

**EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS, RELACIONES POSIBLES
DESDE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU**

BERNARDO DE JESÚS BETANCUR SIERRA

Asesora:

ALEXANDRA AGEDELO LOPEZ

**UNIVERSIDAD AUTONOMA LATINOAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
MEDELLIN
2015**

**EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS, RELACIONES POSIBLES
DESDE LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU**

BERNARDO BETANCUR SIERRA

Asesora:

ALEXANDRA AGUDELO LOPEZ

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS**

**UNIVERSIDAD AUTONOMA LATINOAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
MEDELLIN
2015**

CONTENIDO

Presentación	4
1. Los procesos formativos entendidos como inculcación, en la conformación de habitus relacionados con los derechos humanos	5
<i>Gráfica 1. Hábitus</i>	14
<i>Gráfica 2. Los campos</i>	28
2. El papel que cumplen los agentes dentro del campo educativo y su tarea de reproducción de los habitus de la clase dominante	30
<i>Gráfica 3. Éxito de la clase dominante</i>	39
<i>Gráfica 4. Fracaso de la clase dominada</i>	40
<i>Gráfica 5. Fuerzas del sistema de enseñanza</i>	41
3. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos – PLANEDH - desde la perspectiva de campos y habitus de Pierre Bourdieu	42
<i>Gráfica 6. Campo de formación en derechos humanos en Colombia</i>	57
<i>Gráfica 7. Competencias necesarias de un educador situado</i>	58
4. Las categorías de habitus que favorecen en los sujetos su disposición a la transformación	63
<i>Gráfica 8. Algunos elementos para la generación de habitus de transformación, a partir de Pierre Bourdieu</i>	77
Referencias	79

Presentación

El presente ensayo constituye un esfuerzo académico por describir las relaciones entre educación y los derechos humanos desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, ya que estudios como los que ha realizado este autor, han mostrado que la escuela es uno de los principales lugares en los que la cultura dominante reproduce las condiciones que le favorecen.

Durante la realización del presente ensayo se intentó responder a la pregunta ¿Qué claves aporta el pensamiento de Pierre Bourdieu a la comprensión de relaciones entre la educación y los derechos humanos? Por lo cual se dividió el ensayo en cuatro capítulos; el primero referente a la formación entendida como inculcación, sus fortalezas y sus debilidades; el segundo, orientado a la comprensión del papel de los agentes en los procesos de inculcación; el tercero hace un análisis de lo que hoy se entiende en Colombia como campo de formación en derechos humanos, lo que nos remite al Plan Nacional de Educación en Derechos humanos – PLANEDH; y el cuarto constituye una interpretación del concepto bourdiano de *habitus*, no solo como reproducción de lo existente, sino, como posibilidad de transformación.

Manteniendo el espíritu del pensamiento de Pierre Bourdieu, el ensayo se caracteriza por una mirada crítica frente a los procesos de formación, en tanto inculcación que genera y reproduce las formas de exclusión en el campo educativo, y enfatiza en el desconocimiento por parte de los docentes del papel que juegan en esa exclusión, lo cual muestra que en la escuela se ejerce una violencia simbólica que afecta significativamente el reconocimiento y disfrute de los derechos humanos. Esta situación sugiere un cambio de paradigmas y repensar la escuela en dirección al favorecimiento de los seres humanos y de su condición de humanidad.

1. Los procesos formativos entendidos como inculcación, en la conformación de hábitos relacionados con los derechos humanos

Un profundo escalofrío, invade mi cuerpo, desde aquel verano, cuando me acerqué al tablero, requerido por mi profe de geografía. Hacía sol, era cierto, pero me gustaba el calor, precisamente sobre esto versaba la lección que había de presentar; nuestras costas caribe y pacífica, sus playas, sus gentes, sus problemas, y su folclor. Preparar esta lección me dejó fascinado, imaginaba los paisajes de estas regiones, sin duda, anhelaba conocerlos. Con la ansiedad propia, de quien se aprende algo para aspirar a una alta calificación, enfrenté al profe. Este con tono inquisidor me dice: “en el mapa que le acabo de pintar en la pizarra, señáleme los morritos exactos donde quedan todos nuestros golfos y bahías”. A decir verdad en un buen mapa, es posible que hubiera acertado algunos – muy pocos tal vez – pero en aquella “cosa” solo se podían intentar adivinanzas. De pronto sentí un profundo silencio, un frío envolvente, y un sonido agudo que penetraba mis oídos impidiéndome escuchar lo que después supe, eran burlas de mis compañeros de clase, luego, muy a lo lejos oí un mensaje perverso que decía “síntese, tiene un cero”. Betancur (2015)

A continuación se propone resaltar lo que Bourdieu (2007) denomina inculcación y las potencias que ofrece para resaltar las relaciones que existen entre educación y derechos humanos. Se presentan algunas ideas a través de las cuales este sociólogo francés logra develar la verdadera intencionalidad de la inculcación y su impacto nefasto en materia de formación de las clases dominadas.

Al respecto, conviene decir, que la inculcación se da al interior de los procesos formativos, por lo que se inicia con un intento de aproximación a estos dos conceptos. De un lado, se puede decir que la inculcación hace referencia a la formación que se imparte tanto en la familia como en la escuela y en la sociedad en general, pero indudablemente, es

la escuela y específicamente el aula, el sitio donde se desarrolla con mayor claridad. El pensamiento Bourdiano, basa su análisis sobre lo educativo en ideas como la siguiente:

“[...] La acción pedagógica – AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación”. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 46).

Con esta aclaración, se puede notar aquí, específicamente en la consideración de violencia simbólica, que al referirse a la comunicación pedagógica en la escuela, se inculca la cultura de una manera arbitraria, es decir, se impone la dominante, en otras palabras se desarrolla una labor de adoctrinamiento, lo cual permite observar la directa relación existente entre la sociedad, y por ende, la familia y el saber, por cuanto este, aporta desde el campo educativo a la consolidación de un espacio social basado en la distinción (Bourdieu, 1998). Todo esto convierte a la escuela en un espacio propicio para la reproducción de la dominación de una clase sobre otra, lo que resulta “genial”, pues se hace de forma casi imperceptible, por lo que se ve como legítimo.

En lo referente a los procesos formativos, hay que decir que uno de sus aspectos vitales, que por ende incide en la inculcación, es en términos de Bourdieu y Passeron (2005), la incorporación de la cultura familiar, sus estilos, sus capitales (económico, cultural, social y simbólico), lo que se refleja en las maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar de los sujetos; es decir, en sus *habitus*, de los cuales se hablará más adelante. Al respecto nuestro sociólogo francés plantea lo siguiente:

“[...] Contrariamente a lo que puede hacer creer una representación mecanicista, la acción pedagógica de la familia y de la escuela, incluso en su dimensión más específicamente artística, se ejerce por lo menos tanto por medio de unas

condiciones económicas y sociales que constituyen la condición de su ejercicio, como por medio de unos contenidos que la misma inculca" (Bourdieu, 1998, pp. 51 - 52).

Se acude a la consideración del concepto proceso, como aquello que hace referencia a la construcción de algo y que por tal, basado en unos procedimientos específicos, genera avances; y al concepto formación, más que como el "simple" acto de formar, a un proceso de enseñanza prediseñada, calculada, para referir, que si en algo capacita la escuela a partir de su acción pedagógica, es en la capacidad para la reproducción de las condiciones objetivas existentes, la cual ha venido forjándose desde antes que el estudiante llegue a la escuela, es decir, desde la familia, justificando las desigualdades sociales y adoptando el estilo de vida propio del medio en el cual toca desenvolverse.

En este sentido, el concepto de *habitus* que resulta cardinal en la sociología de Bourdieu, se entiende como un conjunto de estructuras subjetivas originadas en la posición ocupada dentro del campo, es decir, en las relaciones sociales que generan la incorporación, y más aún, la encarnación de los esquemas de percepción, de pensamiento y acción (gustos, prácticas y estilos de vida). Esto se deja ver en la siguiente cita, en la que refiriéndose al *habitus*, afirma Bourdieu, que son una:

"[...] Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. (Bourdieu, 1998, p. 170).

Entonces, los *habitus* permiten ver los procesos formativos como inculcación, dado que como estructuras, tienen una base específica, hacen referencia a la incorporación sistemática y ordenada que los individuos hacen de los elementos de la cultura, la cual sirve de soporte a otras estructuras organizadas jerárquicamente, lo que hace que los *habitus* sean estructuras estructuradas.

Pero los habitus no solamente son el producto de la inculcación y de la incorporación, y no son solamente la base para otras estructuras; también son generadores de nuevas estructuras, de nuevos habitus, es decir, son estructurantes.

Con esta interpretación del habitus en Bourdieu, se ve claro que la esencia del proceso formativo, es la inculcación de estos para reproducir las condiciones que favorecen a clase dominante.

De ahí que los procesos formativos incorporen desde el individuo hasta la sociedad, una constante reproducción de saberes prefigurados, que en todo caso serán direccionados en pro de la cultura dominante, y de nuevas formas de inculcación.

Es por ello que la escuela como espacio vital para la inculcación, requiere que sus procesos formativos tengan que ver con mecanismos, maniobras y estrategias - de hecho la inculcación es una de ellas - encargadas precisamente de la reproducción del orden existente. Veamos:

[...] Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también (en una parte más o menos importante según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo "escolar", tomando la forma de una propensión "desinteresada" a acumular unas experiencias y unos conocimientos que pueden no ser directamente rentables en el mercado escolar". (Bourdieu, 1998, p. 20).

A propósito de estrategias, si se conciben estas como acciones de inculcación ejercida por los docentes (agentes) para optimizar su labor, se ve que remiten a las estrategias de reproducción. Al respecto es pertinente el siguiente texto:

[...] Y las estrategias de universalización, que fundamentan todas las normas y todas las formas oficiales (con todo lo que éstas puedan tener de falso) y que se basan en la existencia universal de beneficios de universalización, son lo que hace que lo universal tenga universalmente unas posibilidades no nulas de realizarse. (Bourdieu, 1998, p. 65).

Con relación a esto es reiterativo en el campo educativo el término universalización, para referirse no solo al derecho a la educación, sino, también a los saberes que deben reproducirse en la escuela (estándares), aspecto dentro del cual una disciplina pedagógica como la didáctica, juega un papel de vital importancia.

Respecto a esto, Díaz Barriga y Hernández (2006), señalan que hay estrategias tanto para enseñar como para aprender. En las primeras se hace referencia a las acciones desplegadas por los agentes para promover los aprendizajes, y en las segundas a las acciones desarrolladas por los estudiantes para aprender. Por eso afirman lo siguiente:

[...] “Nótese que en ambos casos se utiliza el termino estrategia, por considerar que el alumno o el agente de enseñanza, según sea el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate”. (Díaz Barriga y Hernández, 2006, p. 140).

Por consiguiente, las estrategias tienen que ver con los estilos, tema interesante que podría hacer parte de otro apartado. De momento, ratifiquemos que la propensión a acumular experiencias y conocimientos universales y masificadores, sigue vigente y que los estilos, las formas o las manías que tienen estudiantes y agentes para aprender, no son ruedas sueltas, están siempre imbuidos, inspirados en la arbitrariedad cultural, es decir en las imposiciones de la clase dominante.

Estas consideraciones fundamentan la afirmación en lo referente a que, el rol del profesor, sus estilos, han sido históricamente fundamentales para la inculcación. Esto se puede ver en el seno de la educación tradicional, cuando los agentes se consideran dueños absolutos del conocimiento y su actuación de disciplinamiento se orienta básicamente a mantener el orden. Definitivamente el poder consagrado a los docentes es enorme, al respecto plantea Bourdieu:

[...] Designado y consagrado a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere al discurso profesoral una “autoridad estatutaria” que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación” la reproducción. (Bourdieu y Passeron, 2005, pp. 158–159).

Entonces, la comunicación que establecen los maestros con sus alumnos se basa en las relaciones de fuerza, lo que le sirve al docente para ejercer sanciones, las cuales, en muchos casos sirven para ocultar sus limitaciones, es decir, la coacción desplaza la acción, sobre todo la que pueda ejercer el estudiante en uso de sus estilos para lograr mejores aprendizajes, esto convierte al profesor en “un gran gurú” encargado no solo de decidir quién pierde, sino, de mostrarle a estos que son malos y que por tal razón es algo que se merecen. Entonces el poder ejercido por los docentes cumple “a cabalidad” con la función de ocultamiento de las contradicciones de clase a partir de su interpretación engañosa de la realidad.

Esta posición, comparada con las concepciones de una nueva educación en la que los estilos de los agentes, deben ir de la mano con su carácter mediador, colaborador y dinamizador; de conocimientos y actitudes que de todas maneras son previamente establecidas y por tanto de igual forma cumplen con la reproducción, muestra que, sea dentro del paradigma que fuere, la esencia del rol de los agentes, sigue siendo la misma, es decir: fortalecer sus estrategias para “inculcar” los saberes que les son asignados y por ende las condiciones sociales imperantes

Lo anterior indica que el papel del docente en términos de la formación entendida como inculcación, es hacer que las personas piensen, actúen y hasta sientan de manera similar, reproduciendo unas costumbres, de por sí violentas lo cual se da por la aceptación inconsciente que la inculcación genera, al respecto, refiriéndose a la autoridad pedagógica - AuP vale recordar a Bourdieu:

[...] “En este sentido, el reconocimiento de la AuP nunca se puede reducir completamente a un acto psicológico y menos aún a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca están completa como cuando es totalmente inconsciente”. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 54).

En este momento, conviene aclarar que la inculcación, en sentido general, también puede definirse como un adoctrinamiento en cualquier campo, ya sea político, religioso, laboral, pedagógico, etc. Este adoctrinamiento, se apoya en muchos y “muy buenos” argumentos para lograr en los sujetos una adhesión incondicional cuya característica principal es la constancia, logrando una influencia significativa en el comportamiento de los sujetos. Para Bourdieu y Passeron (2007), la inculcación implica un proceso formativo perdurable, con la capacidad de perpetuarse en el tiempo y conducido por agentes especializados, entre los cuales, se cuentan los docentes.

Claro que esto no lo explica todo, es necesario regresar a las categorías acción (AP) y trabajo pedagógico (TP) acerca de las cuales, ya se ha adelantado algo y que son muy utilizadas por Bourdieu y Passeron (2007), en su obra la reproducción, en la que las definen como:

[...] la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 72).

[...] En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AuP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AuP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultura inculcada. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 77).

La importancia de estas categorías radica en que permiten comprender la inculcación como un proceso formativo, y la base de este, es decir, el poder arbitrario, que a su vez de manera constante produce y recrea un modelo arbitrario de imposición, basado en el desconocimiento, pues la efectividad de la inculcación es como un velo que cubre la arbitrariedad cultural que genera.

