica bajo el sofisma que solo eran reconocidas aquellas disciplinas que siguieran el método por ella impuesto. La consecuencia de ello, en campo de la educación, fue marginar a los docentes de los debates importantes en la construcción de los saberes y fines sociales de la enseñanza. Por tal sentido, Giroux (2003) propone:

Derribar la cultura del positivismo, los educadores de estudios sociales tendrán que hacer algo más que cambiar un conjunto de principios de organización social por otro. Deberán construir formaciones sociales y cosmovisiones alternativas que afecten tanto la conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades de sus alumnos. (p. 59-60)

En tal sentido, el primer llamado de los teóricos de la escuela de la pedagogía crítica es lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionistas del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas. Dado que, no todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos, calculados y cuantificados. De hecho, en ellas muchas veces no existe una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado.

Por otra parte, Carr y Kemmis (1988), sirviéndose de los postulados que sobre las ciencias desarrollado Habermas, propone ampliar el campo de interés y acción del conocimiento científico. En su opinión, la humanidad ha desarrollado varias formas de entender, explicar y dominar la realidad que los rodea. En efecto, en aras de la supervivencia de la especie, la instrumentalización ha sido necesaria para la defensa de las amenazas naturales, al proveerse los recursos necesarios para la existencia, el conocimiento del mundo físico ha sido indispensable para este propósito. No obstante, esta lógica se ha desbordado y sobrepasado las fronteras al vislumbrar al mundo entero como susceptible para el consumo, ahora todo está propenso de ser sobreexplotado, hasta el límite de la amenaza de la autodestrucción.

Ahora bien, la explicación instrumental de la naturaleza y de las relaciones humanas, ha sido motivada por el trabajo, su lógica se basa en las explicaciones de causa-efecto, su principal manifestación en el conocimiento se reflejan en las ciencias físico-matemáticas y su manifestación en la práctica lo demuestra el avasallador crecimiento de la técnica moderna. Pero este conocimiento no es el único en la experiencia del saber humano y, aunque esta amenaza en colonizar todos los campos de las actividades sociales, existen otras formas de acciones racionales con pretensiones de validez. En tal sentido, Carr y Kemmis (1988) desarrollan lo que entienden por el interés práctico para el entendimiento; ello es: “El interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.” (p. 14) Para entender lo afirmado es preciso recurrir a los significados que las construcciones sociales le han asignado a las acciones e instituciones humanas.

Por consiguiente, es pertinente comprender que muchas de las prácticas de las personas están mediadas por cargas simbólicas interrelación humana las dota de significados: el lenguaje y las instituciones sociales son claro ejemplo de ello. En tal sentido, los conocimientos producidos

por las ciencias hermenéuticas ayudan a entender e interpretar este plexo de relaciones que no tienen existencia física —como los fenómenos naturales—; pero de los cuales cotidianamente los sujetos participan y son afectados. Como se notará, este tipo de estudio desborda el campo epistemológico de las ciencias físico-matemáticas; por lo tanto, exigen una reflexión diferente.

Por último, en su tipificación de los intereses del conocimiento, Carr y Kemmis (1988) desarrollan la que llaman emancipatorio. Según ellos, existe: “Un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interrelaciones no alienadas.” (p. 148) En tanto que la existencia humana en muchas de sus relaciones sociales se encuentra en condiciones enajenantes; las ciencias críticas propenden en buscar la emancipación y/o transformación coordinada, a través del lenguaje y la acción, de estas circunstancias. En tal sentido, este conocimiento proporciona a los sujetos las herramientas conceptuales y teóricas para lograr un tipo de entendimiento autorreflexivo, a través del cual, los sujetos implicados pueden explicar las condiciones que los frustran y logren, gracias a ello, coordinar sus acciones para transformar o eliminar la fuente de su enajenación.

En conclusión, la caracterización de los diferentes intereses que motivan el conocimiento humano ayuda a ampliar el reducido ámbito de estudio establecido por el positivismo. Como se ha expuesto, las acciones nunca pueden ser evaluadas de acuerdo con un único tipo de racionalidad. Ellas obedecen, ya sea al trabajo, al lenguaje o el poder por transformar las condiciones enajenantes. Por tanto, encasillar el análisis del sistema educativo colombiano, en su historia, en una de ella, sería proceder en un estudio simplista de la situación.

Por tanto, un primer acercamiento a la propuesta de la pedagogía crítica radica en teorizar el currículo desde los postulados de las ciencias críticas. Ello es, adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los implicados en ellas. Esto implica, por lo menos, la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como ya se ha reseñado, esta perspectiva les arrebató el papel protagónico a los científicos sociales en la elaboración de las propuestas de los objetivos y fines de la educación, en tanto que, no están implicados directamente en el campo.

Las acciones coordinadas de los sujetos implicados en la elaboración del currículo están animadas por el deseo de transformar y hacer más justas las relaciones sociales. En tal sentido, aquellos que participan deben asumir un rol eminentemente participativo, en palabras de Carr y Kemmis (1988):

Por una parte, significa que los espectadores que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en participantes en las escuelas mismas; por otra parte, significa que las comunidades escolares deben convertirse en participantes y verse a sí mismo como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas pueden ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general. (p. 171)

Por lo tanto, la primera idea que sobresalta en esta tesis es la participación activa de los docentes en la construcción del currículo. En tanto que elaboración social, el currículo siempre debe estar abierto a la crítica y la reflexión de todos los sujetos implicados en él. En ello, juega

un papel fundamental el lenguaje para el entendimiento intersubjetivo. En resumen, esta propuesta echa mano del paradigma de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

En el marco de una propuesta del currículo, mediado por el paradigma de la acción comunicativa, Hoyos (2008) enfatiza que:

El paradigma comunicacional que hemos estado proponiendo para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía nos permite articular como nueva forma de humanismo los distintos saberes en una actividad, que por naturaleza es comunicación, en la perspectiva de una democracia que realice en lo público la capacidad de comunicación de los humanos, como la competencia ciudadana. (p. 21)

De lo que se trata, es de no renunciar al proyecto Ilustrado de la modernidad, quien le asignaba a la educación los ideales de la emancipación de cadenas, de la superstición y de la autoridad de la tradición. Las máximas de igualdad, fraternidad y libertad aún deben estar vigentes en la reflexión sobre el papel social de la educación y el currículo, no debe renunciar a ello. En definitiva, la escuela no debe estar de espaldas, en su organización y conceptualización teleológica, de las necesidades y urgencias de la sociedad que los rodea. Igualmente, los maestros y estudiantes deben pensar su papel como actores llamados a coordinar sus acciones para eliminar formas de relaciones sociales que promueven la marginación.

En definitiva, la pedagogía crítica adopta el paradigma de la acción comunicativa para replantear la forma como se entiende la subjetividad de los docentes y estudiantes. Ello no niega, que, en la génesis del sistema educativo colombiano, la racionalidad que se impuso fue la

instrumentalista, interesada en la manipulación para el servicio de la gubernamentalidad. Sin embargo, es posible establecer un marco normativo desde que se configure la labor de los maestros y alumnos.

2.1.2 Antecedentes Investigativos.

Toda la discusión anterior ha girado en torno a tres categorías de análisis que son fundamentales para entender, tanto la instrumentalización como la necesidad de redefinir los discursos que dan identidad a los maestros y a los alumnos. Para ello, ha sido necesario resignificar el concepto de historia, de lo que se trata, es de encontrar los dispositivos de poder que han ido configurando, soterradamente, las fronteras de lo pronunciable e impronunciable, de lo legal e ilegal, de la verdad o falsedad, de lo bueno o malo en el sistema educativo colombiano. Por tanto, se asumió para este fin los postulados epistemológicos de los estudios arqueológicos-genealógicos como fueron fundamentados por Foucault.

En ello, se evidenciaron los discursos que, en diferentes momentos históricos, especialmente en el período de la colonia y en la independencia, configuraron la subjetividad de los profesores y estudiantes. En tal sentido, se resaltó que el primer sujeto encargado de ostentar el papel de docente en Colombia fue el cura doctrinero; mientras que, los primeros alumnos fueron los indios sin alma. Así mismo, se indicó que la legislación producida en el concilio de Trento, que trastoca todas las actividades de la iglesia, rediseñó los conceptos educativos, profundizó las técnicas de instrucción e iniciaron los dispositivos de control y adiestramiento que serían implementados por las reformas borbónicas.

Sin embargo, fue la expulsión de la orden religiosa de los jesuitas, en el año de 1767, cuando el Estado asumió el control y legislación completa del sistema educativo, que tomó

forma el discurso que demarcó a los maestros y estudiantes como sujetos que se entendían de acuerdo con los criterios jurídicos y políticos que señalará la corona. A partir de este momento, los profesores no solo responderán a los criterios morales que en otrora le asignaba la iglesia; sino que, igualmente su actividad estará reglamentada, controlada y vigilada por los dispositivos de la gubernamentalidad.

En el fondo, el período de la independencia no diferirá del anterior. Igualmente, el poder controló la educación para los fines instrumentales que el nuevo contexto político exigía y los profesores y estudiantes se vieron envueltos en la misma lógica de control, vigilancia y adiestramiento. Sin embargo, la gran diferencia será el concepto de ciudadano que, durante el período de la República, de *ipso facto*, se les asigna a los sujetos de educación. Ello amarra a los hombres a un territorio, los suscribe a un medio geográfico y les da la responsabilidad de defender los intereses de la Nación hasta con la propia vida.

Por tanto, independientemente del período histórico, de los ideales políticos o económicos que han asumido la educación como medios para sus fines; lo que se evidencia es la constante instrumentalización de los profesores y estudiantes. Ello, en lugar de disolverse, con el paso del tiempo, se ha profundizado, perfeccionado, e incluso, regularizado como la única forma de entender y funcionar del sistema educativo. Por esto, es necesario replantear los fundamentos epistemológicos de la pedagogía. En conclusión, se plantea la necesidad de concebir la formación desde los criterios de la teoría crítica de la comunicación como modelo de racionalidad para reestructurar las acciones de los principales actores del sistema educativo.

Ahora bien, en Colombia ha sido el grupo de historia de las prácticas pedagógicas quien más ha enfatizado en el estudio de la historicidad de la educación y en los diferentes discursos

que han construido los diferentes dispositivos que configuraron el presente de las prácticas docentes y el imaginario en torno de los estudiantes. Sin embargo, su papel descriptivo, pocas veces propone alternativas a la evidente instrumentalización de la que han sido víctima los actores educativos. Por ello, aunque se asume en muchos aspectos el diagnóstico que estas investigaciones hacen; la propuesta es lograr establecer mecanismos que superen las barreras de una racionalidad positivista que se ha impuesto en las prácticas pedagógicas del país.

Entre las investigaciones mencionadas, está la de Muñoz (2019), titulada: “El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis.” La tesis de grado propone un análisis histórico de las relaciones de autoridad pedagógica en la escuela colombiana. A partir de una perspectiva genealógica, el autor busca comprender la situación actual de estas relaciones, caracterizadas por su inestabilidad, crisis e incluso imposibilidad.

La investigación se apoya en un archivo histórico para identificar las fuerzas que han moldeado estas relaciones de autoridad, incluyendo sus rupturas, discontinuidades, determinados y actualizaciones. El objetivo es dar cuenta de la evolución de estas relaciones a lo largo del tiempo y comprender los factores que han contribuido a su situación actual. En definitiva, la tesis busca ofrecer una mirada crítica y fundamentada sobre la autoridad pedagógica en la escuela colombiana, identificando las prácticas y discursos que han influido en su configuración histórica y permitiendo reflexionar sobre su futuro.

Por otra parte, Cárdenas (2013), en su trabajo titulado: “Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria.” La tesis de grado se enfoca en estudiar la infancia como una configuración sociocultural que se resignifica en la vida de cada individuo y, por lo tanto, puede ser analizada como una experiencia producida

por los discursos que regulan los modos de ser infante en contextos específicos y las significaciones que los propios sujetos construyen sobre sí mismos en sus trayectorias de vida. En este sentido, la investigación se enfoca en indagar en los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez en Colombia durante los años treinta y cincuenta en diferentes contextos sociales y culturales.

El objetivo, es contribuir a la comprensión de qué particulariza dichos procesos, qué sentidos de infancia emergen y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se otorgan a la niña y el niño en los discursos predominantes en el periodo. En definitiva, la tesis busca aportar al análisis de la infancia como una construcción social y cultural que se resignifica en la vida de cada individuo, identificando los modos plurales de infantilización e infanilidad en procesos históricos y culturales específicos en Colombia durante los años treinta y cincuenta

Por otra parte, Naranjo (2018) en su tesis: “Higienización de las escuelas en Colombia: 1886-1940.” establece como los discursos legitiman y justifican prácticas en las instituciones. Simultáneamente, esta misma lógica oculta aquellas que amenazan la estabilidad del sistema. Para ello, la disciplina y el adiestramiento de los miembros de la sociedad, a través de los dispositivos de control, es el medio mejor empleado. Ahora bien, la escuela ha sido, por excelencia, uno de los escenarios donde mejor se refleja. La normalización es quizás la principal característica que regula todos los comportamientos: de docentes, estudiantes y acudientes. Esta racionalidad, basada en la vigilancia y el control, establece su andamiaje en criterios de cientificidad y objetividad, sus postulados, parte de la necesidad de la lógica causal cuyo principal axioma es que los hechos por ello establecidos son observable, verificable y constatable.

En esta medida, argumentan Cabrera (2021) en su investigación: “Institucionalización de la Educación Media en Colombia (1903-1976).” que la norma como dispositivo para mantener el orden, homogeniza, reglamenta un modo de existencia. Sin embargo, al tiempo establece fronteras, porque cartografía lo normal de lo anormal, lo válido de lo que no lo es, lo permitido y lo prohibido. Es decir, en la medida que se uniformiza la diversidad, se prescribe la diferencia, lo que no se ajusta a la integración. Sin embargo, lo que subyace es la necesidad de prevenir acciones que atentan contra la estabilidad. Esto es un ejercicio de poder que busca perpetuar un orden. En ello, la escuela ha sido la forma como la gubernamentalidad garantiza el control, los docentes, son los funcionarios encargados de reproducir los imaginarios del poder.

En tanto que la escuela queda reducida a esta función, es impensable cualquier papel emancipatorio a través de ella. Los hechos pedagógicos son actos para mantener y reproducir el orden social y legitimar el poder que ha establecido el discurso vigente. No obstante, sin desconocer que en buena parte los sistemas educativos cumplen esta función; esta perspectiva es demasiado reduccionista para entender un fenómeno que es mucho más complejo. Principalmente, porque ello no lograría explicar los hechos que se gestan al interior de las organizaciones donde se evidencian inconformidades, necesidades de cambios y, por supuesto, de transformación.

Lo anterior, no desconoce la interdependencia existente entre las instituciones sociales que configuran las acciones en momentos históricos. Razón tiene Gómez (2018) en su investigación: “Las élites colombianas entre 1991 y 2013: un estudio sobre la mentalidad de políticos y empresarios respecto a la educación y el desarrollo científico.” cuando resalta que los productos de la ciencia, por ejemplo, son el resultado del mutuo apoyo de la región y la política y viceversa. Cada tiempo produce un imaginario que justifica y legitima las prácticas humanas,

dota de sentido las relaciones e incentiva los comportamientos. En esta lógica, se institucionalizan dispositivos de control y producción. El primero, para vigilar que no se transgrede los límites establecidos y corregir a los infractores. El segundo, para promocionar el tipo de vida determinado como el correcto. En estos aspectos, la escuela es la que mejor desempeña la doble funcionalidad, en ella, se conjugan ambas pretensiones. Por ello, la racionalidad instrumentalista la estableció como centro de disciplina y adiestramiento.

Sin embargo, aunque se halla en el surgimiento de la escuela una fuerte tendencia para controlar, vigilar y corregir, especialmente, a los niños pobres; en su génesis, también se evidencia un discurso normativo que propende por la realización de las capacidades humanas para el ejercicio de la libertad. De lo que se trata, es de reivindicar el papel emancipatorio que igualmente se le asignó a la educación en sus orígenes y que ha legitimado la supervivencia del sistema educativo. Ello no ha sido un discurso en el vacío, ni engañoso, ni encubridor. Ha animado la historia misma de las transformaciones y aún puede brindar las herramientas para reconfigurar las acciones de los docentes y estudiantes.

Ahora bien, esta investigación suscribe su análisis histórico, principalmente, en los períodos de la colonia y la República. En ellos, intentó identificar la racionalidad instrumental que se gestó en los inicios del sistema educativo colombiano. Empero, ha sido la institucionalización del Estado moderno, a partir del siglo XX, cuando la gubernamentalidad, en palabras de Rubio (2017), su tesis: “Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”, que enfila las prácticas pedagógicas en: “la dirección y conducción de las conductas” (p. 4). El aprendizaje, categoría que en siglos pasados era aplica, principalmente, al adiestramiento de los animales; adquiere en el nuevo discurso significación instruccional para los niños escolares. Se trata de enseñar a los estudiantes

desde la repetición, observación y disciplina. En este marco, podría sostenerse que la modernidad realmente no pensó la institucionalización de la educación como mecanismo de emancipación; sino como dispositivo de control y sumisión.

Ante esto, este trabajo espera mostrar que, a partir de los axiomas de la pedagogía crítica, basada en la acción comunicativa, es posible encontrar categorías emancipadoras en un sistema institucional como el educativo. Dado que, al lado del crecimiento de la racionalidad instrumental; corrieron otros tipos de acciones que ayudan a entender mejor la complejidad de la formación de la subjetividad de los maestros y estudiantes. Se insiste, que la legitimidad de muchas instituciones modernas descansa sobre el ideal de la realización de la libertad humana. En ello, la escuela se ha pensado como el nido de reproducción de ciudadanos autónomos.

Aunque este cambio enfrenta nuevas dificultades. Por ejemplo, Cortés (2012), en su trabajo: “Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 - 2004.”, agudamente investigó genealógicamente el surgimiento de las prácticas de la ciudadanización en las escuelas en Colombia. En su estudio, describe los dispositivos de poder y los discursos que como práctica social legitiman la necesidad que los docentes formarán a los estudiantes como ciudadanos. En ello, halla que los Estados modernos nacieron con la promesa de que algún día todos sus miembros serían hombres libres, quizás, ello fue el principal argumento que los legitimaba. Pero, este ideal jamás plenamente alcanzado, siempre irrealizable, fragmenta a los individuos, los instala en una paradoja: mientras que los sujeta a unas normas; al tiempo, los invita a mantener las luchas por un futuro mejor.

En este aspecto, el Estado homogeniza a la población mientras que les reconoce sus derechos ciudadanos, este hecho, les brinda a los sujetos identidad y sentido de pertenencia a un

grupo social. Ahora, esta lógica produce una subjetividad dependiente de un Estado pastoral y de una tecnología de poder político cuya principal característica será la sumisión, la necesidad de salvación y la dependencia a la ley. Pero, como lo espera demostrar esta investigación, la evidencia antropológica (Tomassello, 2007) ha identificado que la pertenencia y colaboración con un grupo social es la principal característica de la cognición humana. Y, como acertadamente argumenta Pimienta (2012), toda formación, desde las más antiguas civilizaciones, ha sido para la formación de ciudadanía.

Igualmente, la investigación genealógica de Rodríguez (2019) titulada: “Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015).” Que tiene como objetivo describir las condiciones que permitieron la emergencia del docente emprendedor como un ideal deseable en la constitución de un nuevo perfil docente en Colombia, abarcando desde la segunda posguerra hasta principios del siglo XXI. Sin embargo, es importante aclarar que no se trata de un diagnóstico de problemas y carencias, ni se propone un modelo ideal que responda a ciertas demandas o exigencias. En cambio, se busca cuestionar la manera en que las autoridades educativas, los gobiernos y la sociedad en general han construido lo que en la investigación se denominan problematizaciones docentes. Es decir, un conjunto de discursos que en un momento histórico determinado tuvieron aceptabilidad y que permitieron ciertas formas de ver y pensar la docencia.

La investigación se enfoca en analizar cómo se ha construido el profesor emprendedor como un ideal deseable en la sociedad colombiana, explorando las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que han influido en su emergencia. Asimismo, se analiza cómo se han construido y consolidado las problematizaciones docentes en diferentes momentos históricos, lo que permite entender cómo se han transformado las prácticas pedagógicas y los

discursos que las sustentan. En definitiva, el estudio busca ofrecer una mirada crítica sobre la construcción del maestro emprendedor como un ideal deseable y cómo se han construido las problematizaciones que han influido en su emergencia, permitiendo reflexionar sobre los desafíos actuales de la docencia y las posibilidades de transformación pedagógica en el país.

Ahora bien, Fernández (2017) en su investigación: “¿Del examen escolar a la evaluación masiva? Transformaciones de la práctica evaluativa en la escuela colombiana”. La tesis de grado de doctorado se enfoca en describir las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana. En esta investigación, se entiende la práctica de examen no solo como la actividad del sujeto evaluador o evaluado, sino como la existencia de ciertas reglas y condiciones materiales en las que dichos sujetos elaboran el discurso sobre el examen escolar y son objetivados a través de sus técnicos.

Así, el examen escolar como objeto de estudio prolongará su propia periodización, que abarca cuatro grandes momentos históricos en los que se han definido relaciones con dicha práctica. Estos momentos históricos son: el examen escolar como parte del método didáctico a finales del siglo XVII; el examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos a partir del siglo XX; la práctica de examen a gran escala del siglo XXI, y la práctica de examen y sus efectos en la Escuela Colombiana del presente.

La investigación se enfoca en analizar las transformaciones de la práctica de examen escolar y cómo han afectado a la pedagogía en Colombia, logrando comprender la forma en que los sujetos son objetivados y evaluados a través de dicha práctica. Asimismo, se analiza cómo se han configurado las reglas y condiciones materiales que sustentan dicha práctica, y cómo estas han cambiado a lo largo del tiempo, resolviendo continuidades, rupturas y transformaciones. En

definitiva, la tesis busca ofrecer una mirada crítica sobre la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana, permitiendo reflexionar sobre las posibilidades de transformación pedagógica en el país y la necesidad de repensar la forma en que se evalúa a los sujetos en el contexto educativo.

Por último, Ossa (2006) en a investigación: “El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880: acrecentamiento del sujeto y dominio racional.”, enfatizan en la forma como discursos, a través de dispositivos de control e institucionalización de regímenes de la verdad, forjaron el sistema educativo colombiano a través de la más calculada instrumentalización de los docentes y estudiantes. Todos estos estudios, por su naturaleza, no sobrepasan en campo de la descripción y despojan la labor docente de toda posibilidad de que sus acciones sean una práctica emancipadora.

2.1.3 Bases Conceptuales.

La investigación ha versado en determinar la instrumentalización de la que han sido objeto los docentes y estudiantes en la historia del sistema educativo colombiano. Para ello, se ha recurrido al estudio de la historia con preguntas del presente. En tal sentido, se aceptan los postulados teóricos de la genealogía y arqueología, como los desarrolló Foucault, para hacer una lectura de las formas cómo el poder y la verdad han creado los dispositivos que configuraron la institucionalización del hecho social llamado instrucción pública. No obstante, la vuelta al pasado se hace con la finalidad de determinar el contenido normativo para reconfigurar el papel de los profesores y estudiantes.

Por esto, es preciso determinar que el estudio arqueológico-genealógico que se ha hecho de la historia de la educación colombiana intenta, en palabras de Morey (2014), analizar el *saber* cómo pensamiento implícito en toda cultura. Gracias a él, las instituciones, las prácticas comerciales y políticas, las costumbres y las opiniones cotidianas adquieren sentido, ellos, son co-comprendidas por todos los individuos. Estos saberes, no se aprenden en los libros científicos ni en los tratados filosóficos, ellos son axiomas que hacen posible la aparición de una teoría, una opinión o práctica socialmente válida. Es decir, cuando se estudia el papel que desempeñaron los docentes en la Colonia y la República; no se intenta hacer una investigación historiográfica que condense los principales hechos cronológicos. Realmente, el interés descansa en lograr descifrar los discursos soterrados que legitimaban unas prácticas en detrimento de otras, más aún, cuando han sido ellos quienes configuran la subjetividad de los principales actores del sistema educativo.

Esto se comprende mejor cuando, junto con Deleuze (1987), se entiende que cada momento histórico se encarga de distribuir lo visible y lo enunciable. Es decir, la institucionalización de prácticas y la reglamentación de estas mismas concede la posibilidad que los sujetos se comporten de manera objetiva ante un cúmulo de fenómenos sociales. Por ejemplo, las escuelas formadas durante las reformas Borbónicas dieron una nueva significación al trato de los niños pobres de la época. Por tanto, visibilizar desde una óptica diferente un hecho social, ello, gracias a la creación de un aparato de disciplina y control. Por ende, ha sido este engranaje del que se intenta dar cuenta en la formación del sistema educativo colombiano.

Ahora bien, por lo general los estudios arqueológicos-genealógicos se limitan en hacer un análisis descriptivo de los hechos históricos. En ello, evidencian las prácticas subyacentes que han dado forma a los discursos en torno a la educación. En palabras de Noguera (2009):

Se trata de un ejercicio de reflexión sobre los modos en que hemos sido constituidos como sujetos a través de diversas prácticas y saberes pedagógicos, particularmente en el marco de una formación social que, hace varios siglos, se dio a la tarea de educar (enseñar, instruir, formar) a todos sus miembros, de acuerdo con ciertos ideales de Humanidad. (traducción propia) (p. 45)

Sin embargo, esta reflexión que muchas veces deviene en denuncia al desvelar los intereses instrumentales que la gubernamentalidad ha empleado para subyugar las libertades y autonomía de los individuos. Por lo general, no ofrece categorías de emancipación y cierra toda posibilidad de transformación. Por ello, esta investigación, aunque comparte el diagnóstico de los estudios arqueológicos-genealógicos, integra el paradigma de la teoría de la acción comunicativa como alternativa para replantear el rol que docentes y estudiantes pueden desempeñar.

En tal sentido, Habermas (1996) establece que no toda acción está regida por los axiomas de la instrumentalización. Según él, existen otros tipos de racionalidades donde los sujetos pueden coordinar sus actos a través del uso de la autonomía, entre ellas, menciona las acciones que están orientadas al entendimiento en el mundo de la vida. En ello, por lo menos dos personas capaces de hablar se entienden sobre un asunto problemático y son capaces luego de consensuar la forma como se dirigirán para resolver la adversidad. Por tanto, el resultado de este ejercicio no es la imposición de dispositivo de poder o la utilización de los individuos para el bienestar particular. Por el contrario, al lograr el consenso, todos los que estuvieron implicados pueden verse reflejado en él.

Por otra parte, Habermas (1990) logra también establecer que la subjetividad no es meramente la construcción de un individuo en solitario o la formación que de las personas hacen las instituciones. En su opinión: “La identidad de los individuos socializados se forman en el entendimiento lingüístico con otros, y a la vez en el entendimiento biográfico-intrasubjetivo consigo mismo.” (p. 192) Es decir, es posible establecer categorías a través de las cuales los maestros y estudiantes, aunque determinados, puedan igualmente establecer las rutas de acción para su ejercicio.

En resumen, aunque los estudios arqueológico-genealógicos aciertan en el diagnóstico; sus categorías de análisis no posibilitan la formación de espacios donde los docentes y estudiantes autodeterminen, comunicativamente, sus roles. Por el contrario, la teoría de la acción comunicativa suministra los conceptos teóricos para reconfigurar la subjetividad de los principales actores del sistema educativo. Igualmente, las demás consecuencias pedagógicas que de ello se desprende será objeto de estudio en esta investigación. En definitiva, esta discusión supone la conceptualización de tres términos importante para esta tesis: imaginarios sociales, discursos y subjetividad. En lo que sigue, se expondrá lo que se entiende por cada uno de ellos.

2.1.3.1 Imaginarios Sociales.

Los imaginarios sociales, tal como los entiende Castoriadis (2005a), empieza por determinar que la existencia de los hombres solo es posible en grupos. Entre los vivientes que habitan el planeta, son los humanos los más ineptos para la supervivencia, los menos preparados. No obstante, esta dificultad biológica es superada gracias a la capacidad de institucionalizar la sociedad. Es ella, sus múltiples símbolos, significaciones y códigos compartidos quienes logran moldear un mundo que, en principio, es hostil.

En tal sentido, Castoriadis (2005a) establece que la sociedad es el resultado de instituciones que integran, explican y dan sentido a las acciones humanas. Cada tiempo diseña sus propios imaginarios sociales que funcionan como el croquis desde el cual los sujetos adquieren los significados de sus actos. Las normas, leyes, creencias religiosas, postulados morales, posturas científicas se fundamentan sobre el terreno que les proporcionan el imaginario social. Es decir, Apolo eran tan real para los griegos; como Yave para los hebreos.

Sin embargo, los imaginarios sociales en todos los casos son el resultado de procesos históricos. De acuerdo con Castoriadis (2005b), es dentro de las fronteras del tiempo y el espacio desde el cual se entienden las instituciones que han existido. Ellas, son hijas de su contexto histórico, a la vez, son las que explican, configuran y dan forma los diferentes períodos de las organizaciones de los humanos. Por tanto, cada sociedad que ha existido, en los diferentes momentos de la historia, ha tenido una forma particular y única de establecer el orden que las rige.

Ahora bien, Castoriadis (2007) precisa que se llaman imaginarios sociales porque no obedecen a la lógica de la constatación directa, su existencia no es física ni se desprende de la realidad tangible. Más bien, son producto de la creación humana y aunque nadie duda de su objetividad una vez institucionalizadas; su origen es principalmente resultado de la invención de los sujetos, imaginarios que son compartidos, aceptados. Es a través de ellos, que la sociedad logra su integración, coordinación y funcionamiento.

En conclusión, los imaginarios sociales son los códigos, pre-supuestos, instituciones que sustentan las acciones y comportamientos de los sujetos. Ellos, son creaciones humanas y se establecen para coordinar las acciones y hacerle frente a un mundo que se presenta hostil y el que

sería imposible, sino existieran estos acuerdos, la supervivencia. No obstante, los imaginarios marcan fronteras y demarcan dentro de las mismas comunidades lo bueno de lo malo, lo válido de lo inválido, la verdad y la falsedad. En definitiva, regulan el comportamiento y los reglamenta; estableciendo el aparato punitivo para castigar los desvíos y promocionar sus valores.

2.1.3.2 Discursos.

Foucault (2005) analiza categorías como verdad y poder sobre la base de lo que entiende por discurso. Para él: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.” (p. 10) A raíz de un complejo entramado se institucionalizan comportamientos, disciplinas, criterios de verdad que objetivan lo que es lícito decir y aquello que se proscribe. Este armazón funciona con criterios finamente contruidos para interiorizar en los individuos su identidad. El control del que habla el autor es la reproducción vigilada de dispositivos que homogenizan a los individuos.

Igualmente, para Foucault (2010) los discursos no son simplemente gesticulaciones verbales; sino el conjunto de enunciados que soportan la institucionalidad y les dan sentido a las acciones de los sujetos. Así mismo, instituyen o configuran formas diferentes de entender el contexto, los hechos y a los individuos. A través de los discursos, se logra establecer los contornos de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y lo malo, la verdad y la falsedad.

En definitiva, los discursos, tal como es entendido en esta investigación, son las prácticas sociales que promocionan los valores de una institucionalidad. Los que establecen los límites de

lo pronunciable de lo que no lo es. Son los que dotan de significado las acciones, los que funcionan como instrumento para diseñar disciplinas, instituciones, comportamientos, autoridades, relaciones de verdad, de poder y todo el entramado que da sentido a los hechos sociales.

2.1.3.3 Sujeto.

El concepto de sujeto, como construcción teórica, tiene su origen en la filosofía moderna, siendo Rene Descartes el primero en exponerlo en su famoso “*Cogito ergo sum.*” Pienso, luego existo. En ello, se muestra la división de un hombre separado de su entorno. A su vez, el individuo es quien dota a todo lo que está a su alrededor de sentido. En tal sentido, Heidegger (2000) analiza las implicaciones que tiene ello en la forma como se entendería el conocimiento, las relaciones sociales y el trato con el mundo.