El abordaje de las categorías: acción pedagógica AP y trabajo pedagógico TP permite avanzar en la tarea de hallar posibles relaciones entre Educación y Derechos humanos, toda vez que amplían la comprensión del importante papel que juegan los docentes en los procesos de adoctrinamiento e inculcación e los estudiantes y develan las limitaciones que tiene la educación entendida como campo en desarrollo humano, es decir como escenario para el despliegue de los derechos. De ahí que para Bourdieu el trabajo escolar TE y sobre todo el sistema de enseñanza SE como campo en el que están en juego los diferentes capitales, es entendido como:

[...] “El conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural, de sus funciones de reproducción social o sea, ignorar el efecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerza”. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 51).

De acuerdo con esto, la pedagogía aparece explícita en la (AP) en la que intervienen entre otras, la escuela, la familia y la sociedad, todas dentro de un campo específico y común. La educación, y la gestión del conocimiento se dejan ver en el trabajo pedagógico (TP), pues se enfoca en el manejo de saberes y contenidos, que para el caso de los derechos humanos, están quedándose en las declaraciones, los currículos y la supuesta vivencia de los mismos. Es por esto, que la AP y el TP llevado a cabo por los profesores, resulta vital para la inculcación como lo dejan ver las siguientes citas:

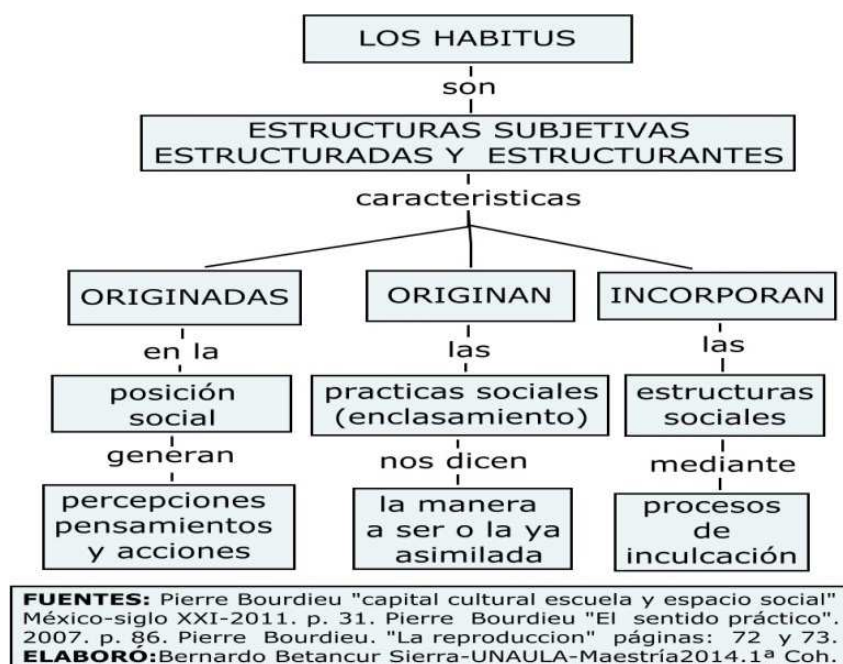
[...] “Dado que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 99).

Frente a esto, es procedente preguntarse si la imposición de una manera de ver el mundo por parte del profesor, convirtiendo el aula en un espacio exclusivo para el show del docente, no es una cruda manifestación de violación a los derechos humanos, dado que inhiben en los estudiantes su derecho a tener y a hacerse sus propias concepciones sobre el mundo. Es claro que el adormecimiento de la capacidad de opinión y del derecho al disenso, hacen parte de un proceso de adoctrinamiento que exige cierto tipo de religiosidad para recibir las enseñanzas de un maestro “sabio” experto en el arte de calificar y censurar las prácticas de sus discípulos, al respecto son procedentes los siguientes planteamientos de Bourdieu:

[...]” Obligado a ilustrar la calidad de su función y de la cultura que comunica por la calidad de su manera personal de comunicarla, el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada a su cargo (empezando por la libertad de la palabra, que es para el profesor lo que mismo que la blusa o la bata blanca para el cocinero, el barbero, el camarero o la enfermera). (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 180).

Por consiguiente, la labor de adoctrinamiento que cumplen los agentes es determinante, ya que homogeniza e impone unos estereotipos determinados. En este punto, se debe retomar el concepto de habitus, pues como producto de la inculcación genera un efecto de estandarización. Entonces, tomando como apoyo lo que en diferentes apartados de su obra dice Bourdieu, y reforzando el concepto arriba definido, los habitus pueden ser concebidos como aquella estrategia originada en la posición que ocupan los agentes en la estructura social, en la inculcación que desde allí se genera y que determina las prácticas sociales, de esta forma dicen cómo debemos comportarnos y hasta como pensar.

Además los habitus son la clave del adoctrinamiento, en tanto que rigen y explican nuestras lógicas, debido a que mediante el habitus se interioriza la exterioridad, a través de procesos como la incorporación y precisamente la inculcación. Al respecto véase el mapa conceptual de la Gráfica 1.



Gráfica 1. Hábitus

Adviértase que los habitus que se inculcan en el campo educativo, que no son otra cosa que la transposición didáctica de los habitus inspirados en el espacio social, producen un impacto de la educación en derechos humanos, por la acción de la comunidad internacional, al respecto, es pertinente traer los siguientes textos:

[...]” Nosotros, los organizadores del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal), en abril de 2000: Recordamos que la educación:

- _ es un derecho consagrado por la Declaración Universal de Derechos Humanos,
- _ es un requisito indispensable para el desarrollo económico, social y humano y para garantizar el acceso equitativo de todos los países a las ventajas de la mundialización,
- _ cumple una función esencial en la promoción de la paz civil e internacional así como del respeto mutuo de las culturas y los pueblos” (Informe Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 2000, p. 46).

[...]” La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural , lingüística y espiritual común , de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” (Declaración mundial sobre educación, jomtiem, Tailandia, cap. 1 numeral 2)

[...]” Que sin educación no hay desarrollo humano posible. Si bien la educación, por si sola, no elimina la pobreza ni es capaz de forjar las condiciones de sostenido crecimiento económico y bienestar social, sigue siendo la base de crecimiento personal y factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida. Ello refuerza nuestra convicción que la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que

los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo. En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que apoyen las educativas orientadas fundamentalmente a atender a los grupos excluidos y marginados de América Latina y el Caribe para que superen su actual exclusión de una educación de calidad. (Declaración de Cochabamba, 2001, numeral cuarto)

Según estos pronunciamientos, la educación es un derecho humano fundamental, que habilita la realización de todos los demás, lo que afirma el impacto que la educación tiene sobre los derechos humanos y los derechos humanos sobre la educación. Pero es necesario recalcar que estos pronunciamientos están siendo, no solo infructuosos, sino, también engañosos, dado que abordan el tema de los derechos humanos de una manera retórica y a partir de sus recomendaciones se pasa a positivarlos, a convertirlos en currículos, situación que no permite el desarrollo de otro tipo de habitus, es decir, aquellos que fomenten la transformación o por lo menos la disposición al cambio que refuerce la concepción de los derechos humanos como un modo de vida.

Lo que quiere decir que el respeto por la herencia cultural y lingüística, tema álgido en la escuela, lejos de ser una realidad que genere condiciones de vida buena, no es más que una ilusión descrita en estas declaraciones que choca con una cotidianidad caracterizada por la imposición de una cultura sobre otra y por la inequidad que genera la prevalencia de un determinado capital lingüístico

Mas no se trata tan solo de retomar las denuncias sobre exclusión que reflejan estos lineamientos internacionales para la educación, hay como se ve en ellos, conceptos que hacen hincapié en que “somos iguales” he aquí algunos de ellos: “acceso equitativo”, “herencia cultural, lingüística y espiritual común”, “acceso igualitario a las oportunidades”, “democratización social efectiva” y son precisamente estos conceptos los que le sirven a la escuela para encaminar sus procesos formativos hacia la homogenización, hacia la

estandarización, esto desemboca en que todos deben desarrollar las mismas competencias, aspecto por demás violento, pues se trabaja para y entre iguales en el papel y para y entre desiguales en cuanto a la posesión de capital. Este trabajo por competencias debe reproducirse en la escuela de manera estricta, sino se quiere sufrir sanciones de todo tipo,

Por consiguiente, no deja de ser paradójico el trabajo por competencias, pues si somos iguales, entonces, ¿por qué competimos? A este respecto, surgen interrogantes como: ¿Por qué tenemos que ser iguales? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Con que objetivo? ¿Iguales a quién? ¿Cuál educación es un derecho humano fundamental, la que la cultura impone o la pertinente a los sujetos?

El intento por resolver estos interrogantes, remite necesariamente a las profundas desventajas de la inculcación como proceso de formación, pues la reproducción en la escuela de las ideas de la clase dominante, solo permite el reforzamiento de la igualdad entre quienes ya lo son, vale decir, los hijos continúan siendo iguales a sus padres, como lo deja ver la siguiente cita:

[...]”El espacio habitado -y en primer lugar la casa- es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por intermedio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, ese sistema de clasificación hecho cosa, inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva de la arbitrariedad cultural”. (Bourdieu, 2007, p. 124).

Esto quiere decir, que los hijos reciben como herencia la cultura de sus padres y dado que en la escuela no se construye, sino que se reproducen las condiciones existentes, las personas de la clase dominada o más vulnerable, solo tienen el derecho de ser iguales a sí mismas.

Con lo anterior, se demuestra claramente, que una de las funciones de la escuela y por ende de sus procesos formativos, entendidos como inculcación, es la producción, reproducción y refuerzo de la desigualdad.

Análogamente cabe preguntarse por el impacto de estas “políticas de igualdad” o si están sirviendo solo para mostrar una supuesta preocupación de la comunidad internacional por las clases más vulnerables, con lo que ocultan el tema que verdaderamente debe tratarse, es decir, el análisis crítico de la acumulación de la riqueza.

¿Por qué de los proceso de acumulación y concentración de la riqueza, se dice tan poco, casi nada? Quiero traer aquí – para sustentar algunas de mis afirmaciones como “declaraciones engañosas” y “supuesta preocupación de la comunidad internacional” - un término ciclista “falso paso” el falso paso es el que desarrollan los ciclistas “gregarios” de determinado equipo, en determinados momentos de una carrera. Cuando su “capo escuadra” se encuentra en la punta, se ponen al frente simulando perseguir, pero, lo que en verdad hacen, es evitar que alguien salga del grupo.

También lo usan para “adormecer” al lote con un “paso redondo” evitando aceleraciones cuando su líder se rezaga por algún motivo - un pinchazo por ejemplo - permitiendo que llegue de nuevo al grupo.

Pues bien, esto es a grosso modo lo que hacen las políticas mundiales en el caso específico de la educación y los derechos humanos, es decir un falso estímulo a la promoción y garantía de los derechos humanos, pues plantean, y desarrollan políticas que les permiten demostrar unos supuestos “beneficios para todos” cuando en realidad reproducen las condiciones que le favorecen a unos pocos.

La escuela pugna por la igualdad, pero lo que en realidad hace es legitimar la desigualdad que parte de la transposición de las desigualdades sociales. Bourdieu lo expresa de la siguiente manera:

[...]”...la escuela es, en efecto, la institución que, por sus veredictos formalmente irreprochables, transforma las desigualdades socialmente condicionadas ante la cultura en desigualdades de éxito, interpretadas como desigualdades de dones, que son también desigualdades de mérito”. (Bourdieu, 2002, p. 91).

Por esta razón la desigualdad, entendida, no como el, derecho a ser diferente sino, más bien como la negación de derechos, se convierte incluso en algo “ventajoso”, tanto para los docentes como para los estudiantes, pues se convierte en esos “obstáculos maravillosos” y además necesarios para la superación personal, en la que priman las aptitudes y peculiaridades del individuo, mientras que la superación colectiva de las dificultades, o mejor la lucha por la equidad, se queda solo en el plano de la apariencia. Es en este terreno que Bourdieu habla de la ideología del don y de lo peligroso de su inculcación, al respecto es procedente leer lo siguiente:

[...]” Las clases privilegiadas, encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, “el racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás”. (Bourdieu, 2004, p. 106).

Nótese entonces lo pernicioso de la ideología del don, pues hace creer que se da a todos iguales posibilidades – becas, por ejemplo - y que a partir de allí basta con los dones para tener trayectorias escolares exitosas, desconociendo con ello la diferencia en las herencias cultural, económica y lingüística, ya citadas aquí, y explicándolo todo sobre la base de los milagros que en nosotros hizo la naturaleza.

Es por esto que no basta con equiparar el capital económico de estudiantes y profesores para tener trayectorias escolares más justas o peor aún, soñar con hacerlo, pues aunque se pudiera, este en sí mismo, sin el concurso de otros capitales como el cultural por ejemplo, no sería suficiente para la transformación de los habitus de reproducción, pues

esta, en última instancia seguirá favoreciendo a los privilegiados. En este sentido es claro Bourdieu cuando afirma:

[...]” En resumen la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en merito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios. ”. (Bourdieu, 2004, p. 45).

Por esta razón, los dones como habilidades propias de una determinada persona, son considerados en la mayoría de los casos como “una bendición de Dios” como talentos innatos que justifican y dan legitimidad a la AP favoreciendo la jerarquización social y escolar. Es por esto que el docente se compara con el sacerdote, siente que tiene la verdad revelada, muchos de estos agentes se sitúan por encima de lo humano y lo divino y están convencidas a partir de sus “certezas” de lo “certero” de sus actos, al respecto en Bourdieu puede leerse lo siguiente:

[...]”Para que la iglesia sea capaz de asumir el papel que le esta asignando de guardián e intérprete del testamento, es necesario que goce de la infalibilidad es decir, que tenga asegurada una asistencia particular de Dios, en virtud de la cual esté preservada de todo error cuando propone oficialmente una verdad a la creencia de los fieles”. (Bourdieu, 2005, p. 105).

[...]”La universidad está hecha en parte por laicos que han mantenido la fisonomía del clérigo, y por clérigos laicizados. A partir de aquí, frente al cuerpo eclesiástico, existe un cuerpo diferente, pero que se ha formado parcialmente a imagen de aquel al cual se opone” (Bourdieu, 2005, p. 105)

Llegado a este punto, queda claro que la reproducción, no solo produce privilegios, también los oculta, convenciendo a los desfavorecidos de que su situación es merecida, dada su carencia de dones, afirmando de esta manera la función conservadora de la inculcación.

Estas consideraciones, permiten auscultar un poco más el tema de las fortalezas y debilidades de la inculcación, justamente dentro del campo educativo y más específicamente en los procesos formativos en los que esta se desarrolla. Al respecto, empiezo por la siguiente pregunta: ¿fortalezas para quién? Indudablemente la inculcación reproduce las costumbres, las formas de comunicación, los códigos, los estereotipos, los sentimientos, y los pensamientos, en otras palabras, los *habitus*, que son producto de la interiorización que hacen los sujetos de su cultura familiar – que es la de las clases dominantes - y de sus vivencias en la escuela. El siguiente texto es muestra de ello:

[...]”el modo de inculcación que instaura, sigue estando, pese a su especificidad relativa, en continuidad con el modo de inculcación de la cultura legítima cuyas condiciones sociales sólo poseen las familias que tienen como cultura la cultura de las clases dominantes ... vemos en segundo lugar que perpetuando un modo de inculcación lo más parecido posible al modo familiar, da una formación y una información que solo pueden ser completamente recibidas por aquellos que tienen la formación que él mismo no da”. (Bourdieu, 2005, pp. 184–185).

Entonces, resulta que lo ventajoso para la clase dominante, es desventajoso para la clase dominada, lo que permite ver a la inculcación como la reproducción de la inequidad social, la subvaloración de la diferencia, la imposición de significados, el culto al individualismo con el que se legitima la desigualdad y se favorece la alienación. Todo esto genera un campo de competencia dañino, que como tal, no permite el espacio que debería permitir a la autonomía y a la crítica.

De esta circunstancia, nace el menosprecio por las culturas distintas a la dominante y el privilegio a los códigos que ella elabora, lo cual, impide la libre comunicación entre las

diferentes clases y culturas que se manifiestan en la escuela. En este escenario, las desigualdades se esconden dentro de las supuestas deficiencias de muchos y las “grandes” aptitudes de unos pocos, con lo que se legitima la injusticia y se impone lo que favorece al orden establecido, ocultando todo aquello que puede afectarlo. ¿Dónde quedan entonces las singularidades de las culturas y las particularidades de los sujetos? ¿Si el respeto por la diferencia es vital en derechos humanos, hasta qué punto el carácter universal de estos juega un papel de homogenización?

Respecto a los derechos humanos, en este sombrío panorama la AP y el TP son impactados por las políticas internacionales para la educación. También se ha planteado que dichas políticas reafirman la educación de calidad como un derecho que tiene un carácter no solo universal, sino también universalizante y por demás contradictorio, pues se concibe la participación como homogenización, al respecto, el siguiente texto:

[...]”Para lograr la plena participación de todos en las escuelas u otros contextos de enseñanza es preciso avanzar hacia “diseños universales de aprendizaje”, en los que la oferta educativa, el currículo y la enseñanza, consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes, sea cual sea su condición, en lugar de planificar para un “supuesto alumno promedio”, en cuanto a origen socio-cultural, lengua, capacidades, lugar de residencia o capacidad”. (Blanco, 2008b, UNESCO, OEI).

De esta forma, por más que luego se planteen criterios, se realicen planes y se pongan en marcha proyectos en temas tal maltratados como la inclusión, la respuesta a las necesidades particulares se quedará en una mera aspiración que en el fondo lo único que favorece es la masificación, la cual incluso es medible, pues existen como puede leerse en Lerma (2007), indicadores del derecho a la educación e indicadores de cumplimiento de las obligaciones del estado.

En este punto, valdría la pena resaltar la propuesta de las naciones indígenas originarias (NIO) plasmadas en el informe de las segundas jornadas de cooperación con

Iberoamérica sobre educación en cultura de paz. Efectuadas en santa cruz de la sierra, Bolivia (2007), dado que enseña una salida, una posible solución a la encrucijada generada por el universalismo de los derechos humanos y la masificación de los diseños de aprendizaje. El siguiente texto refleja un elemento esencial de su propuesta:

[...]”El currículo –entendido como espacio de elaboración cultural– señala que la base central del mismo es la cultura. Entonces, se propone establecer una relación complementaria, recíproca y equilibrada entre conocimientos y saberes: a) propios de cada nación indígena originaria, b) la complementariedad de saberes y conocimiento entre las NIO y c) aquellos que pertenecen al conocimiento universalizado”. (Bolivia, 2007, p. 83).

Volviendo ahora al tema de la inculcación, debo insistir en el hecho de que para Bourdieu y Passeron (2005), esta comienza en la familia, gracias al capital lingüístico que rodea al ser humano y que recibe como donación de sus padres, lo que se lee en las siguientes líneas:

[...]” El carácter hereditario de las aptitudes, combinado con la utilización generalizada de tests rigurosos de selección, confirmará al individuo en su situación cuando es hijo de padres poco dotados. Teniendo en cuenta la endogamia de clase, se puede esperar que, a la larga, la ascensión intergeneracional sea cada vez más difícil”. ”. (Bourdieu, 2005, p. 221).

Y así, desde que nace y durante su trayectoria escolar, el ser humano es afectado por esta herencia, la cual, juega un papel muy importante en el proceso de adoctrinamiento, que como tal, es vital para la inculcación, pues permite la incorporación de las condiciones del medio que le rodea. Hay que decir también que la efectividad de la inculcación se controla solo en términos políticos y sociales, primero porque es un espacio abonado para el adoctrinamiento y segundo porque resulta de poca relevancia la efectividad que la inculcación pueda producir en términos académicos, en otras palabras la evaluación real de

los posibles avances en el conocimiento, sobre todo para la clase dominada, a decir verdad, no importa. En este sentido es claro Bourdieu cuando afirma:

[...]”Por el hecho de que en una formación social determinada, el modo de inculcación dominante tiende a responder a los intereses de las clases dominantes, o sea, de los destinatarios legítimos, la productividad diferencial del TP dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce tiende a estar en función de la distancia entre el habitus primario inculcado por el TP primario en los diferentes grupos o clases y el habitus inculcado por el TP dominante (o sea, del grado en que la educación o la aculturación es reeducación o desculturización según los grupos o clases)” (Bourdieu, 2005, p. 86).

De igual modo, una de las nefastas desventajas de la inculcación es la exclusión que genera, al respecto es procedente tener en cuenta la contundente afirmación de Bourdieu (2005):

[...] “En resumen, en todos los casos, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión.”. (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 82).

De tal suerte que la inculcación cumple una función tan compleja y tan perversa como “perfecta”, sus resultados no solo son aceptados y justificados por sus víctimas, sino que a veces hasta, se hacen invisibles, son absorbidos por la reproducción de las relaciones de clase, lo cual se convierte en ventaja y desventaja, dependiendo de dónde se le mire. Ventaja para la clase dominante, desventaja para la clase dominada.

Al llegar a este punto, se reconoce que es difícil encontrar la frontera entre las ventajas y las desventajas de la inculcación, primero porque al parecer solo se encuentran

desventajas y segundo, porque en el complejo entramado denunciado por Bourdieu, unas y otras van transformarse según el punto de vista que se adopte.

Dentro de este marco, se puede decir también, que la interacción cultura-sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, el desarrollo de capacidades cognoscitivas y técnicas, la especie de recompensa que la escuela brinda a los que Bourdieu llama milagrosos, la credibilidad para con los docentes, los espacios propicios para la dialéctica, que muy a pesar de la clase dominante generan las contradicciones; son dificultades que a su vez brindan oportunidades, lo que las convierte en ventajas, pero, si se les mira como elementos reforzadores del estatus quo son profundamente desventajosas. Las siguientes citas pueden aclararnos este panorama:

[...]" Desde este punto de vista, triunfan aquellos que son "talentosos para los estudios" y la explicación naturalista basada en el innatismo del don remite al determinismo biológico (cuya forma extrema es el "racismo de la inteligencia"). Ilustran esta "explicación" contraejemplos –estadísticamente marginales– de "alumnos tocados por la varita del milagro escolar", destinados a "probar" que el éxito escolar no depende de la clase social de origen. Y si admitimos que "los milagros" son mucho menos frecuentes en las clases populares que en las clases dominantes, las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia. (Bourdieu, 1980, pp. 264–268).

[...] "En pocas palabras, la pericia de un SE prueba que éste resuelve por su misma existencia las cuestiones que provoca su existencia". (Bourdieu y Passeron. 2005, p. 103).

Mirándolo de esta forma, se puede notar que la escuela no es ni mucho menos un sitio como el que se quiere vender, es decir, un lugar donde se forman personas, capacitándolas para aprender a aprender, con autonomía e independencia, es más bien, un espacio en el que se representa la realidad social, donde se viven las relaciones de poder,

manifestadas en la violencia, la cual, a partir de la imposición ideológica enfatiza en la meritocracia.

Aquí conviene detenerse un momento, a fin de llamar la atención sobre esa otra mirada que debe darse a la escuela, una mirada diferente a aquella que la ve como la máxima benefactora – en realidad propicia muchos beneficios – pero se requiere de una mirada que permita el análisis de esta, como ese lugar que responde a las directrices trazadas por la revolución industrial y en el que el conocimiento se distribuye según la clase social, reafirmando la discriminación y promoviendo una formación para competir hasta por lo que debe ser la garantía del estado a sus ciudadanos, es decir unas condiciones de vida digna.

Tal como funciona hoy día, en términos de Bourdieu y Passeron (2007), la escuela es un campo de juego. Nótese que para estos sociólogos franceses el concepto de campo es fundamental. Algo se ha referido ya sobre este concepto, y se intentará precisar aquí, lo que los mencionados sociólogos entienden por campo.

[...] el campo de lucha como sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen relacionamente y que domina además a las luchas que intentan transformarlo: sólo por referencia al espacio de juego que las define y que ellas tratan de mantener o de redefinir más o menos por completo en tanto que en tal espacio de juego, pueden comprenderse las estrategias individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, que tienen como punto de mira el conservar, el transformar o el transformar para conservar. (Bourdieu, 1998, p. 156).

De modo que el campo es algo real y concreto, un espacio de lucha y despliegue de estrategias entre los agentes por el capital y por una posición, la cual origina la clase social. La red conformada por los diferentes campos (económico, cultural, social y simbólico) conforma el espacio social, además, los campos cambian constantemente de posición y de

forma debido a las dinámicas propias de las luchas que albergan, las cuales son originadas por la lógica perversa de las competencias estatutarias que otorgan legitimidad cultural.

La escuela hace parte de uno de estos campos, el campo educativo, en el que su proceso primordial: enseñanza-aprendizaje, no ha sido lo que debiera, es decir, un mecanismo para afrontar el desequilibrio y en tal sentido, permitir “enseñar a todos todo” como lo afirmara Comenio (1998) – de quien hay referencia más adelante - ha sido más bien, un proceso de selección para conceder privilegios y por ende generar desequilibrios, dado que su carácter político se ubica siempre por encima de su carácter pedagógico.

Según esto, no es descabellado afirmar que la escuela, con el concurso de los docentes, se convierte en uno de esos apéndices de las instituciones “legítimas” responsables de la violación a los derechos humanos, en tanto reproductora de las condiciones de clase, y reforzadora de las condiciones de poder, lo que la convierte en un espacio abonado para los mejores, con la consabida exclusión que esto genera. La escuela entonces favorece a quienes poseen una mayor cantidad de lo que Bourdieu (2004), llama capital cultural, los mismos que Bourdieu denomina herederos:

[...] Ese aprendizaje total confiere la certeza de sí mismo, correlativa con la certeza de poseer la legitimidad cultural y la soltura con la que se identifica la excelencia; produce esa relación paradójica, hecha de seguridad en la ignorancia (relativa) y de desenvoltura en la familiaridad que los burgueses de vieja cepa mantienen con la cultura, especie de bien de familia del que se sienten herederos legítimos”. (Bourdieu, 1998, pp. 63–64). A propósito de campo el mapa de la Gráfica 2 puede ilustrar un poco más al respecto.



Gráfica 2. Los campos

Se puede ver bien aquí, que el campo educativo – contrario a toda suposición – se convierte en un terreno abonado para la violación de derechos humanos como el derecho a una educación que favorezca la autonomía y la libertad – que además debe ser de calidad – lo que retomando a (Comenio, 1998), implica el derecho de todos a acceder a todo el conocimiento de todas las áreas y a los diferentes niveles de educación.

Por supuesto que suena pretencioso hablar de que se conozca todo y menos en estos tiempos de bombardeos posmodernos, lo que sí se puede, es por lo menos brindarles a todos unas condiciones básicas que permitan trayectorias escolares más equitativas.

Hasta ahora, creo haber mostrado que los procesos formativos entendidos como inculcación, son instrumentos generadores de violaciones a los derechos humanos, pues su función primordial es la conservación de una cultura violenta, dado que lo que se inculca, no son solo los contenidos “reconocidos” por la clase dominante e incrustados en una educación pretendidamente soportada en modelos de avanzada, que termina siendo tradicional, sino también, los hábitos de esta cultura, lo que se constituye en un irrespeto a la dignidad de las personas pertenecientes a la clase dominada. Entonces, de nada sirve que la acción, la autoridad y el trabajo educativo se vistan con la “seda” de nuevos modelos pedagógicos, mientras el sistema como tal, siga siendo el mismo.

Esta problemática continuará mientras no se cambie la inculcación por otra propuesta, que podría tener múltiples nombres, como por ejemplo inspiración, diálogo, invitación, seducción, entre otros - aunque dejo claro que la denominación no es el problema - o mientras no le demos un viraje a esta inculcación hacia propuestas diametralmente opuestas como la inculcación de la de la necesidad de combatir la inequidad, por ejemplo, es decir la inculcación de otro tipo de habitus.

2. El papel que cumplen los agentes dentro del campo educativo y su tarea de reproducción de los hábitos de la clase dominante

En este capítulo, se tratará como lo indica su título, de mostrar la manera en que Bourdieu descubrió el papel cumplido por los agentes dentro del campo educativo y por qué estos gozan de tanta credibilidad. Retomo las categorías de acción pedagógica (AP) y trabajo pedagógico (TP) a tiempo que se adiciona lo que Bourdieu (2005), denomina autoridad pedagógica (AuP), la cual está fundada en la aceptación social del capital lingüístico que poseen los agentes; para afirmar que estos tienen la potestad de controlar la inculcación, aun con sanciones que la misma sociedad acoge.

En tal sentido, Bourdieu (2005), cita a Weber, quien afirma lo siguiente:

[...] “Contrariamente a lo que proclama una ideología muy extendida entre los profesores que, llevados a transmutar la relación de comunicación pedagógica en un encuentro electivo entre el “maestro” y el “discípulo” o sea a desconocer en su práctica profesional o a negar en su discurso las condiciones objetivas de esta práctica, tienden a comportarse objetivamente como dice Weber, como “pequeños profetas pagados por el estado”. (Bourdieu, 2005, p. 60).

Entonces, los agentes son aquellos sujetos producidos por el mismo sistema educativo y que tienen como función, la reproducción de la estructura social, es decir, contribuyen a la construcción de una institucionalidad masificadora y participan en los procesos de conservación y reproducción de una percepción hegemónica del mundo. Dicho de otra manera, los agentes influyen en las relaciones sociales y etiquetan todo, incluso ubican a los sujetos, gracias a su potestad de *enclasmiento*. (Bourdieu, 1998, p. 127).