Para ello, Heidegger (2000) empieza afirmando que, en la filosofía de Descartes, el hombre es entendido como el *subiectum*, lo subyacente, lo que está en el fondo de todo representar del mundo y su verdad. Las cosas tendrán existencia en la medida en que el representar que se dirige a ellas haya sido motivado por un sujeto. Es decir, la realidad social, la verdad sobre las cosas, el mundo en general son lo que los humanos han construido. Esta manera de entender al hombre permite deducir cuatro consecuencias de la subjetividad moderna.

Primero, el concepto de sujeto, entendido como *subiectum*, pasa a ser el nombre propio del hombre, es el que describe esencialmente. Ello, obliga necesariamente a diferenciar entre un sujeto y un objeto, todo ente que no sea el hombre será entendido desde ahora como objeto al que hay que dirigirse. Segundo, de lo anterior se deduce que el mundo es re-presentación. Ello no quiere decir que este sea un mero pensamiento, Descartes sabía que los hechos tienen

existencia objetiva. Lo que intenta es explicar la forma como la realidad debe ser alcanzado y asegurado, conocida. Por lo que el re-presentar debe entenderse como calcular. En tal sentido, Heidegger (2000) afirma:

Por medio del cual se asegura por doquier al hombre el proceder por medio del ente, la investigación del mismo, su conquista, dominio y puesta a disposición de manera tal que él mismo pueda ser, desde sí, amo de su propio aseguramiento y su propia seguridad (p. 140).

Tercero, a partir de lo anterior Heidegger (2000) muestra cómo se entiende la idea de verdad desde la perspectiva de la construcción del sujeto moderno. Si como se ha dicho, se concibe al hombre como *subiectum* y por ello separado del objeto; entonces la verdad será la correspondencia entre los enunciados y lo anunciado. Ello es, la adecuación entre el conocimiento y el mundo. En definitiva, el mundo moderno entendió al sujeto como el único dotado para asignar lo que será correcto de aquello que no lo es.

En conclusión, la construcción de la subjetividad en la modernidad es entendida como la necesidad de dotar a los hombres como seres independientes del mundo, aislado de las relaciones sociales y con la capacidad de establecer, desde sí mismo, las condiciones de verdad. Sin embargo, ello está lejos de la realidad; por el contrario, los individuos son el producto de una socialización que les precede y que les brinda los horizontes desde los cuales pueden entender el mundo y accionar en él.

2.1.4 Bases Legales.

La investigación y adquisición del conocimiento está amparada por la legislación mundial, quien define los criterios bajo los cuales se puede realizar estudios éticos. De esta

manera Arguedas (2010) ilustra los principios bajo los cuales la investigación se guía bajo el marco del respeto y la autonomía de todos los implicados.

Respeto a la Dignidad: Todas las personas que participarán en la investigación darán su consentimiento informado por escrito y su participación será voluntaria, la información será anónima y en ninguna circunstancia se escribirán nombres personales, documentos de identidad, dirección de residencia o contactos de ubicación.

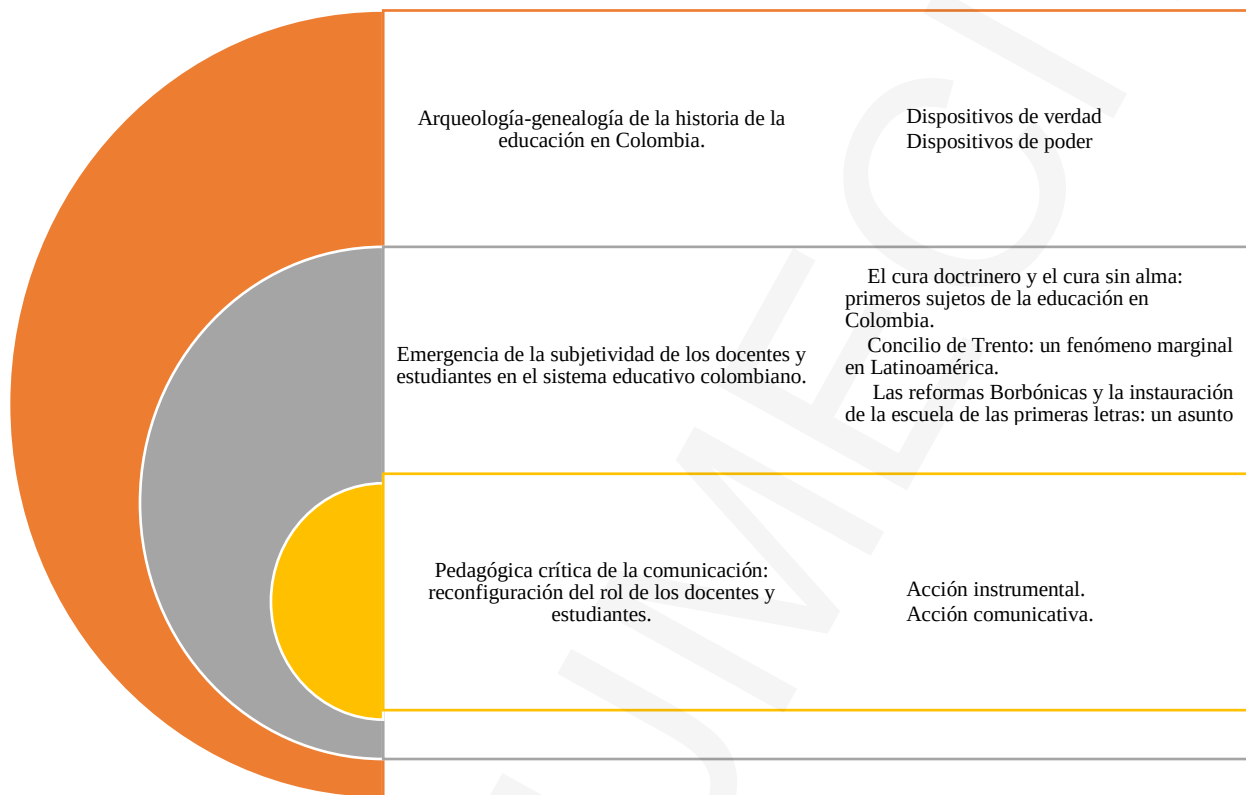
Justicia: Este principio estará presente en esta investigación gracias a que los datos, descubrimientos, análisis y resultados del estudio, se utilizarán en beneficio de la misma institución educativa; a su vez, que se pretende que este esfuerzo deba redundar en mejoras los procesos de enseñanza-aprendizaje de, específicamente en los estudiantes de los grados en mención y de los que vienen siguiendo igual proceso de información.

Beneficio común de la sociedad: Los resultados, hallazgos y conclusiones del proceso de investigación serán socializados y puestos a disposición a la comunidad académica, como también puesto a disposición para ser usado en futuros estudios que busquen mejorar la calidad educativa.

2.2 Conceptos Definidores y Sensibilizadores.

Los conceptos que han dado el marco referencia a esta investigación han sido: una arqueología-genealogía de la educación en Colombia, emergencia de la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia del sistema educativo en el país y la reconfiguración del rol de los maestros y alumnos a través de la pedagogía crítica de la comunicación. La relación entre ello se especifica en la siguiente figura.

Figura 1 Concepto definidores y sensibilizadores.



Fuente: Elaboración Propia. (2022).

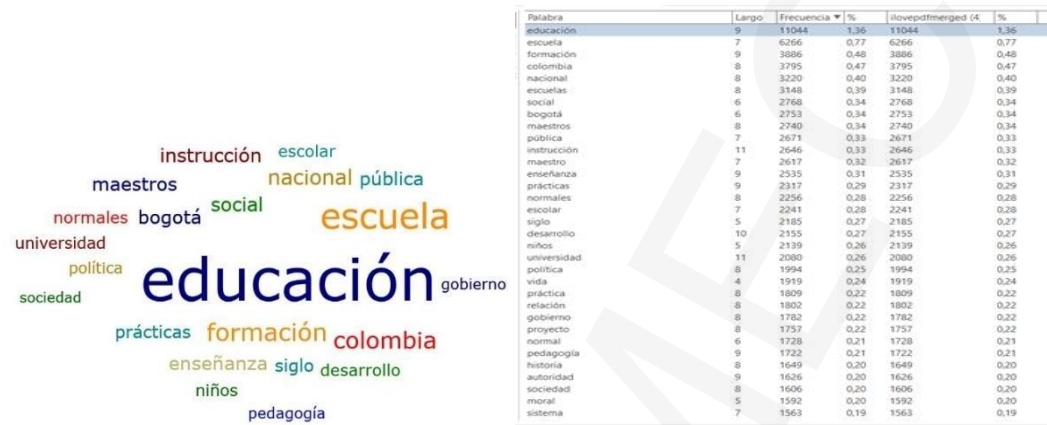
2.3 Categorización.

De acuerdo con la naturaleza metodológica de la investigación, el examen de los textos y la reflexión en torno a ellos es la principal característica para presentar los resultados de la indagación. En tal sentido, las categorías de análisis deben estar íntimamente relacionada a los documentos que se consultaron para hacer el estudio hermenéutico de la historia de la educación colombiana.

En tal sentido, haciendo uso de todas las investigaciones doctorales referenciadas en los antecedentes —ver 2.1.2— a través del software Atlas. ti; en un análisis preliminar de los documentos, se obtuvo que las palabras más usadas por los autores, de mayor a menor número

son: educación, escuela, formación y Colombia. De igual manera, el escaneo arrojó los porcentajes en que son empleadas. Tal como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 2. Nube de palabras más usadas en las investigaciones.



Fuente: Atlas ti. (2022).

Por tanto, las categorías de análisis deben tener fecunda relación con cada una de las palabras antes mencionadas. Dado que, es en torno a ellas como los investigadores han reflexionado acerca de la historia de la educación colombiana. De igual forma, el software permitió determinar las expresiones regulares que los investigadores emplean en sus tesis. En esto, el resultado fue que educación, maestro y sujeto son los conceptos que mayormente emplear los autores en sus construcciones teóricas. Tal como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 3. Frecuencia de expresiones empleadas en las investigaciones.



Fuente Atlas. ti. (2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación acudió a la historia de la educación en Colombia, desde un análisis arqueológico-genealógico, para identificar cómo ha surgido el concepto de sujeto para los docentes y estudiantes en el sistema educativo del país. A su vez, el estudio tiene la pretensión de reconfigurar el rol de los principales actores de los procesos pedagógicos a través de las herramientas conceptuales que suministra la teoría de la acción comunicativa. Este último aspecto, es nulamente ensayado por las tesis que tratan el tema, por ello, no se evidencia en las referencias suministradas por Atlas. ti. Lo anterior, puede sintetizarse tal como se muestra en la tabla que sigue.

Tabla 1. Categorización.

Categoría	Subcategorías.	Concepto definidor.
Arqueología-genealogía de la historia de la educación en Colombia	El alumno como invención.	Los discursos que, en diferentes momentos históricos, especialmente en el período de la colonia y en la independencia, configuraron la subjetividad de los profesores y estudiantes.
	La escuela como invención.	
Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano.	El cura doctrinero y el indio sin alma.	En tal sentido, se resaltó que el primer sujeto encargado de ostentar el papel de docente en Colombia fue el cura doctrinero; mientras que, los primeros alumnos fueron los indios sin alma. Así mismo, se indicó que la legislación producida en el concilio de Trento, que trastoca todas las actividades de la iglesia, rediseñó los conceptos educativos, profundizó las técnicas de instrucción e iniciaron los dispositivos de control y adiestramiento que serían implementados por las reformas borbónicas. Sin embargo, fue la expulsión de la orden religiosa de los jesuitas, en el año de 1767, cuando el Estado asumió el control y legislación completa del sistema educativo, que tomó forma el discurso que demarcó a los maestros y estudiantes como sujetos que se entendían de acuerdo con los criterios jurídicos y políticos que señalará la
	Concilio de Trento: Un fenómeno marginal el Latinoamérica	
	Las reformas borbónicas y la instauración de la escuela de las primeras letras: un asunto de Estado.	

	Instrucción pública en la República de la Gran Colombia: el ciudadano y la Nación.	corona. A partir de este momento, los profesores no solo responderán a los criterios morales que en otrora le asignaba la iglesia; sino que, igualmente su actividad estará reglamentada, controlada y vigilada por los dispositivos de la gubernamentalidad. En el fondo, el período de la independencia no diferirá del anterior. Igualmente, el poder controló la educación para los fines instrumentales que el nuevo contexto político exigía y los profesores y estudiantes se vieron envueltos en la misma lógica de control, vigilancia y adiestramiento.
Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: pedagógica crítica de la comunicación.	La acción comunicativa para reconfigurar las acciones de docentes y estudiantes.	Adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los implicados en ellas. Esto implica, por lo menos, la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
	La cooperación como característica biológica del aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia. (2022).

2.4 Operacionalización de las Categorías.

Para esta tesis, a operacionalización de las categorías de investigación, según cada instrumento de recolección de información se abordarán de acuerdo como se expone en la siguiente tabla. En ella, se establecen los criterios que siguiendo el diseño de investigación podrían aportar los datos necesarios para a la pregunta de investigación.

Tabla 2. Operacionalización de las Categorías.

Categoría	Subcategoría	Instrumento de recolección de información.
Arqueología-genealogía de la historia de la educación en Colombia.	El alumno como invención	-Ficha de registro.
	La escuela como invención	-Ficha de lectura.
Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano.	El cura doctrinero y el indio sin alma: primeros sujetos de educación.	-Ficha de registro.
	Concilio de Trento: Un fenómeno marginal el Latinoamérica	-Ficha de lectura.

	Las reformas borbónicas y la instauración de la escuela de las primeras letras: un asunto de Estado.	
	Instrucción pública en la República de la Gran Colombia: el ciudadano y la Nación.	
Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: pedagógica crítica de la comunicación.	La acción comunicativa para reconfigurar las acciones de docentes y estudiantes. La cooperación como característica biológica del aprendizaje.	-Ficha de registro. -Ficha de lectura.
Fuente: Elaboración propia (2023).		

3 Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Investigación.

3.1 Paradigma, Método y Enfoque de Investigación.

3.1.1 *Paradigma de Investigación.*

Para mencionar el paradigma en el que se enmarca esta investigación es preciso, previamente, conceptualizar lo qué se entiende por ello y cómo su elección determina el total desarrollo de la indagación. En tal sentido, Kuhn (2004) sostiene que los paradigmas son el conjunto de teorías que, por un determinado momento histórico, la comunidad científica sostiene para explicar los fenómenos naturales y/o sociales. Además, gracias al consenso que se tiene en torno a ellos, es posible la existencia de la ciencia. Igualmente, proporciona los métodos, lenguaje y canales de comunicación válidos para todos aquellos que lo acepten como criterio de estudio.

Por tanto, de acuerdo con Kuhn (2004), los paradigmas tienen el papel de unificar a los científicos en torno a la realidad que él construye. Desde el momento en que la comunidad lo acepta como norma de actuación, todos quedan simbólicamente atados a él, no solo en lo que establece como intereses de investigación; sino también, a lo que rechaza como situaciones no relevantes para la ciencia. Es así como, aquellos que indaguen problemas no contemplados por la comunidad, sus aportes no son relevantes para el resto de los colegas. Por ello, son las teorías quienes definen, delimitan y establecen el campo de estudio, es una construcción lingüísticamente mediada y simbólicamente aceptada. (Mauris & Gutiérrez, 2022)

Desde esta perspectiva, esta definición contradice la idea que sostiene la existencia de un mundo objetivo al que el científico encuentra para estudiar. Dado que, la realidad y los problemas de investigación son previamente fijados por lo que el paradigma ha instaurado. Ello quiere decir, que cuando los estudiosos se acercan a su campo de estudio y hacen sus

indagaciones, su mirada está siempre prejuiciada por lo que las teorías ya han establecido como de interés científico. Es decir, nunca se llega al problema de la indagación de forma neutral e imparcial, siempre se trae consigo un conjunto de criterios y estructuras previamente fijadas y acuñadas por la comunidad. Por lo tanto, las pesquisas no son desinteresadas, están siempre guiadas por lo que ya se ha definido.

En tanto que ello es así, el paradigma positivista, cuyos principales postulados son los antes criticados, no podría ser adecuado para la indagación, ya que, transgrede los criterios bajo los cuales el investigador debe estudiar los entretrejos sociales que se van construyendo gracias a la interrelación humana a través de la historia. En su lugar, la investigación socio-crítica, no solo es una reacción a las imprecisiones epistemológica empiristas; sino que, en conjunto a la reflexión de los problemas sociales, pretende, de acuerdo a Alvarado & García (2008), dar: “respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.” (p. 190).

Como se ha indicado, esta investigación parte del estudio de la historia de la educación colombiana, especialmente en la Colonia y los inicios de la República, para determinar los tipos de subjetividad que en varios períodos se les ha asignado a los docentes y maestros. Esta primera etapa, podría considerarse de reflexión. No obstante, también se pretende brindar las herramientas teóricas para reconfigurar el rol de los maestros y estudiantes en las prácticas de enseñanza-aprendizaje a través de los postulados de la teoría de la acción comunicativa. En tal sentido, ello sería, en palabras de Ramos (2015) la: “búsqueda de un cambio de estructuras sociales, fundamentada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social.” (p. 15)

En definitiva, la adopción del paradigma socio-crítico para esta investigación responde que en él se contemplan las dos fases necesarias para reconfigurar el rol de los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano. Además, según Gil, González & Morales (2017) este método:

se caracteriza por propiciar un proceso de análisis histórico de los fenómenos sociales y una relación indisoluble entre teoría-praxis, donde se conjugan, en dependencia de la posición que se adopte, lo cuantitativo y lo cualitativo, según la circunstancia y la dinámica tanto del objeto, del sujeto, como del proceso; así como lo objetivo y lo subjetivo. (p. 74)

3.1.2 *Método de Investigación.*

De acuerdo con el objeto de indagación de este estudio, el método de investigación que mejor responde a los intereses investigativos aquí propuesto es el histórico comparativo. Se entiende por ello, según Abreu (2014), que: “se emplea para asegurar el significado y confiabilidad de hechos pasados.” (p. 201) Sin embargo, como se ha observado anteriormente, no se busca describir los acontecimientos ni de establecer la veracidad de los hechos históricos en su cronología, actores u originalidad. La intención es, principalmente, determinar en los discursos de la época el imaginario que se tejió alrededor de los profesores y estudiantes.

Ahora bien, como acertadamente lo indica García (2010), todo estudio del pasado debe estar íntimamente relacionado con la hermenéutica, no solo para análisis de las fuentes; sino igualmente, para permitir una comprensión desde las inquietudes que el presente impone. Esto significa que, al estudiar los períodos de la Colonia y la República, aunque se partirán de hechos cronológicamente existentes y de personajes e instituciones que influyeron en la formación

historiográfica; se busca determinar la forma como han permutado, los rostros que han asumido y las directrices que han establecidos los discursos que cartografiaron las fronteras de lo que se debe entender por docentes y estudiantes en la génesis de Colombia.

En ello, la pregunta que surge es con qué objeto se pretende establecer estos discursos que, en muchos casos están desuso. Quizás, la respuesta que se puede brindar es la que da Paredes (2015) citando a (Foucault, 1997):

El análisis del archivo comporta [...] una región privilegiada: a la vez próxima a nosotros, pero diferente de nuestra actualidad, es la orla del tiempo que rodea nuestro presente, que se cierne sobre él y que lo indica en su alteridad; es lo que fuera de nosotros nos delimita (p. 18).

En tanto que estudio del pasado, se hace con la necesidad de determinar el presente, conocer el sentido del ahora, las prácticas que rigen el comportamiento en la actualidad. Por ello, se acude a la historia para entender los modos de ser de los individuos que hoy actúan en las instituciones vigentes. Pero también, para indicar que las verdades, teorías y discurso de la actualidad pueden ser ubicables en la cronología del devenir, que su génesis fue producto de fuerzas que lo institucionalizaron. Por tanto, que quizás su ocaso puede divisarse en la densidad de las fronteras del futuro.

3.1.3 Enfoque de Investigación.

El estudio para determinar el génesis de la construcción de la subjetividad de los maestros y estudiantes en el sistema educativo colombiano ha planteado unos objetivos y pregunta de investigación. Para ello, la metodología que mejor responde a los criterios establecidos es la

cualitativa. Se decide por ella, de acuerdo con Binda & Balbastre (2013): “por sus propiedades explicativas y su poder exploratorio.” (p. 181) Determinar los discursos que configuran los imaginarios que las sociedades granadinas tuvieron acerca del papel de los docentes y cómo esto desencadenó una constante instrumentalización de los principales actores del proceso de aprendizaje en el país; logra ser mejor analizada con el paradigma antes reseñado. Dado que, más que la acumulación de datos y una posterior cuantificación de los mismos; lo que se pretende es explicar un fenómeno para propender en su transformación.

Lo anterior tiene más sentido si se tiene en cuenta la naturaleza categorial de la metodología cualitativa. En ello, tal como lo desarrollan Rodríguez y Valldeoriola (2009), paradigma se:

Interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida. (p.47)

Igualmente, para los fines de esta investigación es pertinente subrayar que la metodología cualitativa dedica especial énfasis al estudio o análisis de los significados de las acciones humanas y en describir los fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo social. Gracias a este paradigma el investigador puede centrarse en la comprensión de los hechos particulares e irrepetibles de los sujetos. Dado ello, la comunicación que se establece entre investigador e investigado es horizontal y, debido a ello, se propicia un mejor ambiente donde aflore la

naturalidad, tal como lo sostienen Taylor y Bogdan (1992). Cuyo aporte enfatiza que este modo de abordar la situación ayuda a involucrarse a las realidades sociales de un modo que de otra forma sería prácticamente imposible.

Ahora bien, otras de las cualidades del paradigma cualitativo y que se ajusta a los fines de esta investigación es la expuesta por Cortés e Iglesias (2004). De acuerdo con ellos este método:

es una vía de investigar sin mediciones numéricas, tomando encuestas, entrevistas, descripciones, puntos de vista de los investigadores, reconstrucciones los hechos, no tomando en general la prueba de hipótesis como algo necesario. Se llaman holísticos porque a su modo de ver las cosas las aprecian en su totalidad, como un TODO, sin reducirlos a sus partes integrantes. Con herramientas cualitativas intentan afinar las preguntas de investigación. En este enfoque se pueden desarrollar las preguntas de investigación a lo largo de todo el proceso, antes, durante y después. El proceso es más dinámico mediante la interpretación de los hechos, su alcance es más bien el de entender las variables que intervienen en el proceso más que medirlas y acotarlas. Este enfoque es más bien utilizado en procesos sociales. (p. 16)

En conclusión, el paradigma cualitativo ofrece las herramientas teóricas, procedimentales y conceptuales para entender a los fenómenos de estudio. Ello se separa rotundamente de concebir a los objetos como cuantificables o medibles. En su lugar, reconoce las riquezas y complejidades que establecen en las realidades sociales. Igualmente, piensa a los individuos como una subjetividad libre, capaz de tomar sus propias decisiones, autónoma; pero también, mediado por

otras subjetividades junto a las cuales su mundo adquiere significado y/o sentido. En otras palabras, parte de la premisa que las personas son agentes socializados, por ello, con una carga a cuesta de símbolos que resultan necesarios dilucidar con la finalidad, no sólo de entender las causas que ha provocado la instrumentalización de maestros y estudiantes; sino también, poder intervenir para transformar estas circunstancias. De lo que se trata, en palabras de Monje (2011) es. “Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a la práctica.” (p.12).

3.1.4 Modelo Epistémico.

Siguiendo las características de esta investigación, el modelo epistémico será el criticismo. La idea de instrumentalización de los sujetos es una discusión filosófica que puede remontar hasta Kant y cuyo desarrollo no ha sido interrumpido. En ella, se discute la posibilidad de la autonomía de los sujetos y mecanismo para crear sociedades que faciliten el ejercicio de la libertad. Ahora bien, ha sido la escuela de la teoría crítica de la sociedad quien más ha hecho énfasis en los postulados kantianos y quien ha profundizado en sus consecuencias. Los avatares de la discusión han ido desde la esperanza de total realización humana, hasta el despidio melancólico del proyecto ilustrado. En lo que sigue, se intentará contextualizar el debate.

Kant, es el primero en explicar filosóficamente lo que está aconteciendo en su momento histórico, su filosofía, es una radiografía de los procesos que estaban gestando a su alrededor. Por ello, se puede afirmar que él inaugura el discurso de la Ilustración. La pregunta sería, qué entiende por ello. La respuesta, se puede encontrar en un artículo de un periódico francés del año 1784 que proponía a los lectores dar respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?, lo que bien entendido significaba ¿Si la época en la cual se formulaba esta pregunta era ilustrada?

En consecuencia, Kant (2004), como filósofo de su tiempo, intenta responder el interrogante y para ello expone de forma clara su diagnóstico del momento en que, a su juicio, le ha correspondido vivir. Para ello, procede afirmando que su tiempo no es el resultado del cumplimiento de un proceso histórico, o la aurora de una nueva época; sino que elabora toda una disquisición acerca del compromiso que impone ser ilustrado y establece la necesidad de salir de la minoría de edad, Kant (2004) lo expresa de la siguiente manera:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino en la decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Separe aude! ¡Ten valor de servirte de tu propia razón!: He aquí el lema de la ilustración. (p. 25)

Así, para Kant, salir de la minoría de edad obligaba a cada individuo a usar su propia razón, a pensar por sí mismo y deshacerse de los tutores que impedían la emancipación ética y política. La incapacidad de servirse de la razón y sustituirla por la guía de autoridades exteriores generaba, a los ojos de Kant, un estado de comodidad, porque al estar dadas las leyes, sólo exigían el perezoso oficio de la obediencia.

En tanto que Kant propone la libertad para ejercer la reflexión sin constreñimiento, no sólo estaba pidiendo dejar los tutores que el pasado habían servido para explicar el orden de las cosas; sino que, paralelamente, sentaba las bases de lo que en adelante debería servir como única guía para el progreso de la raza humana: la Razón. Hacer esto suponía inaugurar el comienzo de una época verdaderamente ilustrada, donde el hombre pudiera alcanzar la emancipación. De

suerte que, la modernidad, como época que pretende dejar atrás la superstición, empieza cuando se hace uso público de la razón, en tal sentido afirma: “El uso público de su razón le debe estar permitida a todo el mundo y esto es lo único que le puede traer ilustración a los hombres.” (p. 8)

Por ello, la importancia que tendrá para Kant el papel de la razón como ancla segura donde el hombre ilustrado alcance su afirmación justificará todo su esfuerzo filosófico para establecer los límites y los alcances de esta. En este sentido, la modernidad marca una ruptura con la antigüedad, ya que, las nuevas exigencias que impone pensar el orden de las cosas sin apelar a autoridades implicaban cambiar la naturaleza del hombre y lo impulsaba a tomar el riesgo, hasta entonces desconocido, de pensar por sí mismo.

Los planteamientos kantianos, sumados a una serie de sucesos históricos, condujeron a que la propuesta de tomar a la Razón como criterio del obrar humano cobraría un significado cuyos alcances llegaron hasta el presente. Por el año de 1784, el mundo había experimentado cambios importantes en muchos de los campos de la vida social, tal es el caso de la ciencia, el descubrimiento del nuevo mundo y, cuatro años más tarde, el acontecimiento que paraliza a toda Europa: la Revolución Francesa. Este hecho que causó tanta admiración a Kant por la conciencia se despertó en la humanidad, por primera vez, el hombre se entendió a sí mismo como libre y autónomo.

Ahora bien, para Kant, autoapropiarse de la razón, significaba estudiarla a partir de sí misma, porque era necesario establecer sus límites y determinar sus posibilidades. El problema es el siguiente: si esta era la época de la razón, quienes vivían en ella debían saber qué entender por tal. Para ello, la maniobra que Kant realiza para este propósito se conoce como el tribunal de la razón. En tal sentido, se trata de, a partir de la misma Razón, trazar sus límites y sus posibilidades. Por lo tanto, es ella misma juez y parte en esta indagación.

Kant creía que la razón humana, por naturaleza, tendía a navegar por los mares de la metafísica, y aunque ésta no le reportaba ningún éxito, le era inevitable tal tendencia. Por lo que, a juicio de Kant, se debía establecer bases seguras donde la razón pudiera apoyarse sin sucumbir en la especulación. Al respecto, la solución propuesta por el filósofo consistió en proponer un cambio de método, que propende en buscar en el objeto sólo aquello que la razón había puesto en él, esto suponía salir al encuentro del mundo e interpretarlo desde nuestro conocimiento. De suerte que, las esencias o las cosas en sí de los objetos desaparecerían, merced a que ellos sólo responderían a las preguntas que el sujeto le imponía. En consecuencia, se comportaría de acuerdo con las categorías que éste último les asignará.

En coherencia a lo anterior, Kant (2002) en el prólogo de la segunda edición de la *Crítica de la Razón Pura*, llama este recurso como el giro copernicano. Desde ahora, el mundo responderá las preguntas que el sujeto le plantea. Al asumir este cambio, en la manera de abordar los objetos, el hombre sería el centro del universo del conocimiento; pero, dado que el objeto determinado por las categorías del conocimiento no es el objeto en sí, sino aquel que se ha formado por la estructura cognitiva humana, es el entendimiento el que le confiere al objeto lo que hay en él de universal y necesario.

Lo anterior, lleva a Kant a sostener que la característica esencial de la razón es ser finita, ello sugiere que el modo de conocer humano no es el único posible, ya que, al conocimiento finito se le puede oponer, de forma meramente hipotética, uno infinito. Al respecto, vale la pena traer a colación la pregunta por la cual es posible leer la *Crítica de la Razón Pura*: ¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori?; esta pregunta sugiere que, para Kant, el conocer humano es ante todo juzgar.

Sin embargo, el juicio no es el prototipo originario del conocimiento, a su parecer, éste es secundario y derivado, dado que, un ser como Dios, si ha de existir, tendría un conocimiento de la forma de intuición intelectual. Siendo la intuición intelectual divina, diferente a la del hombre, caracterizada por la forma de intuición sensible. Para entender en qué radica esta diferencia y clarificar ésta última forma de conocimiento es necesario mencionar dos características humanas que, de acuerdo con Kant, posibilitan el conocimiento, ellas son la sensibilidad y el entendimiento, ya que por medio de la sensibilidad los objetos son dados y por el entendimiento son pensados. Al respecto, Colomer (2001) subraya:

Esta mutua referencia de sensibilidad y entendimiento, como la doble dependencia que en ella se expresa; la dependencia de la sensibilidad respecto a lo dado y del entendimiento respecto a lo recibido de la sensibilidad, hace el carácter humano, es decir, finito de nuestro conocimiento. Este carácter finito de nuestro conocimiento no reside, pues, en sus defectos e imperfecciones, ni en la posibilidad del error, sino en la misma estructura esencial de la razón. Las imperfecciones fácticas del conocimiento humano son la consecuencia de su finitud esencial.” (p. 78)

Que el conocimiento sea posible, a partir de la sensibilidad y el entendimiento, hace de éste, para Kant, primariamente un intuir. Puesto que, ello siempre ésta entregado a lo dado, en la medida en que depende de la existencia de los objetos, en coherencia a ello Colomer (2001) afirma:

¿Dónde reside, pues, según Kant, el carácter finito del conocimiento humano? La respuesta no ofrece lugar a duda: en el hecho que la

intuición sensible que está siempre a su base y lo sostiene, no es originaria sino derivada, lo que viene a decir; no es creadora, sino receptiva. La intuición receptiva no puede darse a sí misma el objeto, sino que ha de permitir que le sea dado. Ahora bien, para que un objeto pueda ser dado, ha de poder ser recibido, debe poder afectar el espíritu. De ahí la necesidad de la sensibilidad como instrumento al servicio de las afecciones. (p. 79)

El hecho que el conocimiento humano sea primigeniamente receptivo marca un límite. Pero, el sujeto no es sólo espectador; sino también, actor y como ya se señaló, el individuo piensa lo que recibe y con ello crea saber, aunque éste sea totalmente diferente del mundo en sí. Por lo tanto, a partir de la finitud esencial de la razón, se edifica el ilimitado saber.

Como se ha verificado, el paradigma a través del cual se justifica el proyecto ilustrado es el de un sujeto centrado en sí mismo. Desde que se establecen las leyes, criterio y normas de actuación, su relación con el mundo sólo se da para acomodar o hallar respuestas a las preguntas autoformuladas. La creencia de la existencia de un mundo objetivamente existe, se da por descontada o poco relevante. Lo que en todo caso importa, es poder encontrar un correlato que pueda servir para satisfacer los intereses cognitivos-instrumental del sujeto.