[...] en efecto, los individuos reunidos en una clase que está construida bajo una relación particular, pero particularmente determinante, llevan siempre consigo, además de las propiedades pertinentes que constituyen el origen de su

enclasmiento, unas propiedades secundarias que se introducen así de contrabando en el modelo explicativo. Es decir, que una clase o una fracción de clase se define no sólo por su posición en las relaciones de producción, tal como ella puede ser reconocida por medio de indicadores como la profesión, los ingresos o incluso el nivel de instrucción, sino también por un cierto sex-ratio, una distribución determinada en el espacio geográfico (que nunca es socialmente neutra) y por un conjunto de características auxiliares que, a título de exigencias tácitas, pueden funcionar como principios de selección o de exclusión reales, sin estar nunca formalmente enunciadas” (Bourdieu, 1998, p. 100).

Aquí se ve el enclasmiento como un conjunto de condiciones que hacen que se diferencie una clase de otra, básicamente a partir de la posesión de capital, como se puede ver en la figura 2, pues las clases sociales se construyen a partir de las relaciones de lucha que se dan entre los agentes dentro de un espacio social.

El etiquetamiento realizado por los docentes, en la escuela, resulta supremamente peligroso, no solamente desde una consideración social y/o política, sino particularmente desde una concepción pedagógica. Con relación a esto, a propósito de etiquetas, se trae a colación la siguiente afirmación de Camilloni (2008):

[...] ”Algunos autores sostienen que el límite de los aprendizajes que una persona puede realizar está definido por las aptitudes con las que ha sido dotada, que ellas están determinadas ya en el momento de su nacimiento y que esto es así porque las aptitudes marcan el término máximo de su posible de realización efectiva. La enseñanza de acuerdo con estos autores, está sujeta y coartada, en consecuencia, porque depende de factores que le son externos y que no puede modificar, al menos en un sentido positivo que le permita trascender el límite natural de los atributos personales de los alumnos. Si creyéramos que el destino del alumno está fatalmente determinado y que la acción del profesor se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuales no podrán superar su incapacidad natural, la didáctica no sería necesaria”. (Camilloni, 2008, p. 21).

Este llamado sobre el por qué y para qué de la didáctica, denuncia el peligro que contrae la escuela al considerar que la única función de los agentes es seleccionar, o mejor dicho ubicar – etiquetar - a los “mejores”, para lo cual se hacen diagnósticos y hasta se evalúa. Además invita a una reflexión sobre la evaluación – en la mayoría de los casos confundida con calificación- y la intencionalidad que esconde, es decir la alienación.

Por estas razones, vale la pena, intentar dar una respuesta, o por lo menos reflexionar sobre ¿Quién es un agente? ¿Qué hace? Comienzo por decir que un agente es aquel que tiene el derecho y la capacidad de obrar con una determinada intencionalidad, es decir, tiene unos intereses, en este caso de clase, que busca defender tratando de crear un efecto beneficioso para sí y para la clase que él representa, es decir la dominante.

De esta circunstancia nace el hecho de que en el campo educativo, los docentes sean los principales agentes y como tal estén encargados de desarrollar y ejecutar procesos de reproducción en la escuela, procesos concebidos, diseñados y puestos en marcha por la comunidad internacional, obviamente con una intencionalidad y programados para producir los efectos que le favorezcan. Al respecto veamos:

[...] “De hecho, el TP produce agentes que, dotados de la disposición adecuada, sólo pueden aplicarla a ciertos objetos y a objetos que aparecen a los agentes producidos por el TP como llamando o exigiendo la disposición adecuada”. (Bourdieu, 2005, p. 80).

Estas reflexiones, brindan cierto grado de claridad, acerca del papel de los agentes, pues, para Bourdieu y Passeron (2005), los agentes ocupan posiciones claves dentro del campo y tratándose de docentes, su posicionamiento en el campo educativo es vital. Al igual que todos los agentes, los docentes luchan por la posesión del capital simbólico (cultura, arte, títulos, reputación, respeto, honor, entre otros.), para lo cual utilizan estrategias provenientes de sus habitus, tendiendo siempre a la reproducción de las

condiciones existentes, además tienen el derecho de decidir lo que está bien y lo que está mal.

De cualquier modo hay algo paradójico en el papel cumplido por los agentes, pues por un lado su posicionamiento social y su función, los convierte en parte de la clase dominante, lo que los lleva a defender sus intereses y por otro lado, en tanto dominados, sufren los impactos de la propuesta que defienden. No obstante, los agentes hacen un aporte significativo para que la escuela ejerza un control social y genere espacios que privilegian un sistema educativo capitalista, de corte netamente industrial y que genera condiciones y conocimientos arbitrarios que luego impone como legítimos:

[...] “el SE tiende a garantizar al cuerpo de agentes reclutados y formados para asegurar la inculcación, condiciones institucionales capaces a la vez de evitarles e impedirles el ejercicio de TE heterogéneos y ortodoxos, o sea las mejores condiciones para excluir, sin prohibición explícita, toda practica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos” (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 98).

Ahora, la función de inculcación ejercida por los agentes implica la participación de todos los sujetos que intervienen en el acto de enseñar y como tal entra en juego la comunicación, es decir, la ya famosa ecuación emisor - receptor, que lamentablemente ha estado expuesta a toda suerte de maniqueísmos, hoy utilizada para la formación en competencias, es decir, futuros desempeños en un orden preestablecido. En términos de Bourdieu (2005), se trata de inculcar a todo nivel, los comportamientos deseables por la clase dominante.

Al mismo tiempo, hay que decir que la comunicación en la escuela es un vehículo de legitimación de la dominación, el discurso escolar es una manifestación de violencia simbólica, dado que ignora el discurso de la población más vulnerable o de menor capital cultural. En última instancia con el “lenguaje autorizado” que manejan los agentes se está violando el derecho a la libre expresión, a la vez que se genera un proceso de alienación,

pues los códigos que se manejan en la escuela están muy lejos de la realidad de la mayoría de los sujetos.

[...] “El lenguaje magistral halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio vital, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. Designando y consagrando a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite y por lo tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere al discurso profesoral una “autoridad estatutaria” que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación”. (Bourdieu, 2005, p. 158).

Ahora bien, toda acción pedagógica, implica necesariamente, una autoridad y por ende, un proceso de inculcación desarrollado en un espacio en el que intervienen los agentes, quienes a su vez son especializados en el manejo y difusión de la norma, de las formas de comunicación y de los contenidos que se les permite difundir.

Pero de manera casi recíproca, el concepto autoridad remite al de fuerza y es sobre esa base que se instaura el proceso de comunicación, entendido como: el proceso de concepción, diseño, desarrollo y evaluación de actividades encaminadas a la transmisión de normas con miras a su acatamiento para responder a demandas cognitivas y cognoscitivas.

Si bien es cierto que este proceso de transmisión de normas y conocimientos, desde la teoría, tiene en cuenta el carácter de los individuos, y que de manera formal “no se basa en la fuerza”, no lo es menos, que su accionar, se da en un espacio, previamente diseñado, propicio para el encasillamiento de manera casi imperceptible y para la exclusión oculta – a veces manifiesta - del individuo.

Con esto se quiere decir, que por más que se enfatice en su supuesta no violencia y no se pueda o no se quiera ver su accionar excluyente, en últimas la educación termina siendo un aparato de fuerza social y política, con una alta incidencia de lo económico y en lo económico y como tal, se convierte en algo fundamental para la reproducción de la clase dominante. De hecho, la escuela, ha estado siempre subordinada y al servicio de esta clase por lo que es parte fundamental en la reproducción de esas relaciones de poder.

En últimas, las relaciones sociales y su consecuente fuerza lejos de ser ajenas a la escuela, se manifiestan en ella y lo hacen a través de la AP, como un complejo tejido, diseñado para satisfacer las demandas de una clase sobre otra, básicamente en lo referente a la obtención, posesión, producción, y reproducción de capital, tanto económico como simbólico. Se ven los tipos de capital en Bourdieu:

[...] “el capital se presenta bajo tres especies fundamentales (cada una de ellas teniendo subespecies), a saber, el capital económico, el capital cultural y el capital social. a estas tres especies se debe añadir el capital simbólico que es la forma que una u otra de esas especies reviste cuando se la percibe a través de categorías de percepción que reconocen su lógica específica o, si se prefiere, que desconocen lo arbitrario de su posesión y de su acumulación» (Berenguer, 2012, p. 224).

En este sentido es claro Bourdieu (2005), cuando plantea que todo tipo de fuerza ejerce a la vez un efecto simbólico y refiriéndose a la acción pedagógica dice que está situada entre la fuerza pura y la razón pura y debe recurrir más a medios de coacción cuando sea menos la fuerza de la razón:

[...] ” Por otra parte, toda relación de fuerza, por mecánica y brutal que sea, ejerce además un efecto simbólico. Es decir, la AP, que está siempre objetivamente situada entre los dos polos inaccesibles de la fuerza pura y de la razón pura, debe recurrir tanto más a medios directos de coacción cuanto menos los significados que ella impone se imponen por su propia fuerza, o sea, por la fuerza de la naturaleza biológica o de la razón lógica”. (Bourdieu, 2005, p.50)

Este punto se puede sustentar, basado en las consideraciones de fuerza como la capacidad para mover alguna cosa y razón como la facultad de conocer y pensar, que no necesariamente involucra los sentimientos, bajo las cuales, se encuentra sentido al porque la acción pedagógica, se mueve entre la fuerza y la razón puras, sin tocar nunca sus extremos. La tensión entre ambas, gráficamente se podría ver en una recta numérica o línea del tiempo, así: mientras a la izquierda se ubica la fuerza en la derecha la razón, reguladas por un tensor, que sería la (AP) que en un momento dado hala más hacia un lado que hacia el otro. Entonces, la acción pedagógica se encuentra situada entre la fuerza pura y la razón pura, del equilibrio que encuentre entre estos dos polos dependerá la reproducción cultural y social que se logre.

La idea es que se requerirá, de un mayor trabajo para ejercer una acción pedagógica en aquel lado (derecho o izquierdo) que se encuentre más débil, con el fin de mantener el equilibrio y por ende las condiciones benéficas para la clase dominante.

Los aspectos arriba mencionados, más la invisibilización de su violencia y el desconocimiento de esta por parte de la autoridad pedagógica (AuP), hacen que la acción pedagógica sea exitosa. Es más, casi podría decirse que, a mayor desconocimiento de la violencia ejercida, mayor “éxito” y viceversa. Esto es lo que se deja ver en la siguiente cita:

[...] ” El sistema de enseñanza solo logra realizar perfectamente su función ideológica de legitimación del orden establecido porque esta obra maestra de mecánica social logra ocultar como por un encajonamiento de cajas de doble fondo, las relaciones que, en una sociedad dividida en clases, unen la función de inculcación, es decir la función de integración intelectual y moral, a la función de conservación de la estructura de las relaciones de clase características de esta sociedad”. (Bourdieu, 2005, p. 255).

Lo que interesa ahora, es dejar claro que toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa básicamente en el respeto a la autoridad y el culto a la fuerza. Por eso en el sistema educativo, los estudiantes deben aceptar el derecho del profesor a escoger lo que hay que estudiar (plan de área) y como se evaluará, incluso su derecho a la arbitrariedad frente a la calificación, pues lo hace bajo sus propios criterios y en la mayoría de los casos ignorando los intereses de sus estudiantes, a quienes después, de manera contradictoria se les indilgara el fracaso que pudiera presentarse durante su proceso de formación. Hoy se presenta una situación similar a la descrita a continuación:

[...] ” Como el sacerdote que en realidad sirve a la institución cuando, como detentor del poder sobre los oráculos que le delega la institución, viene a preservar las imagen de su infalibilidad haciendo recaer sobre los fieles el fracaso de las prácticas de salvación, de la misma forma el profesor protege la institución que le protege cuando tiende a evitar y a impedir la constatación de un fracaso que más que suyo, es de la institución y que solo puede conjurar, mediante la retórica estereotipada de la censura colectiva, desarrollando la angustia de salvación”. (Bourdieu, 2005, pp. 163–164).

No obstante el docente siempre tendrá límites acerca de lo que pueda y deba enseñar, pues ni la clase dominante se lo permitirá, ni él ha desarrollado habitus contrarios a los preestablecidos. De todas formas sigue siendo muy grande el poder de los agentes y sobre todo su capacidad para la reproducción. Tomando en cuenta esto, no pasa de ser una ilusión la propuesta de una escuela en la que se vea la igualdad. Hablando de igualdad, habría que preguntarse: si ¿todos en la escuela somos iguales, entonces seríamos iguales a quién? Como ya se ha dicho, cada uno de los sujetos que hace parte de la escuela, gracias al capital cultural que hereda de su familia, ya es igual, pero a los miembros de esta

[...] ” La AuP imprime un sello tan intenso en todos los aspectos de la relación de comunicación pedagógica que esta relación es frecuentemente vivida o concebida como el modelo de la relación primordial de comunicación pedagógica, o sea, la relación entre padres e hijos, de modo más general, entre generaciones. La

tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una AuP la relación arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por joven que sea, tiende a ser tratado como un padre”. (Bourdieu, 2005, pp. 59-60).

Para continuar abonando la discusión habría que decir también que los sujetos que hacen parte de la escuela, serían iguales, pero a algunos miembros de la escuela, que hacen parte de su misma clase social, mas, la igualdad en la conjunción de clases sociales es un sueño inútil, más aún, la genuina labor de la escuela, se desarrolla en el campo de la desigualdad, pues si fuera en y para la igualdad, habría que preguntarse si los pretendidos procesos de igualación construyen espacios nuevos para todos, o si por el contrario generan separación y exclusión, reproduciendo con estolas condiciones existentes.

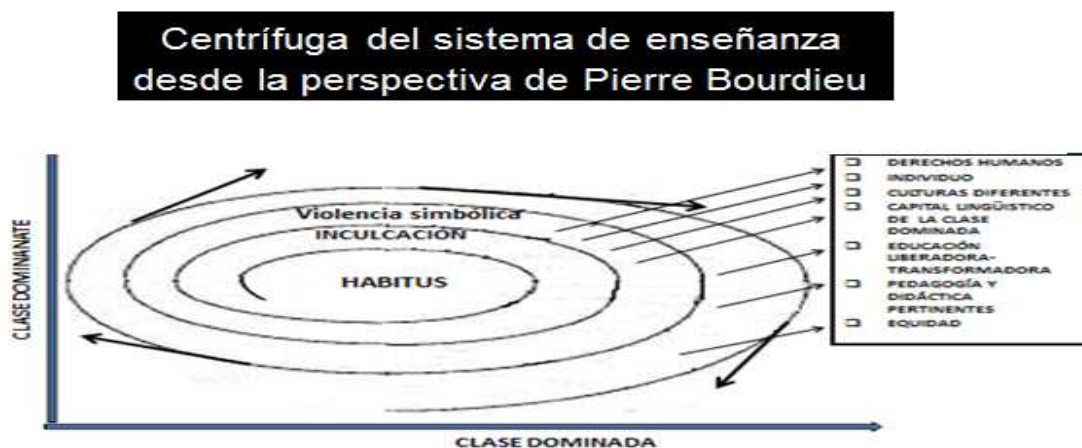
Se cree haber llegado al núcleo, no solo de los aspectos reproducidos y reforzados por el sistema de enseñanza a través de la acción y la autoridad pedagógicas de los agentes (inculcación de habitus, violencia simbólica) sino, además, a los aspectos que el mismo sistema expulsa y que son producto del cumplimiento del rol de los agentes y que se reflejan en una vivencia limitante de los derechos humanos, a saber, las características individuales de los sujetos, la diversidad de culturas, el capital lingüístico de la población más vulnerable, la crítica, el pensamiento liberador, la innovación, las practicas pedagógicas y didácticas pertinentes, la equidad y la mirada de los sujetos como seres humanos activos.