En tal sentido, el primero en denunciar este tipo de racionalidad instrumentalista fue Hegel. Le recrimina a Kant el haberse quedado en un puro criticismo, en el que no importa el objeto sino el acto mismo de conocimiento. De igual forma, Hegel señala que Kant separa desde el comienzo al sujeto y al objeto y aunque intente reconciliar la subjetividad de un yo abstracto y formal y la cosa en sí vacía y fantasmal, la separación persiste, pues, según Hegel (1989), lo único que conoce Kant es el elemento subjetivo del conocimiento. Por ello, afirma:

Ante esta fijeza de oposiciones, tal como ésta se presenta para el pensar del entendimiento, Kant no tenía otra salida que la de cifrar la unidad en la forma subjetiva en las ideas de la razón. Según él, no puede demostrarse que estas ideas correspondan a una realidad adecuada, pues son más bien, postulados que se deducen de la razón práctica, pero no son cognoscibles como un es sí esencial a través del pensamiento, de modo que su cumplimiento práctico permanece en un mero deber, constantemente desplazado a lo infinito. Y así Kant ofreció una representación de la contradicción reconciliada, pero sin desarrollar científicamente su verdadera esencia, ni poderla exponer como lo verdadera y únicamente real. (p. 55)

En esta misma dirección, Hegel argumenta que la crítica de Kant a la metafísica afirma lo que pretende negar, no sólo la posibilidad; sino la necesidad de esta. Debido a que, al establecer las fronteras del conocimiento, lo debe hacer desde una postura que los traspasa. Dado que, sólo se pueden trazar límites cuando se supone lo ilimitado. El límite es conocido mediante la comprensión de lo universal.

Como consecuencia de lo anterior, señala Hegel, la raíz de la contradicción kantiana radica en que su pensamiento se ha movido alrededor del entendimiento, el cual se ocupa de separar, dividir y limitar. En la operación del conocimiento, el entendimiento separa la realidad con la pretensión de quererla conocer, pero luego no la puede unir porque las partes son posteriores al todo. Por lo que la razón, que es una forma diferente de entender al pensamiento, busca unir, reconciliar. El sentido de estas críticas es claro si entendemos la razón como poder

infinito y operando con una dialéctica de la totalidad, capaz de restablecer la mediación entre el ser y el saber.

No obstante, estas aporías también generan importantes consecuencias en la práctica, que Hegel no pasa por alto. La moral elaborada por Kant, al igual que todo su sistema, duplica al hombre, lo instala en dos mundos, uno sensible, donde las inclinaciones y apetitos personales y egoístas predominan; y otro racional, donde el imperativo eleva al sujeto de su inmediatez. Por ello, queda desprovisto de todas sus inclinaciones egoístas, y gracias a esto, la razón gobierna. En otros términos, Hegel demuestra que el sujeto kantiano, en aras de la universalidad, queda excluido de su aspecto particular. En otras palabras, de su aspecto ético, en el sentido griegos. Es pues esta categoría la que él pretende recuperar y, para ello, retoma a Aristóteles.

Éste último, entendía por ética *Ethos* el hecho que el hombre dependía necesariamente de su contexto, costumbres y del hábitat donde siempre había vivido. Su comportamiento estaba regido por un sin número de instituciones que le rodeaban y lo precedían. Los sujetos, era tal en la medida que perteneciera a una *Polis* y se desarrollaba en medio de ella. Por lo que, en su análisis de la *Phrónesis* o de la prudencia no pretende, como Kant, elevarse a lo universal, ya que la virtud, que es lo propio de la *Phrónesis*, no se da como resultado de la observación de principios universales de acción; sino practicando acciones particulares de justicia. por lo tanto, la virtud es un hábito.

En este orden de ideas, para Hegel (1975), el hombre empieza desarrollándose dentro del ámbito restringido de la ética, tal como lo entendía Aristóteles, es decir en la comunidad específica en que vive. Por ello, cuando se le preguntaba cuál era la mejor forma de educar a un hombre respondía:

A la pregunta de un padre acerca de la mejor manera de educar éticamente a su hijo, un pitagórico dio la siguiente respuesta (también atribuida a otros): “haciéndolo ciudadano de un estado con buenas leyes. (p. 153)

En tal sentido, estas afirmaciones denotan que él veía en el espíritu sustancial y particular de la comunidad el primer paso para hacer del hombre un ser virtuoso. No obstante, este sería el primer escalón de una espiral que iría consecutivamente socializando al individuo, por ello Hegel (1975) sostiene que:

A. Espíritu ético inmediato o natural: la familia. Esta sustancialidad pasa a la pérdida de su unidad, a la duplicidad y al punto de vista de lo relativo.

B. sociedad civil, unión de los miembros como individuos independientes en una universalidad, por lo tanto, formal por medio de sus necesidades, por medio de la constitución jurídica como medio para la seguridad de las personas y la propiedad, y por medio de un orden exterior para sus intereses particulares y comunes. Este estado exterior se retrotrae y reúne en la

C. Constitución del Estado, fin y realidad de la universalidad sustancial y de la vida pública consagrada a ella. (p. 157)

De esta manera, Hegel logra superar el espíritu inmediato o natural y lo hace avanzar a lo universal. Kant, aunque marca un nuevo pensar, comete el gran error de colocar al hombre en dos mundos, que al final, y a pesar de su esfuerzo, no puede volver a unir. Por ello, termina sacrificando lo particular de los individuos. No obstante, a pesar del poder normativo que la

Ilustración desarrollaba para la emancipación de los sujetos, el paradigma que se impuso fue el subjetivismo inaugurado por Descartes y tematizado ampliamente en el criticismo.

Por lo anterior, el proyecto Ilustrado, desde diferentes ángulos, ha sido blanco de las más encarnizadas críticas, desde Nietzsche, pasando por Heidegger, continuando por Foucault y toda una concurrencia de las más variadas corrientes filosóficas han abogado por su despedida. El énfasis se ha puesto en denunciar la voluntad de poder, el olvido del Ser o lo otro que la Razón excluye, controla, domina e instrumentaliza.

No obstante, en mano de Horkheimer y Adorno (1998), esta crítica se torna paradójica porque se habla de dos autores que en sus inicios apostaban aún a la realización del proyecto moderno. Es por ello que, se puede entender La dialéctica de la ilustración como el testimonio de un desencanto y el desenmascaramiento de una Razón que cargada de promesas no sólo terminó defraudando a todos los que habían puesto sus esperanzas en ella; sino también, llegó a convertirse en aquello que denunciaba.

Para ello, la Dialéctica de la ilustración tiene la tarea de estudiar la historia del enfrentamiento del hombre con la naturaleza y el deseo del primero por dominarla. Visto de esta forma, la sentencia del Génesis en el relato bíblico, cuando Yahveh ordena a Adán que se enseñoreará de todo lo creado, es quizás el primer testimonio de esta trágica historia. En tal sentido, los orígenes de la instrumentalización Horkheimer y Adorno lo rastrean desde mucho antes del surgimiento de la modernidad, estableciendo que el *telos* de la Razón es su deseo de controlar y subyugar todo lo que a ella se enfrenta.

Siguiendo esta idea, los autores de la Dialéctica de la ilustración, empiezan por revelar como el mito, que por definición es contrario al pensamiento racional, poseía el germen de la

instrumentalización y el dominio calculador tan hegemónico en la modernidad. En este sentido, Ulises, el héroe de la Odisea encarna, encarna la astucia que es el carácter del hombre burgués capitalista porque piensa en términos de equivalencia, estrategia, egoísmo y manipulación. Es por ello que, en su enfrentamiento con las sirenas, se muestra como un estratega que sentado con sus ojos abiertos puede mandar y conservar en orden la situación adversa, dado que, su poder se sustenta en lograr mantener a los marineros a ciegas y sordos.

Estas líneas, llevan a Horkheimer y Adorno (1998) a sostener que la Razón ilustrada no es sólo el resultado de la modernidad; sino que, cuenta con una larga tradición en Occidente. Una historia con muchos siglos que atestiguan el lento pero firme camino que la instrumentalización ha ido alcanzando al dominar todo lo que se le opone al hombre. El objetivo, ha sido convertir al ser humano en amo y despojarlo de sus miedos a cambio de certezas que lo empujen al absoluto control. Es por ello que, al querer buscar en esta racionalidad luces de emancipación es tener las esperanzas puesta en un espejismo, un autoengaño, sería fijar unas metas que desbordan las capacidades de la Ilustración.

En este sentido, la pregunta que es necesario formular es: ¿por qué el deseo de emancipación desborda los límites de la Ilustración? La respuesta, según Horkheimer y Adorno (1998), está en que, si bien es cierto el hombre ha logrado el control casi absoluto de la naturaleza, que le era tan misteriosa e intentaba explicar a través del mito; este dominio ha sido llevado a un punto muy vecino a la destrucción de la misma. No se visiona en esta forma de poder un acto de liberación o redención; sino de instrumentalización ejercida para el goce temporal del sujeto. No obstante, el señorío ejercido en el mundo físico no concluye ahí, también las relaciones sociales y el mismo individuo se ven sometido al más inmisericorde sometimiento.

Es por ello, que, Horkheimer y Adorno (1998) concluyen que la Ilustración terminó siendo otro mito, uno que desplazó las formas de control y dominación, uno que, en término de Marcuse, llevó al individuo a ser un hombre unidimensional. Un mito que creó al mundo con una Razón totalitaria, lo cual no significa que las relaciones sociales y el intercambio económico se hagan sobre la base de la libertad o la justicia porque en una sociedad que ha podido crear las condiciones materiales para que todos sus habitantes gocen de los beneficios que este produce, se observa la marginación, pobreza, sometimiento y condiciones de vidas indignas.

Ahora bien, las manifestaciones nefastas de la Ilustración se observan en las barbaridades de las dos guerras mundiales, los estados totalitarios y el exterminio judío efectuado por los Nazis. Estos hechos, evidencias como la racionalidad instrumental, en aras del control, no mide consecuencia; cualquier medio se justifica en el frío cálculo del dominio. Lo que resulta más desalentador, a esta lógica no escapan ni las llamadas sociedad socialistas: la Unión Soviética era también un ejemplo de una sociedad vigilante que instrumentaliza a sus ciudadanos y, en su ansía de hegemonía, corría paralelamente con las naciones capitalista por tener el poder del mundo.

Ante este panorama, la sentencia de Horkheimer y Adorno (1998) es contundente: “El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad” (p. 64), el sujeto kantiano que le da sentido al mundo brilla en su máximo esplendor. La racionalidad instrumental, es la manifestación de lo planteado en la Revolución copernicana. En tal sentido, se puede observar que la naturaleza responde a los intereses humanos, esta busca en ella lo que sus egoístas deseos persiguen. Dado que, el mundo solo se conoce en la medida en la que se pueda dominar, en palabras de los autores: “El hombre de ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal modo, el en sí de las mismas se convierte en para él” (p. 64-65).

En conclusión, el único tipo de relación reconocido por la Ilustración es la de poder. La semejanza que desde el principio se atribuyó entre Dios y el hombre se basaba en la compartida soberanía de todo lo que existía, en concebir al sujeto como el autorizado para poner nombre a los demás animales, enseñorearse sobre ellos y usarlo para su satisfacción y alimentación. Tal racionalidad, no podría brindar las condiciones para emancipación porque, como sustentan Horkheimer y Adorno (1998):

Antes, los fetiches estaban bajo la ley de la igualdad. Ahora, la misma igualdad se convierte en fetiche. La venda sobre los ojos de la justicia significa no solo que no se debe atentar contra el derecho, sino también que éste no procede de la libertad” (p. 71)

A pesar del desalentador diagnóstico que se desprende de la lectura de Horkheimer y Adorno, Habermas apuesta en encontrar aún en la Razón las categorías que legitimen el discurso que propende por la emancipación. De lo que se trata, no es despedir el proyecto moderno, alegando su carácter dominador; sino, describir el atolladero en el que se encuentra para reencausar las pretensiones con las que la Ilustración se originó. No obstante, ahora debe intentarse a través de un cambio de paradigma, que reinterprete el concepto de acción del sujeto.

En tal sentido, la crítica a la Ilustración sólo se concentró en un aspecto del complejo orden que la modernidad estableció. Habermas (1991), indica que junto con la instrumentalización característica de las ciencias empírico-deductivas; se formó un espacio que escapa a esta lógica. Entiende por ello que, en el mundo de la vida, las relaciones que se establecen no son primigeniamente de poder o dominación, sino de socialización y entendimiento. Es decir, este es un espacio donde las relaciones entre los hombres no se ejercen desde la actitud objetivante del sujeto kantiano; sino desde la eticidad en los términos hegelianos.

Para ello, es necesario romper el estrecho margen desde donde Horkheimer y Adorno definen la racionalidad y establecer un nuevo paradigma que desplace el acento de acción entre un sujeto solitario que busca dominar al objeto exterior, por uno que entienda la acción como la coordinación de propósitos entre sujetos capaces de lenguaje.

Las críticas sustentadas en la Dialéctica de la ilustración encuentran su asidero en la definición estrecha que sus autores hacen de la racionalidad. Entienden por tal, las acciones calculadas que sujetos solitarios ejercen con el fin de controlar a la naturaleza e instrumentalizar a los hombres. Sin embargo, puesto en perspectiva, este modelo solo atiende una forma de relación entre los sujetos y los objetos, por lo tanto, es necesario ampliarla.

Para ello, Habermas (2003) procede indicando que se debe entender por racionalidad la forma en que los hombres, que son capaces de lenguaje y acción, hacen uso del conocimiento que poseen para alcanzar fines. Este concepto, le permite describir una gama de acciones racionales con finalidades diferentes pero todas ellas con pretensiones genuinas de validez. Por ejemplo, un sujeto que realiza una acción en el mundo y otro que afirma algo acerca de un estado de cosas que suceden en él, tienen en común que ambos buscan aceptación y acierto. Mientras que, el primero busca tener éxito en su intervención en el mundo, ya sea usando los instrumentos adecuados, minimizando el tiempo de ejecución o maximizando la rentabilidad. el otro, enuncia sus afirmaciones con pretensión de verdad, aspira que lo dicho por él describa fiablemente el estado de cosas que sostiene que existen en el mundo.

Ahora bien, mientras que el sujeto que actúa pretende que sus acciones sean eficaces y el que habla busca la verdad, ambos pueden ser criticados por un observador o tercera persona. En el primer caso, otro sujeto puede sugerir que los medios usados no son los adecuados, por lo tanto, no lograrán la eficacia esperada. Mientras que, en el segundo caso, otro individuo capaz de

lenguaje puede cuestionar la veracidad de lo afirmado y sugerir que lo descrito no atina con los estados de cosas en el mundo. En tanto que, ambas situaciones esperan ser defendidas por el actor principal y, en esta medida, fundamentadas por contraargumentos se generan en este ejercicio, manifestaciones medibles racionalmente. En resumen, todo acto racional lo es en la medida en que esté abierto a la crítica y a la fundamentación.

Visto de esta forma, Habermas (2003) puede salir del reducido ámbito que la racionalidad cognitivo-instrumental había establecido a través de las ciencias empíricas. En tal sentido, ya no se trata por medio de la acción monológica manipular, cuantificar e instrumentalizar al mundo, ahora se establece a hombres capaces de lenguaje y acción que coordinan y aúnan sus actos para conseguir fines deseados en un mundo intersubjetivamente compartido. En definitiva, el consenso conseguido entre sujetos libres y sin coacción en la comunicación supera la inicial subjetividad con la que cada uno entra en la comunidad de hablantes.

Sin embargo, Habermas (1986) no ignora que el crecimiento técnico de las ciencias empírico-analíticas cada vez más amenaza con reducir los espacios de la acción comunicativa. Él reconoce que son más los instrumentos que se afinan para reducir al individuo a un instrumento de investigación y manipulación. Sin embargo, atina en afirmar que desde Kant (1981) la pregunta por la ilustración significó la salida de la minoría de edad, la liberación del hombre de la ignorancia y la superstición. Por lo tanto, a diferencia de lo que la ha querido reducir el positivismo. La Razón, fue originalmente pensada como una categoría práctica para la crítica, los cual, según Habermas, aún se puede rescatar.

Por lo que, en el mundo de la vida, como espacio que obedece una racionalidad comunicativa no instrumentalizada, es donde se dan los principios que brindan las posibilidades de emancipación. A partir de él, se pueden establecer pretensiones válidas que busquen la

igualdad y libertad de sujetos que a través del diálogo coordinen sus acciones en aras de alcanzar los ideales de la Ilustración. En conclusión, la diferenciación entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa, suscriben las críticas de Horkheimer y Adorno solo a un aspecto de la acción. Si bien es cierto que la instrumentalización es la actitud predominante en las ciencias naturales, no la única en el comportamiento humano.

Este hecho, desde el *cogito ergo sum* de Descarte pasando por el sujeto trascendental kantiano y continuando por el espíritu absoluto de Hegel, el paradigma que se ha impuesto ha sido el de una razón centrada en el sujeto. La reflexión ha girado en torno a una Razón autorreferencial desde la cual se pretende buscar y explicar el sentido de los objetos, se ha entendido que el hombre es el portador de significado y el mundo el espacio ilimitado que pasivamente espera recibir el sentido que se le asigne. Las consecuencias de esta concepción ha sido el positivismo que, bajos los conceptos de objetividad, neutralidad, universalidad y verdad, se extendió no solo a las prácticas científicas, sino también a un tipo de acción que opta por instrumentalizar a la naturaleza. Es por ello que, si se desea escapar de las nefastas consecuencias denunciadas por Horkheimer y Adorno, debe redefinir el concepto de acción desde la óptica de un paradigma que lo entienda ya no centrada en el sujeto, sino desde la coordinación entre sujetos capaces de lenguaje. En lo que sigue, se expondrá lo que implicaría este cambio.

En esta perspectiva, Habermas (1991) establece que el paradigma de comunicación, como la capacidad del entendimiento intersubjetivo, cambia la relación del sujeto consigo mismo y el mundo. Ahora, el hombre que desde siempre se encuentra inserto en una comunidad lingüística, puede expresar sus pretensiones esperando el asentimiento de los que le escuchan y observan. Sin embargo, en este ejercicio de argumentación debe ser tan fuerte que pueda convencer al

público, so pena que, por la debilidad de lo expuesto, surja otra alternativa propuesta por otro actor implicado en el diálogo.

En esta línea, para Habermas (1991), el sujeto coordina sus acciones con otros que están implicados porque les afecta lo que pueda desencadenarse de los planes puestos en marcha. Ello implica, si es necesario, poder cambiar el rumbo de estas cuando racionalmente uno de los actores argumente los inconvenientes que se están desprendiendo de este modo de proceder. Ahora, el yo se enfrenta a un ellos, pero no de forma objetivante, sino a través de la interrelación lingüística donde las miradas de los otros influyen en la autodefinición de sí mismo. En resumen, la actitud ya no se basa en la instrumentalización, sino en la acción coordinada.

Por otra parte, la razón centrada en el sujeto partía de los supuestos de una filosofía transcendental que buscaba las condiciones a priori del saber, la pregunta a responder era. ¿cómo es posible el conocimiento? En tal sentido, no se trataba investigar a los objetos, sino de la forma como estos se entendían. Ahora bien, tal como lo demostró Hegel, este proceder se quedaba prisionero en aquello que pretendía negar, en una metafísica que olvidaba al objeto y solo acudía al mundo para aplicar lo que previamente había construido el sujeto transcendental.

Ahora bien, desde la racionalidad comunicativa, ya no se trata de descubrir el reino de las condiciones inteligibles allende de los objetos. Sino que, desde la comunidad de sujetos lingüísticos, se intenta hacer explícito los supuestos bajos cuales son posibles los actos de habla. Cuyas reglas, en todo caso, anteceden a los participantes y las que las interrelaciones del habla siempre presuponen, este ejercicio, Habermas (1991) se lo confiere a las ciencias reconstructivas tal como se observan en los trabajos de Jean Piaget. Entendido de esta forma, las reglas presupuestas del habla no se originan en la reflexión autorreferencial del sujeto, son el resultado

de la socialización de todo individuo inmerso en una comunidad lingüística. Por lo tanto, aunque pueden reconstruirse, ellas son el resultado histórico-cultural de los mundos de la vida.

Este análisis, sin embargo, solo es claro si se parte de la categoría del mundo de la vida. Es este el espacio desde donde el entendimiento intersubjetivo es posible porque da el sentido a las manifestaciones lingüísticas, tanto el hablante como el oyente tienen un mundo en común que les precede y, en palabras de Habermas (1991): “Constituye un contexto para los procesos de entendimiento.” (p. 355) Al ser los sujetos socializados por medio de él, éste les inculca valores y competencias que les servirán para actuar y tener una comprensión de los objetos.

En esta óptica, los participantes ya no aparecen como actores que a través de sus acciones se relacionan con el mundo para imputar sus individuales pretensiones. Sino que, como hijos de una tradición y perteneciente a grupos por normas y valores, enderezan sus actos con los estándares socialmente reconocidos. En conclusión, como sugiere Habermas (1990): “Las relaciones entre lenguaje y mundo, entre oración y estado de cosas disuelven las relaciones sujeto-objeto.” (p. 17) Desde esta postura, se rompe el vehículo que se establecía de dominio y control a través de la razón instrumental. Por lo tanto, surge un espacio de entendimiento que podría propiciar las bases para el cumplimiento de los ideales del proyecto Ilustrado.

3.2 Diseño de Investigación.

Como se ha mencionado, la metodología que esta investigación ha adoptado para lograr los objetivos propuestos ha sido la cualitativa. Debido que, más que el análisis de datos o cuantificación estadística pretende describir una serie de hechos históricos los cuales configuraron el contorno del imaginario colectivo para crear concepciones acerca del sujeto llamado docente y estudiante. Fueron estos discursos quienes dieron pie a la instrumentalización de las personas para fines políticos, religiosos, económicos y filosóficos.

En tal sentido, el diseño que mejore explica los intereses ya anunciados son las que brindan los estudios interpretativos de las ciencias hermenéuticas. Se entiende por ello, según lo expuesto por Grondin (1999), el intento por deconstruir o destruir las explicaciones tradicionales y cuestionadas del pasado porque: “la hermenéutica solo realiza su tarea por vía de la destrucción.” (p. 147) En otras palabras, pretende ayudar al investigador para que acceda a las experiencias originales de los sujetos, en las diferentes épocas históricas, y que se han escondido detrás de las categorías transmitidas por la tradición o las deformaciones de las opiniones o ideologías enajenantes.

Igualmente, en aras de no quedar atrapados en las redes de la interpretación o de las clarificaciones de los hechos históricos de la educación colombiana y de las definiciones que esta ha dado del maestro y del estudiante; esta investigación, sostiene que es necesario subvertir las prácticas enajenantes que han quedado al descubierto. Es decir, entender y modificar la instrumentalización por la cual la educación ha sido el mejor medio usado por la institucionalidad. Es decir, no es suficiente entender conceptualmente la realidad social, además, es necesario gracias a la crítica transformarla. En este marco, la tesis de Marx (1976), cobra sentido cuando afirmaba: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” (p. 3)

En conclusión, por un lado, se hace uso de las categorías interpretativas brindadas por la hermenéutica para desvelar los conceptos o configuración que, a través de las ciencias de la educación, se le ha dado a los docentes y estudiantes: la definición de su papel social y posterior instrumentalización para fines ideológicos. Por otra parte, se propone una teoría pedagógica crítica que propenda a la liberación de los sujetos de los centros educativos y los capacite a

asumir la responsabilidad de autodefinirse como actores llamados a cambiar prácticas denigrantes que se dan al interior de las instituciones de enseñanza.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

La naturaleza de la investigación es histórica, su principal interés es volver al pasado con preguntas del presente y así determinar lo que han llegado a ser los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano. Por ello, las principales fuentes de estudio serán los textos: los que se escribieron en la época; como aquellos que tienen la pretensión de hacer historiografía. Por tanto, las técnicas e instrumentos de recolección de datos serán las que provea la hermenéutica para el análisis de la información.

Sin embargo, es necesario previamente establecer que, para la hermenéutica, de acuerdo con Gadamer (2004a):

la idea de objetividad en la investigación de la historia es solo una variante, y una variante secundaria del tema, mientras que lo propio de la experiencia histórica es que nos encontramos en un proceso sin saber cómo, y solo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido. En este sentido la historia debe escribirse de nuevo desde cada presente. (p. 221)

Entonces, la investigación histórica, a través de la hermenéutica, no se liga a la idea de objetividad de las ciencias naturales. En su lugar, busca la posibilidad que los sujetos se autocomprendan, entiendan porque el presente es de esta manera y no de otra. Traducido lo anterior a los intereses de esta investigación, se busca determinar desde qué momento el sistema educativo colombiano inició el proceso de instrumentalización de los docentes y estudiantes.

Ahora bien, igualmente es necesario establecer que, de acuerdo con Gadamer (2004b), los investigadores hermenéuticos no les corresponden abordar a la historia desde una óptica objetivante, como quien pretende desvelar las verdades de los hechos porque:

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que le pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. (p. 344)

Por lo anterior, la forma como se entiende la interpretación de los textos es a través del círculo hermenéutico. Es decir, la comprensión y prejuicios previos del investigador se ponen a prueba con la información que suministran las fuentes bibliográficas. De ello, surge una nueva comprensión más informada que, a la vez, será nuevamente enfrentada con otros archivos históricos para que el proceso siga repitiéndose hasta que el investigador lo determine. Lo anterior se puede sintetizar en la siguiente figura, donde (p) es comprensión previa y (u) es comprensión del texto.

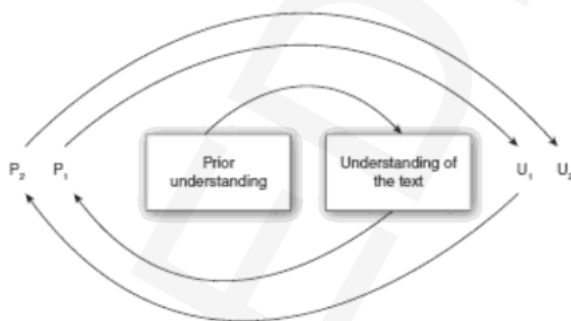


Figura 3. Círculo hermenéutico.

Fuente: Kuckartz (2014).

Ahora bien, los pasos que se deben seguir para guiar la investigación en el círculo hermenéutico, de acuerdo con Palanques (2016), deben iniciar desde el texto en cuestión hasta el proceso de transmisión de los conocimientos. Para ello, se debe plantear con claridad el objetivo, las preguntas, determinar las ideas centrales y, nuevamente, volver a cuestionar la información. Tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 4. Pasos del círculo hermenéutico.

Texto	Cuanto más admiro la excelencia de la Constitución Federal de Venezuela, tanto más me persuado de la imposibilidad de su aplicación a nuestro estado. Y según mi modo de ver, es un prodigio que su modelo en el Norte de América subsista tan prósperamente y no se trastorne al aspecto del primer embarazo o peligro. A pesar de que aquel pueblo es un modelo singular de virtudes políticas y de ilustración moral; no obstante que la libertad ha sido su cuna, se ha criado en la libertad y se alimenta de pura libertad; lo diré todo, aunque bajo de muchos respetos, este pueblo es único en la historia del género humano, es un prodigio, repito, que un sistema tan débil y complicado como el federal haya podido regirlo en circunstancias tan difíciles y delicadas como las pasadas. Pero sea lo que fuere de este Gobierno con respecto a la Nación Americana, debo decir que ni remotamente ha entrado en mi idea asimilar la situación y naturaleza de los estados tan distintos como el Inglés Americano y el Americano Español. ¿No sería muy difícil aplicar a España el código de libertad política, civil y religiosa de la Inglaterra? Pues aún es más difícil adaptar en Venezuela las leyes del Norte de América. ¿No dice <i>El Espíritu de las Leyes</i> que éstas deben ser propias para el pueblo que se hacen? ¿que es una gran casualidad que las de una nación puedan convenir a otra? ¿que las leyes deben ser relativas a lo físico del país, al clima, a la calidad del terreno, a su situación, a su extensión, al género de vida de los pueblos; referirse al grado de libertad que la Constitución puede sufrir, a la religión de los habitantes, a sus inclinaciones, a sus riquezas, a su número, a su comercio, a sus costumbres, a sus modales? ¡He aquí el Código que debíamos consultar, y no el de Washington!
Objetivo	Delinear la concepción de hombre en el Discurso de Angostura de Simón Bolívar
Preguntas	¿Cuál es la concepción de ser humano en este texto?
Anticipación	1. Supongo que hay una relación con alguna vertiente de la concepción ilustrada de hombre. 2. Puede haber dos niveles en el razonamiento: uno general al ser humano y otro adaptado a sus particularidades históricas
Ideas centrales	Es necesario aplicar lo dicho por Montesquieu y buscar una constitución que se adapte al carácter del territorio y pueblo al que se dirige.
Repreguntar	¿cómo es compatible lo prodigioso del pueblo norteamericano con aquella idea inicial de la humanidad mayormente indiferente ante la libertad?
Transmisión	1. ¿hay dificultades en expresar esto en términos contemporáneos? 2. ¿cuáles ideas pudieran ser “tergiversadas” por un uso inadecuado del lenguaje?

Fuente: Palanques (2016).

Por tanto, la recopilación de datos y su posterior análisis se basará en los pasos que establece el círculo hermenéutico. En ello, se buscará determinar los discursos que han configurado la subjetividad de los maestros y estudiantes en el sistema educativo colombiano. No obstante, también se establecerán los mecanismos por los que se podría reconfigurar el papel de los maestros y alumnos a través de una teoría de la acción comunicativa.

Ahora bien, la recopilación de la información obedece a criterios demarcados por las categorías de investigación. Por ello, la técnica de recolección de datos implementadas para

sistematizar, en contexto de la investigación hermenéutica, será el análisis documental y el instrumento la ficha de registro. En tanto que, según Espinoza (2019), “el análisis documental se recolectan datos de fuentes secundarias. Libros, boletines, revistas, folletos, y periódicos se utilizan como fuentes para recolectar datos sobre las variables de interés. El instrumento que se acostumbra a utilizar es la ficha de registro de datos.” (p. 178) De acuerdo con lo anterior, se puede esquematizar de la forma como se expone en la siguiente tabla.

Igualmente, de empleará como técnica de investigación el análisis del contenido y del discurso y el instrumento serán fichas de lecturas. Se entenderá por ello, de acuerdo con Krippendorff (2013). Que es una técnica que se utiliza para estudiar la comunicación humana y examinar la presencia, significado e implicaciones de ciertos temas y patrones en el discurso y las expresiones verbales o no verbales.

Tabla 3. Esquematización de las categorías, técnica e instrumento de recolección de información.

Categorías	Técnica de investigación	Instrumento para la recolección de la información.
Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.	-Análisis documental	-Ficha de registro de datos # 01—ver Anexo A—
	-Análisis de contenido y del discurso.	-Ficha de lectura
Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	-Análisis documental	Ficha de registro de datos # 02—ver Anexo A—
	-Análisis de contenido y del discurso.	-Ficha de lectura
Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.	-Análisis documental.	Ficha de registro de datos # 03—ver Anexo A—
	-Análisis de contenido y del discurso.	-Ficha de lectura

Fuente: Espinoza (2019).

3.4 Unidad de Estudio.

Según Tancara (1993), las investigaciones documentadas son una: “serie de técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia.” (p.94) En tal sentido, está sujeta un esquema que, en opinión de Ávila (2006), es de forma espiral y cuyos pasos son los que siguen:

I Planeación.

II Colección de información.

III Organización, análisis e interpretación.

IV Presentación de resultados.

Por lo anterior, la unidad de estudio en esta investigación la constituyen las fuentes históricas-bibliográficas. Igualmente, las conceptualizaciones teóricas pedagógicas que proponen formas de entender el rol de los docentes y estudiantes de acuerdo con los tipos de racionalidad que instituyen los diferentes discursos en torno a la subjetividad. Por tanto, el estudio centrará su atención en las fuentes escritas para develar los juegos de poder que configuraron los contornos de la historia de la educación en Colombia.

3.5 Escenario de Investigación.

La investigación tendrá como escenario la historia de la educación en Colombia con la finalidad de establecer los discursos que han configurado la subjetividad de los docentes y estudiantes. Por tanto, se basará en la lectura de fuentes bibliográficas de la época, como también, de autores que pretenden hacer historiografía de los hechos, instituciones, personajes y acontecimientos donde se desarrollaron los juegos que constituyeron los imaginarios en torno a

los actores antes mencionados. En tanto que estudio histórico, son los archivos bibliográficos donde se desarrollará la mayor parte de la investigación. Es decir, siguiendo los criterios hermenéuticos antes mencionados, el escenario por excelencia es el que proporcione las fuentes del pasado. Ellos, estas distribuidos de la siguiente forma:

- 13 tomos de fuentes bibliográficas de fuentes primarias de archivo.
- 45 libros de fuentes secundarias.

3.5.1 Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave.

De acuerdo con las categorías de investigación, son tres los criterios para seleccionar la información clave de las fuentes bibliográficas consultadas. La primera de ella son las bases epistemológicas que planteen la necesidad de entender la historia no como el resultado del cumulo de hechos, ni los informes historiográficos que documentan fechas o personajes que marcaron algún hito. Si no, aquellas que determinan el juego de voluntades de poder que impusieron formas de comprender y regular las relaciones sociales, en caso de esta investigación, las que tiene que ver con el hecho educativo.

El segundo criterio para la selección de la información, según las categorías de análisis, está relacionada con las fuentes bibliográficas históricas de primer y segundo orden. Es decir, en principio, se indagarán los archivos producidos en la época investigada, relacionados con los discursos producidos en torno a las prácticas educativas, especialmente, los referidos a docentes y estudiantes. En segundo lugar, los textos historiográficos que datan los acontecimientos sucedidos en los períodos aquí indagados.

Por último, una vez que se cuenten con los hallazgos, gracias a las dos categorías anteriores, los criterios para recolectar la información serán las teorías sociológicas, filosóficas y

pedagógicas que ayuden a conceptualizar formas diferentes de entender el rol de los docentes y estudiantes y contrastar con lo que se haya evidenciado en la historia del sistema educativo colombiano. El interés es proponer una reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes. En resumen, los tres criterios para la recolección de la información, de acuerdo con las categorías de investigación, se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave.

Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.	Fuentes bibliográficas que planteen la necesidad de entender la historia no como el resultado del cúmulo de hechos, ni los informes historiográficos que documentan fechas o personajes que marcaron algún hito. Si no, aquellas que determinan el juego de voluntades de poder que impusieron formas de comprender y regular las relaciones sociales, en caso de esta investigación, las que tiene que ver con el hecho educativo.
Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	Fuentes bibliográficas históricas de primer orden. Es decir, en principio, se indagará los archivos producidos en la época investigada, relacionados con los discursos producidos en torno a las prácticas educativas, especialmente, los referidos a docentes y estudiantes
	Fuentes bibliográficas de segundo orden, ellos son, textos historiográficos que datan los acontecimientos sucedidos en los períodos aquí indagados
Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.	Fuentes teorías sociológicas, filosóficas y pedagógicas que ayuden a conceptualizar formas diferentes de entender el rol de los docentes y estudiantes y contrastar con lo que se haya evidenciado en la historia del sistema educativo colombiano.

Fuente: Elaboración propia (2022).

3.6 Credibilidad de los Instrumentos.

Como se ha expresado, dadas las características de la investigación, el instrumento para la recolección de la información en este estudio fueron tres fichas de registro y fichas de lecturas. En ellas, se recopilaron las principales fuentes bibliográficas consultadas de acuerdo con cada

una de las categorías. La credibilidad de estas se sustenta en que las mismas han sido recomendados e implementadas por autores e investigadores con amplios reconocimientos en la comunidad científica. Lo que se conoce como validación por: “adaptación y validación”.

Según Beaton et al. (2000), la validación de un instrumento es un proceso esencial para asegurar que los datos recopilados a través del instrumento sean fiables y válidos para la población de interés. La adaptación implica la modificación del instrumento original para que sea culturalmente apropiado y comprensible para la población objetivo, mientras que la validación se enfoca en examinar la precisión, la consistencia y la capacidad del instrumento para medir lo que se pretende medir.

El proceso de adaptación y validación del instrumento puede ser largo y complejo, y generalmente implica múltiples pasos, incluyendo una revisión exhaustiva de la literatura relevante, la selección de una muestra representativa de la población objetivo, la realización de pruebas piloto, análisis estadísticos y la comparación de los resultados obtenidos con otras medidas relacionadas.

3.7 Consideraciones Éticas.

Esta investigación, cuyo interés se regula por la legislación mundial, quien define los criterios bajo los cuales se puede realizar estudios éticos. Es así como Arguadas (2010) comenta los criterios bajo los cuales la investigación se guía bajo el marco del respeto y la autonomía de todos los implicados.

Respeto a la Dignidad: Todas las personas que participarán en la investigación darán su consentimiento informado por escrito y su participación será voluntaria, la información será

anónima y en ninguna circunstancia se escribirán nombres personales, documentos de identidad, dirección de residencia o contactos de ubicación.

Justicia: Este principio estará presente en esta investigación gracias a que los datos, descubrimientos, análisis y resultados del estudio, se utilizarán en beneficio de la misma institución educativa; a su vez, que se pretende que este esfuerzo debe redundar en mejoras los procesos de enseñanza-aprendizaje de, específicamente en los estudiantes de los grados en mención y de los que vienen siguiendo igual proceso de información.

Beneficio común de la sociedad: Los resultados, hallazgos y conclusiones del proceso de investigación serán socializados y puestos a disposición a la comunidad académica, como también puesto a disposición para ser usado en futuros estudios que busquen mejorar la calidad educativa.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS.

4.1 Técnica de análisis de hallazgos.

Como ha quedado explicado en el apartado anterior, la recolección de información se realizó a través de la técnica de análisis documental y el instrumento empleado para ello han sido fichas que fueron diseñadas de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis. Ahora bien, según Ossó (2014): “los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas y observaciones, y su utilización en combinación con estas técnicas favorece el conocimiento del fenómeno a estudiar y aumenta el rigor del análisis.” (p. 126)

No obstante, dado el carácter histórico de la investigación y el objetivo de determinar la naturaleza de los discursos que configuraron el imaginario en torno a docentes y estudiantes desde los orígenes del sistema educativo colombiano; es necesario tomar en cuenta las opiniones de van Dijk (2013). Él establece que el análisis de los discursos debe explicitar los contextos que han dado sentido a las imposiciones de normas y acciones. Es decir, desde un enfoque sociocognitivo, dado que, se entiende que las expresiones y actos de comunicación son el producto de las interrelaciones de los sujetos mediados por instituciones sociales de su época. Por tanto, los hallazgos que se exponen a continuación están sujetos a los criterios descritos previamente.

4.1.1 Análisis Documental, Ficha # 1: Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.

La primera categoría de análisis, en aras de darle respuesta a la pregunta de investigación, ha sido: la resignificación del concepto de historia desde los planteamientos filosóficos de la arqueología-genealogía de Foucault. En ello, se establecieron dos subcategorías, ellas fueron: la invención del alumno y la de la escuela en el discurso que dio origen al sistema educativo colombiano. Para esto, se consultaron fuentes bibliográficas que tuvieran como característica principal la inclusión de los postulados epistemológicos de la arqueología y la genealogía. La finalidad, fue establecer la génesis de los discursos que configuraron las prácticas en torno al hecho social llamado educación. Los resultados de la recopilación de esta información se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 5. Recopilación y análisis de resultados: ficha #1.

Ficha # 1 1.Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.	1.1 El alumno como invención.	1.1.1 Muñoz, L. (2019). <i>El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis</i>. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/11373. <i>Tesis doctoras donde se un trayecto analítico sobre el devenir histórico de las relaciones de autoridad pedagógica en la escuela colombiana, desde su emergencia. Con fundamento en la perspectiva genealógica trata de dar cuenta de la actualidad de dichas relaciones, considerando que hoy por hoy se presentan como inestables, en crisis o incluso imposibles. Las referencias al pasado permiten identificar qué es lo que se ha transformado, sin embargo, éstas pueden tener un carácter mítico en tanto consideran un pasado ideal, exento de conflictos, donde la autoridad “estaba dada” o, al contrario, uno en el que más que autoridad lo que había antes sería un autoritarismo signado por los malos tratos y castigos severos. La investigación se pone de cara a estas consideraciones y las aborda con sustento en un archivo histórico, a partir del cual se da cuenta de las fuerzas habrían configurado las relaciones de autoridad,</i>
--	--------------------------------------	--

		sus rupturas, discontinuidades, mutaciones y actualizaciones.
		1.1.2 Naranjo, S. (2018). Higienización de las escuelas en Colombia: 1886-1940. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69531 <i>Tesis doctoral que expone la higienización de las escuelas y del sistema escolar en Colombia a finales del siglo XIX, desde la Regeneración, hasta los años cuarenta del siglo XX, cuando comienza una nueva etapa con la creación del Ministerio de Salud Pública. Este tema marcó un hito histórico en el que intervinieron diversos sujetos, a partir del cual se transformaron instituciones y leyes —en el campo médico y pedagógico—, al configurar una manera distinta de vivir el espacio escolar y un cambio en la forma de percibir a las personas, las relaciones, los cuerpos y la vida material de los que allí habitaban.</i>
		1.1.3 Cárdenas, Y. (2013). <i>Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria.</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/9252. <i>Tesis doctoral donde la infancia es asumida como una configuración sociocultural que se resignifica en la especificidad de las biografías de sujetos dados y que, por ende, es susceptible de ser analizada como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las significaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus recorridos vitales. De esta manera, una configuración que puede restituirse a través de relatos de sujetos adultos como vía para ahondar en la comprensión de los modos — plurales— de infantilización e infanilidad en procesos históricos y culturales específicos. En este horizonte, la investigación se deslinda por el intento de aportar al análisis de los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia y, de manera más específica, por el intento de contribuir a la comprensión de qué particulariza dichos procesos; cuáles son los sentidos de infancia que emergen y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se</i>

		otorgan a la niña y el niño en los discursos que predominaron en el periodo.
		1.1.4 Rubio, D. (2017). <i>Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”</i>. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/7654. <i>Tesis doctoral que parte de preguntas de tipo genealógico en torno al modo en que se constituyó históricamente el concepto “aprendizaje”, a partir de lo que Foucault llamó un “esquema teórico o pre-conceptual”. Esto quiere decir que las indagaciones se concentraron en identificar ese conjunto de conceptos que, en su dispersión, constituyeron la estructura pragmática del aprendizaje, aún sin estar delimitado u organizado como concepto en la psicología, toda vez que desde una mirada genealógica un concepto no “nace” o “aparece”, esto es, no tiene un “origen”, sino que emerge en condiciones históricas complejas. Su procedencia obedece a las contingencias, a los accidentes y a las singularidades que solemos pasar por alto en las historias más canónicas, y se revela como resultado de la aparición y puesta en relación de otros conceptos que no necesariamente provienen del campo de la psicología o, incluso, de la pedagogía, sino de otros espacios de saber cómo la economía, la filosofía política y la fisiología, entre otros. Los conceptos que componen el esquema teórico del aprendizaje, en este sentido, son los de libertad, interés y acción y su procedencia se ubicó en la investigación en campos de saber distintos de la psicología y la pedagogía.</i>
		1.1.5 Sacristán, J. (2003). <i>El alumno como invención</i>. Madrid: Morata. <i>Libro que pone de relieve la forma como los discursos construyen la subjetividad de los niños y, por tanto, de los estudiantes. En él, se argumenta la forma como la educación es pensada como un mecanismo de disciplina y adiestramiento</i>
		1.1.6 Saldarriaga, O. (2005). <i>La recomposición del ‘poder moral’ en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. “Nova et Vetera”: o cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1879-1930. Catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano.</i> (Tesis para optar por el

		título de doctor en Filosofía y Letras-Historia en la Université Catholique de Louvain) <i>Tesis doctoral que investiga la Modernidad, entendida como ese conjunto de transformaciones culturales, económicas, sociales y políticas que se inician en los siglos XVI y XVII en Europa, tiene una profunda impronta educativa. No es que tuviera una causa educativa o que la educación fuera su causa: la expansión de las disciplinas (en su doble sentido de saber y poder) y del gobierno –de la gubernamentalidad, como analizó Foucault– entre los siglos XVII y XX, fueron cuestiones profundamente pedagógicas y educativas. No solo tenían implicaciones pedagógicas o educativas; además, constituían problemas pedagógicos y educativos con importantes implicaciones políticas, económicas y sociales.</i>
		1.1.7 Rodríguez, C. (2019). <i>Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015).</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/11368. <i>Tesis doctoral que describe las condiciones que hicieron posible la emergencia del docente emprendedor como un ethos deseable en la constitución de un nuevo perfil docente en Colombia, se ubica temporalmente desde la segunda posguerra hasta principios del siglo XXI. Sin embargo, hay que precisar que, no es un diagnóstico sobre sus problemas y carencias, tampoco propone o sugiere un modelo ideal que responda a ciertas demandas o exigencias. La búsqueda se orientó a cuestionar la manera en que autoridades educativas, gobiernos y la sociedad en general han construido lo que en la investigación se han denominado problematizaciones docentes, esto es un conjunto de discursos que en un determinado momento histórico gozaron de aceptabilidad e hicieron posible ciertas formas de ver y pensar la docencia.</i>
	1.2 La escuela como invención.	1.2.1 Fernández, E. (2017). <i>¿Del examen escolar a la evaluación masiva? Transformaciones de la práctica evaluativa en la escuela colombiana.</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/9298. <i>Tesis doctoral que describe las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos</i>

		en la escuela colombiana. La práctica de examen en esta investigación se entiende no solamente como la actividad del sujeto evaluador o evaluado, sino como la existencia de ciertas reglas y condiciones materiales en las que dichos sujetos elaboran el discurso sobre el examen escolar y son objetivados a través de sus técnicas. La práctica de examen escolar, como objeto de estudio, determinó su propia periodización con continuidades, rupturas y transformaciones a través de cuatro grandes momentos históricos que definieron relacionados con la práctica de examen escolar como parte del método didáctico a finales de siglo XVII; la práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos a partir del siglo XX; la práctica de examen a gran escala del siglo XXI, y la práctica de examen y sus efectos en la Escuela Colombiana del presente
		1.2.2 Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio. <i>Libro que analiza como la escuela, como institución, surgió y se ubicó como medio indispensable de formación. Su aparición no se debió a razones pedagógicas; no obstante, hoy se conserva como medio por excelencia formación.</i>
		1.2.3 Cortés, A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 - 2004. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/12999. <i>Tesis doctoral que indaga por lo que hay en el trasfondo de las múltiples reformas que ha sufrido el sistema educativo colombiano en las últimas décadas y la reiteración en ellas del discurso sobre la función escolar de educar para la democracia y para la ciudadanía, tanto desde las normas como desde los saberes, seguidas de informes evaluativos y de investigaciones que constatan su fracaso permanente. Algunos discursos sobre la educación ciudadana en la escuela colombiana han hecho suponer que ella, en una suerte de progreso, ha pasado entre el siglo XIX y el siglo XXI, de una Instrucción Cívica destinada a formar sujetos de deberes y derechos para la Nación, a una Sociedad Educadora que forma sujetos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global.</i>
		1.2.4 Gómez, R. (2018). Las élites colombianas entre 1991 y 2013: un estudio sobre la mentalidad de políticos

		y empresarios respecto a la educación y el desarrollo científico. [Tesis de doctorado] Universidad Externado de Colombia. Disponible en: https://bdigital.ueexternado.edu.co/handle/001/4810 <i>Tesis doctoral que trabaja el concepto de mentalidad de la Nueva Historia y se complementa desde las neurociencias y la psicología social; se analizan las élites desde la teoría clásica elitista. Se estudian los debates sobre educación y ciencia registrados en actas de Asamblea Nacional Constituyente y de plenarias del Senado de la República en 1992, 1993, 2000, 2001 y de 2010 a 2012 que desembocaron en la Ley 30 de 1992 o de Educación Superior, la ley 115 o General de Educación, la Ley 60 de 1993 o de transferencias para educación y su reforma el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715; y las actas de la Reforma a las Regalías (Acto Legislativo 005 de 2011 y Ley 1530 de 2012) destinadas parcialmente para Ciencia y Tecnología. Se estudiaron las actas de la Junta de Dirección General de la ANDI (Asociación Nacional de Empresarios) entre 1980 y 2013</i>
		1.2.5 Cabrera, K. A. (2021). <i>Institucionalización de la Educación Media en Colombia (1903-1976)</i>. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/17258. <i>Tesis doctoral que estudia los elementos lo proporcionan la norma para identificar las definiciones, estructura, finalidades que de la misma se fueron construyendo. Entenderlas como construcción, ampliaría dicha mirada, en tanto merecería precisar quienes, en términos de agentes burocráticos, representantes del Estado que en su nombre cuentan con el poder suficiente, contribuyeron; además, que tipo de luchas, en que tiempos y espacios, ameritó dicha configuración, esto con el fin de entender las maneras en las que dicha educación se fue decantando en comprensiones y acciones tanto para su configuración como para su búsqueda en términos de “capital”. De tal manera, se aportaría a la desnaturalización de las concepciones que hoy se asumen como determinadas respecto al nivel (diferenciado y diferenciador) develando la acción del “Estado” en la performatividad de sentidos.</i>

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.1.2 Análisis Documental, Ficha # 2: Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.

La segunda categoría de análisis, en aras de darle respuesta a la pregunta de investigación, ha sido: los discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana. En ello, se establecieron cuatro subcategorías, ellas fueron: el cura doctrinero y el indio sin alma, los postulados del concilio de Trento para la educación, las reformas borbónicas en la escuela de primeras letras y la instrucción pública en la república de la Gran Colombia. Para esto, se consultaron fuentes bibliográficas que fueran, primordialmente, de índole historiográfica. La finalidad, fue describir los discursos que marcaron los contornos de los que se debía entender por maestros y alumnos en el naciente sistema educativo del país. Los resultados de la recopilación y análisis de los hallazgos se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 6. Recopilación y análisis de resultados: ficha #2.

Ficha # 2	Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	2.1 Hernández, G. (1969). Documentos para la historia de la educación en Colombia Tomos I-VII. Bogotá: Patronato colombiano de arte y ciencia. Colegio máximo de las academias de Colombia. <i>Archivo histórico de primer orden, donde se recopilan las cartas, cédulas reales, leyes, decretos, informes y demás documentos producidos por las máximas autoridades políticas, sociales y eclesiásticas entre los años de 1540 hasta 1809 en torno al sistema educativo colombiano. Su valor histórico evidencia las primeras disposiciones legales para entender el funcionamiento de las instituciones educativas y los discursos para entender la subjetividad de los docentes y estudiantes en la génesis del país.</i> 2.2 Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III —RLRI— (1998). Madrid. Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado. <i>Archivo histórico de primer orden donde se recopilan las leyes, decretos, cédulas reales y otros documentos de todo el período colonial en los reinos de las Indias. En él, se expone la jurisprudencia que reglamentó toda la vida social, política, económica, religiosa de los territorios españoles en ultramar.</i>
------------------	--	---

		<i>En tal sentido, a partir de ello se logra establecer los discursos que desde el derecho sentaron los procedimientos e instituciones que organizaron las acciones de los sujetos durante los primeros siglos de la conquista.</i>
		2.3 Boletín Oficial del Estado Español. (2009). Novísima recopilación de las leyes de España. Madrid, 1805-1807. <i>Archivo histórico de primer orden que recopila las leyes, decretos, cédulas reales y otros documentos jurídicos que rigieron la jurisprudencia española durante los años de 1805 a 1807. En ellos, se exponen los discursos que desde el derecho reglamentó el comportamiento social, político, económico de los sujetos que habitaron la península.</i>
		2.4 Archivo General de la Nación. —AGN— (Bogotá-Colombia). Sección Colonia/Curas y obispos: sc21, 30, D,2. <i>Archivo histórico de primer orden que recopila documentos de la época colonial donde se evidencia la cotidianidad del clero en el Nuevo Reino de Granada. Su valor es fundamental porque fue este grupo social el primero en asignársele el rol de docente lo que posteriormente se conocerá como el sistema educativo de Colombia.</i>
		2.5 Bohórquez, L. (1956). La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana. <i>Libro historiográfico de segundo orden. Fue uno de los primeros tratados publicados en Colombia que presentó el surgimiento y desarrollo de la educación en el país. Se concentra en la labor de detallar los principales hechos, personajes, instituciones y leyes que promovieron la instrucción pública de las primeras letras desde la colonia hasta mediados de 1955.</i>
		2.6 Del Rey, J. (2010). Educadores, ascetas y empresarios. Los jesuitas en la Tunja colonial (1611-1767) Tomo I-II. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <i>Libros historiográficos que documentan el papel pedagógico que desempeñaron las órdenes religiosas, especialmente la jesuita, durante la colonia en el Nuevo Reino de Granada. Aunque su análisis se centra en Tunja, en él se observa lo esquemático del currículo y lo finamente que estaba construido el discurso acerca la enseñanza, los docentes y estudiantes. En tal sentido, su aporte ayuda determinar el rol que se les asignaba a los principales actores del proceso pedagógico.</i>
		2.7 Levillier, R. (1919). Organización de la Iglesia y Órdenes Religiosas en el Virreinato del Perú en el siglo XVI. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.

		<i>Libro historiográfico de segundo orden. En él se expone las relaciones de las órdenes religiosas y el Estado. Esta investigación recopiló la información que informaba las formas cómo la Iglesia asumió su rol pedagógico y cómo ello era parte de la política de la corona española para el control y adiestramiento de la población.</i>
		2.8 Restrepo, J. (1885). La iglesia y el Estado en Colombia. Londres: Emiliano Isaza. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta la historia de relación entre la iglesia católica y el Estado colombiano. En él se expone las conciliaciones, tensiones y discordias que se han presentado entre estas dos instituciones a lo largo del tiempo. Esta investigación se concentró en las formas como la Nación y la Iglesia entendieron y compartieron el discurso acerca la educación, los docentes y estudiantes.</i>
		2.9 Silva, R. (1989). Nueva historia de Colombia I y IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria. Bogotá: Planeta. Enciclopedias historiográficas que recogen artículos de reconocidos historiadores donde exponen importantes hallazgos documentales acerca de hechos acontecidos en el campo de la educación, ciencia y política en los períodos estudiando en esta investigación.
		2.10 Vergara, J. (2006). Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica: 1563-1800. Madrid, Spain: Dykinson. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/umecit/60895?page=24 <i>Libro historiográfico de segundo orden que recopila información de los principales concilios eclesiásticos en torno a la pedagogía en Latinoamérica. En él se recoge las principales posturas de la iglesia acerca del papel de la educación y su postura como se debía desarrollar el papel de la enseñanza.</i>
		2.11 Pico, R. (2017). Patria, Educación y progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828. Bogotá: Academia colombiana de historia. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta el papel que le asignó la clase criolla que logró la independencia a la escuela en los primeros años de la República 1819-1828. En él se configura el papel de los docentes y estudiantes en el marco del concepto de ciudadanía.</i>
		2.12 Silva, R. (2005). La ilustración en el virreinato de la Nueva Granada. Medellín: La Carreta.

		<i>Libro historiográfico de segundo orden que señala cómo el ascenso de los borbones a la corona española significó un cambio de paradigma en la forma como se entendieron las relaciones sociales, políticas, económicas y educativas entre la metrópolis y los reinos de ultramar. La crítica ilustrada a la organización social de la colonia marcó la necesidad de replantear el papel de la educación y el rol de los docentes y estudiantes.</i>
		2.13 Silva, R. (1984). Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada —siglos XVII-XVIII— Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta sobre el saber, la cultura y la sociedad en el Nuevo Reino de Granada, durante los siglos XVII y XVIII.</i>
		2.14 Vega, L. (1994). Pecado y delito en la colonia. La bestialidad como una forma de controversia sexual 1740-1808. Bogotá: Instituto colombiano de cultura hispánica. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta los discursos que se pronunciaron durante la colonia que establecían las fronteras ente los moralmente permitido en la sexualidad y lo catalogado como contra la naturaleza o bestialidad. Información importante que señala la tecnología de disciplina y control sobre el cuerpo que produjo el período histórico.</i>
		2.15 Silva, R. (1992). Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana. Bogotá: Banco de la República. <i>Libro historiográfico de segundo orden que hace un inventario cuantitativo de los principales rasgos de la educación durante la colonia en Colombia. En él, se toman dos de las principales instituciones educativas de la época: San Bartolomé y el Colegio Mayor del Rosario y se compila los archivos históricos para determinar la cobertura de matrícula, deserción escolar, formación docente, entre otros aspectos.</i>
		2.16 Ots, J. (1958). Las instituciones del Nuevo Reino de Granada al tiempo de la independencia. Madrid: Consejo superior de investigación científica. <i>Libro historiográfico de segundo orden que explica el funcionamiento de las principales instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que existieron durante la colonia y la independencia en Colombia.</i>

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.1.3 Análisis Documental, Ficha # 3: Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.

La tercera categoría de análisis, en aras de darle respuesta a la pregunta de investigación, ha sido: la reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación. En ella, se establecieron dos subcategorías, ellas fueron: la acción comunicativa para reconfigurar las acciones de docentes y estudiantes y la cooperación como característica biológica del aprendizaje. Para esto, se consultaron fuentes bibliográficas que fueran, primordialmente, de índole normativas, es decir, que logran determinar las bases epistemológicas para conceptualizar formas no instrumentales de entender el rol de los maestros y alumnos. Los resultados de la recopilación y análisis de los hallazgos se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 7. Recopilación y análisis de resultados: ficha #3.

Ficha # 3	Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.	3.1 Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca. <i>Libro teórico en el que se exponen los tipos de racionalidad que han imperado en las prácticas pedagógicas. A su vez, propone una forma diferente de entender las prácticas de enseñanza-aprendizaje.</i>
		3.1 Habermas, J. (2003). Teoría de la acción comunicativa tomo I-II. Madrid: Tauro. <i>Libros de fundamentación sociológica de la racionalidad en las actuales sociedades industriales avanzadas. Además, propone una teoría de la acción comunicativa como racionalidad de entendimiento y coordinación de las acciones humanas en el campo social.</i>
		3.2 Habermas, J. (1991). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus. <i>Libro filosófico en el que se exponen las principales corrientes de pensamiento moderno y las formas como han entendido y teorizado los principios normativos</i>

		de la modernidad. En él se elabora una forma diferente de relación entre el sujeto y el mundo.
		3.3 Habermas, J. (1990). Pensamiento postmetafísico. México: Tauro. <i>Libro filosófico en el que se desarrolla la forma en la que el sujeto moderno ha configurado su relación con el mundo que los rodea. En él, se esboza la necesidad de un discurso filosófico que entienda al sujeto que está mediado por y a través del lenguaje.</i>
		3.4 Habermas, J. (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos. <i>Libro filosófico en el que se señala que la ciencia moderna no es imparcial frente a los fenómenos sociales. De hecho, la técnica promueve un tipo de racionalidad y acción la cual busca controlar, cuantificar y medir al mundo natural como al social.</i>
		3.5 Habermas, J. (1996). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: rei. <i>Libro sociológico que sintetiza las principales conceptualizaciones teóricas que se encuentran los dos tomos de la Teoría de la Acción Comunicativa.</i>
		3.6 Habermas, J. (1989). Conocimiento e interés. Buenos Aires: Taurus. <i>Libro filosófico-sociológico que explica los tres principales tipos de racionalidad presentes en las ciencias modernas: racionalidad de las ciencias empíricas, racionalidad de las ciencias sociales y racionalidad de las ciencias críticas.</i>
		3.7 Hoyos, G. (2013). Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira. <i>Apuntes de clases doctorales donde se expone como filosofía de la educación la Teoría de la Acción comunicativa. En ellas, se diserta sobre la necesidad de adoptar la comunicación para coordinar las acciones en los procesos pedagógicos.</i>
		3.8 Hoyos, G. (2008). Filosofía de la educación. Madrid: Trotta

	<i>Recopilación de artículos en los que se desarrollan diferentes concepciones filosóficas para entender el papel de la educación en las actuales sociedades capitalistas. En él, se destaca las visiones que sostienen que la Teoría de la Acción Comunicativa sería un paradigma que ayudaría a establecer nuevas formas relación dentro del campo pedagógico.</i>
	3.9 Kemmis, S. (2008). El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. <i>Libro pedagógico que plantea la necesidad de pensar y elaborar el currículo desde una racionalidad no instrumentalista ni funcionalista. Por el contrario, se adoptó el paradigma de la comunicación como una alternativa para responder a los retos educativos que imponen las actuales sociedades.</i>
	3.10 Lorente, P. (1993). De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación. Elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <i>Trabajo de investigación que desarrolla, desde la teoría de la acción comunicativa, una conceptualización pedagógica como paradigma curricular. En él, se expone una propuesta pedagógica que supere las teorías conductistas.</i>
	3.11 McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós. <i>Libro pedagógico en la que se expone una propuesta curricular que supere la racionalidad instrumental que se evidencia en muchos sistemas educativos. En su lugar, propone el paradigma de la teoría crítica como modelo de epistemológico para la pedagogía.</i>
	3.12 Tomassello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Madrid: Amorrortu. <i>Libro antropológico en el que se desarrollan las características en la que el hombre logró sobrevivir al complejo ciclo de evolución. En él, se desarrolla una teoría de la cognición y el aprendizaje sustentada en la cooperación.</i>
	3.13 Tomassello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Madrid: Katz.

		<i>Libro antropológico en el que se destaca la cooperación como principal característica que llevó a separar a los humanos del resto de especies. Se documenta cómo la cognición humana está íntimamente ligada a la comunicación y a la cooperación.</i>
		3.14 Sacristán, J. (2008). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata. <i>Libro pedagógico que desarrolla el tipo de racionalidad que sustenta la educación por competencia. Igualmente, propone una reconceptualización de las prácticas curriculares desde una racionalidad comunicativa.</i>
		3.15 Ortiz et al. (2018). Descolonialidad de la educación. Santa Marta: Unimagdalena <i>Libro pedagógico que desarrolla la posición de descolonizar el pensamiento y, por ello, las prácticas pedagógicas que perpetúan la mentalidad de sometimiento a un único tipo de episteme y de racionalidad explicativa del mundo.</i>
		3.16 Herrera, M. (2001). La formación de la subjetividad en las prácticas. [Tesis doctoral] Universidad de los Andes. Colombia. <i>Tesis doctoral que expone la forma como la racionalidad instrumental y funcionalista ha permeado las prácticas pedagógicas de los docentes. En tal sentido, denuncia la necesidad de establecer formas diferentes del ejercicio pedagógico.</i>
		3.17 Nussbaum, M (2001). El cultivo de la Humanidad. Santiago de Chile: Andrés Bello. <i>Libro filosófico-pedagógico que denuncia la concepción actual de las prácticas pedagógicas. Por ello, propone volver a la enseñanza a partir del diálogo, tal como se evidenció en Sócrates.</i>
		3.17 Nussbaum, M. (2003). La terapia del deseo. (traducido por Miguel Candel) Barcelona: Paidós. <i>Libro filosófico que retoma las principales teorías de los clásicos para gestionar la neurosis generalizada por la que atraviesan los sujetos en la actualidad.</i>
		3.18 Nussbaum, M. (2010). Sin ánimo de lucro. Madrid: Katz editores. <i>Libro filosófico-pedagógico que denuncia la concepción actual de las prácticas pedagógicas. Por</i>

		<i>ello, propone volver a la enseñanza a partir del diálogo, tal como se evidenció en Sócrates.</i>
		3.19 Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata. <i>Libro pedagógico que conceptualiza la elaboración del currículo desde la teoría de la acción comunicativa. En él, se fundamenta las acciones pedagógicas desde el paradigma de la comunicación e interrelación social.</i>
		3.20 Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. <i>Libro pedagógico donde se propone teorización pedagógica desde el contexto de los más desfavorecidos. En él, se establece la necesidad de que el rol de los docentes se inserte en los escenarios propios y particulares de los estudiantes que han sido marginados económica, social e ideológicamente.</i>

Fuente: Elaboración propia (2022).