Esto lo deja ver claramente la concepción que tiene de sistema de enseñanza Bourdieu y Passeron (2005), veamos:

[...] ” Para comprender el conjunto del fenómeno, hay que representarse el sistema de las disciplinas (y en general el sistema de enseñanza) como un campo en el que se ejerce una fuerza centrípeta proporcional a la inercia que un individuo (o más exactamente una categoría de individuos) es capaz de oponer al fracaso y a la eliminación en función de las ambiciones socialmente definida como convenientes

a su sexo y a su clase, es decir, en función de la modalidad propia a su sexo de su ethos de clase”. (Bourdieu, 2005, p. 143).

Estos aspectos, se muestran en la Gráfica 3.



Gráfica 3. Éxito de la clase dominante

Dentro de este marco, es posible advertir que al mismo tiempo que la centrifugación del sistema de enseñanza expulsa los elementos ya citados y con ellos las posibilidades de éxito, atrae o retiene, mediante una fuerza centrípeta, otros aspectos inversamente proporcionales como la discriminación, la exclusión, la ideología del don, los estereotipos, la concepción de la educación como un elemento de manipulación a partir de la autoridad y el poder, con los que en última instancia favorece las posibilidades de fracaso de la clase social que posea menos capital lingüístico. Ver Gráfica 4.

Centrípeta del sistema de enseñanza desde la perspectiva de Pierre Bourdieu



Gráfica 4. Fracaso de la clase dominada

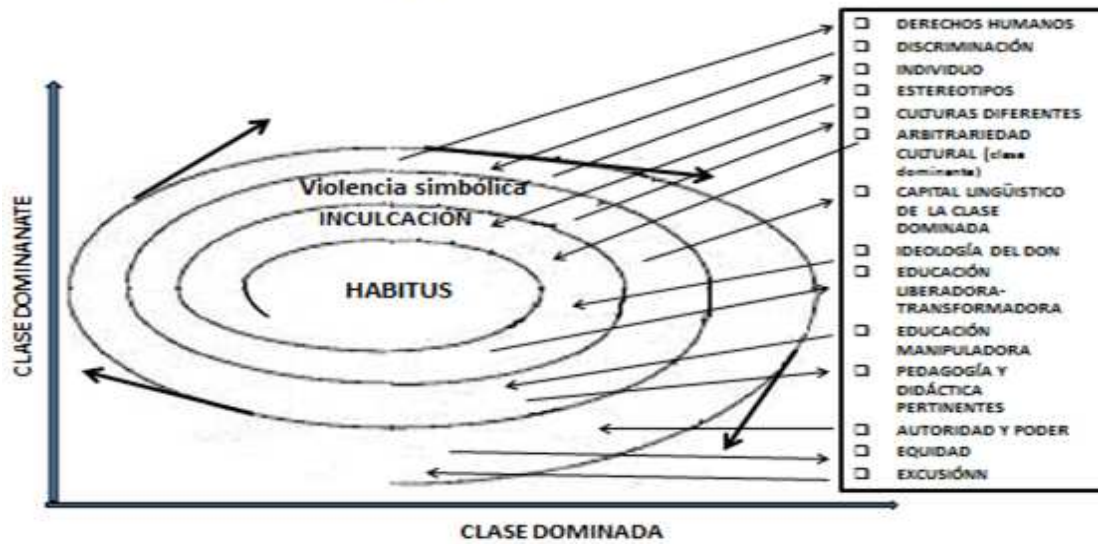
Además, estas fuerzas no operan por separado, se mueven al unísono, pero en una constante oposición, es decir, los derechos humanos chocan con la opresión y la discriminación, el individuo mantiene una constante lucha – pese a los habitus - contra los estereotipos que quieren encasillarlo, la arbitrariedad cultural está a la orden del día, el capital lingüístico de la clase dominada vive entre el apabullamiento y la resistencia ante su homólogo de la clase dominante.

También, se venera al éxito como producto que está derivado única y exclusivamente de los méritos individuales. El espíritu crítico y la educación liberadora, se debaten frente a su oponente, es decir, una educación que privilegia la manipulación, el autoritarismo y el poder a ultranza, lo que da al traste con los genuinos propósitos de la pedagogía y la didáctica, es decir, formar seres humanos para que sean más humanos.

En conclusión, este entrar y salir de diversos elementos en el sistema de enseñanza, constituye la dinámica, a la luz de la cual, se mueven los agentes y es uno de los aspectos causantes de la desorientación, el caos, la angustia existencial y la violación constante de los derechos humanos en la escuela.

La grafica 5 es un intento de visualización de la situación aquí descrita.

Fuerzas del sistema de enseñanza desde la perspectiva de Pierre Bourdieu



Gráfica 5. Fuerzas del sistema de enseñanza

3. El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos – PLANEDH - desde la perspectiva de campos y habitus de Pierre Bourdieu

Se continuará la exploración en torno a la relación: educación y derechos humanos desde la perspectiva de Bourdieu haciendo un análisis de lo que hoy en Colombia se entiende como campo de formación en derechos humanos y la manera como al interior de este se crean los espacios que obstaculizan dicha formación, alejándola de ser verdaderamente liberadora.

Pero esta situación no necesariamente implica ni la incapacidad ni mucho menos, el inconformismo y la crítica que pueda ser ejercida por los sujetos como producto de la relación conflictiva que mantienen, por ello, retomo el concepto de campo - arriba mencionado – para recalcar que está compuesto por las relaciones de clase y sus propias dinámicas, que incluyen una intensa lucha por la posesión del capital, originando jerarquización o enclasmiento. Precisamente esas dinámicas incluyen un principio generador de prácticas o “márgenes de maniobra”, donde se unen lo social, y lo individual, es decir los habitus.

Estos márgenes de maniobra tienen que ver con el acto mismo de enseñar, en el que se reproducen las relaciones de poder y en el que intervienen directamente los docentes y los alumnos. La acción de los docentes históricamente ha estado encaminada hacia la obtención de reconocimiento y respeto, para lo cual hacen gala de su intelectualidad, su saber didáctico y su moral. En el caso de los alumnos hay que tener en cuenta, su consideración como sujetos de derecho, en tanto centros del proceso educativo, lo cual no solo se consagra como un fin de la educación como lo vemos en la ley 115:

[...] “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El proyecto educativo institucional reconocerá este carácter”.

Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Titulo v de los educandos capitulo 1° formación y capacitación, Artículo 91.

También se afianza desde lo jurídico, por ejemplo en la ley de infancia y adolescencia:

[...] “Capitulo I. artículo 1. Finalidad. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.” Ley 1093 – 8 nov 2006 “por lo cual se expide el código de la infancia y adolescencia”

Según esto, en Colombia, la AP se funda más que en un saber, en la norma y el poder que acrecienta las contradicciones en el aula de clase, pues se encamina única y exclusivamente a lograr un impacto determinado en alguien que es el centro (el niño), olvidando el entorno. A todas estas, surge la pregunta: ¿Cuál niño es el centro, el que proviene de la clase dominante o el que proviene de la clase dominada? tal vez nos aproximemos a una respuesta en el siguiente texto:

[...] “...el lenguaje “elaborado” y “correcto”, es decir, “corregido”, del aula se opone al lenguaje que las anotaciones marginales designan como “familiar o “vulgar” y, más aún, al antilínaje del internado, donde los niños procedentes de regiones rurales, enfrentados a la experiencia simultánea de la culturación forzada y de la contraculturación subterránea solo pueden escoger entre el desdoblamiento y la resignación a la exclusión”. (Bourdieu, 2005, pp. 173–174).

De esta, entre otras afirmaciones, surge la necesidad de preguntarse - más en un país como el nuestro - ¿en qué medida la formación que hoy se imparte en el campo de los derechos humanos, contribuye a potenciar en los seres humanos la humildad, la justicia y la conciencia de su entorno? o ¿está contribuyendo más bien a la reproducción? pero sobre

todo ¿en qué medida contribuye – si es que lo hace – a generar una cultura de respeto y vivencia de los derechos humanos?

Al respecto, se señala que en Colombia existe desde el año 2009 el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos - **PLANEDH** como una expresión del interés del país de avanzar en la construcción de una cultura de paz desde la formación en derechos. Esta disposición que está fuertemente inspirada por los lineamientos internacionales de educación ciudadana, muestra desde sus antecedentes, vale decir: estándares internacionales, normatividad nacional, experiencias programas y proyectos al respecto, una marcada tendencia a la reafirmación de la positivación de los derechos humanos.

Es por eso, que a partir, de la afirmación de la educación en derechos humanos como una obligación del Estado derivada del DIDH y del DIH, se afirma que este, está obligado a educar y a garantizar que se eduque en derechos humanos, enfatizando en unas obligaciones específicas, relacionadas con el compromiso de formar y capacitar a los servidores públicos para lo cual se dan unos lineamientos puntuales. De ahí que los agentes deben quedar bien preparados para su función primaria, cual es la inculcación con miras a la reproducción.

Enarbolando el tema de las competencias, se propone en el PLANEDH, algo muy sugestivo: “modificar los procesos de enseñanza - aprendizaje” y hacer el tránsito hacia “procesos de aprendizaje permanente”, lo cual no deja de ser un placebo, pues esto implicaría si lo que se quiere es ser congruentes con una formación en competencias, un trabajo juicioso por niveles de competencia y en cada uno de los diferentes niveles educativos, y si tenemos en cuenta que el nivel más alto, hace referencia a la innovación, a la creatividad y al aporte al avance de la humanidad, la pregunta que surge es ¿cómo lo vamos a lograr?

Este es un interrogante difícil de responder, sobre todo si tiene en cuenta que seguimos estancados en la lección tradicional y rindiéndole tributo a las mallas curriculares, a las declaraciones, a la memorización y repetición de ideas, al estudio, diligenciamiento y

entrega de informes, a los pretenciosos sistemas de calidad, con los que se pierde la conciencia de la frontera entre lo técnico y lo humano.

A propósito, el PLANEDH está enmarcado dentro del *Plan Decenal de Educación* con el que se propone “transformar las prácticas pedagógicas”, pero con el que al mismo tiempo se habla de estrategias de calidad y mejoramiento continuo, las cuales no son más que un nuevo ropaje para la reproducción de lo existente, es decir, la educación por competencias.

Esto se puede ver hoy en la cotidianidad de nuestras instituciones educativas, en las que, se utilizan como herramienta, cuando no se alcanzan las competencias, los planes de mejoramiento, llamados peyorativamente “*planes de mejor miento*” los cuales están constituyéndose únicamente en una carga más de formatos a diligenciar, o en el peor de los casos en un medio de coerción para hacer trabajar a los “maestros culpables” de la debacle, razón por la cual en muchos casos se llenan con contenidos que no obedecen a lo que realmente se ha hecho ¿Permitirá esto un alto nivel de competencias? Definitivamente las competencias son un criterio de eficiencia en la escuela para favorecer la inculcación, denunciado incluso por Bourdieu como aparece en el siguiente texto:

[...] “Si se admite, en efecto, que un sistema de enseñanza debe tratar siempre con una definición social de la competencia técnicamente exigible, es decir, asegurar en todo caso la inculcación de un ánimo irreductible de información y formación.” (Bourdieu, 2005, p. 61).

Otros esfuerzos consagrados en el *Plan Decenal de Educación* con los que se supone, pueden alcanzarse la calidad, la formación de sujetos competentes y por ende, unas condiciones de vida buena, son los que hacen referencia a la escuela nueva, el proyecto educativo rural PER, la cátedra de estudios afrocolombianos y la política integral de derechos humanos y derecho internacional humanitario, promovida por el ministerio de la defensa.

Al respecto, la promoción flexible es lo único que se logra – aunque solo sea parcialmente - no solo porque los informes en este campo pueden acomodarse fácilmente a un formato, sino, porque además se está cayendo en la promoción por la promoción, lo que le resulta más cómodo a los docentes, pues esto obviaría la realización de los ya citados planes de mejoramiento.

Todo esto, va en contra de la posibilidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar los procesos pedagógicos, los cuales incluyen la sana convivencia. Por lo demás, mientras continuemos con la idea de meterlo todo en un formato, tendremos aspectos tan anhelados como la coexistencia pacífica cada vez más lejos de nuestra realidad. A este respecto, afirma Bourdieu:

[...] “la medida tecnocrática del rendimiento escolar supone el modelo empobrecido de un sistema que, no conociendo otros fines que los que le adjudica el sistema económico, respondería óptimamente, en cantidad y en calidad, y al menor coste, a la demanda técnica de educación, es decir, a las necesidades del mercado de trabajo. (Bourdieu, 2005, p. 232).

En tal sentido, desde el mismo *Plan Decenal de Educación*, puede entenderse el Planedh, más como un aporte a la positivación de los derechos humanos que a la generación de condiciones de vida buena, sobre todo si se tiene en cuenta, que este se basa en un conjunto de principios éticos, jurídicos, políticos, educativos y culturales que se enmarcan dentro de los fundamentos del estado social de derecho y asume también los compromisos políticos y jurídicos derivados de los instrumentos internacionales sobre derechos humanos, de las normas del derecho internacional humanitario y de las recomendaciones hechas por la comunidad internacional.

Además, tampoco a nivel mundial, la problemática de la formación en y para los derechos humanos, escapa a la persecución de esa “bola de nieve” llamada positivación, consagración e inclusión en los currículos, tema que ofrece mucha tela para cortar, pues

remite a la universalización de los contenidos con el consabido inconformismo que puede generar, a propósito:

[...]“... la extensión de los programas o los procedimientos de corrección puedan suscitar polémicas apasionadas, sin hablar de la resistencia indignada con la que se enfrenta toda puesta en cuestión de instituciones que cristalizan tantos valores como el concurso de “agregación”, la disertación, la enseñanza del latín o las grandes escuelas”. (Bourdieu, 2005, p. 194).

Justamente los Planedh, son fiel muestra de esta situación, pues proponen contenidos, propósitos objetivos y competencias, entre otros elementos, susceptibles de ser curricularizados, casi que estatutarios y listos para poner en manos de docentes que a no dudarlo, los convertirán en un asignatura más, como se ve en la siguiente cita:

[...] “hay sin duda pocos SE a los que las clases dominantes exijan menos que hagan otra cosa que reproducir tal cual la cultura legítima y producir agentes capaces de manipularla legítimamente (o sea, profesores, dirigentes, administradores o abogados y médicos, e incluso, literatos más que investigadores o científicos o, incluso, técnicos)”. (Bourdieu, 2005, p. 101).

Ahora bien ¿Cómo lograr una formación pertinente y una vivencia real de los derechos humanos, cuando nuestras políticas al respecto están en ciernes, cuando la tentación de los formatos y las mallas curriculares, nos corroe, cuando no se ha implementado un sistema serio de formación de los agentes en este campo, cuando no se tiene investigación o peor aún, cuando muchos de los que supuestamente están investigando al respecto, ni siquiera saben investigar? ¿Cuándo la sabiduría se presume y la ignorancia se oculta bajo el ropaje de los pseudo discursos? Según Bourdieu, el profesor debe poder:

[...] “renunciar elegante y ostentosamente a las protecciones más visibles de la institución acentuando los aspectos de una tarea que, como los gestos del cirujano,

del solista o del acróbata, son propicios a manifestar simbólicamente la calidad única del ejecutante y de la ejecución: las proezas más típicamente carismáticas, como la acrobacia verbal”. (Bourdieu, 2005, p. 181).

Otro elemento alarmante, denunciado en el mismo PLANEDH, es la distancia entre nuestros políticos - generalmente solo eso, nunca líderes - y el pueblo, de igual manera, si lo que se quiere es contrarrestar los aspectos más neurálgicos, volvamos la mirada a lo académico y cuestionémonos sobre si hemos asumido o construido unos verdaderos referentes pedagógicos en el tema de la enseñanza de los derechos humanos.

Es indiscutible la afirmación de que la educación debe encaminarse a la formación de agentes distintos, que apunten no solo a lo cognitivo, sino también a lo ético y lo estético y a favorecer los procesos que permitan lograr una categoría distinta de habitus, pero es una tarea difícil, más aun, ante el énfasis en la relación escuela estado, entendida como la injerencia de este en aquella, con la intencionalidad de reproducir las condiciones existentes.

A este respecto, la prueba de dicha intromisión, son los lineamientos de áreas obligatorias y “legales” como ciencias sociales, competencias ciudadanas y constitución y democracia, entre otras, que reflejan el querer del estado y que son miradas como la panacea en la formulación de propuestas pretendidamente pedagógicas y didácticas para la formación en derechos humanos.

[...] “Es así como los análisis de la burocracia y de sus relaciones con el sistema escolar, que vinculan la práctica y los valores de los altos estamentos administrativos del Estado a la formación dispensada por las distintas grandes escuelas, se condenan a ignorar que los antiguos alumnos de estas instituciones introducen en el aparato del Estado, del que el sistema de las grandes escuelas les asegura el monopolio, disposiciones y valores que se derivan tanto o más de su pertenencia a ciertas fracciones de las clases dominantes”. (Bourdieu, 2005, p. 245).

Con todo y esto, es menester aceptar que EL PLANEDH compila elementos valiosos, que hacen parte del campo de formación en derechos humanos en Colombia. De vital importancia son los que se encuentran en sus capítulos dos y tres, diagnóstico y marco conceptual respectivamente; pero también allí encontramos elementos escalofriantes como las hipótesis planteadas y desarrolladas en el capítulo dos, a saber: “El país no cuenta con una verdadera política educativa en derechos humanos”, “las experiencias existentes al respecto, no guardan coherencia entre sus fines y lo que realmente desarrollan”, “el país no cuenta con un sistema de formación de agentes para la educación en derechos humanos”, “son pocos los trabajos investigativos que aportan al mejoramiento de la educación en derechos humanos”.

Esto quiere decir, que en el campo educativo en lo referente a los derechos humanos tenemos grandes falencias y por ende, la formación impartida, no puede favorecer unas condiciones de vida digna, dado que en este campo, priman los intereses particulares, se propone y desarrolla una enseñanza tradicional y se descargan responsabilidades vitales en la escuela y sus agentes, sin dotarlos de los elementos básicos para su cometido. Simultáneamente, las políticas públicas en este campo se reducen a cierta suerte de panaceas como el programa “Eduderechos”, en el que se deposita una confianza ciega. Eso sí, suma como otro texto más de derechos humanos acrecentando las bases de datos.

[...] “En definitiva, estudiantes y profesores no tienen la obligación (respectiva y recíproca) de sobrevalorar la cantidad de información que circula realmente en la comunicación pedagógica por el hecho de que la deban a la institución: reconociéndoles como emisores o destinatarios legítimos del mensaje pedagógico, la Escuela les impone las obligaciones hacia la institución que constituyen la contrapartida exacta de su dignidad de institución atestiguada por la presencia en la institución. Y, escogiendo (sin que se trate la mayoría de las veces de un cálculo consciente) la conducta más económica o más rentable universitariamente (las más “provechosa”) profesores y estudiantes sólo obedecen a las leyes del universo escolar como sistema de sanciones”. (Bourdieu, 2005, p. 164).

Lo anterior, permite decir también, que en lo atinente a los agentes educativos, estos, son concebidos como sujetos con la intencionalidad, de movilizar el pensamiento, a partir de sus competencias pedagógicas. Cabe preguntarse ¿Cómo lo van a hacer? ¿Cuándo no se forma a los agentes en competencias para que enseñen competencias? ¿Cuándo el educador no se sitúa en su realidad, en su contexto? ¿Cuándo no hay suficientes espacios para la formación en derechos humanos? ¿Cuándo hay carencia de propuestas, pues paradojas como la curricularización a ultranza coexiste con la escasez de programas al respecto?

Prueba de esto es que, en los posgrados por ejemplo, buena parte del tiempo previsto para la formación en derechos humanos, se gasta en descripciones y emotivas denuncias, sobre lo que son y lo que se hace con los derechos humanos - es decir, violaciones y castigos - siendo la panacea el recuento histórico de los mismos. En pregrado, según lo afirmado en el mismo Planedh, hasta 2014, solo la universidad pedagógica nacional contaba con una licenciatura en derechos humanos y educación comunitaria. Cabe anotar también que para el semestre actual, primero de 2015, la universidad Javeriana está ofreciendo la Maestría en derechos humanos y cultura de paz.

Aquí se refiere también a la Universidad Autónoma Latinoamericana, que en su programa de licenciatura en ciencias sociales, solo incluye los derechos humanos en el quinto semestre, ubicándolos como subtema de la asignatura democracia estado y derechos humanos, más no lo hace desde la educación en y para los mismos, sino desde la rigidez de un plan de estudios, cuyo desarrollo exige informar y hacer exámenes.

Esto está impactando, a mi modo de ver, negativamente en la cultura de los estudiantes unaulistas, pues, otro tipo de trabajos como: sensibilización, reflexión, lúdica, análisis de las vivencias cotidianas, la relación con el otro, la construcción colectiva de un buen ambiente para el aprendizaje, entre otros, al decir de muchos de los estudiantes es una perdedera de tiempo. Se obedece, más bien, al paradigma de la calificación, la panacea es lo cuantitativo y el concepto de “calidad” solo se usa para descalificar, pero sobre todas las

cosas se venera al maestro sabio que tiene mucho que dar, lo que implica la existencia de un alumno dispuesto a recibir saberes para llenar sus protuberantes vacíos.

Por lo mismo la frase de batalla de algunos docentes es: “no podemos ser paternalistas, hay que exigir” ¿Qué es exigir? Es la pregunta obligada, ¿Será acaso moldear conductas? ¿Será reducirse a la ecuación información – calificación? ¿Será imponerle al estudiante una visión del mundo, la del profe? ¿Será el comportamiento “filantrópico” de regalarle la comprensión al estudiante, pues “carece” de ella? Basado en el pensamiento Bourdieusano, puede verse claramente que lo único que transversaliza todas las áreas y por consiguiente los ambientes de aprendizaje es la violencia simbólica como imposición y enmascaramiento de una educación tradicional con aspavientos y pretensiones de novedad. Estas denuncias tan nuestras y tan propias de toda Institución Educativa, no, escapan al pensamiento Bourdieusano, al respecto esta afirmación contundente:

[...] “Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas” (Bourdieu, 2005, p. 61).

Retornando al panorama nacional, el reto entonces es volver la mirada sobre las relaciones posibles entre la educación y los derechos humanos, sin estancarse en la escuela tradicional ni en lo jurídico, sino, desde una perspectiva pedagógica, tan humana, que supere los diseños y los formalismos.

Esto no permitirá comprender, porque en el planedh se dice que la investigación pedagógica se encuentra en ciernes y que la producción de conocimiento no es más que un anhelo. De otro lado se afirma que la intensión de aportar a la comunidad científica choca con las políticas públicas y con la deficiente formación de los agentes, en quienes es relativamente fácil detectar falencias en el campo de la pedagogía y la didáctica. En este sentido la aspiración del PLANEDH que concibe la investigación pedagógica como el

manejo de un saber para hacer propuestas, producir conocimiento y aportar a lo pedagógico, lo político lo cultural, se queda solo en una definición.

Sumado a lo anterior, están las ideas plasmadas en el capítulo tres del Planedh – marco conceptual - las cuales están centrados en la dignidad humana entendida como el derecho a vivir como uno quiera, a vivir bien y sin humillaciones. Aspectos, consagrados también en nuestra CONSTITUCIÓN y que van en consonancia con otros principios como el respeto, práctica y protección de los derechos humanos, la prevalencia de los derechos del niño, de la mujer, de los ancianos y en general de la población más vulnerable, todas propuestas no solo loables, sino, también necesarias, pero que se están quedando en el papel, como temas a enseñar, sin importar el impacto que puedan tener en las condiciones de vida.

Esta situación remite a un gran tema como lo es la cultura de los derechos humanos, que en una educación planeada y desarrollada de la forma que se ha venido tratando en líneas anteriores, se reduce a una lista de contenidos propuestos por la clase dominante y diseñados con una intencionalidad específica, es decir, una educación desde y para unos valores, debemos preguntarnos entonces ¿Valores de quién? ¿Valores para quién? ¿Valores para qué?, ¿Qué tipo de valores?

En lo referente a la formación de sujetos de derechos, se les concibe como aquellos que asumen los derechos humanos como una forma de vida en la que prime el respeto por la diversidad, no obstante la realidad muestra una brecha entre lo concebido y lo realizado. Esa misma realidad, permite ver otro hecho curioso - por no decirlo de otra manera – como el siguiente: en el PLANEDH, se denuncia la propensión a imponer modelos de educación, pero se hace desde la devoción a un currículo homogenizado y homogenizante. Surge la pregunta: ¿Incluir la diversidad proveyéndola de su propio currículo, no será una forma de selección y por tanto de violencia simbólica?

Frente al respeto por la diversidad, en el planedh se tiene en cuenta el conflicto de valores en el estado, es decir, en términos del Magistrado Carlos Gaviria Díaz (1997), el dilema entre garantizar la coexistencia pacífica y sus propias políticas para ello, en muchas

ocasiones arbitrarias. Por eso resulta preocupante, que el estado dé unas directrices o lineamientos curriculares para derechos humanos, afincados en la formación en competencias ciudadanas imponiendo con ello una visión del mundo, algo que por jurisprudencia, según el mismo magistrado le ha quedado vedado al estado. Aspecto que se nota en el siguiente texto:

[...] “Todos los condicionamientos del aprendizaje interior y todas las condiciones sociales de la relación de comunicación pedagógica, hacen que los estudiantes estén objetivamente destinados a entrar en el juego de la comunicación ficticia, debiendo por ello aceptar la visión del mundo universitario que les condena a la indignidad” (Bourdieu, 2005, p. 163).

Se tiene la manía de quedar en la veneración del estado social de derecho, pues bien, hay que hacer un tránsito hacia la exigencia, la consecución y consolidación de los fines de este estado, de su legalidad, de su independencia, de su finalidad, que no es otra que el ser humano y sobre todo, hacia el empoderamiento de los aportes que el estado social de derecho puede hacerle a la ética, a la crítica y a la política. De hecho siempre se están introduciendo cambios en el estado, veámoslo desde Bourdieu:

[...] “Es así como los análisis de la burocracia y de sus relaciones con el sistema escolar, que vincula la práctica y los valores de los altos estamentos administrativos del Estado a la formación dispensada por las distintas grandes escuelas, se condenan a ignorar que los antiguos alumnos de estas instituciones introducen en el aparato del Estado, del que el sistema de las grandes escuelas les asegura el monopolio, disposiciones y valores que se derivan tanto o más de su pertenencia a ciertas fracciones de las clases dominantes (*distancia respecto al rol, huida a la abstracción, etc.*) que de las enseñanzas de la Escuela.” (Bourdieu, 2005, p. 245).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario resaltar la importancia que tiene el tema de la construcción de una cultura de los derechos humanos, que permita no solo el refuerzo

de valores, sino, de actitudes no violentas, una cultura que permita a partir de su visibilización, abordar el tema de la solución de conflictos. El centro de esta cultura – sin excluir su entorno - debe ser el ser humano en el que debe potenciarse su capacidad para hallar acuerdos y afrontar pacíficamente las dificultades, lo cual impactará positivamente en las condiciones de vida.

Y es que la cultura es, a decir de Bourdieu (2007), un campo en el que se globalizan las formas de actuar, en el que se desarrollan procesos dinámicos, generalmente encaminados al reforzamiento de unas prácticas, pero que debieran servir para la transformación de las mismas. ¿Cuál será entonces la cultura de la escuela? A propósito de cultura, una claridad:

[...] “La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural”. (Bourdieu, 2005, p. 18).

Al respecto, vale la pena decir que en el PLANEDH, se deja claro que construir cultura de derechos humanos implica la transformación de las prácticas y el reconocimiento de la dignidad como referente cotidiano. Sin embargo a renglón seguido se habla de acuerdos, normas, principios, declaraciones y lineamientos, algo paradójico, como quiera que también se estén sugiriendo de alguna manera más positivaciones y refuerzo de los ambientes tradicionales para la educación en derechos humanos.

A propósito de cultura Ander –egg (1999) habla de tres formas de concebirla y retomo puntualmente la primera: “*la cultura como la adquisición de un conjunto de saberes y como resultado de dicha adquisición*” es ese conjunto de saberes, el que hay que impactar, ya que debe incluir los derechos humanos como modo de vida más que como asignatura. Se considera que esta definición remite a la relación cultura, pedagogía y didáctica, dado que los saberes implican una transmisión y un modo de hacerlo.