4.2 Proceso de Triangulación de los Hallazgos

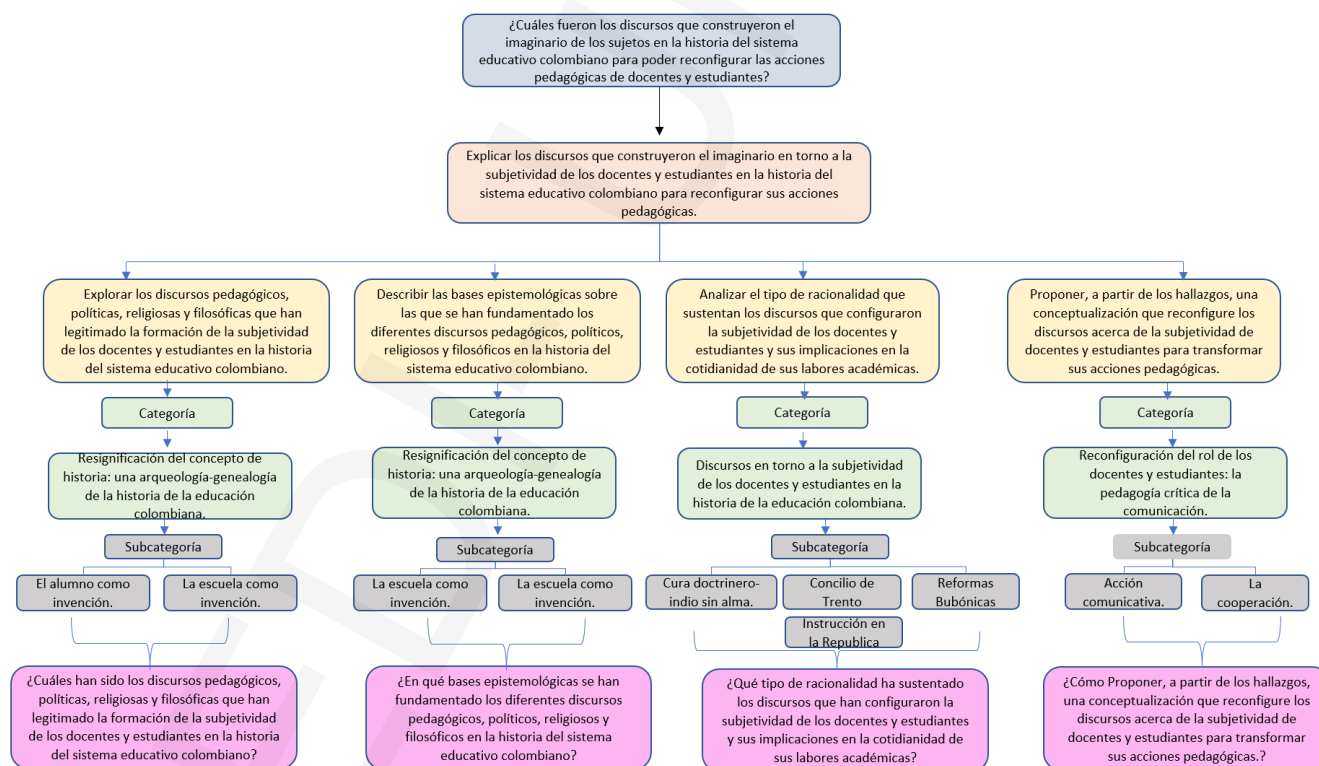
De acuerdo con Loyola (2016), el proceso de triangulación en las investigaciones cualitativas está dirigido a establecer conclusiones ascendentes a través de procedimientos inferenciales de análisis de información. En tal sentido, el examen documental estuvo basado en hallar respuesta a la pregunta de acuerdo con los objetivos y categorías de investigación. Para ello, se siguieron los pasos procedimentales sugeridos por Cisterna (2005):

- a) Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel.
- b) Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales.
- c) Se derivan las conclusiones de

tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que desde el estamento surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación. (p. 68-69)

De acuerdo con lo anterior, la jerarquización para la triangulación de la información inició desde la pregunta de investigación, pasando por los objetivos y categorías hasta desencadenar en las subcategorías de análisis. Es decir, las referencias bibliográficas consultadas y recopiladas, como se ha expuesto previamente, responden a una secuencialidad, tal como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 5. Esquematación del proceso de triangulación de los hallazgos.



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.3 Contrastación y teorización de los resultados.

Tal como se ha explicado en el apartado anterior, la teorización de la información recopilada en las fichas, según la técnica del análisis documental, seguía una esquematización que respondían a las inquietudes planteadas en los objetivos y pregunta de investigación. Para ello, se cruzaron los resultados obtenidos a partir de las fuentes bibliográficas por cada subcategoría, lo que dio origen a las conclusiones de primer nivel. Por tanto, a continuación, se exponen los hallazgos.

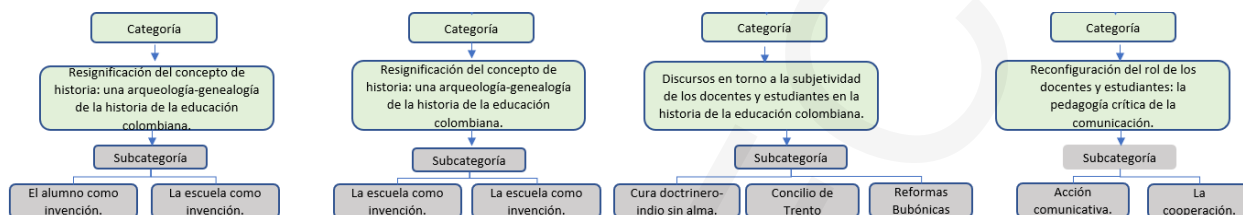
4.3.1 Contrastación y Teorización de Primer Nivel: Subcategorías.

Las subcategorías que se han establecido en esta indagación buscar responder a las inquietudes fundamentales que han planteado las categorías de análisis. En tal sentido, antes de abordar los objetivos y preguntas de investigación, es pertinente analizar los hallazgos obtenidos en torno a tres cuestiones fundamentales, a saber: abordar el problema desde la resignificación del concepto de historia, a partir de una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana. Segundo, determinar los discursos que formaron la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana. Por último, la necesidad de reconfigurar el rol de los docentes y estudiantes desde la pedagogía crítica de la comunicación.

Para ello, fue necesario previamente contrastar la información a partir de las subcategorías que brindaban los fundamentos teóricos y epistemológicos para sistematizar la información de acuerdo con los objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación. Ellas fueron: la escuela y el alumno como invención, el cura doctrinero y el indio sin alma, consecuencias pedagógicas del concilio de Trento, las reformas borbónicas, la instrucción pública a los inicios de la

república, acción comunicativa y la cooperación como inicio de la cognición humana. Lo anterior, siguiendo el esquema que se observa en la siguiente figura.

Figura 6. Contrastación y Teorización de Primer Nivel: Subcategorías.



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.3.1.1 La Escuela y el Alumno como Invención.

Sacristán (2003) describe acertadamente la forma como los discursos inventa a los estudiantes, de acuerdo con sus palabras: “El alumno es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica.” (p. 13). Similarmente aconteció con el imaginario en torno a los profesores. Este último, en el sistema educativo colombiano, ha sido movedizo, escurridizo, difícil de encasillar. En sus orígenes se les asignó a los curas doctrineros que impartían los santos dogmas católicos para la salvación de las almas de los impenitentes indios, unido con la enseñanza de la lengua española. Posteriormente, en palabras de Bohorquez (1956), los llamados a ejercer el título de maestro debían ser: “hijodalgo, cristiano viejo, que no tuviera mezcla de otra mala sangre, como es moro o turco y que fuera de buena vida y costumbre.” (p. 32) En tal sentido, el papel de los educadores se media por sus orígenes de cunas o convicciones morales y en segundo plano por sus conocimientos académico: “no dice la cédula en qué términos serían examinados, ni en qué materias y solo exige que hayan de saber rezar la doctrina cristiana.” (p. 33)

Estos dos ejemplos no son casos aislados en el sistema educativo de Colombia, por el contrario, son el preludio de prácticas discursivas e institucionales que inventaron a los estudiantes y profesores como individuos sociales. Discursos similares que durante toda la historia van configurando, armando, legitimando lo que ante el imaginario colectivo debe entenderse como sujeto o la individualidad del maestro. En conclusión, han sido identidades creada por discursos legislativos, políticos, religiosos, filosóficos, higiénicos y económicos.

De igual forma, en lo que respecta a la definición de la individualidad de los estudiantes, el asunto no ha sido diferente. Su demarcación también ha obedecido a una lógica similar a la que ha operado en el caso de los maestros. No obstante, su surgimiento y evolución han obedecido a otros temas de ingeniería social, en su seno, el hilo común ha estado en la corrección y disciplina de cuerpos y mentes de sujetos indomables, vagos o en la necesidad de hacerlos encajar como fuerza de trabajo.

En tal sentido, un ejemplo podrá ilustrar más claramente lo antes expuesto. Durante la colonia, el concepto de estudiante emerge por una necesidad de orden político-moral, de acuerdo con Martínez y Bustamante (2014), fueron por lo menos cinco las razones que dieron paso a la instrucción pública a los adolescentes neogranadinos:

- a. La escuela no surgió por una necesidad sino por una urgencia, fue una urgencia que luego se hizo necesidad.
- b. La escuela pública nace como un espacio de reclusión para los niños pobres que eran recogidos de las calles para imprimirles máximas morales, vida en política y rudimentos de oficios que lo hicieran útiles.

C. La primera función de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimiento o lugar de educación.

d. Las máximas morales, las prácticas de policía, formas de vida civilizadas y enseñanza en oficios; son los primeros objetos del saber de la escuela y, por lo tanto, se hablaba más de un saber político más que pedagógico.

e. Los niños pobres, y no la infancia en general, son el objeto central de la escuela pública. (p. 43-44)

Tal como se evidencia, la subjetividad asumida como estudiante, durante el nacimiento y desarrollo de la educación colonial, prescribía la instrucción de un individuo desocupado, vago, pobre y vagabundo. Es decir, los jóvenes fueron asumidos como asunto de Estado por los problemas de orden social y político que estaban generando, es por ello que Martínez y Bustamante (2014), sostienen que: “hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar.” (p.57) Y es que, según se observa en la abundante literatura de la época, en el ocio se encontraba articulada la miseria y, aunque la primera es la causa original de la segunda, se creía que la base de todo el problema se hallaba en la ignorancia. En tal sentido, se establece una relación directa entre ignorancia y pobreza. Por tanto, las pobres finanzas del virreinato se les achacaban a los niños que pululaban en las calles sin ningún tipo de oficio u ocupación, prefigurando a las escuelas como centros de reclusión para disciplinar y adiestrar al cada vez más creciente problema social de la infancia desocupada. Este hecho no es un caso aislado o anecdótico, aún en la actualidad sus premisas fundamentales siguen estando vigentes.

En conclusión, como todo lo que acontece en los hechos sociales, la escuela y los alumnos fueron construcciones discursivas que en su génesis no significaban lo que hoy se entiende por

ello. No se trata de evolución o progreso de sus conceptos, en realidad, ellos son hijos de luchas de poder que los moldean según los intereses que cada momento histórico haya determinado como importante, en la mayor parte de los casos, obedeciendo a los lineamientos de a racionalidad instrumental.

4.3.1.2 Cura Doctrinero y el Indio sin Alma, Consecuencias Pedagógicas del Concilio de Trento, las Reformas Borbónicas y la Instrucción Pública en los Inicios de la República.

La historia de la educación en Colombia y en Latinoamérica, en general, tuvo su génesis con un hecho inédito: la definición, por parte del intelectual europeo, de la categoría de hombre. El recién descubierto encerraba una de las incógnitas que el sujeto moderno debía despejar haciendo uso de todo el conocimiento que occidente había acumulado, la pregunta qué si el indígena poseía alma se pretendió responder usando los tratados de Aristóteles, Tomás de Aquino y los postulados del nascente derecho natural; no obstante, el asunto encierra un hecho más curioso: la posibilidad del nativo de ser salvo gracias a las enseñanzas y doctrinas que poseían, en este contexto, solo el español colonizador.

En muchos aspectos, esta experiencia prefiguró lo que recientemente ha llegado a conocerse como la asamblea permanente de los derechos humanos. La renombrada controversia de Valladolid, en los años 1550-1551, puso en el tapete académico de la época la pregunta por la posible naturaleza humana del indígena granadino, la cuestión giro en torno de si este ser, recién descubierto, tenía alma y, por lo tanto, si era sujeto de derecho; en otras palabras, el concilio pretendió determinar si era posible educar o civilizar al indio latinoamericano.

Este suceso enmarcó todo el posterior desarrollo de las ciencias de la educación en Colombia, su lógica ha estado sujeta a las pretensiones de poderes exteriores que la determinan e indican los modos y formas como debe enseñarse, disciplinarse y comportarse; estaba en lo cierto Silva cuando afirmó: “Parece como si hubiera existido una conciencia clara de la significación que adquiere una determinada orientación educativa cuando se trata de organizar una república y construir una ética y una política que dominen de manera legítima en un ámbito nacional.” (p. 62)

En lo que respecta a la conquista y la colonia ellas se produjeron sobre la base de la superioridad del hombre europeo, partió de la premisa que solo él poseía el espíritu civilizador y educador, además, su autoridad para la posesión de la tierra estaba auspiciada por las leyes que el derecho, del momento, legitimaba. Al respecto es puntual anotar lo que afirma Manero (2009):

El pensamiento medieval otorgaba el derecho a poseer un reino, entre otros medios, a través de la donación pontificia. Será esta la formula por la que se justificaba la legitimación de la soberanía española en las indias; la *Bula Intercaetera* (1493), otorgada por Alejandro VI a los Reyes Católicos, era la razón que autorizaba a la corona a predicar el evangelio, y que legitimaba la soberanía española e esos territorios. (p. 87)

En tanto que se concedía legitimidad jurídica a la posesión de la tierra, se concebía superioridad intelectual y espiritual al conquistador y, paralelamente, el concilio de Valladolid resolvía afirmativamente la humanidad del indígena granadino; el aparato gubernamental y eclesiástico puso en funcionamiento su sistema educativo; esta terea se entendió principalmente como la necesidad por salvar el alma de los recién descubierto, es decir, la primera institución

educativa fundada en Colombia nació para la salvación de las almas de sus estudiantes. Ello queda de manifiesto en numerosos textos de la época, tal como lo expresa los fragmentos deteriorados de la cédula real firmada por el Emperador Maximiliano y la reina María de España en el año 1550, según Hernández (1969):

Las ordenes de San Francisco, Santo Domingo y Santo Agustín, que son las que más frutos hacen en la instrucción y conversión de los naturales de esas partes, los que Nos preocupamos que pasen a ellas; por lo cual los naturales de ese Reino no han sido doctrinado ni enseñados en las cosas de nuestra fe católica y se están sin lumbre ni conocimiento (...) esta misma orden habemos mandado que se tenga en las otras parte de las nuestras Indias en el hacer de los monasterios en ellas, y así como cosa importante ternéis dello el cuidado que conviene. (p. 19-22)

En los primeros años de la colonia el sistema educativo se concentró, principalmente, en la formación de una estirpe sacerdotal de aborígenes con el objetivo de capacitar nuevos sacerdotes-docentes y tener más eficacia en la evangelización; en tal sentido se estratificó la enseñanza y, de acuerdo con ello, se privilegiaron tipos de sujetos y de instrucción, según Martínez et al. (1995), la forma como se institucionalizó los procesos de aprendizaje fue:

1. La primera de ella constituía los estudios generales, por la que se preparaba a la gente principal y benemérita para el ejercicio de la jurisprudencia o sacerdocio. Esta modalidad era llevada a cabo en los colegios mayores o seminarios que funcionaban en las principales ciudades del virreinato.

2. El segundo tipo de instrucción se realizaba por preceptores particulares y estaba dirigida exclusivamente a los hijos de comerciantes, mineros o funcionarios de alta burocracia virreinal, también era denominada enseñanza hogareña. Los ayos, como se les denominaban a estos preceptores particulares, eran sostenidos en la casa de los potentados o a quienes les prestaban el servicio y hacían parte de la servidumbre; su papel era enseñar a los niños a leer, escribir y contar.
3. La tercera modalidad de enseñanza era realizada por los curas párrocos que, en la casa cural recogía a los niños y jóvenes de buena capacidad y prueba de virtud y a quienes las familias deseaban hacerles eclesiásticos, les enseñaba un poco de latín, un tanto de otros conocimientos esenciales para el sacerdocio hasta dejarlo en estado de aspirar a una de las ordenes sagradas. (p.51-52)

En este contexto, la educación se conservaba como derecho único de una pequeña masa de la población, los maestros y los estudiantes se reducían a minúsculos grupos de personar, por lo demás, muy desprendidos de la mayoría de la sociedad. Los profesores desempeñaban un trabajo muy marginal y/o secundario y, por lo tanto, eran definidos como una subjetividad desvalorizada en su papel pedagógico y poco apreciados al interior de las comunidades. Mientras que los alumnos eran un puñado de nobles, o de poseedores de cualidades pías que los perfilaba a cargos administrativos eclesiásticos.

Ahora bien, como ya se ha indicado, la definición de maestro y estudiante ha cambiado constantemente, las caracterizaciones de estas subjetividades han obedecido a poderes circunstanciales quienes los ha delimitado y otorgado su contenido...su visibilidad; es así como, según Bohórquez (1956) una vez se permitió la participación de laicos para que desempeñaran el papel de instructores, estos fueron finamente caracterizados: estar instruidos en la fe cristiana, ser de buenas costumbres, llevar buena vida, ser de avanzada edad y justificar la pureza de su sangre.

Como se nota, todas las características enumeradas privilegiaban el orden moral en detrimento al conocimiento o dominio pedagógico, en tal sentido, los primeros maestros laicos latinoamericano se les valoraba por su alto sentido ético: la cuestión educativa no fue originalmente un asunto cognitivo ni didáctico, como se entiende hoy, sino moral y político.

Ahora bien, en lo que respecta a los estudiantes, su demarcación o definición y la forma en que se convirtieron asunto de política pública fue netamente, en su génesis en Latinoamérica, de orden político-moral. En tal sentido, Martínez y Bustamante (2014) afirma que fueron por lo menos cinco, las razones que dieron a luz las instituciones educativas durante el período colonial.

- a. La escuela no surgió por una necesidad sino por una urgencia, fue una urgencia que luego se hizo necesidad.
- b. La escuela pública nace como un espacio de reclusión para los niños pobres que eran recogidos de las calles para imprimirles máximas morales, vida en política y rudimentos de oficios que lo hicieran útiles.

- c. La primera función de la escuela es mas de orden político y moral que de enseñanza de conocimiento o lugar de educación.
- d. Las máximas morales, las prácticas de policía, formas de vida civilizadas y enseñanza en oficios; son los primeros objetos del saber de la escuela y, por lo tanto, se hablaba más de un saber político más que pedagógico.
- e. Los niños pobres, y no la infancia en general, son el objeto centro de la escuela pública. (p.43-44)

Tal como se evidencia, la subjetividad asumida como alumnos durante el nacimiento y desarrollo de la educación colonial, prescribía la instrucción de un individuo desocupado, vago, pobre y vagabundo; es decir, los estudiantes fueron asumidos como asuntos de Estado por los problemas de orden social y políticos que estaban generando, por lo que Martínez y Bustamante, (2014) sostienen que: “Hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar. (p.57)

Y es que, según se observa en la abundante literatura de la época, en el ocio se encontraba articulada a la miseria y, aunque la primera es la causa original de la segunda; la base de todo el problema se hallaba en la ignorancia, en tal sentido, se establece una relación directa entre ignorancia y pobreza. Por tanto, la preocupación central tenía su centro de gravedad en los niños que pululaban en las calles del virreinato sin ningún tipo de oficio u ocupación, prefigurando a las escuelas como centros de reclusión para para disciplinar y adiestrar al cada vez más creciente problema social de la infancia desocupada; de igual forma, al maestro se le asigna el papel de instructor moral y operario del poder vigilante.

En conclusión, el sistema educativo durante la colonia tuvo tres momentos fundamentales, en el primero de ellos, el maestro era el cura doctrinero que busca, sobre todo, la educación del alma para su salvación; este currículo estaba pensado desde un orden moral y la principal preocupación era la disciplina de los espíritus; la enseñanza del castellano era marginal, en todo caso para facilitar el trabajo de la evangelización. En otras palabras, durante este período se creó toda una institucionalidad educativa de fiscalización, disciplina y adiestramiento de la conciencia de los individuos. El segundo, marcado por las instrucciones del concilio de Trento que marcó una comprensión diferente de la instrumentalización.

En otro momento, cuando la colonia estaba bastante avanzada, la instrucción pública sirvió para hacer higiene social, la vagancia de los niños y jóvenes americanos comenzó a ser un problema de orden social y la ignorancia para realizar trabajos útiles para las finanzas de la corona española reclamaba ser resuelta. En este marco, el estado asume la educación, no desde una vocación pedagógica o académica; su objetivo fue disciplinar e instruir. Ahora el énfasis se traslada al cuerpo, se necesita disciplinar al cuerpo para convertirlo en mano de obra útil.

Por último, durante el inicio de la instrucción pública en la República tuvo la función de socializar al individuo como ciudadano. La pedagogía es la encargada de propagandear los ideales de lo que va formándose bajo el concepto de nación. En palabra de Quiceno (2003):

Lo que parece claro es que el siglo XIX nunca se planteó el convertir los individuos en seres humanos o sujetos, entendiendo por sujeto a que el individuo que sabe quién es y puede dirigir su paso por sí mismo. Todo lo contrario, el Estado republicano buscó usar el individuo, utilizarlo como instrumento de su estrategia y correlato de sus políticas. (p. 26)

4.3.1.3 Acción Comunicativa.

En los apartados anteriores, quedó en evidencia como el control de la educación por parte del poder fue incrementando la fiscalización sobre los sujetos. A medida que el Estado asumió la instrucción pública como medio de adiestramiento, el discurso que se popularizó sería el que sirviera a la gubernamentalidad. En este modelo, ya no se privilegia, simplemente, el enseñar a leer, escribir o los asuntos de las matemáticas y ciencias; sino también, se incluye la necesidad de inculcar valores ciudadanos que propagandear las nuevas políticas nacionales. Razón tiene Kemmis (2008) cuando afirma:

Con la educación de masas, el control de la educación pasa a constituir objeto de regulación Estatal (por ejemplo, mediante los sistemas de inspección). La regulación de la educación de masa requería uno sistema de preparación del profesorado, de especificación del currículum, de exámenes y de titulación y registro de los profesores más detallado y estatalmente controlados (p. 97)

Al aparecer la racionalidad de la escolarización fiscalizada por el Estado, dio origen a un enorme sistema burocrático el cual era requerido para coordinar, regular y controlar a los profesores y demás sujetos implicados en el hecho social llamado educación. Desde esta perspectiva, la lógica instrumentalista cosificó un aparato pedagogizante, una entidad impersonal, que se caracteriza por estar compuesta por reglas, procedimientos, estructura de autoridad y fórmulas que caracterizan su funcionamiento. Este acontecimiento, fue considerado por todos los participantes como un hecho real, tanto como los ladrillos de los edificios escolares.

Sin embargo, sería simplista entender el rol de la educación exclusivamente como instrumentalista y de manipulación a los maestros y estudiantes. Bien es cierto, tal como se ha descrito, la institucionalización de la instrucción pública permitió el establecimiento de un tipo de racionalidad pedagógica, ello es, la que concibió a los sujetos como medios para alcanzar fines gubernamentales; No obstante, esto no significa que no existan bases en las que se establezcan un discurso normativo para reconfigurar el papel de la instrucción pública. Es por ello, que esta investigación propone el paradigma de la pedagogía crítica de la educación como un medio para explicar y rediseñar la labor de los docentes y el papel de los alumnos.

Desde la óptica de la pedagogía crítica de la educación, la instrumentalización evidenciada en la historia del sistema educativo colombiano es un síntoma que revela un problema mucho más estructural y que afecta a otros campos de la vida social, no solo el de la instrucción pública. Ello es, la institucionalización de un modo de pensamiento, una forma de entender y descifrar al mundo, una racionalidad encaminada a fines y una visión unidimensional de entender las ciencias, por lo tanto, de concebir la pedagogía. Esto es, la universalización de los axiomas del positivismo. Por ende, en lo que sigue, se busca desenmascarar el aparato ideológico que, solapadamente, sostiene el tecnicismo científico. Además, proponer una alternativa teórica para reconfigurar el rol de los maestros y alumnos.

Para esto, es pertinente precisar, categóricamente, los tipos de racionalidad que en determinados momentos pueden adoptar los sistemas educativos. Según Habermas (2003), pueden diferenciarse, por lo menos, tres tipos de acciones en el ordenamiento social: las estratégicas, las reguladas por normas y las dramatúrgicas. Para los fines de esta exposición, se detallarán las dos primeras. Por estratégicas, se entiende la capacidad de los sujetos de actuar, empleando los medios y herramientas más adecuados para lograr los fines propuestos. Para ello,

se supone la existencia de un mundo objetivo, regido por leyes de causa-efecto y, por tanto, medible, cuantificable, calculable y predecible. En este campo, han sido las ciencias empíricas las que mejor explican los hechos que en él acontecen. Tal como quedó manifiesto, por lo general, la principal característica de la pedagógica en el génesis de la instrucción pública en Colombia respondía a esta lógica.

Ahora, de acuerdo con Hoyos (2013), ¿Cuál es el peligro de una racionalidad instrumentalista generalizada en el sistema educativo? Respuesta, es el dogmatismo. Es decir, la dificultad está en que la instrucción pública, vista desde óptica, establece una única manera de trabajar académicamente. La labor docente se reduce a un criterio pedagógico que se enmarca en los axiomas de la técnica, tecnología e innovación para la competitividad y productividad. Es decir, el nuevo mito de la ciencia como el camino exclusivo de progreso. Y, aunque no se niega la necesidad de ella, los humanos —estudiantes— son más que ciencia; también son lúdica, estética, cultura etc.

Por otra parte, Habermas (1989) explica un segundo tipo de racionalidad. Mientas que la instrumentalización tiene su génesis en la vida vinculada al trabajo y busca el control de la naturaleza a través de la técnica; las acciones comunicativas establecen su origen en el medio de los individuos socializados, en la esfera de la vida en comunidad, donde predomina el lenguaje para la interrelación. En este espacio, predomina el entendimiento intersubjetivo para que las personas, capaces de lenguaje y acción, logren acuerdos y realizar actividades coordinadas.

A diferencia de la racionalidad instrumentalista, la comunicativa establece un espacio de relaciones intersubjetivas, mediadas por la comunicación, donde los individuos socializados se entienden y se ponen de acuerdo para coordinar sus acciones, y actuar en conjunto en el mundo comunitario. En ello, la red que subyace en este tipo de relaciones es un concatenado de

interacciones simbólicas que han sido construidas por la tradición y la cultura y donde todos sus miembros hayan sentido, significado y orientación en la sociedad.

Luego, en el marco de la pedagogía, ¿cómo logra traducirse el pensamiento sociológico habermasiano? García (1993) sostiene al respecto que, los sistemas educativos son escenarios donde ambas acciones tienen coexistencia, las normas sociales, comunicativamente compartidas, discurren al lado de la formación en competencias cognitivas y profesionales. La historia ha mostrado el predominio de la instrumentalización; sin embargo, también se ha evidenciado espacios donde los docentes y estudiantes mediante sus procedimientos lingüísticamente coordinados. En coherencia a ello, Paz (1993) puntualiza que, a través de las tareas encaminadas a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de saberes, la racionalidad con arreglos a fines es la que predomina. Mientras que, las tareas que se encargan de la socialización de las normas sociales y la autoafirmación personal gravitan en el marco de la acción comunicativa.

Sin embargo, a raíz del avasallante crecimiento de la pedagogía de corte positivista, que privilegia la exclusividad de la racionalidad instrumentalista; es necesario elaborar una crítica que dé cuenta del papel normativo de la acción comunicativa. En tal sentido, McLaren (1997) sostenía que: “la tradición crítica examina la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre una forma de vida social.” (p. 48) Según esta opinión, los sistemas educativos son, por su misma composición, un acto de postura política. Es falsa la creencia del neutralismo valorativo propagado por el positivismo, el cual, comete el inocente error de pretender abstraer a los sujetos de los entramados sociales. En realidad, todos los actores, independientemente de su postura científica, toman partido al promover una forma de vida en detrimento de otras; es decir, el cientificismo técnico ha sido víctima del mal que

buscaba erradicar: sus postulados son ideológicos en la medida que promueven un tipo de sociedad y sus formas de producción.

Por esto, en cuanto que la educación sea construida a través de las premisas del positivismo, no posibilitará la realización de todas las capacidades humanas de sus principales actores — docentes y estudiantes—. Su único interés será la formación de competencias laborales para que los individuos encajen en el mercado. Por ello, que Kemmis (2008) afirma que solo fue posible institucionalizar la instrumentalización a través de la instrucción pública, como asunto de Estado, en las sociedades capitalistas modernas; porque ellas exigían la formación de un sujeto productivo, tal situación, difícilmente haya tenido precedente en la historia pedagógica. De ahí que sostenga que los sistemas educativos bajo este paradigma daban:

Por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno. (p. 46-47)

No obstante, ella cercena la posibilidad de la crítica e imposibilita la posibilidad de superar las condiciones sociales enajenantes que enfrentan los docentes y estudiantes, no sólo al interior de las instituciones educativas, sino en el conjunto de la sociedad. La propuesta, en este sentido, es ampliar el reducido campo de acción que el paradigma positivista asignó a los maestros y empoderados de herramientas teóricas para que el sistema educativo sea producto de su participación y activa elaboración. Es decir, quitarles a los tecnócratas el papel protagónico en la construcción de los objetivos y fines sociales de la educación.

Para lograr la concreción de la anterior propuesta, los teóricos de la pedagogía crítica proceden reivindicando dos líneas de argumentación. Por una parte, sirviéndose de los postulados de los miembros de la teoría social de la Escuela de Francfort, realizan una voraz crítica a los intentos de reducir los sistemas educativos a meros términos instrumentalistas. Por otra parte, adoptando el paradigma de la acción comunicativa, propuesta por Jürgen Habermas, para interpretar de forma diferente la escuela, sus objetivos y fines sociales.

En lo que respecta a la crítica a la visión positivista proceden demostrando, de acuerdo con Giroux (2003), como la racionalidad técnica no solo invadió el campo de investigación de las ciencias naturales; sino que colonizó todas las disciplinas de investigación científica bajo el sofisma que solo eran reconocidas aquellas disciplinas que siguieran el método por ella impuesto. La consecuencia de ello, en campo de la educación, fue marginar a los docentes de los debates importantes en la construcción de los saberes y fines sociales de la enseñanza. Por tal sentido, Giroux (2003) propone:

Derribar la cultura del positivismo, los educadores de estudios sociales tendrán que hacer algo más que cambiar un conjunto de principios de organización social por otro. Deberán construir formaciones sociales y cosmovisiones alternativas que afecten tanto la conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades de sus alumnos. (p. 59-60)

En tal sentido, el primer llamado de los teóricos de la escuela de la pedagogía crítica es lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionistas del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas. Dado que, no todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos, calculados y cuantificados. De hecho, en ellas muchas veces no

existe una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado.

Por otra parte, Carr y Kemmis (1988), sirviéndose de los postulados que sobre las ciencias desarrollado Habermas, propone ampliar el campo de interés y acción del conocimiento científico. En su opinión, la humanidad ha desarrollado varias formas de entender, explicar y dominar la realidad que los rodea. En efecto, en aras de la supervivencia de la especie, la instrumentalización ha sido necesaria para la defensa de las amenazas naturales, al proveerse los recursos necesarios para la existencia, el conocimiento del mundo físico ha sido indispensable para este propósito. No obstante, esta lógica se ha desbordado y sobrepasado las fronteras al vislumbrar al mundo entero como susceptible para el consumo, ahora todo está propenso de ser sobreexplotado, hasta el límite de la amenaza de la autodestrucción.

4.3.1.4 La Cooperación como Característica Biológica del Aprendizaje.

La idea de cooperación como ingrediente fundamental para el aprendizaje y construcción de la cultura la ha estado exponiendo en los últimos años Tomasello (2010). En tal sentido, empieza a determinar que la existencia de los hombres solo es posible en grupos. Entre los vivientes que habitan el planeta, son los humanos los más ineptos para la supervivencia, los menos preparados. No obstante, esta dificultad biológica es superada gracias a la capacidad de institucionalizar la sociedad. Es ella, sus múltiples símbolos, significaciones y códigos compartidos quienes logran moldear un mundo que, en principio, es hostil.

Es por ello, que la cultura es el resultado de instituciones que integran, explican y dan sentido a las acciones humanas. Cada tiempo diseña sus propios imaginarios sociales que funcionan como el croquis desde el cual los sujetos adquieren los significados de sus actos. Las

normas, leyes, creencias religiosas, postulados morales, posturas científicas se fundamentan sobre el terreno que les proporcionan el imaginario social. Es decir, Apolo eran tan real para los griegos; como Yave para los hebreos.

Ahora bien, la cultura y con ello el aprendizaje humano en todos los casos son el resultado de procesos históricos. De acuerdo con Castoriadis (2005b), es dentro de las fronteras del tiempo y el espacio desde el cual se entienden las instituciones que han existido. Ellas, son hijas de su contexto histórico, a la vez, son las que explican, configuran y dan forma los diferentes períodos de las organizaciones de los humanos. Por tanto, cada sociedad que ha existido, en los diferentes momentos de la historia, ha tenido una forma particular y única de establecer el orden que las rige.

Ahora bien, Castoriadis (2007) precisa que se llaman imaginarios sociales porque no obedecen a la lógica de la constatación directa, su existencia no es física ni se desprende de la realidad tangible. Más bien, son producto de la creación humana y aunque nadie duda de su objetividad una vez institucionalizadas; su origen es principalmente resultado de la invención de los sujetos, imaginarios que son compartidos, aceptados. Es a través de ellos, que la sociedad logra su integración, coordinación y funcionamiento.

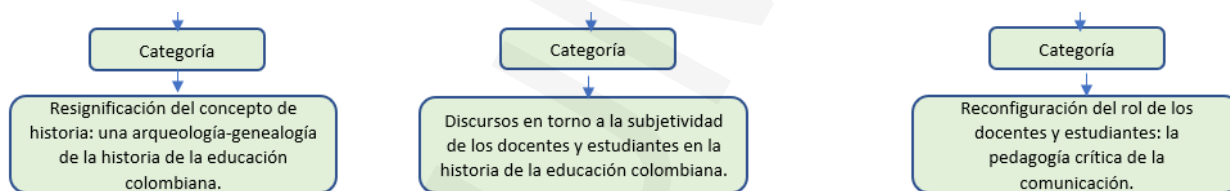
En conclusión, los imaginarios sociales son los códigos, pre-supuestos, instituciones que sustentan las acciones y comportamientos de los sujetos. Ellos, son creaciones humanas y se establecen para coordinar las acciones y hacerle frente a un mundo que se presenta hostil y el que sería imposible, sino existieran estos acuerdos, la supervivencia. No obstante, los imaginarios marcan fronteras y demarcan dentro de las mismas comunidades lo bueno de lo malo, lo valido de lo invalido, la verdad y la falsedad. En definitiva, regulan el comportamiento y los

reglamenta; estableciendo el aparato punitivo para castigar los desvíos y promocionar sus valores.

4.3.2 Contrastación y Teorización de Segundo Nivel: Hallazgos Catoriales.

En este nivel, los hallazgos se ajustan a la esquematización en la medida en que se cruzan las conclusiones expuestas en el apartado anterior. Ello, se agrupa por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones catoriales. La siguiente figura ilustra la conceptualización ascendente del análisis documental.

Figura 7. Contrastación y Teorización de Segundo Nivel: Hallazgos Catoriales.



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.3.2.1 Resignificación del Concepto de Historia: una Arqueología-Genealogía de la Historia de la Educación Colombiana.

Tal como se ha especificado, la investigación abordó, hermenéuticamente, los discursos que configuran la subjetividad de los maestros y estudiantes en la historia de la educación colombiana. Ello, fue una etapa previa para brindar las categorías que ayuden a los profesores a autocomprender el papel que deben asumir en la sociedad. De igual forma, permite desmitificar algunos conceptos que han llegado a ser conservados como inmutables y asumidos acríticamente. Ante esta actitud servil, la reflexión y la crítica a partir de la investigación arqueológica-genealógica proporciona herramientas conceptuales para reinterpretar la historia.

Los análisis arqueológicos y genealógicos de la historia han sido un binomio categorial que desde dos frentes ayudan a comprender el juego que ha dado forma al sujeto actual. Foucault (2002) inicia problematiza la periodización de grandes periodos elaborados por los historiadores, los intentos por establecer equilibrios estables, continuidad o acumulación de los hechos. De igual forma, rechaza las concepciones teleológicas o los tratados que se empeñan en señalar el origen y progreso de las ideas o instituciones humanas. En tal sentido, la arqueología es el método por el cual se analizan las relaciones de verdad, mientras que la genealogía intenta desvelar las relaciones de poder.

Ahora bien, la verdad y el poder son categorías que Foucault (2005) analiza sobre la base de lo que entiende por discurso. Para él: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.” (p. 10) A raíz de un complejo entramado se institucionalizan comportamientos, disciplinas, criterios de verdad que objetivan lo que es lícito decir y aquello que se proscrib. Este armazón funciona con criterios finamente contruidos para interiorizar en los individuos su identidad. El control del que habla el autor es la reproducción vigilada de dispositivos que homogenizan a los individuos.

No obstante, todo ello se pierde en la neblina del pasado, sobre ello se crean sólidas placas que las solidifican e inducen a considerarlas como las únicas formas posibles de entender la realidad. Es por ello, que Foucault (1980) propone una genealogía, para desmitificar la idea de los orígenes de los fenómenos; porque en ella se esconde la pretensión de absolutizar la historia: al otorgase un único inicio a los hechos se opta por verlo en la actualidad como el resultado interrumpido de progreso. Se cae en la ilusión que el hombre, sus instituciones, sus prácticas y su

escala de valores ha sido el mismo en las diferentes etapas de la historia y lo que ha variado son aquellos elementos rudimentarios que en momentos determinados impedían su perfeccionamiento.

En su lugar, han sido fuerzas contradictorias, dispositivos de poder, los que imponen los discursos que marcan las fronteras de lo pronunciable. El poder, tal como lo entiende Foucault (2008) no es más que:

Un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas. El rasgo distintivo del poder es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. (p. 138)

Por lo tanto, las premisas del poder no es imponer a través de la violencia formas determinadas de comportamiento. Por el contrario, según Foucault (2008): “No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia.” (p. 139) Entonces, lo que lo sustenta y mantiene son ciertas formas de racionalización: la justificación generalizada de la necesidad que ellos permanezcan. Es por esto, que las instituciones sociales, los discursos de verdad y las prácticas humanas son solo la punta del iceberg. Porque tras bambalinas existen discursos que las racionalizan, las validan, las legitiman. En tanto que ello sea así, el problema sería mal planteado si se pregunta: ¿por qué en la colonia existió una institución tan degradante como la

encomienda? En su lugar, la cuestión debería ser: ¿qué tipo de racionalización legitimó una institución como la encomienda?

Por lo anterior, en esta investigación dilucidó los discursos que racionalizan la subjetividad impuesta a los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana. En palabras de Foucault (2008):

Enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. (p. 143)

4.3.2.2 Discursos en torno a la Subjetividad de los Docentes y Estudiantes en la Historia de la Educación Colombiana.

Toda la discusión anterior ha girado en torno a la necesidad de analizar los fundamentos para entender, tanto la instrumentalización como la necesidad de redefinir los discursos que dan identidad a los maestros y a los alumnos. Para ello, ha sido necesario resignificar el concepto de historia, de lo que se trata, es de encontrar los dispositivos de poder que han ido configurando, soterradamente, las fronteras de lo pronunciable e impronunciable, de lo legal e ilegal, de la verdad o falsedad, de lo bueno o malo en el sistema educativo colombiano. Por tanto, se asumió para este fin los postulados epistemológicos de los estudios arqueológicos-genealógicos como fueron fundamentados por Foucault.

En ello, se evidenciaron los discursos que, en diferentes momentos históricos, especialmente en el período de la colonia y en la independencia, configuraron la subjetividad de los profesores

y estudiantes. En tal sentido, se resaltó que el primer sujeto encargado de ostentar el papel de docente en Colombia fue el cura doctrinero; mientras que, los primeros alumnos fueron los indios sin alma. Así mismo, se indicó que la legislación producida en el concilio de Trento, que trastoca todas las actividades de la iglesia, rediseñó los conceptos educativos, profundizó las técnicas de instrucción e iniciaron los dispositivos de control y adiestramiento que serían implementados por las reformas borbónicas.

Sin embargo, fue la expulsión de la orden religiosa de los jesuitas, en el año de 1767, cuando el Estado asumió el control y legislación completa del sistema educativo, que tomó forma el discurso que demarcó a los maestros y estudiantes como sujetos que se entendían de acuerdo con los criterios jurídicos y políticos que señalará la corona. A partir de este momento, los profesores no solo responderán a los criterios morales que en otrora le asignaba la iglesia; sino que, igualmente su actividad estará reglamentada, controlada y vigilada por los dispositivos de la gubernamentalidad.

En el fondo, el período de la independencia no diferirá del anterior. Igualmente, el poder controló la educación para los fines instrumentales que el nuevo contexto político exigía y los profesores y estudiantes se vieron envueltos en la misma lógica de control, vigilancia y adiestramiento. Sin embargo, la gran diferencia será el concepto de ciudadano que, durante el período de la República, *de ipso facto*, se les asigna a los sujetos de educación. Ello amarra a los hombres a un territorio, los suscribe a un medio geográfico y les da la responsabilidad de defender los intereses de la Nación hasta con la propia vida.

Por tanto, independientemente del período histórico, de los ideales políticos o económicos que han asumido la educación como medios para sus fines; lo que se evidencia es la constante

instrumentalización de los profesores y estudiantes. Ello, en lugar de disolverse, con el paso del tiempo, se ha profundizado, perfeccionado, e incluso, regularizado como la única forma de entender y funcionar del sistema educativo. Por esto, es necesario replantear los fundamentos epistemológicos de la pedagogía. En conclusión, se plantea la necesidad de concebir la formación desde los criterios de la teoría crítica de la comunicación como modelo de racionalidad para reestructurar las acciones de los principales actores del sistema educativo.

4.3.2.3 Reconfiguración del Rol de los Docentes y Estudiantes: la Pedagogía Crítica de la Comunicación.

La investigación ha versado en determinar la instrumentalización de la que han sido objeto los docentes y estudiantes en la historia del sistema educativo colombiano. Para ello, se ha recurrido al estudio de la historia con preguntas del presente. En tal sentido, se aceptan los postulados teóricos de la genealogía y arqueología, como los desarrolló Foucault, para hacer una lectura de las formas cómo el poder y la verdad han creado los dispositivos que configuraron la institucionalización del hecho social llamado instrucción pública. No obstante, la vuelta al pasado se hace con la finalidad de determinar el contenido normativo para reconfigurar el papel de los profesores y estudiantes.

Por esto, es preciso determinar que el estudio arqueológico-genealógico que se ha hecho de la historia de la educación colombiana intenta, en palabras de Morey (2014), analizar el saber cómo pensamiento implícito en toda cultura. Gracias a él, las instituciones, las prácticas comerciales y políticas, las costumbres y las opiniones cotidianas adquieren sentido, ellos, son co-comprendidas por todos los individuos. Estos saberes, no se aprenden en los libros científicos ni en los tratados filosóficos, ellos son axiomas que hacen posible la aparición de una teoría, una

opinión o práctica socialmente válida. Es decir, cuando se estudia el papel que desempeñaron los docentes en la Colonia y la República; no se intenta hacer una investigación historiográfica que condense los principales hechos cronológicos. Realmente, el interés descansa en lograr descifrar los discursos soterrados que legitimaban unas prácticas en detrimento de otras, más aún, cuando han sido ellos quienes configuran la subjetividad de los principales actores del sistema educativo.

Esto se comprende mejor cuando, junto con Deleuze (1987), se entiende que cada momento histórico se encarga de distribuir lo visible y lo enunciable. Es decir, la institucionalización de prácticas y la reglamentación de estas mismas concede la posibilidad que los sujetos se comporten de manera objetiva ante un cúmulo de fenómenos sociales. Por ejemplo, las escuelas formadas durante las reformas Borbónicas dieron una nueva significación al trato de los niños pobres de la época. Por tanto, visibilizar desde una óptica diferente un hecho social, ello, gracias a la creación de un aparato de disciplina y control. Por ende, ha sido este engranaje del que se intenta dar cuenta en la formación del sistema educativo colombiano.

Ahora bien, por lo general los estudios arqueológicos-genealógicos se limitan en hacer un análisis descriptivo de los hechos históricos. En ello, evidencian las prácticas subyacentes que han dado forma a los discursos en torno a la educación. En palabras de Noguera (2009):

Se trata de un ejercicio de reflexión sobre los modos en que hemos sido constituidos como sujetos a través de diversas prácticas y saberes pedagógicos, particularmente en el marco de una formación social que, hace varios siglos, se dio a la tarea de educar (enseñar, instruir, formar) a todos sus miembros, de acuerdo con ciertos ideales de Humanidad. (traducción propia) (p. 45)

Sin embargo, esta reflexión que muchas veces deviene en denuncia al desvelar los intereses instrumentales que la gubernamentalidad ha empleado para subyugar las libertades y autonomía de los individuos. Por lo general, no ofrece categorías de emancipación y cierra toda posibilidad de transformación. Por ello, esta investigación, aunque comparte el diagnóstico de los estudios arqueológicos-genealógicos, integra el paradigma de la teoría de la acción comunicativa como alternativa para replantear el rol que docentes y estudiantes pueden desempeñar.

En tal sentido, Habermas (1996) establece que no toda acción está regida por los axiomas de la instrumentalización. Según él, existen otros tipos de racionalidades donde los sujetos pueden coordinar sus actos a través del uso de la autonomía, entre ellas, menciona las acciones que están orientadas al entendimiento en el mundo de la vida. En ello, por lo menos dos personas capaces de hablar se entienden sobre un asunto problemático y son capaces luego de consensuar la forma como se dirigirán para resolver la adversidad. Por tanto, el resultado de este ejercicio no es la imposición de dispositivo de poder o la utilización de los individuos para el bienestar particular. Por el contrario, al lograr el consenso, todos los que estuvieron implicados pueden verse reflejado en él.

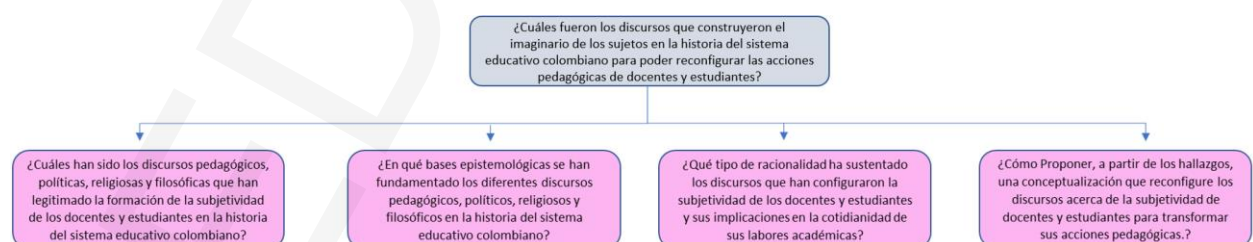
Por otra parte, Habermas (1990) logra también establecer que la subjetividad no es meramente la construcción de un individuo en solitario o la formación que de las personas hacen las instituciones. En su opinión: “La identidad de los individuos socializados se forman en el entendimiento lingüístico con otros, y a la vez en el entendimiento biográfico-intrasubjetivo consigo mismo.” (p. 192) Es decir, es posible establecer categorías a través de las cuales los maestros y estudiantes, aunque determinados, puedan igualmente establecer las rutas de acción para su ejercicio.

En resumen, aunque los estudios arqueológico-genealógicos aciertan en el diagnóstico; sus categorías de análisis no posibilitan la formación de espacios donde los docentes y estudiantes autodeterminen, comunicativamente, sus roles. Por el contrario, la teoría de la acción comunicativa suministra los conceptos teóricos para reconfigurar la subjetividad de los principales actores del sistema educativo. Igualmente, las demás consecuencias pedagógicas que de ello se desprende será objeto de estudio en esta investigación. En definitiva, esta discusión supone la conceptualización de tres términos importante para esta tesis: imaginarios sociales, discursos y subjetividad. En lo que sigue, se expondrá lo que se entiende por cada uno de ellos.

4.3.3 Contrastación y Teorización de Tercer Nivel: Hallazgos a partir de la Pregunta de Investigación.

En este marco, los hallazgos que arrojó el análisis documental en las fichas de recolección de la información se derivaron de las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que expresan los resultados a la pregunta que ha guiado la investigación. En tal sentido, la siguiente figura señala la esquematización que direccionó este estamento contrastación y teorización de la información.

Figura 8. Contrastación y Teorización de Tercer Nivel: Hallazgos a partir de la Pregunta de Investigación.



Fuente: Elaboración propia (2022).

4.3.3.1 ¿Cuáles fueron los discursos que construyeron el imaginario de los sujetos en la historia del sistema educativo colombiano para poder reconfigurar las acciones pedagógicas de docentes y estudiantes?

La génesis del sistema educativo colombiano evidenció la forma como se ha empleado la pedagogía para legitimar la instrumentalización de la labor de los maestros y usado la instrucción para controlar la subjetividad y el cuerpo de los estudiantes. En tal sentido, Foucault tiene razón al identificar la íntima relación que existe entre saber-poder y el papel de la gubernamentalidad para legitimar los discursos que establecen las fronteras entre lo prohibido y lo permitido, lo pronunciable y lo indecible, lo bueno y malo, en definitiva, en instituir el orden de las cosas.

Ya sea que se entienda el trabajo de los profesores como la del cura doctrineros, llamados a dotar de alma al indio sin dios, o la del hombre piadoso, que debe transmitir el logos al labriego inculto que no habla castellano, o la del ciudadano de sangre pura, quien tiene que infundir la responsabilidad de trabajo y oficios a la creciente masa de jóvenes vagos que pululan por la calles del Nuevo Reino de Granada, o la del patriota, quien está obligado de inculcar en el imaginario de los niños la necesidad de construir una ciudadanía encargada de formar la Nación. Todos ellos, son solo ejemplos de cómo el poder y el saber han construido la subjetividad de lo que se debe entender por maestros y estudiantes. En definitiva, la lógica instrumentalista ha sido quien impuso las acciones y relaciones en torno al papel que debe desempeñar el sistema educativo en Colombia.

No obstante, aunque se está de acuerdo en la mayor parte de este diagnóstico, esta reflexión que muchas veces desvelan los intereses instrumentales que la gubernamentalidad ha empleado para subyugar las libertades y autonomía de los individuos. Por lo general, no ofrece categorías

de emancipación y cierra toda posibilidad de transformación. Por ello, esta investigación, aunque comparte el diagnóstico de los estudios arqueológicos-genealógicos, integra el paradigma de la teoría de la acción comunicativa como alternativa para replantear el rol que docentes y estudiantes pueden desempeñar.

En este aspecto, se asumió las consecuencias pedagógicas de la Teoría de la Acción Comunicativa. Aunque se evidenció el predominio de la razón instrumental en la forma como se ha concebido a los docentes y estudiantes. El paradigma crítico de la sociedad abre otros tipos de conceptualización de la racionalidad. Entre ellos, está el hecho que los sujetos pueden coordinar sus actos a través del uso de la autonomía. Es decir, las acciones que están orientadas al entendimiento en el mundo de la vida. En ello, por lo menos dos personas capaces de hablar se entienden sobre un asunto problemático y son capaces luego de consensuar la forma como se dirigirán para resolver la adversidad. Por tanto, el resultado de este ejercicio no es la imposición de dispositivo de poder o la utilización de los individuos para el bienestar particular. Por el contrario, al lograr el consenso, todos los que estuvieron implicados pueden verse reflejado en él.

Una de las consecuencias de lo anterior ha sido lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionista del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas. No todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos calculados y cuantificados. No existe, muchas veces, una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado y, mucho menos, es inadmisibles que los sujetos, desde su nacimiento, están enteramente determinados a validar o sostener una condición social, más cuando ellas llegan a ser enajenantes u opresoras. Es por ello, que las escuelas están llamadas a subvertir estas condiciones, por otras que dignifique a sus miembros.

En conclusión, la propuesta de la pedagogía que se deriva de la Teoría de la Acción Comunicativa radica en teorizar el currículo desde los postulados de las ciencias críticas. Ello es, adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los sujetos inmersos en ellas. Esto implica por lo menos la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se ha reseñado, esta comprensión del fenómeno educativo margina a los científicos sociales de la elaboración de las propuestas, objetivos y fines de la educación, en tanto que, sus vivencias no estén contextualizadas en las vivencias contextuales de las escuelas.

5 CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

5.1 Estudio Arqueología-genealogía de la historia de la educación en Colombia: la escuela y el alumno como invención.

La historia del sistema educativo colombiano es también el relato de la forma como el poder ha sido expresado para disciplinar, corregir y adiestrar al cuerpo. Por ello, no se trata de encontrar el hilo que explique el progreso o formación de las instituciones que dieron armazón a lo que se le llama hecho educativo. En su lugar, lo que se busca es dilucidar los discursos que establecieron los contornos de lo que se debía entender por la subjetividad de los estudiantes y profesores. En esto, la narración de los hechos cronológicos, la exaltación de los personajes que aportaron por su ingenio o dedicación no permite entender los entramados, las complejas redes que establecieron las fronteras entre lo válido y lo que no es, entre lo pronunciado y lo que debía mantenerse al margen de la palabra en el complejo mundo diseñado bajo artificio denominado instrucción pública.

Por lo anterior, el estudio arqueológico-genealógico emprendido en esta investigación quiso rastrear los entramados de poder que establecieron y dieron cuerpo a la institucionalidad del sistema educativo colombiano. Dado que, de acuerdo con Hilario (2015):

toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder, la autoridad es la columna vertebral de su estructura, esta fuera y dentro del aula, fuera y dentro de la institución, fuera y dentro del Ministerio de Educación, es decir la autoridad del docente empieza y termina en las aulas, pues fuera de ellas él también está sometido a una autoridad mayor. (p. 130)

Ahora, el poder impone exigencia las cuales se traducen en el adiestramiento del cuerpo y de las conciencias, las cuales son legitimadas por discursos que, en su mayoría, integran una dialéctica moral. En el caso del sistema educativo colombiano, desde la época colonial, se evidenció el interés por corregir los rasgos barbaros de los niños y adiestrarlos para salvar su alma o capacitarlo para mano de obra en procura del progreso de la corona o interiorizarle las máximas de la libertad e independencia en la necesidad de defender la naciente República. En síntesis, desde el siglo XVI la educación ha sido escenario de una constante interiorización de la subjetivación de estudiantes y docentes que pretendía la humanización que desembotara en la civilización y cuyas máximas expresiones serían las buenas costumbres, la productividad y la salud pública.

Desde esta óptica, tal como lo observa Ruggiano (2013), todo el saber pedagógico que se construye en la época moderna y que busca adiestrar a los niños va a desplegar toda una serie de prácticas cuyo objetivo no solo su regulación, sino sobre todo su producción de la corporalidad. Todo ello traducido en un conjunto de disposiciones y códigos a los que los cuerpos deben adaptarse; moldes sutiles e incluso imperceptibles que dan forma a los cuerpos. Por ello, se puede sostener que: “[Todo] trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito– y [...] ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes.” (p. 62)

Por tanto, el estudio arqueológico-genealógico de la historia de la educación colombiana, desde esta investigación, deja de manifiesto que la subjetividad de los docentes y estudiantes fue finamente construida por discurso que buscaron adiestra los cuerpos de sus actores de acuerdo con los intereses del poder. Para ello, la disciplina y la corrección se fundamentaron en el derecho social de hacer cumplir las leyes que mantenían el orden civil. Ahora, con el paso de los

años, el castigo pasó de la tortura del cuerpo a la interiorización en la conciencia de comportamientos normatizados y socialmente legitimados. Por ello, Herrera (2013) puede afirmar que:

El sistema educativo debía ser entonces, y en adelante, un sistema que ponía en juego todos los recursos de la inteligencia y la piedad para convencer y transformar al delincuente de hombre peligroso en hombre útil. Las penas impuestas que se ejercieran sobre el cuerpo de los infantes tendrían que ser esencialmente profilácticas, consistentes en enseñarles a ser cristianos, a odiar el crimen y amar la virtud, dotándolos de algo que los habilitase para luchar con éxito en la vida. En tal sentido, los castigos corporales ceden su puesto a los medios espirituales y dignos del hombre. (p. 75)

No obstante, esto no significa la ausencia de acciones coercitivas, por el contrario, la tecnificación de la educación a través de ciencias relativamente jóvenes como la psicología, la pedagogía, la sociología y la administración educativa han fundamentado su discurso sobre el conocimiento de la mente, el cuerpo y el comportamiento humano. Ello, confiere a sus discursos el *status* de saber científico y, por ello, incuestionable. Por tanto, las prácticas, acciones y discurso que se observan en la formación escolar de los niños son, en muchos aspectos, el correlato de la lógica que emerge en un momento de la historia de occidente cuando el hombre es entendido como sujeto, individuo desde el cual el mundo llega a existir o, en palabras de Descarte: “*cogito ergo sum.*”

5.2 Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en el sistema educativo colombiano.

La discusión anterior ha girado en torno a la identificación de los fundamentos para entender, tanto la instrumentalización como los discursos que han dado la identidad a los maestros y a los alumnos desde los orígenes del sistema educativo colombiano. Para ello, ha sido necesario resignificar el concepto de historia, de lo que se trata, es de encontrar los dispositivos de poder que han ido configurando, soterradamente, las fronteras de lo pronunciable e impronunciable, de lo legal e ilegal, de la verdad o falsedad, de lo bueno o malo en el sistema. Para ello, se asumieron los postulados epistemológicos de los estudios arqueológicos-genealógicos de Foucault.

En ello, se evidenciaron los discursos que, en diferentes momentos históricos, especialmente en el período de la colonia y en la independencia, configuraron la subjetividad de los profesores y estudiantes. En tal sentido, se resaltó que el primer sujeto encargado de ostentar el papel de docente en Colombia fue el cura doctrinero; mientras que, los primeros alumnos fueron los indios sin alma. Así mismo, se indicó que la legislación producida en el concilio de Trento, que trastoca todas las actividades de la iglesia, rediseñó los conceptos educativos, profundizó las técnicas de instrucción e iniciaron los dispositivos de control y adiestramiento que serían implementados por las reformas borbónicas.

Sin embargo, fue la expulsión de la orden religiosa de los jesuitas, en el año de 1767, cuando el Estado asumió el control y legislación completa del sistema educativo, que tomó forma el discurso que demarcó a los maestros y estudiantes como sujetos que se entendían de acuerdo con los criterios jurídicos y políticos que señalará la corona. A partir de este momento, los profesores

no solo responderán a los criterios morales que en otrora le asignaba la iglesia; sino que, igualmente su actividad estará reglamentada, controlada y vigilada por los dispositivos de la gubernamentalidad.

No obstante, tal como lo expone Alzate (2011), a finales del siglo XVIII se extendió en muchas de las principales ciudades de la Nueva Granada una tendencia sutil por privatizar muchos gestos, actos y comportamientos que en antaño tenía escenarios en el mundo público. Todo esto, en nombre o arguyendo la necesidad de la civilización. En ello, nace el discurso y todo un andamiaje de inspección bajo el concepto de policía, con ello, se busca vigilar y corregir la coexistencia de los habitantes de un determinado territorio. Ahora bien, la principal característica de todo este dispositivo de poder era la necesidad de controlar el cuerpo, educarlo y hacerlo apto para el naciente sistema de producción económico que, en sus insipientes inicios, comenzó a configurar un tipo de instrucción pública.

En el fondo, el período de la independencia no diferirá del anterior. Igualmente, el poder controló la educación para los fines instrumentales que el nuevo contexto político exigía y los profesores y estudiantes se vieron envueltos en la misma lógica de control, vigilancia y adiestramiento. Sin embargo, la gran diferencia será el concepto de ciudadano que, durante el período de la República, *ipso facto*, se les asigna a los sujetos de educación. Ello amarra a los hombres a un territorio, los suscribe a un medio geográfico y les da la responsabilidad de defender los intereses de la Nación hasta con la propia vida.

La gran apuesta de la naciente República neogranadina fue la reglamentación, a través de la legislación, de la instrucción pública. El congreso de Cúcuta de 1821 y el posterior decreto sobre el plan de estudio (1826), emitido por la vicepresidencia en cabeza de Santander, delimitaba de

forma precisa los contenidos académicos, los tiempos de apertura de los planteles, la jurisdicción y las autoridades responsables de las instituciones. Entre factor a destacar, se encuentre el énfasis de la enseñanza moral, religiosa y laboral que debían tener las escuelas. Para ello, el control de los tiempos y la vigilancia de los cuerpos eran el objeto principal de los dispositivos de poder.

Por tanto, independientemente del período histórico, de los ideales políticos o económicos que han asumido la educación como medios para sus fines; lo que se evidencia es la constante instrumentalización de los profesores y estudiantes. Ello, en lugar de disolverse, con el paso del tiempo, se ha profundizado, perfeccionado, e incluso, regularizado como la única forma de entender y funcionar del sistema educativo. Ahora, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, la instrucción pública fue uno de los escenarios que, por excelencia, sirvió como escenario para propagandear los dispositivos de control que desde el poder establecían los discursos. Tal como lo observa, Monroe (1995), en el mundo moderno, entre los servicios públicos que ofrecieron las sociedades capitalistas, fue el de las escuelas uno de primeros en promulgarse y extenderse.

Por esto, es necesario replantear los fundamentos epistemológicos de la pedagogía. En conclusión, se propone la necesidad de concebir la educación desde los criterios de la teoría crítica de la comunicación como modelo de racionalidad para reestructurar las acciones de los principales actores del sistema educativo. Es decir, indagar por posturas axiológicas desde las cuales los principales actores del sistema educativo logren autodeterminarse y no sigan meramente los postulados de dispositivos de poder externos. En definitiva, es ello lo que esta investigación intenta sugerir y lo cual será sintetizado a continuación.

5.3 Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes a través de la pedagógica crítica de la comunicación y la cooperación como característica biológica del aprendizaje.

En los apartados anteriores, quedó en evidencia como el control de la educación por parte del poder fue incrementando la fiscalización sobre los sujetos. A medida que el Estado asumió la instrucción pública como medio de adiestramiento, el discurso que se popularizó sería el que sirviera a la gubernamentalidad. En este modelo, ya no se privilegia, simplemente, el enseñar a leer, escribir o los asuntos de las matemáticas y ciencias; sino también, se incluye la necesidad de inculcar valores ciudadanos que propagandear las nuevas políticas nacionales.

Razón tiene Kemmis (2008) cuando afirma:

Con la educación de masas, el control de la educación pasa a constituir objeto de regulación Estatal (por ejemplo, mediante los sistemas de inspección). La regulación de la educación de masa requería un sistema de preparación del profesorado, de especificación del currículum, de exámenes y de titulación y registro de los profesores más detallado y estatalmente controlados (p. 97)

Al aparecer la racionalidad de la escolarización fiscalizada por el Estado, dio origen a un enorme sistema burocrático el cual era requerido para coordinar, regular y controlar a los profesores y demás sujetos implicados en el hecho social llamado educación. Desde esta perspectiva, la lógica instrumentalista cosificó un aparato pedagogizante, una entidad impersonal, que se caracteriza por estar compuesta por reglas, procedimientos, estructura de autoridad y fórmulas que caracterizan su funcionamiento. Este acontecimiento, fue considerado

por todos los participantes como un hecho real, tanto como los ladrillos de los edificios escolares.