Al respecto se hace el siguiente cuestionamiento: ¿Si basta con acumular saberes, sobre todo en derechos humanos? o mejor preguntémonos si será suficiente con más asignaturas, más normas y “nuevas” metodologías, para la transformación de habitus tan arraigados en la escuela? Si son las normas, las declaraciones y más currículos, lo que necesitamos para transformar nuestras prácticas? ¿Se construye una nueva cultura, si se continúa haciendo lo mismo? ¿Serán las arbitrariedades propias del academicismo la única salida? La siguiente afirmación que aparece en la introducción a la edición castellana de la reproducción, parece pesimista al respecto:

[...] “Introducen, para ello, dos conceptos básicos: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (Bourdieu, 2005, p. 9).

Ateniendo a la consideración de cultura como conjunto de saberes y a propósito de metodologías para transmitirlos, se observa que el **PLANEDH** también propone una aproximación a lo que pudiera ser una pedagogía para los derechos humanos, en las perspectivas de construcción de subjetividades, pedagogía crítica y constructivismo, aludiendo a la integralidad e interdependencia de los derechos humanos con el fin de formar en la autonomía, y el conocimiento para transformar la cultura. Pero todo esto con una intencionalidad fundamental, el fortalecimiento del estado social de derecho y la salvaguarda de los preceptos del derecho internacional humanitario.

Al mismo tiempo, una pedagogía de los derechos humanos debe desenvolverse en unos campos específicos, por esto el Planedh concibe tres, a saber: **valores y actitudes, información y conocimiento y competencias**. El primer campo, se centra en el cuerpo el mundo, el pensamiento y la ética, lo cual a simple vista se ve no solo maravilloso, sino también pertinente, no obstante, se queda corto frente al cómo trabajar el cuerpo en un medio donde solo somos cabezas (Robinson, 2006), ¿Cómo enseñar el mundo y trabajar el pensamiento en un sistema educativo en el que se desenvuelven agentes

descontextualizados, encerrados en sus pequeñas islas de certezas, rindiendo tributo a la fragmentación del conocimiento calificando mal y numéricamente todo aquello que esta por fuera de sus parcelas de conocimiento? A propósito.

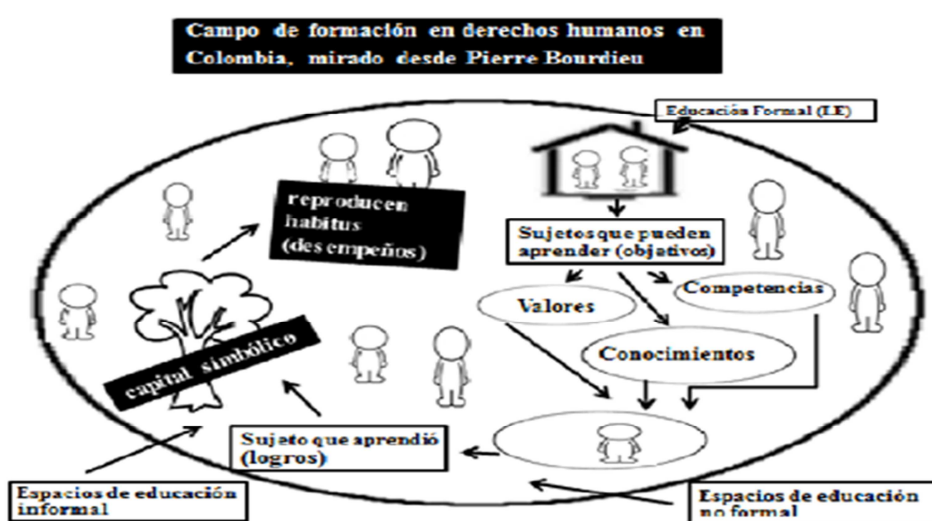
[...] “El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado.” (K. Marx, Kritik des Hegelschen Staatsrechts, Eliminación y selección, p. 191).

El segundo campo se centra en conceptos, historia y normas, que equivale a decir: contenidos, contexto y declaraciones. Me llama la atención que al llegar a normas y declaraciones se habla de aprendizaje significativo, pues no sé qué tan significativo sea centrarse en el positivismo, olvidando otras consideraciones. Antes que significativo, lo que se propone y de hecho se está trabajando, es un aprendizaje institucionalizado. Pues, como puede verse:

[...] “Cualquiera que sea el habitus a inculcar, conformista o innovador, conservador o revolucionario, y esto tanto en el orden religioso como en el orden artístico, político o científico, todo TE engendra un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principio de este habitus según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje (por ejemplo, el académico o la “canonización” de autores revolucionarios, según Lenin).” (Bourdieu, 2005, p. 100).

El tercer campo, es el de las competencias encaminadas a la formación de ciudadanos activos, cuyas dimensiones son: Identidad, pluralidad y valoración de las diferencias, convivencia y paz y participación y responsabilidad democrática. La primera dimensión, hace referencia a un sujeto y un agente histórico, es decir, situado, en donde la memoria colectiva, ha de servir para la liberación, la crítica y la autonomía. Tanto el texto como la gráfica siguiente – la numero seis - nos ilustran un poco más sobre estos tres Campos específicos.

[...] “Se comprende que una medida de las competencia lingüísticas realizada en el nivel de la enseñanza superior en un población de estudiantes solo puede aprehender la relación entre el origen social y el éxito escolar bajo la especie de relación entre el éxito y las características escolares, que no son más que la “re traducción”, en la lógica propiamente escolar, de las posibilidades inicialmente ligadas a una situación social determinada” (Bourdieu, 2005, p. 128).



Gráfica 6. Campo de formación en derechos humanos en Colombia

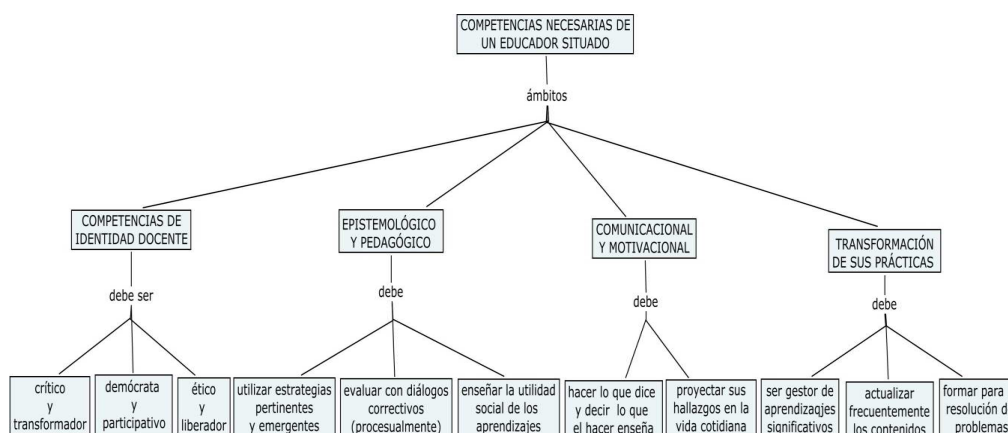
Sumado a lo anterior, hay que tener en cuenta que las competencias deben permitir al sujeto, entre otros aspectos, la valoración de su propia historia, la construcción de un proyecto de vida, el desarrollo de un pensamiento crítico y su capacidad de indignación frente a las relaciones desiguales entre las personas, las culturas y las naciones. (Planedh, 2014).

Pero el trabajo educativo, al interior de estos tres campos propuestos por el PLANEDH requiere de un educador, más que competente, situado y consciente de su realidad, hablo de un educador situado, para referirme a las características de un docente crítico – tan necesario frente a los obstáculos y las utopías que hay que enfrentar, sobre todo en nuestro medio, reflejo de las problemáticas de América latina.

Un educador que supere los vicios del docente que como agente defiende unos intereses de clase, un profesor que supere la situación que le toca vivir y aporte a la transformación del contexto, y que no termine siendo un profesor como lo describe Bourdieu:

[...]”... los profesores reclutados recientemente, inquietos y ansiosos de mostrarse dignos de una “promoción acelerada”, se encontraban sin duda más inclinados a adoptar los signos externos del magisterio tradicional que a consentir el esfuerzo necesario para orientar su enseñanza según las competencias reales de su público”. (Bourdieu, 2005, p. 148).

Una propuesta del tipo de educador que hoy se requiere, se puede observar en el mapa conceptual del Gráfico 7.



FUENTE: coordinación educativa y cultural centroamericana, principios filosóficos y epistemológicos del ser docente - Rolando Pinto Contreras-volumen 60, capítulo cuarto, los saberes pedagógicos necesarios para ser un educador situado. Págs 134 a 140 - ELABORÓ: Bernardo Betancur Sierra - UNAUULA 2014.

Gráfica 7. Competencias necesarias de un educador situado

De otro lado hay que decir, que en lo referente a convivencia y paz en el **PLANEDH**, se habla de manejo de conflictos y de las posibilidades que permite la apropiación de este tipo de competencias, en las que sobresalen verbos como: construir, abordar, reconocer y transformar, encabezando propuestas propias de un primer nivel de competencia.

En el caso del verbo transformar, no queda claro cómo se va a llegar a la transformación de algo, sobre todo de nuestra realidad, pues como ya se ha dicho, ello requiere de la apropiación de un alto nivel de competencias que permita crear e innovar. Nada de esto y menos como se puede lograr se deja ver en la propuesta del mencionado plan.

También en la dimensión relativa a la participación y responsabilidad democráticas, se ven confusiones, pues en esta se aboga por un sujeto político activo y propositivo, pero en lo que se dice que esta competencia permite, se puede ver el direccionamiento hacia un trabajo por competencias que apenas llega a un nivel de interpretación. Además se reduce todo al trabajo de uno de los ejes centrales de las competencias ciudadanas, como lo es, la construcción de la Convivencia y la Paz, tema importantísimo, pero, pre elaborado y con la intencionalidad y el sello de la clase dominante.

Igual inquietud, respecto al tema de las competencias, me produce la inclusión de las disposiciones de los organismos la comunidad internacional arriba mencionadas, que de cualquier manera, proponen unos estándares, con lo que, encasillan la enseñanza de los derechos humanos en las relaciones **forma-contenidos** y **procesos-resultados**, entramados en un listado de valores y teniendo como base la inclusión, sobre la cual, se tienen grandes reparos, como quiera que incluir una cultura en alguna parte, no deja de ser otra forma de sometimiento. Además, sería necesaria antes que nada la creación de mecanismos que permitan una nivelación de capital cultural, tema frente al cual no se plantea siquiera un diagnóstico. Entendiendo que la educación no parte de cero, ni de la igualdad cultural, veamos que:

[...] “La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto

capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura” (Bourdieu, 2005, p. 17).

La conclusión de este capítulo, desconcierta, pues aquí se destaca la intencionalidad de centrarse en los contenidos, en los estándares internacionales, en la voluntad del gobierno y se enseñan los espacios propicios para la inclusión de ideas de la clase dominante en las políticas educativas; pero lo más grave, es el señalamiento de los derechos humanos como criterio de calidad de la educación.

El siguiente “botón” basta como muestra de lo anterior, de lo fragmentaria de la educación en derechos humanos y de la intromisión del estado en esta:

“[...] Por último, conceptualmente el PLANEDH trasciende lo que podría llamarse “la cultura escolar” para señalar la necesidad de dirigirse a la construcción de una cultura de los derechos humanos en la perspectiva de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos en la realización de los postulados del Estado Social de Derecho”. (PLANEDH, 2014, p. 87).

No se entiende lo que aquí quiere decir el término “trasciende”, pues si es retomar algo, en este caso la cultura escolar y proponer un avance sin dejarla de lado, ¿porque se habla entonces de construcción de otra cultura?

Frente a esto se puede decir, que no se trata de crear otra cultura de los derechos humanos, entendida solamente como la apropiación de directrices emanadas de políticas públicas, se trata más bien, de aportar a la deconstrucción y transformación de la cultura escolar, para lo cual, serían de vital importancia, las propuestas que puedan darse desde la misma escuela, las cuales, sin duda, generaran mejores condiciones para la vida en sociedad.

Todos los aspectos del **PLANEDH**, a los que se acaba de hacer referencia, están enmarcados en sus propósitos, en los que se habla de la implementación de estrategias por

parte de los agentes, no obstante, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, estas no se ven muy claras y en algunos casos muestran un enfoque de la educación en derechos humanos como un simple servicio que hay que prestar, a lo sumo se enfocan en capacidades, pero desde un punto de vista discriminatorio.

En últimas, son grandes las inquietudes que me deja el Planedh, desde sus objetivos que develan en algunos casos con otro ropaje, sus verdaderas metas, es decir, el afianzamiento de las políticas públicas, la consolidación del estado social de derecho, el respeto e incremento de normas, y la adopción y defensa de unos referentes psicológicos; aspectos que son de vital importancia, pero que organizados como política o programa, quedan condenados a ser parte de una cultura arribista de los derechos humanos. Esta situación se relaciona con el siguiente texto que aparece en la introducción a la edición italiana de la reproducción:

[...] “La “violencia simbólica” es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas. Pero justo esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin tal disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a esto su cumplimiento” (Bourdieu, 2005, pp. 18 – 19).

Ante esto surge la pregunta: ¿Cómo construir en estas circunstancias tejido social? o hablando de pedagogía ¿Cómo construir redes de conocimiento?

Se demuestra, a pesar de los interrogantes que se dejan por resolver, que el campo de formación de los derechos humanos en Colombia y lo que allí se hace, sirve de manera casi exclusiva a los intereses de clase, pues en tanto contenidos que han de reproducirse en la escuela y en la sociedad, surten el mismo efecto de reproducción de los currículos tradicionales, con lo que se deja claro que el acto de reproducir esta propuesta de derechos humanos también se constituye en un acto de violencia simbólica.

Esta violencia se ve más clara cuando se observa en la misma cotidianidad de la labor docente, que al llegar a la escuela los estudiantes provenientes de la clase dominada, reflejan haber vivido muchas situaciones de violencia y dejan ver la escasez de su capital cultural, por lo que los contenidos, las teorías y las declaraciones sobre derechos humanos se les hacen demasiado raras. En contraposición a estos, los estudiantes provenientes de la clase dominante poseen más capital cultural, por lo que pueden familiarizarse más fácil con temas de derechos humanos, paralelamente han vivido menos situaciones de violencia, o por lo menos tienen más y mejores expectativas frente a su futuro, por lo que un mensaje de esperanza como este puede ser mejor recibido. Por esto sus valores, sus estilos y sus condiciones para el aprendizaje son diferentes, como se ve en el siguiente texto:

[...] ”En ese caso, la transformación del modo de generación social de los agentes determina la aparición de *generaciones* diferentes, cuyos conflictos no se reducen a aquello que normalmente se inscribe en los conflictos generacionales, puesto que tienen por principio la oposición entre los valores y los estilos de vida asociados al predominio en el patrimonio del capital económico o del capital cultural” (Bourdieu, 1998, p. 465).