Sin embargo, sería simplista entender el rol de la educación exclusivamente como instrumentalista y de manipulación a los maestros y estudiantes. Bien es cierto, tal como se ha descrito, la institucionalización de la instrucción pública permitió el establecimiento de un tipo de racionalidad pedagógica, ello es, la que concibió a los sujetos como medios para alcanzar fines gubernamentales; No obstante, esto no significa que no existan bases en las que se establezcan un discurso normativo para reconfigurar el papel de la instrucción pública. Es por ello, que esta investigación propone el paradigma de la pedagogía crítica de la educación como un medio para explicar y rediseñar la labor de los docentes y el papel de los alumnos.

Desde la óptica de la pedagogía crítica de la educación, la instrumentalización evidenciada en la historia del sistema educativo colombiano es un síntoma que revela un problema mucho más estructural y que afecta a otros campos de la vida social, no solo el de la instrucción pública. Ello es, la institucionalización de un modo de pensamiento, una forma de entender y descifrar al mundo, una racionalidad encaminada a fines y una visión unidimensional de entender las ciencias, por lo tanto, de concebir la pedagogía. Esto es, la universalización de los axiomas del positivismo. Por ende, en lo que sigue, se busca desenmascarar el aparato ideológico que, solapadamente, sostiene el tecnicismo científico. Además, proponer una alternativa teórica para reconfigurar el rol de los maestros y alumnos.

Para esto, es pertinente precisar, categóricamente, los tipos de racionalidad que en determinados momentos pueden adoptar los sistemas educativos. Según Habermas (2003), pueden diferenciarse, por lo menos, tres tipos de acciones en el ordenamiento social: las

estratégicas, las reguladas por normas y las dramatúrgicas. Para los fines de esta exposición, se detallarán las dos primeras. Por estratégicas, se entiende la capacidad de los sujetos de actuar, empleando los medios y herramientas más adecuados para lograr los fines propuestos. Para ello, se supone la existencia de un mundo objetivo, regido por leyes de causa-efecto y, por tanto, medible, cuantificable, calculable y predecible. En este campo, han sido las ciencias empíricas las que mejor explican los hechos que en él acontecen. Tal como quedó manifiesto, por lo general, la principal característica de la pedagógica en el génesis de la instrucción pública en Colombia respondía a esta lógica.

Ahora, de acuerdo con Hoyos (2013), ¿Cuál es el peligro de una racionalidad instrumentalista generalizada en el sistema educativo? Respuesta, es el dogmatismo. Es decir, la dificultad está en que la instrucción pública, vista desde óptica, establece una única manera de trabajar académicamente. La labor docente se reduce a un criterio pedagógico que se enmarca en los axiomas de la técnica, tecnología e innovación para la competitividad y productividad. Es decir, el nuevo mito de la ciencia como el camino exclusivo de progreso. Y, aunque no se niega la necesidad de ella, los humanos —estudiantes— son más que ciencia; también son lúdica, estética, cultura etc.

Por otra parte, Habermas (1989) explica un segundo tipo de racionalidad. Mientas que la instrumentalización tiene su génesis en la vida vinculada al trabajo y busca el control de la naturaleza a través de la técnica; las acciones comunicativas establecen su origen en el medio de los individuos socializados, en la esfera de la vida en comunidad, donde predomina el lenguaje para la interrelación. En este espacio, predomina el entendimiento intersubjetivo para que las personas, capaces de lenguaje y acción, logren acuerdos y realizar actividades coordinadas.

A diferencia de la racionalidad instrumentalista, la comunicativa establece un espacio de relaciones intersubjetivas, mediadas por la comunicación, donde los individuos socializados se entienden y se ponen de acuerdo para coordinar sus acciones, y actuar en conjunto en el mundo comunitario. En ello, la red que subyace en este tipo de relaciones es un concatenado de interacciones simbólicas que han sido construidas por la tradición y la cultura y donde todos sus miembros hayan sentido, significado y orientación en la sociedad.

Luego, en el marco de la pedagogía, ¿cómo logra traducirse el pensamiento sociológico habermasiano? García (1993) sostiene al respecto que, los sistemas educativos son escenarios donde ambas acciones tienen coexistencia, las normas sociales, comunicativamente compartidas, discurren al lado de la formación en competencias cognitivas y profesionales. La historia ha mostrado el predominio de la instrumentalización; sin embargo, también se ha evidenciado espacios donde los docentes y estudiantes mediante sus procedimientos lingüísticamente coordinados. En coherencia a ello, Paz (1993) puntualiza que, a través de las tareas encaminadas a la transmisión de conocimientos y el desarrollo de saberes, la racionalidad con arreglos a fines es la que predomina. Mientras que, las tareas que se encargan de la socialización de las normas sociales y la autoafirmación personal gravitan en el marco de la acción comunicativa.

Sin embargo, a raíz del avasallante crecimiento de la pedagogía de corte positivista, que privilegia la exclusividad de la racionalidad instrumentalista; es necesario elaborar una crítica que dé cuenta del papel normativo de la acción comunicativa. En tal sentido, McLaren (1997) sostenía que: “la tradición crítica examina la enseñanza como una forma de política cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza representa siempre una forma de vida social.” (p. 48) Según esta opinión, los sistemas educativos son, por su misma composición, un acto de postura política. Es falsa la creencia del neutralismo valorativo propagado por el positivismo, el cual, comete el

inocente error de pretender abstraer a los sujetos de los entramados sociales. En realidad, todos los actores, independientemente de su postura científica, toman partido al promover una forma de vida en detrimento de otras; es decir, el cientificismo técnico ha sido víctima del mal que buscaba erradicar: sus postulados son ideológicos en la medida que promueven un tipo de sociedad y sus formas de producción.

Por esto, en cuanto que la educación sea construida a través de las premisas del positivismo, no posibilitará la realización de todas las capacidades humanas de sus principales actores —docentes y estudiantes—. Su único interés será la formación de competencias laborales para que los individuos encajen en el mercado. Por ello, que Kemmis (2008) afirma que solo fue posible institucionalizar la instrumentalización a través de la instrucción pública, como asunto de Estado, en las sociedades capitalistas modernas; porque ellas exigían la formación de un sujeto productivo, tal situación, difícilmente haya tenido precedente en la historia pedagógica. De ahí que sostenga que los sistemas educativos bajo este paradigma daban:

Por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas de vida y trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno. (p. 46-47)

No obstante, ella cercena la posibilidad de la crítica e imposibilita la posibilidad de superar las condiciones sociales enajenantes que enfrentan los docentes y estudiantes, no sólo al interior de las instituciones educativas, sino en el conjunto de la sociedad. La propuesta, en este

sentido, es ampliar el reducido campo de acción que el paradigma positivista asignó a los maestros y empoderados de herramientas teóricas para que el sistema educativo sea producto de su participación y activa elaboración. Es decir, quitarles a los tecnócratas el papel protagónico en la construcción de los objetivos y fines sociales de la educación.

Para lograr la concreción de la anterior propuesta, los teóricos de la pedagogía crítica proceden reivindicando dos líneas de argumentación. Por una parte, sirviéndose de los postulados de los miembros de la teoría social de la Escuela de Francfort, realizan una voraz crítica a los intentos de reducir los sistemas educativos a meros términos instrumentalistas. Por otra parte, adoptando el paradigma de la acción comunicativa, propuesta por Jürgen Habermas, para interpretar de forma diferente la escuela, sus objetivos y fines sociales.

En lo que respecta a la crítica a la visión positivista proceden demostrando, de acuerdo con Giroux (2003), como la racionalidad técnica no solo invadió el campo de investigación de las ciencias naturales; sino que colonizó todas las disciplinas de investigación científica bajo el sofisma que solo eran reconocidas aquellas disciplinas que siguieran el método por ella impuesto. La consecuencia de ello, en campo de la educación, fue marginar a los docentes de los debates importantes en la construcción de los saberes y fines sociales de la enseñanza. Por tal sentido, Giroux (2003) propone:

Derribar la cultura del positivismo, los educadores de estudios sociales tendrán que hacer algo más que cambiar un conjunto de principios de organización social por otro. Deberán construir formaciones sociales y cosmovisiones alternativas que afecten tanto

la conciencia como la estructura vital profunda de las necesidades de sus alumnos. (p. 59-60)

En tal sentido, el primer llamado de los teóricos de la escuela de la pedagogía crítica es lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionistas del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas. Dado que, no todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos, calculados y cuantificados. De hecho, en ellas muchas veces no existe una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado.

Por otra parte, Carr y Kemmis (1988), sirviéndose de los postulados que sobre las ciencias desarrollado Habermas, propone ampliar el campo de interés y acción del conocimiento científico. En su opinión, la humanidad ha desarrollado varias formas de entender, explicar y dominar la realidad que los rodea. En efecto, en aras de la supervivencia de la especie, la instrumentalización ha sido necesaria para la defensa de las amenazas naturales, al proveerse los recursos necesarios para la existencia, el conocimiento del mundo físico ha sido indispensable para este propósito. No obstante, esta lógica se ha desbordado y sobrepasado las fronteras al vislumbrar al mundo entero como susceptible para el consumo, ahora todo está propenso de ser sobreexplotado, hasta el límite de la amenaza de la autodestrucción.

Ahora bien, la explicación instrumental de la naturaleza y de las relaciones humanas, ha sido motivada por el trabajo, su lógica se basa en las explicaciones de causa-efecto, su principal manifestación en el conocimiento se reflejan en las ciencias físico matemáticas y su manifestación en la práctica lo demuestra el avasallador crecimiento de la técnica moderna. Pero

este conocimiento no es el único en la experiencia del saber humano y, aunque esta amenaza en colonizar todos los campos de las actividades sociales, existen otras formas de acciones racionales con pretensiones de validez. En tal sentido, Carr y Kemmis (1988) desarrollan lo que entienden por el interés práctico para el entendimiento; ello es: “El interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico.” (p. 14) Para entender lo afirmado es preciso recurrir a los significados que las construcciones sociales le han asignado a las acciones e instituciones humanas.

Por consiguiente, es pertinente comprender que muchas de las prácticas de las personas están mediadas por cargas simbólicas interrelación humana las dota de significados: el lenguaje y las instituciones sociales son claro ejemplo de ello. En tal sentido, los conocimientos producidos por las ciencias hermenéuticas ayudan a entender e interpretar este plexo de relaciones que no tienen existencia física —como los fenómenos naturales—; pero de los cuales cotidianamente los sujetos participan y son afectados. Como se notará, este tipo de estudio desborda el campo epistemológico de las ciencias fisicomatemáticas; por lo tanto, exigen una reflexión diferente.

Por último, en su tipificación de los intereses del conocimiento, Carr y Kemmis (1988) desarrollan la que llaman emancipatorio. Según ellos, existe: “Un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interrelaciones no alienadas.” (p. 148) En tanto que la existencia humana en muchas de sus relaciones sociales se encuentra en condiciones enajenantes; las ciencias críticas propenden en buscar la emancipación y/o transformación coordinada, a través del lenguaje y la acción, de estas circunstancias. En tal sentido, este conocimiento proporciona a los sujetos las herramientas conceptuales y teóricas para lograr un tipo de entendimiento autorreflexivo, a través del cual, los sujetos implicados

pueden explicar las condiciones que los frustran y logren, gracias a ello, coordinar sus acciones para transformar o eliminar la fuente de su enajenación.

En conclusión, la caracterización de los diferentes intereses que motivan el conocimiento humano ayuda a ampliar el reducido ámbito de estudio establecido por el positivismo. Como se ha expuesto, las acciones nunca pueden ser evaluadas de acuerdo con un único tipo de racionalidad. Ellas obedecen, ya sea al trabajo, al lenguaje o el poder por transformar las condiciones enajenantes. Por tanto, encasillar el análisis del sistema educativo colombiano, en su historia, en una de ellas, sería proceder en un estudio simplista de la situación.

Por tanto, un primer acercamiento a la propuesta de la pedagogía crítica radica en teorizar el currículo desde los postulados de las ciencias críticas. Ello es, adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los implicados en ellas. Esto implica, por lo menos, la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como ya se ha reseñado, esta perspectiva les arrebató el papel protagónico a los científicos sociales en la elaboración de las propuestas de los objetivos y fines de la educación, en tanto que, no están implicados directamente en el campo.

Las acciones coordinadas de los sujetos implicados en la elaboración del currículo están animadas por el deseo de transformar y hacer más justas las relaciones sociales. En tal sentido, aquellos que participan deben asumir un rol eminentemente participativo, en palabras de Carr y Kemmis (1988):

Por una parte, significa que los espectadores que ayudan a establecer procesos de autorreflexión en las escuelas han de convertirse en

participantes en las escuelas mismas; por otra parte, significa que las comunidades escolares deben convertirse en participantes y verse a sí mismo como tales, en un proyecto social general por el cual la educación y las instituciones educativas pueden ser transformadas críticamente en el seno de la sociedad en general. (p. 171)

Por lo tanto, la primera idea que sobresalta en esta tesis es la participación activa de los docentes en la construcción del currículo. En tanto que elaboración social, el currículo siempre debe estar abierto a la crítica y la reflexión de todos los sujetos implicados en él. En ello, juega un papel fundamental el lenguaje para el entendimiento intersubjetivo. En resumen, esta propuesta echa mano del paradigma de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

En el marco de una propuesta del currículo, mediado por el paradigma de la acción comunicativa, Hoyos (2008) enfatiza que:

El paradigma comunicacional que hemos estado proponiendo para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía nos permite articular como nueva forma de humanismo los distintos saberes en una actividad, que por naturaleza es comunicación, en la perspectiva de una democracia que realice en lo público la capacidad de comunicación de los humanos, como la competencia ciudadana. (p. 21)

De lo que se trata, es de no renunciar al proyecto Ilustrado de la modernidad, quien le asignaba a la educación los ideales de la emancipación de cadenas, de la superstición y de la autoridad de la tradición. Las máximas de igualdad, fraternidad y libertad aún deben estar

vigentes en la reflexión sobre el papel social de la educación y el currículo, no debe renunciar a ello. En definitiva, la escuela no debe estar de espalda, en su organización y conceptualización teleológica, de las necesidades y urgencias de la sociedad que los rodea. Igualmente, los maestros y estudiantes deben pensar su papel como actores llamados a coordinar sus acciones para eliminar formas de relaciones sociales que promueven la marginación.

En definitiva, la pedagogía crítica adopta el paradigma de la acción comunicativa para replantear la forma como se entiende la subjetividad de los docentes y estudiantes. Ello no niega, que, en la génesis del sistema educativo colombiano, la racionalidad que se impuso fue la instrumentalista, interesada en la manipulación para el servicio de la gubernamentalidad. Sin embargo, es posible establecer un marco normativo desde que se configure la labor de los maestros y alumnos.

6 Conclusiones y Recomendaciones.

El propósito general de esta investigación ha sido explicar los discursos que construyeron el imaginario en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia del sistema educativo colombiano para reconfigurar sus acciones pedagógicas. Para ello, se inició desde el período colonial hasta la independencia con la finalidad de rastrear los diferentes dispositivos de poder que establecieron los contornos de lo pronunciable, lo permitido, la verdad en relación del rol que debían desempeñar los profesores y el objeto de disciplina al ser sometidos los cuerpos de los alumnos. En tal sentido, la principal conclusión que arrojó la investigación ha sido que en buena parte de los períodos de la historia de Colombia ha predominado una racionalidad instrumental que hace necesario plantear alternativas epistemológicas en las que se logre promover espacios de racionalidad comunicativa.

En relación con propósito específico de explorar los discursos pedagógicos, políticas, religiosas y filosóficas que construyeron los imaginarios y la subjetividad de los docentes y estudiantes durante el período colonia y republicano en Colombia. Esta investigación concluye que al entender cómo estas diferentes ideologías influyeron en la educación y la formación de las identidades individuales y colectivas, a través de los hallazgos, se espera poder ofrecer una visión más profunda y detallada del legado histórico de la educación en Colombia y cómo ha contribuido a la construcción de la sociedad actual. Los resultados de esta indagación pueden ser valiosos para el desarrollo de políticas y prácticas educativas más inclusivas y equitativas en el futuro.

Igualmente, gracias a la indagación acerca del propósito de describir las bases epistemológicas sobre las que se han fundamentado los diferentes discursos pedagógicos, políticos, religiosos y filosóficos que tuvieron su génesis durante el período colonial y republicano y han configurado el sistema educativo colombiano; se puede afirmar que a través de la exploración de estos discursos, se ha buscado comprender cómo se han construido y transmitido los conocimientos a lo largo de la historia de la educación en Colombia.

Los resultados de este estudio pueden ser valiosos para la comprensión de los desafíos actuales en el sistema educativo colombiano y cómo estos desafíos están influenciados por las bases epistemológicas que se han establecido a lo largo del tiempo. Los hallazgos también pueden ser relevantes para el diseño de políticas y estrategias más inclusivas y educativas que tendrán en cuenta la diversidad de perspectivas y conocimientos en la sociedad colombiana. En resumen, esta investigación proporciona una base sólida para futuras indagaciones y reflexiones sobre la educación en Colombia y cómo ésta puede ser transformada para contribuir al desarrollo sostenible y equitativo del país.

Ahora, a través del propósito de explicar el tipo de racionalidad que sustentan los discursos que configuraron la subjetividad de los docentes y estudiantes y sus implicaciones en la cotidianidad de sus labores académicas, se buscó comprender cómo los conocimientos y prácticas educativas han sido influenciados por diferentes formas de racionalidad.

Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para comprender cómo la racionalidad dominante en el sistema educativo colombiano ha moldeado las percepciones, valores y prácticas de los docentes y estudiantes. Se ha encontrado que la racionalidad técnica e instrumental ha sido dominante en la educación del país, lo que ha llevado a una visión reductiva y fragmentada de la educación, donde se busca el cumplimiento de objetivos específicos sin considerar las dimensiones humanas y culturales del aprendizaje.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones importantes para la mejora de la calidad de la educación en Colombia. Se sugiere la necesidad de una educación más integral y humanizada, donde se promueve una racionalidad crítica y reflexiva que permita la comprensión de la complejidad del mundo y el desarrollo de habilidades y valores para la vida. En resumen, esta investigación proporciona una base para futuros estudios y prácticas educativas que promueven una visión más amplia y enriquecedora de la educación en el país.

Por último, según el propósito específico de desarrollar, a partir de los hallazgos, una conceptualización que reconfigure los discursos acerca de la subjetividad de docentes y estudiantes para transformar sus acciones pedagógicas. A partir de la demostración de la investigación, se ha propuesto una visión más integral y humanizada de la educación que promueve una racionalidad crítica y reflexiva y que reconoce la importancia de la dimensión cultural y social del aprendizaje.

La conceptualización propuesta implica un cambio en la forma en que se comprende y se practica la educación en Colombia. Se ha encontrado que la educación

debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, y debe considerar la complejidad del ser humano y de la sociedad. La educación debe estar orientada hacia la formación de personas críticas, creativas, solidarias y capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Los hallazgos de esta investigación son importantes para la mejora de la calidad de la educación en Colombia. La conceptualización propuesta puede ser útil para el diseño de políticas y estrategias educativas que promuevan una educación más integral y humanizada, y que permitan a docentes y estudiantes transformar sus prácticas pedagógicas. En resumen, esta investigación ofrece una base sólida para futuras reflexiones y prácticas educativas que permiten la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de la educación.

Para ello, de acuerdo con los propósitos específicos, se concluye que desde la génesis del sistema educativo colombiano evidenció el empleado la pedagogía para legitimar la instrumentalización de la labor de los maestros y usó la instrucción para controlar la subjetividad y el cuerpo de los estudiantes. En tal sentido, Foucault tiene razón al identificar la íntima relación que existe entre saber-poder y el papel de la gubernamentalidad para legitimar los discursos que establecen las fronteras entre lo prohibido y lo permitido, lo pronunciado y lo indecible, lo bueno y malo, en definitiva, en instituir el orden de las cosas.

Ya sea que se entienda el trabajo de los profesores como la del cura doctrineros, llamados a dotar de alma al indio sin dios, o la del hombre piadoso, que debe transmitir el logos al labriego inculto que no habla castellano, o la del ciudadano de sangre pura, quien

tiene que infundir la responsabilidad de trabajo y oficios a la creciente masa de jóvenes vagos que pululan por la calles del Nuevo Reino de Granada, o la del patriota, quien está obligado de inculcar en el imaginario de los niños la necesidad de construir una ciudadanía encargada de formar la Nación. Todos ellos, son solo ejemplos de cómo el poder y el saber han construido la subjetividad de lo que se debe entender por maestros y estudiantes. En definitiva, la lógica instrumentalista ha sido quien impuso las acciones y relaciones en torno al papel que debe desempeñar el sistema educativo en Colombia.

No obstante, aunque se está de acuerdo en la mayor parte de este diagnóstico, esta reflexión que muchas veces desvelan los intereses instrumentales que la gubernamentalidad ha empleado para subyugar las libertades y autonomía de los individuos. Por lo general, no ofrece categorías de emancipación y cierra toda posibilidad de transformación. Por ello, esta investigación, aunque comparte el diagnóstico de los estudios arqueológicos-genealógicos, integra el paradigma de la teoría de la acción comunicativa como alternativa para replantear el rol que docentes y estudiantes pueden desempeñar.

En este aspecto, se asumió las consecuencias pedagógicas de la Teoría de la Acción Comunicativa. Aunque se evidenció el predominio de la razón instrumental en la forma como se ha concebido a los docentes y estudiantes. El paradigma crítico de la sociedad abre otros tipos de conceptualización de la racionalidad. Entre ellos, está el hecho que los sujetos pueden coordinar sus actos a través del uso de la autonomía. Es decir, las acciones que están orientadas al entendimiento en el mundo de la vida. En ello, por lo menos dos personas capaces de hablar se entienden sobre un asunto problemático y son capaces luego de consensuar la forma como se dirigirán para resolver la adversidad.

Por tanto, el resultado de este ejercicio no es la imposición de dispositivo de poder o la utilización de los individuos para el bienestar particular. Por el contrario, al lograr el consenso, todos los que estuvieron implicados pueden verse reflejado en él.

Una de las consecuencias de lo anterior ha sido lograr que el currículo se desprenda de los axiomas reduccionista del positivismo para lograr una reflexión que pueda dar cuenta de otros tipos de actividades y acciones humanas. No todos los comportamientos de los estudiantes al interior y exterior de las instituciones educativas pueden ser medidos calculados y cuantificados. No existe, muchas veces, una lógica interna que pueda dar cuenta de porqué se decidió por un ámbito de acción determinado y, mucho menos, es inadmisibile que los sujetos, desde su nacimiento, están enteramente determinados a validar o sostener una condición social, más cuando ellas llegan a ser enajenantes u opresoras. Es por ello, que las escuelas están llamadas a subvertir estas condiciones, por otras que dignifique a sus miembros.

En conclusión, la propuesta de la pedagogía que se deriva de la Teoría de la Acción Comunicativa radica en teorizar el currículo desde los postulados de las ciencias críticas. Ello es, adoptar el interés emancipatorio a través de la acción coordinada para eliminar las relaciones sociales que degradan la dignidad de los sujetos inmersos en ellas. Esto implica por lo menos la participación activa de los docentes y estudiantes como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se ha reseñado, esta comprensión del fenómeno educativo margina a los científicos sociales de la elaboración de las propuestas, objetivos y fines de la educación, en tanto que, sus vivencias no estén contextualizadas en las vivencias contextuales de las escuelas.

Desde esta óptica, la pregunta de investigación que cuestionaba acerca de: ¿Cuáles fueron los discursos que construyeron el imaginario de los sujetos en la historia del sistema educativo colombiano para poder reconfigurar las acciones pedagógicas de docentes y estudiantes? se logra responder que, en diferentes momentos históricos, especialmente, en el período de la colonia y en la independencia configuraron la subjetividad de los profesores y estudiantes. En tal sentido, se resaltó que el primer sujeto encargado de ostentar el papel de docente en Colombia fue el cura doctrinero; mientras que, los primeros alumnos fueron los indios sin alma. Así mismo, se indicó que la legislación producida en el concilio de Trento, que trastoca todas las actividades de la iglesia, rediseñó los conceptos educativos, profundizó las técnicas de instrucción e iniciaron los dispositivos de control y adiestramiento que serían implementados por las reformas borbónicas.

Sin embargo, fue la expulsión de la orden religiosa de los jesuitas, en el año de 1767, cuando el Estado asumió el control y legislación completa del sistema educativo, que tomó forma el discurso que demarcó a los maestros y estudiantes como sujetos que se entendían de acuerdo con los criterios jurídicos y políticos que señalará la corona. A partir de este momento, los profesores no solo responderán a los criterios morales que en otrora le asignaba la iglesia; sino que, igualmente su actividad estará reglamentada, controlada y vigilada por los dispositivos de la gubernamentalidad.

En el fondo, el período de la independencia no diferirá del anterior. Igualmente, el poder controló la educación para los fines instrumentales que el nuevo contexto político exigía y los profesores y estudiantes se vieron envueltos en la misma lógica de control, vigilancia y adiestramiento. Sin embargo, la gran diferencia será el concepto de

ciudadano que, durante el período de la República se les asigna a los sujetos de educación. Ello amarra a los hombres a un territorio, los suscribe a un medio geográfico y les da la responsabilidad de defender los intereses de la Nación hasta con la propia vida.

Por tanto, independientemente del período histórico, de los ideales políticos o económicos que han asumido la educación como medios para sus fines; lo que se evidencia es la constante instrumentalización de los profesores y estudiantes. Ello, en lugar de disolverse, con el paso del tiempo, se ha profundizado, perfeccionado, e incluso, regularizado como la única forma de entender y funcionar del sistema educativo. Por esto, es necesario replantear los fundamentos epistemológicos de la pedagogía. En conclusión, se plantea la necesidad de concebir la formación desde los criterios de la teoría crítica de la comunicación como modelo de racionalidad para reestructurar las acciones de los principales actores del sistema educativo.

6.1 Recomendaciones.

La investigación ha concluido que en gran parte de la historia del sistema educativo colombiano ha predominado la racionalidad instrumental. Ella, ha identificado a los docentes y estudiantes desde la óptica de la rentabilidad y mejor provecho de los cuerpos como instrumentos para el trabajo. En tal sentido, la propuesta ha sido la necesidad de asumir los postulados epistemológicos de la teoría de la acción comunicativa como criterio de organización de las instituciones educativas. No obstante, se sugiere a futuras investigación seguir transitando, desde la genealogía y la arqueología del saber, otros momentos destacados de la legislación educativa de Colombia con la finalidad de destacar el tipo de subjetividad que el poder asignó a los principales actores del sistema.

Igualmente, teniendo en cuenta los propósitos y pregunta de investigación, el estudio se dio desde un nivel epistemológico-teórico. Es decir, intentó establecer las condiciones bajo las cuales sería posible replantear el papel de los docentes y estudiantes en un sistema educativo que no priorizará la instrumentalización como *praxis* de comportamiento. En tal sentido, no se planteó la necesidad de la implementación práctica como criterio de verificación. Sin embargo, una vez construido este estudio, se recomienda a otros investigadores lograr aplicar en espacios reales los postulados aquí desarrollados, en aras, de comprobar su aplicabilidad.

Por otra parte, la investigación no estuvo dirigida a indagar la historia desde los cánones tradicionales de los historiadores. Es decir, no quiso relatar la secuencialidad, progresividad formación de la principales instituciones o personajes destacados. Dado que, tales conceptos esconden una falsa objetividad y esconden la creencia de una falta teleología interna en el discurrir de los hechos. Es decir, en este estudio no se encontrará datos cronológicos, nombres o cosas parecidas. En su lugar, se establece un análisis epistemológico de los discursos formadores de subjetividad. Ahora bien, se recomienda a otros investigadores aplicar los axiomas del positivismo histórico y comprobar, hasta donde sea posible, los postulados aquí desarrollados.

Por último, se recomienda a otros investigadores analizar categorías excluidas en este estudio en aras de la síntesis. Una de ellas, es la posibilidad de identificar la relación y yuxtaposición existente entre tres discursos muy frecuentes durante los períodos aquí analizados. Ellos son: los discursos legislativos, médicos y educativos. Sus apreciaciones en muchos aspectos eran simultáneos y difícil de separar, por lo general, se amalgamaban para justificar ciertas prácticas. Sin embargo, resulta para la reflexión lograr determinar las frondeas en aras de la claridad conceptual y teórica.

7 Bibliografía.

Abreu, L. (2014). El método de la investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.

Archivo General de la Nación. —AGN— (Bogotá-Colombia). Sección Colonia/Curas y obispos: sc21, 30, D,2.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio.

Alzate, A. (2011). Historia de la vida privada en Colombia. Tomo I: Las fronteras difusas del siglo XVI a 1880. Bogotá: Tauro.

Álvarez, J. (2012). Didáctica, currículo y evaluación. Buenos Aires: Miño y Davila.

Arguedas, O. (2010). Elementos básicos de bioética en investigación. *Acta méd. costarric* [en línea]. 2010, vol.52, n.2, pp.76-78. ISSN 0001-6002.

Anderson, B. (1983). Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Verso.

Ávila, H. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/

Ball, S. (2001). Foucault y la educación: Disciplina y saber. Madrid: Morata.

Binda, N. & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.

Beaton, DE, Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, MB (2000). Directrices para el proceso de adaptación transcultural de medidas de autoinforme. *Lomo*, 25(24), 3186-3191.

Bohórquez, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana.

Boletín Oficial del Estado Español. (2009). Novísima recopilación de las leyes de España. Madrid, 1805-1807. Ley XIII, título I, Libro I.

Cabrera, K. A. (2021). *Institucionalización de la Educación Media en Colombia (1903-1976)*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17258>.

Cárdenas, Y. (2013). *Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9252>.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Castoriadis, C. (2005a). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Kats.

Castoriadis, C. (2005b). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Seuil.

Castro, J. y Noguera, C. (2012). Historia de la educación en Bogotá. Tomo I. Bogotá: IDEP.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1),61-71. [fecha de Consulta 5 de septiembre de 2022]. ISSN: 0717-196X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Cortés, A. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 - 2004*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12999>.

Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Colomer, E. (2001). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger tomo I*. Barcelona: Herder.

Decreto 1 de 1826. [vicepresidencia de la República]. Sobre que el Ejecutivo forme y mande llevar a efecto el plan que provisionalmente haya de observarse para el establecimiento y arreglo uniforme de las escuelas, colegios y universidades. 18 de marzo de 1826.

Deleuze, G. (2017). El poder: curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, G. (1987). Foucault. Paidós: Barcelona.

Del Rey, J. (2010). Educadores, ascetas y empresarios. Los jesuitas en la Tunja colonial (1611-1767) Tomo I-II. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Espinoza, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. Revista Conrado, 15(69), 171-180. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Se

Fernández, E. (2017). *¿Del examen escolar a la evaluación masiva? Transformaciones de la práctica evaluativa en la escuela colombiana*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9298>.

Fernández, M. (2018). Los ecos de Trento en los andes a través de los textos de un cronista indígena: don Phelipe Guaman Poma de Ayala. In *La Reforma Luterana y su influencia en América Latina: del pasado al presente* (pp. 89-116). Universidad Andina Simón Bolívar.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Buenos Aires: Fabula tus quets.

Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1978). La verdad y las formas jurídicas. Rio de Janeiro: Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro.

Foucault, M. (2008). Tecnología del yo y otros textos afines. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagógica del oprimido. México: Siglo XXI.

García, Y. (2005). La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7 (),219-240. [fecha de Consulta 17 de abril de 2022]. ISSN: 0122-7238. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900712>

García, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa: reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de educación*.

García, D. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36, 9-18.

Gil, D. González, D. & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>

Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder.

Gómez, R. (2018). *Las élites colombianas entre 1991 y 2013: un estudio sobre la mentalidad de políticos y empresarios respecto a la educación y el desarrollo científico*. [Tesis de doctorado] Universidad Externado de Colombia. Disponible en: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4810>

Gonzalbo, P. (1990). Historia de la educación en la época colonial. México: El colegio de México.

Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Buenos Aires: Amorroutu.

Grinberg (2014). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en la sociedad de gerenciamiento. Buenos Aires: Niño Dávila.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa tomo I*. Madrid: Tauro.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1996). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: rei.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Tauro.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Tauro.
- Habermas, J. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hernández, G. (1969). *Documentos para la historia de la educación en Colombia Tomos I-VII*. Bogotá: Patronato colombiano de arte y ciencia. Colegio máximo de las academias de Colombia.
- Hegel, G. (1975). *Principios de Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hegel, G. (1989). *Lecciones de estética*. Barcelona: Provenca.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche II*. España: Colección.
- Herrera, M. (2001). *La formación de la subjetividad en las prácticas*. [Tesis doctoral] Universidad de los Andes. Colombia.
- Herrera, C. (2013). *Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX*. *Revista iberoamericana de educación*.

Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.

Horkheimer, M. & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.

Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación*. Apuntes de su último seminario de doctorado. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira.

Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta

Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de cultura económico.

Kant, I. (2002) *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.

Kemmis, S. (2008). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Krippendorff, K. (2013). *Análisis de contenido: Una introducción a su metodología*. Publicaciones de salvia.

Kuhn, T. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage.

Levillier, R. (1919). *Organización de la Iglesia y Órdenes Religiosas en el Virreinato del Perú en el siglo XVI*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.

Lorente, P. (1993). *De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación*. Elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Loyola, C. (2016). Experiencia de estudiantes de pregrado en el uso de categorización y triangulación hermenéutica en el enfoque cualitativo. In *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016)*.

Martínez, A. (2018). Evangelización e instrucción pública en el orden colonial español. *Revista Española De Educación Comparada*, (31), 55–86.
<https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21916>.

Martínez, A. y Bustamante, J. (2014). Escuela pública y maestro en américa latina. Bogotá: Prometeo.

Martínez, J. (2007). Trento: encrucijada de reformas. *Studia Philologica Valentina* Vol. 10, n.s.7. p. 201-239.

Martínez, A. y Silva, R. (1984). Dos estudios sobre la educación en la colonia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Marx, K. (1976). Tesis sobre Feuerbach. Cuadernos Políticos, [online] (10), pp.1-3. Disponible; <http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.10/CP.10.11.TesisobreFeurbach.pdf>> [Consultado el 26 de abril de 2021].

Mauris, L. & Gutiérrez, A. (2022). Paradigma teórico-crítico en la educación: Un análisis propedéutico como metodología de investigación cualitativa. *Revista Dialogus*, 1(6), 53–66.
<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i6.427>

Mateos, F. (1945). Eco de América en Trento. *Revista de Indias*. 6, 22.

Mejía et al. (2020). Normatividades e instituciones eclesiásticas en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVI-XIX. Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Montañez, D. (2016). Pueblos sin religión: la falacia de la controversia de Valladolid. Araucaria, 18 (36), 87-110.

Morey, M. (2014). Lectura de Foucault. España: Sexto piso.

Monroe, P. (1995). Historia de la pedagogía. México: ediciones de lectura.

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós.

Muñoz, L. (2019). *El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11373>.

Naranjo, S. (2018). Higienización de las escuelas en Colombia: 1886-1940. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69531>

Noguera, C. (2009). O governmento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. [Tesis de doctorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nussbaum, M (2001). El cultivo de la Humanidad. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2003). La terapia del deseo. (traducido por Miguel Candel) Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). Sin ánimo de Lucro. Madrid: Katz editores.

Ocampo, J. y Soler, C. (2012). Reformismo en la educación colombiana. Historia de las políticas educativas 1770-1840. Bogotá: IDEP.

Ortiz et al. (2018). Descolonialidad de la educación. Santa Marta: Unimagdalena.

Ossó, B. (2014). *Escuchar, observar y comprender: recuperando la narrativa en las ciencias de la salud: aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).

Ossa, F. (2006). El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880: acrecentamiento del sujeto y dominio racional. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia: Medellín. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1460>

Ots, J. (1958). Las instituciones del Nuevo Reino de Granada al tiempo de la independencia. Madrid: Consejo superior de investigación científica.

Palanques, M. (2016). Metodología y técnica hermenéutica (curso 2016).

Paredes, M. (2015). El concepto de arqueología. *El Acontecer Científico*, (4), 15-23. Recuperado a partir de <https://portalderevistas.upoli.edu.ni/index.php/2-elacontecercientifico/article/view/247>

Perilla, L. (2017). La Ciudadanía y los otros, en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. Trabajo Social 19: 45-63. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Pimienta, A. (2012). Formación ciudadana proyecto político y territorio. [Tesis doctoral] Universidad de Antioquía: Medellín. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4113>

Plata, W. (2020). Dios está muy alto y el Rey vive muy lejos. O de cómo los dominios neogranadinos afrontaron las reformas borbónicas (1750-1880). Bogotá: Max Planck for Legal History and Legal Theory.

Pico, R. (2015). Fundar escuelas para consolidar la República y formar ciudadanos. Una aproximación para el caso colombiano, 1819-1825. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(25), 87-106.

Pico, R. (2017). Patria, Educación y progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828. Bogotá: Academia colombiana de historia.

Quiceno, H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Magisterio: Bogotá.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III —RLRI— (1998). Madrid. Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado.

Restrepo, J. (1885). La iglesia y el Estado en Colombia. Londres: Emiliano Isaza.

Romero, Z. (2011). Construyendo un sujeto político: El pueblo como legitimador del orden político en la crisis monárquica. Nueva Granada, 1811-1821.

Robledo, C. (2006). Técnicas y Proceso de Investigación Científica. Guatemala: Editora Educativa.

Rodríguez, C. (2019). *Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015)*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11368>.

Rodríguez, D y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.

Rubio, D. (2017). *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7654>.

Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *Revista iberoamericana de educación*.

Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Saldarriaga, O. (2005). La recomposición del ‘poder moral’ en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. “Nova et Vetera”: o cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1879-1930. Catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano. (Tesis para optar por el título de doctor en Filosofía y Letras-Historia en la Université Catholique de Louvain)

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. (Tesis doctoral)*. Universidad de Manizales. Museo Nacional de Colombia: Bogotá.

Silva, R. (1989). Nueva historia de Colombia IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria. Bogotá: Planeta.

Silva, R. (2005). La ilustración en el virreinato de la Nueva Granada. Medellín: La Carreta.

Silva, R. (1984). Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada —siglos XVII-XVII— Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Silva, R. (1992). Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana. Bogotá: Banco de la República.

Tánacs, E. (2002). El Concilio de Trento y las iglesias de la América española: la problemática de su falta de representación. *Fronteras de la historia: revista de historia colonial latinoamericana*, (7), 117-140.

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. Recuperado en 17 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.

Taylor, S. y R. Bogdan. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Buenos Aires.

Tomassello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Madrid: Amorrortu.

Tomassello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Madrid: Katz.

Torres, J. y Salazar, L. (2002). Introducción a la historia de la ingeniería y de la educación en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

van Dijk, T. (2013). Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo. Barcelona: Gedisa.

Vargas, R. (1951). Concilios limenses 1551-1772. Lima: Imprimatur.

Vega, L. (1994). Pecado y delito en la colonia. La bestialidad como una forma de controversia sexual 1740-1808. Bogotá: Instituto colombiano de cultura hispánica.

Vergara, J. (2006). Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica: 1563-1800. Madrid, Spain: Dykinson. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/umecit/60895?page=24>

Weinberg, G. (2020). Modelos educativos en la historia de América Latina. Clacso: Buenos Aires.

Zuluaga et al. (2014). Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio.

8 Anexos.

Anexo A.

Como se ha indicado, el instrumento para la recolección de la información en esta investigación ha sido las fichas de registros. Para ello, se adoptaron los criterios desarrollados por Robledo (2006) en relación con las fichas bibliográficas. De acuerdo con esto, son instrumentos que permiten el registro e identificación de las fuentes de información, así como el acopio de datos o evidencias, cuyas principales funciones son:

- Facilitar el registro de información.
- Facilitar la organización y la clasificación de la información de manera eficiente a través de los ficheros.
- Permitir el procesamiento de la información.
- Es un medio adecuado para el registro técnico de las fuentes de información, la elaboración de la bibliografía y las citas de pie de página.
- Servir para registrar la información destinada a la construcción del marco teórico, para la fundamentación de la hipótesis y también para redactar el informe o reporte final de la investigación.

Para los fines de esta investigación, se implementaron tres fichas bibliográficas en la que se recopiló la información en cada una de las categorías. Con la siguiente codificación.

Ficha #1	Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.
-----------------	---

Ficha # 2	Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.
Ficha # 3	Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.

Ficha # 1 1. Resignificación del concepto de historia: una arqueología-genealogía de la historia de la educación colombiana.	1.1 El alumno como invención.	1.1.1 Muñoz, L. (2019). <i>El devenir de la autoridad pedagógica en Colombia: emergencia, mitos y crisis.</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/11373 . <i>Tesis doctoras donde se un trayecto analítico sobre el devenir histórico de las relaciones de autoridad pedagógica en la escuela colombiana, desde su emergencia. Con fundamento en la perspectiva genealógica trata de dar cuenta de la actualidad de dichas relaciones, considerando que hoy por hoy se presentan como inestables, en crisis o incluso imposibles. Las referencias al pasado permiten identificar qué es lo que se ha transformado, sin embargo, éstas pueden tener un carácter mítico en tanto consideran un pasado ideal, exento de conflictos, donde la autoridad “estaba dada” o, al contrario, uno en el que más que autoridad lo que había antes sería un autoritarismo signado por los malos tratos y castigos severos. La investigación se pone de cara a estas consideraciones y las aborda con sustento en un archivo histórico, a partir del cual se da cuenta de las fuerzas habrían configurado las relaciones de autoridad, sus rupturas, discontinuidades, mutaciones y actualizaciones.</i>
		1.1.2 Naranjo, S. (2018). Higienización de las escuelas en Colombia: 1886-1940. [Tesis de Doctorado] Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69531 <i>Tesis doctoral que expone la higienización de las escuelas y del sistema escolar en Colombia a finales del siglo XIX, desde la Regeneración, hasta los años cuarenta del siglo XX, cuando comienza una nueva etapa con la creación del Ministerio de Salud Pública. Este tema marcó un hito histórico en el que intervinieron diversos sujetos, a</i>

		<i>partir del cual se transformaron instituciones y leyes –en el campo médico y pedagógico–, al configurar una manera distinta de vivir el espacio escolar y un cambio en la forma de percibir a las personas, las relaciones, los cuerpos y la vida material de los que allí habitaban.</i> 1.1.3 Cárdenas, Y. (2013). <i>Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria.</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/9252. <i>Tesis doctoral donde la infancia es asumida como una configuración sociocultural que se resignifica en la especificidad de las biografías de sujetos dados y que, por ende, es susceptible de ser analizada como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las significaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus recorridos vitales. De esta manera, una configuración que puede restituirse a través de relatos de sujetos adultos como vía para ahondar en la comprensión de los modos —plurales— de infantilización e infanilidad en procesos históricos y culturales específicos. En este horizonte, la investigación se deslinda por el intento de aportar al análisis de los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia y, de manera más específica, por el intento de contribuir a la comprensión de qué particulariza dichos procesos; cuáles son los sentidos de infancia que emergen y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se otorgan a la niña y el niño en los discursos que predominaron en el periodo.</i> 1.1.4 Rubio, D. (2017). <i>Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”.</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/7654.
--	--	---

		<i>Tesis doctoral que parte de preguntas de tipo genealógico en torno al modo en que se constituyó históricamente el concepto “aprendizaje”, a partir de lo que Foucault llamó un “esquema teórico o pre-conceptual”. Esto quiere decir que las indagaciones se concentraron en identificar ese conjunto de conceptos que, en su dispersión, constituyeron la estructura pragmática del aprendizaje, aún sin estar delimitado u organizado como concepto en la psicología, toda vez que desde una mirada genealógica un concepto no “nace” o “aparece”, esto es, no tiene un “origen”, sino que emerge en condiciones históricas complejas. Su procedencia obedece a las contingencias, a los accidentes y a las singularidades que solemos pasar por alto en las historias más canónicas, y se revela como resultado de la aparición y puesta en relación de otros conceptos que no necesariamente provienen del campo de la psicología o, incluso, de la pedagogía, sino de otros espacios de saber cómo la economía, la filosofía política y la fisiología, entre otros. Los conceptos que componen el esquema teórico del aprendizaje, en este sentido, son los de libertad, interés y acción y su procedencia se ubicó en la investigación en campos de saber distintos de la psicología y la pedagogía.</i>
		1.1.5 Sacristán, J. (2003). <i>El alumno como invención.</i> Madrid: Morata. <i>Libro que pone de relieve la forma como los discursos construyen la subjetividad de los niños y, por tanto, de los estudiantes. En él, se argumenta la forma como la educación es pensada como un mecanismo de disciplina y adiestramiento</i>
		1.1.6 Saldarriaga, O. (2005). <i>La recomposición del ‘poder moral’ en la primera mitad del siglo XIX en Colombia. “Nova et Vetera”: o cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1879-1930. Catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano. (Tesis para optar por el título de doctor en Filosofía y Letras-Historia en la Université Catholique de Louvain)</i>

		<i>Tesis doctoral que investiga la Modernidad, entendida como ese conjunto de transformaciones culturales, económicas, sociales y políticas que se inician en los siglos XVI y XVII en Europa, tiene una profunda impronta educativa. No es que tuviera una causa educativa o que la educación fuera su causa: la expansión de las disciplinas (en su doble sentido de saber y poder) y del gobierno –de la gubernamentalidad, como analizó Foucault– entre los siglos XVII y XX, fueron cuestiones profundamente pedagógicas y educativas. No solo tenían implicaciones pedagógicas o educativas; además, constituían problemas pedagógicos y educativos con importantes implicaciones políticas, económicas y sociales.</i> 1.1.7 Rodríguez, C. (2019). <i>Docente emprendedor: urgencia, procedencia y emergencia de un nuevo ethos docente en Colombia (1960-2015).</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/11368. <i>Tesis doctoral que describe las condiciones que hicieron posible la emergencia del docente emprendedor como un ethos deseable en la constitución de un nuevo perfil docente en Colombia, se ubica temporalmente desde la segunda posguerra hasta principios del siglo XXI. Sin embargo, hay que precisar que, no es un diagnóstico sobre sus problemas y carencias, tampoco propone o sugiere un modelo ideal que responda a ciertas demandas o exigencias. La búsqueda se orientó a cuestionar la manera en que autoridades educativas, gobiernos y la sociedad en general han construido lo que en la investigación se han denominado problematizaciones docentes, esto es un conjunto de discursos que en un determinado momento histórico gozaron de aceptabilidad e hicieron posible ciertas formas de ver y pensar la docencia.</i>
	1.2 La escuela como invención.	1.2.1 Fernández, E. (2017). <i>¿Del examen escolar a la evaluación masiva? Transformaciones de la práctica evaluativa en la escuela</i>

		colombiana. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/9298. <i>Tesis doctoral que describe las transformaciones de la práctica de examen escolar y sus efectos pedagógicos en la escuela colombiana. La práctica de examen en esta investigación se entiende no solamente como la actividad del sujeto evaluador o evaluado, sino como la existencia de ciertas reglas y condiciones materiales en las que dichos sujetos elaboran el discurso sobre el examen escolar y son objetivados a través de sus técnicas. La práctica de examen escolar, como objeto de estudio, determinó su propia periodización con continuidades, rupturas y transformaciones a través de cuatro grandes momentos históricos que definieron relacionados con la práctica de examen escolar como parte del método didáctico a finales de siglo XVII; la práctica de examen escolar entre la medición de resultados y la valoración de procesos a partir del siglo XX; la práctica de examen a gran escala del siglo XXI, y la práctica de examen y sus efectos en la Escuela Colombiana del presente</i>
		1.2.2 Álvarez, A. (1995). Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Magisterio. <i>Libro que analiza como la escuela, como institución, surgió y se ubicó como medio indispensable de formación. Su aparición no se debió a razones pedagógicas; no obstante, hoy se conserva como medio por excelencia formación.</i>
		1.2.3 Cortés, A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 - 2004. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/12999. <i>Tesis doctoral que indaga por lo que hay en el trasfondo de las múltiples reformas que ha sufrido el sistema educativo colombiano en las últimas décadas y la reiteración en ellas del discurso sobre la</i>

		<i>función escolar de educar para la democracia y para la ciudadanía, tanto desde las normas como desde los saberes, seguidas de informes evaluativos y de investigaciones que constatan su fracaso permanente. Algunos discursos sobre la educación ciudadana en la escuela colombiana han hecho suponer que ella, en una suerte de progreso, ha pasado entre el siglo XIX y el siglo XXI, de una Instrucción Cívica destinada a formar sujetos de deberes y derechos para la Nación, a una Sociedad Educadora que forma sujetos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global.</i>
		1.2.4 Gómez, R. (2018). <i>Las élites colombianas entre 1991 y 2013: un estudio sobre la mentalidad de políticos y empresarios respecto a la educación y el desarrollo científico. [Tesis de doctorado]</i> Universidad Externado de Colombia. Disponible en: https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/4810 <i>Tesis doctoral que trabaja el concepto de mentalidad de la Nueva Historia y se complementa desde las neurociencias y la psicología social; se analizan las élites desde la teoría clásica elitista. Se estudian los debates sobre educación y ciencia registrados en actas de Asamblea Nacional Constituyente y de plenarias del Senado de la República en 1992, 1993, 2000, 2001 y de 2010 a 2012 que desembocaron en la Ley 30 de 1992 o de Educación Superior, la ley 115 o General de Educación, la Ley 60 de 1993 o de transferencias para educación y su reforma el Acto Legislativo 01 de 2001 y la Ley 715; y las actas de la Reforma a las Regalías (Acto Legislativo 005 de 2011 y Ley 1530 de 2012) destinadas parcialmente para Ciencia y Tecnología. Se estudiaron las actas de la Junta de Dirección General de la ANDI (Asociación Nacional de Empresarios) entre 1980 y 2013</i>
		1.2.5 Cabrera, K. A. (2021). <i>Institucionalización de la Educación Media en Colombia (1903-1976).</i> [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/17258.

		<i>Tesis doctoral que estudia los elementos lo proporcionan la norma para identificar las definiciones, estructura, finalidades que de la misma se fueron construyendo. Entenderlas como construcción, ampliaría dicha mirada, en tanto merecería precisar quienes, en términos de agentes burocráticos, representantes del Estado que en su nombre cuentan con el poder suficiente, contribuyeron; además, que tipo de luchas, en que tiempos y espacios, ameritó dicha configuración, esto con el fin de entender las maneras en las que dicha educación se fue decantando en comprensiones y acciones tanto para su configuración como para su búsqueda en términos de “capital”. De tal manera, se aportaría a la desnaturalización de las concepciones que hoy se asumen como determinadas respecto al nivel (diferenciado y diferenciador) develando la acción del “Estado” en la performatividad de sentidos.</i>
--	--	---

Ficha # 2	Discursos en torno a la subjetividad de los docentes y estudiantes en la historia de la educación colombiana.	2.1 Hernández, G. (1969). Documentos para la historia de la educación en Colombia Tomos I-VII. Bogotá: Patronato colombiano de arte y ciencia. Colegio máximo de las academias de Colombia. <i>Archivo histórico de primer orden, donde se recopilan las cartas, cédulas reales, leyes, decretos, informes y demás documentos producidos por las máximas autoridades políticas, sociales y eclesiásticas entre los años de 1540 hasta 1809 en torno al sistema educativo colombiano. Su valor histórico evidencia las primeras disposiciones legales para entender el funcionamiento de las instituciones educativas y los discurso para entender la subjetividad de los docentes y estudiantes en la génesis del país.</i>
		2.2 Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias. Toma I-III — RLRI— (1998). Madrid. Centro de estudios políticos y constitucionales y boletín oficial del estado.

		<i>Archivo histórico de primer orden donde se recopilan las leyes, decretos, cédulas reales y otros documentos de todo el período colonial en los reinos de las Indias. En él, se expone la jurisprudencia que reglamentó toda la vida social, política, económica, religiosa de los territorios españoles en ultramar. En tal sentido, a partir de ello se logra establecer los discursos que desde el derecho sentaron los procedimientos e instituciones que organizaron las acciones de los sujetos durante los primeros siglos de la conquista.</i> 2.3 Boletín Oficial del Estado Español. (2009). Novísima recopilación de las leyes de España. Madrid, 1805-1807. <i>Archivo histórico de primer orden que recopila las leyes, decretos, cédulas reales y otros documentos jurídicos que rigieron la jurisprudencia española durante los años de 1805 al 1807. En ellos, se exponen los discursos que desde el derecho reglamentó el comportamiento social, político, económicos de los sujetos que habitaron la península.</i> 2.4 Archivo General de la Nación. —AGN— (Bogotá-Colombia). Sección Colonia/Curas y obispos: sc21, 30, D,2. <i>Archivo histórico de primer orden que recopila documentos de la época colonial donde se evidencia la cotidianidad del clero en el Nuevo Reino de Granada. Su valor es fundamental porque fue este grupo social el primero en asignársele el rol de docente lo que posteriormente se conocerá como el sistema educativo de Colombia.</i> 2.5 Bohórquez, L. (1956). La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publicaciones cultural colombiana. <i>Libro historiográfico de segundo orden. Fue uno de los primeros tratados publicados en Colombia que presentó el surgimiento y desarrollo de la educación en el país. Se concentra en la labor de detallar los principales hechos, personajes, instituciones y leyes que</i>
--	--	--

		<i>promovieron la instrucción pública de las primeras letras desde la colonia hasta mediados de 1955.</i> 2.6 Del Rey, J. (2010). Educadores, ascetas y empresarios. Los jesuitas en la Tunja colonial (1611-1767) Tomo I-II. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <i>Libros historiográficos que documentan el papel pedagógico que desempeñaron las órdenes religiosas, especialmente la jesuita, durante la colonia en el Nuevo Reino de Granada. Aunque su análisis se centra en Tunja, en él se observa lo esquemático del currículo y lo finamente que estaba construido el discurso acerca la enseñanza, los docentes y estudiantes. En tal sentido, su aporte ayuda determinar el rol que se les asignaba a los principales actores del proceso pedagógico.</i> 2.7 Levillier, R. (1919). Organización de la Iglesia y Órdenes Religiosas en el Virreinato del Perú en el siglo XVI. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra. <i>Libro historiográfico de segundo orden. En él se expone las relaciones de las ordenes religiosas y el Estado. Esta investigación recopiló la información que informaba las formas cómo la Iglesia asumió su rol pedagógizante y cómo ello era parte de la política de la corona española para el control y adiestramiento de la población.</i> 2.8 Restrepo, J. (1885). La iglesia y el Estado en Colombia. Londres: Emiliano Isaza. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta la historia de relación entre la iglesia católica y el Estado colombiano. En él se expone las conciliaciones, tensiones y discordias que se han presentado entre estas dos instituciones a lo largo del tiempo. Esta investigación se concentró en las formas como la Nación y la Iglesia entendieron y compartieron el discurso acerca la educación, los docentes y estudiantes.</i>
--	--	--

		2.9 Silva, R. (1989). Nueva historia de Colombia I y IV: Educación y ciencia, lucha de la mujer, vida diaria. Bogotá: Planeta. 2.10 Vergara, J. (2006). Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica: 1563-1800. Madrid, Spain: Dykinson. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/umecit/60895?page=24 <i>Libro historiográfico de segundo orden que recopila información de los principales concilios eclesiásticos en torno a la pedagogía en Latinoamérica. En él se recoge las principales posturas de la iglesia acerca del papel de la educación su postura como se debía desarrollar el papel de la enseñanza.</i> 2.11 Pico, R. (2017). Patria, Educación y progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828. Bogotá: Academia colombiana de historia. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta el papel que le asignó la clase criolla que logró la independencia a la escuela en los primeros años de la República 1819-1828. En él se configura el papel de los docentes y estudiantes en el marco del concepto de ciudadanía.</i> 2.12 Silva, R. (2005). La ilustración en el virreinato de la Nueva Granada. Medellín: La Carreta. <i>Libro historiográfico de segundo orden que señala cómo el ascenso de los borbones a la corona española significó un cambio de paradigma en la forma como se entendieron las relaciones sociales, políticas, económicas y educativas entre la metrópolis y los reinos de ultramar. La crítica ilustrada a la organización social de la colonia marcó la necesidad de replantear el papel de la educación y el rol de los docentes y estudiantes.</i> 2.13 Silva, R. (1984). Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada —siglos XVII-XVIII— Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
--	--	--

		<i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta sobre el saber, la cultura y la sociedad en el Nuevo Reino de Granada, durante los siglos XVII y XVIII.</i>
		2.14 Vega, L. (1994). Pecado y delito en la colonia. La bestialidad como una forma de controversia sexual 1740-1808. Bogotá: Instituto colombiano de cultura hispánica. <i>Libro historiográfico de segundo orden que documenta los discursos que se pronunciaron durante la colonia que establecían las fronteras ente los moralmente permitido en la sexualidad y lo catalogado como contra la naturaleza o bestialidad. Información importante que señala la tecnología de disciplina y control sobre el cuerpo que produjo el período histórico.</i>
		2.15 Silva, R. (1992). Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana. Bogotá: Banco de la República. <i>Libro historiográfico de segundo orden que hace un inventario cuantitativo de los principales rasgos de la educación durante la colonia en Colombia. En él, se toma dos de las principales instituciones educativas de la época: San Bartolomé y el Colegio Mayor del Rosario y se copila los archivos históricos para determinar la cobertura de matrícula, deserción escolar, formación docente, entre otros aspectos.</i>
		2.16 Ots, J. (1958). Las instituciones del Nuevo Reino de Granada al tiempo de la independencia. Madrid: Consejo superior de investigación científica. <i>Libro historiográfico de segundo orden que explica el funcionamiento de las principales instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas que existieron durante la colonia y la independencia en Colombia.</i>

Ficha # 3	Reconfiguración del rol de los docentes y estudiantes: la pedagogía crítica de la comunicación.	3.1 Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca. <i>Libro teórico en el que se expone los tipos de racionalidad que han imperado en las practicas pedagógicas. A su vez, propone una forma diferente de entender las prácticas de enseñanza-aprendizaje.</i>
		3.1 Habermas, J. (2003). Teoría de la acción comunicativa tomo I-II. Madrid: Tauro. <i>Libros de fundamentación sociológica de la racionalidad en las actuales sociedades industriales avanzadas. Además, propone una teoría de la acción comunicativa como racionalidad de entendimiento y coordinación de las acciones humanas en el campo social.</i>
		3.2 Habermas, J. (1991). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus. <i>Libro filosófico en el que se expone las principales corrientes de pensamiento moderna y las formas como han entendido y teorizado los principios normativos de la modernidad. En él se elabora una forma diferente de relación entre el sujeto y el mundo.</i>
		3.3 Habermas, J. (1990). Pensamiento postmetafísico. México: Tauro. <i>Libro filosófico en el que se desarrolla la formas en el que el sujeto moderno ha configurado su relación con el mundo que los rodea. En él, se esboza la necesidad de un discurso filosófico que entienda al sujeto que esta mediado por y a través del lenguaje.</i>

		3.4 Habermas, J. (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos. <i>Libro filosófico en el que se señala que la ciencia moderna no es imparcial frente a los fenómenos sociales. De hecho, la técnica promueve un tipo de racionalidad y acción la cual busca controlar, cuantificar y medir al mundo natural como al social.</i> 3.5 Habermas, J. (1996). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. México: rei. <i>Libro sociológico que sintetiza las principales conceptualizaciones teóricas que se encuentran en los dos tomos de la Teoría de la Acción Comunicativa.</i> 3.6 Habermas, J. (1989). Conocimiento e interés. Buenos Aires: Taurus. <i>Libro filosófico-sociológico que explica los tres principales tipos de racionalidad presentes en las ciencias modernas: racionalidad de las ciencias empíricas, racionalidad de las ciencias sociales y racionalidad de las ciencias críticas.</i> 3.7 Hoyos, G. (2013). Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Universidad Tecnológica de Pereira: Pereira. <i>Apuntes de clases doctorales donde se expone como filosofía de la educación la Teoría de la Acción comunicativa. En ellas, se diserta sobre la necesidad de adoptar la comunicación para coordinar las acciones en los procesos pedagógicos.</i> 3.8 Hoyos, G. (2008). Filosofía de la educación. Madrid: Trotta <i>Recopilación de artículos en los que se desarrolla diferentes concepciones filosóficas para entender el papel de la educación en las actuales sociedades capitalistas. En él, se destacan las visiones que</i>
--	--	---

		sostienen que la Teoría de la Acción Comunicativa sería un paradigma que ayudaría a establecer nuevas formas relación dentro del campo pedagógico.
		3.9 Kemmis, S. (2008). El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. <i>Libro pedagógico que plantea la necesidad de pensar y elaborar el currículo desde una racionalidad no instrumentalista ni funcionalista. Por el contrario, se el paradigma de la comunicación como una alternativa para responder a los retos educativos que imponen las actuales sociedades.</i>
		3.10 Lorente, P. (1993). De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación. Elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <i>Trabajo de investigación que desarrolla, desde la teoría de la acción comunicativa, una conceptualización pedagógica como paradigma para curricular. En él, se expone una propuesta pedagógica que supere las teorías conductistas.</i>
		3.11 McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós. <i>Libro pedagógico en la que se expone una propuesta curricular que supere la racionalidad instrumental que se evidencia en muchos sistemas educativos. En su lugar, propone el paradigma de la teoría crítica como modelo de epistemológico para la pedagogía.</i>
		3.12 Tomassello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Madrid: Amorrortu.

		<i>Libro antropológico en el que se desarrolla las características en la que el hombre logró sobrevivir al complejo ciclo de evolución. En él, se desarrolla una teoría de la cognición y el aprendizaje sustentada en la cooperación.</i>
		3.13 Tomassello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Madrid: Katz. <i>Libro antropológico en el que se destaca la cooperación como principal característica que llevó que separó a los humanos del resto de especies. Se documenta como la cognición humana está íntimamente ligada a la comunicación y a la cooperación.</i>
		3.14 Sacristán, J. (2008). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata. <i>Libro pedagógico que desarrolla el tipo de racionalidad que sustenta la educación por competencia. Igualmente, propone una reconceptualización de las prácticas curriculares desde una racionalidad comunicativa.</i>
		3.15 Ortiz et al. (2018). Descolonialidad de la educación. Santa Marta: Unimagdalena <i>Libro pedagógico que desarrolla la posición de descolonizar el pensamiento y, por ello, las prácticas pedagógicas que perpetúan la mentalidad de sometimiento a un único tipo de episteme y de racionalidad explicativa del mundo.</i>
		3.16 Herrera, M. (2001). La formación de la subjetividad en las prácticas. [Tesis doctoral] Universidad de los Andes. Colombia. <i>Tesis doctoral que expone la forma como la racionalidad instrumental y funcionalista ha permeado las prácticas pedagógicas de los docentes. En tal sentido, denuncia como la necesidad de establecer formas diferentes del ejercicio pedagógico.</i>
		3.17 Nussbaum, M (2001). El cultivo de la Humanidad. Santiago de Chile: Andrés Bello.

		<i>Libro filosófico-pedagógico que denuncia la concepción actual de las prácticas pedagógicas. Por ello, propone volver a la enseñanza a partir del dialogo, tal como se evidenció en Sócrates.</i>
		3.17 Nussbaum, M. (2003). La terapia del deseo. (traducido por Miguel Candel) Barcelona: Paidós.
		<i>Libro filosófico que retoma las principales teorías de los clásicos para gestionar la neurosis generalizada por la que atraviesa los sujetos en la actualidad.</i>
		3.18 Nussbaum, M. (2010). Sin ánimo de Lucro. Madrid: Katz editores.
		<i>Libro filosófico-pedagógico que denuncia la concepción actual de las prácticas pedagógicas. Por ello, propone volver a la enseñanza a partir del dialogo, tal como se evidenció en Sócrates.</i>
		3.19 Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata.
		<i>Libro pedagógico que conceptualiza la elaboración del currículo desde la teoría de la acción comunicativa. En él, se fundamenta las acciones pedagógicas desde el paradigma de la comunicación e interrelación social.</i>
		3.20 Freire, P. (2005). Pedagógica del oprimido. México: Siglo XXI.
		<i>Libro pedagógico donde se propone teorización pedagógica desde el contexto de los más desfavorecido. En él, se establece la necesidad de que el rol de los docentes se inserte en los escenarios propios y particulares de los estudiantes que han sido marginados económica, social e ideológicamente.</i>