En síntesis, los campos de formación en derechos humanos en Colombia y por consiguiente sus habitus, están siendo permeados por una relación entre la educación y los derechos humanos, estructurada a partir de una concepción positivista y burguesa, que de manera camuflada, enfatiza en la reproducción de la escuela tradicional, con lo que pretende ocultar la manipulación de una clase sobre otra y enmascarar sus verdaderas intenciones bajo la apariencia de autonomía y neutralidad. [...] “*Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase.*” (Bourdieu, 2005, p. 266)

4. Las categorías de habitus que favorecen en los sujetos su disposición a la transformación

Con lo que se ha expresado hasta aquí, se ve que en la violencia simbólica que se da al interior del campo educativo, el papel que cumplen los agentes en el reforzamiento de los habitus, es decisivo y que lo denunciado por Bourdieu sobre este particular, lejos de quedarse en lo meramente descriptivo, llama la atención sobre la necesidad y la posibilidad de introducir cambios en nuestros habitus.

Sin embargo, no piensan lo mismo algunos opositores de Bourdieu, que además de considerar su propuesta como descriptiva y dominocéntrica, la descalifican por lo que consideran ellos, su carácter reduccionista, masificador pesimista, e insuficiente (Capdevielle, 2011), afirma a este respecto:

[...] “Sin embargo, consideramos junto con corcuff, que la manera de plantear la relación entre las estructuras objetivas y el *habitus*, parecería por momentos borrar el papel activo del agente para transformar sus propias disposiciones a contraposición de estos planteos”. (Capdevielle, 2009, p. 194).

No obstante, también se encuentran afirmaciones del propio Bourdieu que sustentan su propuesta, miremos:

[...] “sólo una autentica labor de contra adiestramiento puede transformar duramente el *habitus*” (Bourdieu, 1999c, pp. 226-227).

Dado lo anterior, se considera necesaria otra mirada de Bourdieu, una que permita, ver más allá de los contrastes entre lo objetivo y lo subjetivo y por tanto, favorezca, por lo menos el intento de superarlos, pues una cosa es la verdad objetiva de violencia al interior de la escuela y otra muy distinta es la percepción y la disposición a la práctica de los

agentes, esta dualidad debe ser superada en el acometido de minimizar los efectos de la reproducción.

A propósito de dualidades, si lo que se quiere es aportar al posible cambio del orden existente, es menester comprender que los desencuentros entre la igualdad y la desigualdad no implican necesariamente el carácter nocivo de la segunda, dado que este, es un campo que permite la realización individual y por ende el avance del sujeto. Para esto es perentorio mejorar los procesos de comunicación, mediante los cuales expresa sus requerimientos el ser humano y logra una verdadera interacción con la sociedad. De esta manera podría superarse lo que aquí se llama “falso paso” pues se estaría colocando en su lugar un “paso auténtico”. La comunicación no tiene por qué ser solo entre iguales, también puede ser, o darse entre desiguales y debe servir a la superación de situaciones como la siguiente:

[...] “Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite.” (Bourdieu, 2005, p. 63).

Pero la autenticidad que permita la disposición a la transformación, choca con una situación ya mencionada en este ensayo, referida al culto a los dones, el cual, encasilla a los sujetos en un modelo específico, impidiéndoles el desarrollo de una verdadera disposición a la transformación.

Estas supuestas capacidades excepcionales, son otro elemento que coadyuva a la reproducción de la violencia simbólica, lo que hace necesario anteponer al espacio de la veneración, otro espacio, el de la irreverencia y la crítica como una especie de rebeldía activa, fundamentada en pedagogías como las críticas, por ejemplo, que le permita constituirse en un antídoto para la exclusión que la meritocracia genera.

Para precisar como los dones aportan a la reproducción de la cultura dominante en la escuela, se puede decir que se le atribuye un gran don al sujeto que aprende

mecánicamente unos contenidos y haciendo gala de una memoria no comprensiva y de su capacidad de adaptación al conductismo, recita lo que los agentes quieren que recite, es decir se pone a “paz y salvo” con ellos, como si la necesidad del estudiante no tuviera ninguna importancia. Sobre esto, resulta escalofriante y claro el siguiente fragmento:

[...] “Si el estudiante no logra realizar un deber ser que solo es su “ser-para-el-profesor”, es siempre culpa suya, ya sea por error o maldad: “en boca de los candidatos”, como dicen los informes de la “agregation”, la más brillantes teorías que dan convertidas en monstruosidades lógicas, como si los estudiantes, incapaces de comprender lo que se les enseña, sólo pudieran jugar el papel de ilustrar la vanidad de los esfuerzo que el profesor prodiga y continuará prodigando” (Bourdieu, 2005, p. 162).

Como quiera que sea, los dones y a través de ellos las competencias están permeando la escuela, a través de estas, se legisla, se gastan grandes sumas de dinero y se dan orientaciones con miras a determinar quién es idóneo y quien no, lo que no solo etiqueta, también, mete a los seres humanos en una camisa de fuerza, ignorando sus aptitudes, sus talentos y sus reales capacidades. Nada más perverso que evaluar a un ser humano por competencias, obligándole a responder por estándares en los que no cree, que no domina y que ni siquiera avizora dentro de su proyecto de vida.

Al respecto, se retoman elementos, ya citados, dado que quiere llamarse la atención sobre la confusión moderna y lamentablemente vigente, acerca de la evaluación, que la reduce a la mera calificación. La panacea es el agente calificador – que califica mucho - personaje paradójico además, pues la ecuación **pierde-gana** lo convierte más en alguien que descalifica. En este escenario, es invisibilizado aquel agente que evalúa y se da cuenta de las necesidades de sus estudiantes.

A propósito, darse cuenta es ser competente, es aproximarse al sujeto, conocer, sus estilos, sus falencias, sus fortalezas; es hacer una acertada transposición didáctica, es ser optimista y enseñar conocimientos pertinentes. En definitiva, se da cuenta solo quien hace

el tránsito de agente a docente, es decir, aquel que se convierte en alguien que aprende a aprender y aprende a enseñar de manera crítica, en otras palabras, aquel que se transforma en alguien que sabe y sabe enseñar.

Lamentablemente, no es esto lo que rige la realidad, pues el interés por el otro, está siendo reemplazado por un examen, lo que no deja de ser preocupante, sobre todo si se tiene en cuenta que este, legaliza, define e inculca un saber, como se puede ver en los siguientes textos:

[...] “De hecho, el examen no es solamente la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza: en la medida en que impone como digna de la sanción universitaria una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura. La adquisición de la cultura legítima y de la relación legítima con la cultura se regula tanto, y si no más, que por el condicionamiento de los programas, por el derecho consuetudinario que se forma en la jurisprudencia de los exámenes y que debe lo esencial de sus características a la situación en la que se formula”. (Bourdieu, 2005, pp. 191–192).

Ciertamente los exámenes a más de ser elaborados desde las grandes falencias de la mayoría de los docentes, falencias que incorpora y enmascara gracias a la reproducción y de las cuales en la mayoría de los casos ni siquiera es consciente, producen más que una calificación por competencias, una descalificación por desventajas, son una forma cruel de manifestación de lo que en el pensamiento Bourdieusano se conoce como “racismo intelectual”.

Competencia es competir, no importa su ropaje, siempre será la lucha por superar al otro y lo indignante de todos los “concursos” que genera, de todas las “peleas” que en su honor se trazan, es que son enfrentamientos irremediablemente injustos. No llega al campo de lucha (la escuela) con las mismas armas, ni con el mismo capital cultural el niño

que es hijo de un obrero y cuya madre vende fritos, que un niño que es hijo de un médico y cuya madre es docente. Sus visiones del mundo y por ende sus posibilidades son diametralmente opuestas, por lo que ponerlos a competir por una nota constituye una pelea desigual.

Tristemente es común ver al docente que se ufana de su “valentía” porque hace muchos exámenes y pone muchos ceros, hasta donde se sabe, promover, participar y hasta celebrar el resultado de peleas desiguales es un acto de cobardía. Lo que si sería un acto valeroso, sería dar la cara, no atrincherarse en el examen, no escabullirse por el túnel de las notas y quedarse en el “campo de batalla”, aportando a un ser humano que requiere de otros métodos, de otras estrategias y de otra visión de lo pedagógico. Claro, eso es más difícil, pues se estaría peleando contra la reproducción, pelea también injusta, solo que en esta, estaríamos haciendo parte del lado de los valientes. El siguiente texto puede servir para reflexionar y pensar en no huir de la responsabilidad social de formar seres humanos.

[...] “Donde más se pone de manifiesto el sesgo de clase es en las pruebas en las que el corrector tiene que recurrir a los criterios implícitos y difusos del arte tradicional de calificar, como la prueba de disertación o el examen oral, ocasión de formular juicios totales, pertrechados de los criterios inconscientes de la percepción social, sobre personas totales, cuyas cualidades intelectuales y morales se perciben a través de los detalles infinitamente pequeños del estilo o de los modales, del acento o la elocución, de la postura o de la mímica, o incluso del vestido y la cosmética; sin hablar de esas pruebas orales que como los concursos del ENA o la “agregation” en letras, reivindican casi explícitamente el derecho a los criterios implícitos, ya se trate de la soltura y la distinción burguesa o del buen tono y dignidad universitarios (Bourdieu, 2005, p. 219).

La dura realidad muestra que la calificación es de por sí, una parcela, con el agravante de que un cinco no significa lo mucho que sabe un estudiante sobre un determinado tema, dado que se obtiene sobre un “pedacito de conocimiento” previamente asignado; representa más bien, lo mucho que desconoce sobre otros temas de interés

general, Incluso, indica que desconoce otras parcelas del currículo, tan defendido por el “agente calificador” dado que el examen se hace solo sobre una de esas parcelas.

Este punto se reafirma, observando que aquellos agentes, “no docentes”, por su manía de calificar, que hace parte de sus habitus de reproducción - dado que en última instancia, desde los estándares, pasando por las competencias, hasta los indicadores de logro y de desempeño, se está respondiendo a las necesidades de la industria - raras veces tienen disposición o tiempo para enseñar y aprender.

Esto convierte la calificación en un aspecto que supuestamente da calidad, pero en realidad es una de las manifestaciones de la violencia simbólica, es una forma de favorecer y ocultar la reproducción, incluso cuando se acompaña de conceptos supuestamente de exigencia, o de paternalismo, deja ver su carácter violento, dados los epítetos, los comentarios peyorativos (Bourdieu, 2005), y la calificación- descalificación de los trabajos de los estudiantes. Así denuncia Bourdieu esta situación:

[...] “Los profesores se quejan continuamente de lo difícil que les resulta calificar la “masa” de exámenes “mediocres” que no ofrecen ninguna posibilidad de juicio claro que necesitan laboriosas deliberaciones para arrancar, a fin de cuentas y en último extremo, un veredicto de indulgencia teñido de desprecio: “Démosle un aprobado justo” o “dejémosle pasar”... El lenguaje de estos informes es inagotable para calificar, despreciándola, esta “mediocridad” congénita de la “masa de candidatos”, este “panorama gris” y los trabajos “deslucidos”, “vulgares” o “sin gracia” entre los que “emergen afortunadamente” los pocos trabajos “distinguidos” o “brillantes” que “justifican la existencia de las oposiciones”. (Bourdieu, 2005, p. 161).

Ni el número por el número, ni los insultos, ni la zalamería, podrán sacarnos de esta encrucijada y menos aportar al cambio de habitus. El trabajo y la dedicación al desarrollo de un pensamiento crítico, el refuerzo de la autonomía y el fomento de la capacidad para la toma de decisiones en nuestros estudiantes, son cosas mucho mejores.

Ahora bien, lograr esto significa, entre otras cosas, una adecuada transposición didáctica, definida en términos de (Chavallier, 1998) como: El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”

Según esto, hay que pasar de los saberes sabios en derechos humanos, vale decir, normas, declaraciones y positivaciones, incluso producciones teóricas, ensayos, libros y otros tipos de producciones, a la comprensión activa de los mismos, en otras palabras el tránsito que ha de hacerse debe ir de la teoría al práctica, de las declaraciones, a la vivencia de los derechos humanos.

Es necesario recalcar, que esta vivencia de los derechos humanos encuentra un campo educativo en el que los agentes poseen unos habitus muy arraigados, frente a los cuales es imprescindible, no solo reflexionar, sino también proponer las maneras de transformarlos, sobre todo si se tiene en cuenta, que no son algo que un día se hizo para eterna memoria, pues básicamente, los habitus, son un producto social, es decir, son históricos, lo que hace que sean relativos y como tal estén afectados por los intereses de grupo en un momento determinado.

Hay que reiterar entonces que los habitus tienen un origen y que por tanto todo intento de transformarlos requiere un rastreo, acerca de ese origen para saber cómo fue su constitución, cual ha sido su proceso evolutivo o de reproducción y hacia donde se pueden encaminar, es decir su genealogía. No quiero posar de pretensioso, ni proponer algo así como un método sobre “la genealogía de los habitus” que vaya del habitus original o a los habitus de transformación, el cual todavía no he desarrollado y que requeriría de un trabajo arduo, mucho más exigente que la elaboración de un ensayo, la idea simplemente, es que al aceptar la historicidad de los habitus, se acepta también que no son absolutos y por tanto son susceptibles de modificación.

Entonces, el trabajo encaminado a generar en los sujetos, esas categorías de habitus que permitan su disposición a la transformación, requiere retomar las bases de la escuela

clásica, e ir más allá, es decir, superar sus concepciones tradicionales reforzadoras de los habitus de reproducción, como la enseñanza de las certezas, como el agente “sabelotodo”, el agente “calificatodo”, el estudiante que “no sabe nada”, el ocultamiento de los conflictos, la indiferencia, la inercia, el excesivo diligenciamiento de formatos, incluso; hay que superar la inflación académica, concepto que tomo de Ken Robinson (2006) quien llama la atención sobre la depreciación de los títulos académicos y la carrera loca de los docentes por producir y producir capital cultural lo que los lleva a la compulsión por escribir algo, así no impacte, solo por tener un “producto”; aspectos en los que se está gastando un tiempo valioso, que bien podría ser dedicado a los seres humanos.

Además, esta inflación académica muestra la tendencia a una invasión de la escuela por parte de magísteres y doctores, generalmente novatos en el campo de la praxis educativa y con grandes falencias en pedagogía y didáctica, personajes que lejos de tener experiencia en la práctica docente la presumen, incluso, buena parte de estos llega al docencia universitaria después de sendos fracasos en las escuelas primaria, secundaria y media, otros son verdaderos híbridos que suponen tener en sus cabezas, el acopio hasta de las teorías más inverosímiles. Algunos pasan a llamarse magísteres o doctores y hacen de la megalomanía su principal virtud, dicen tener dotes mágicas, casi sagradas, están convencidos de las manifestaciones artísticas de sus cuerpos, tienen la velocidad del gamo y la astucia del zorro, en pocas palabras están convencidos de ser “verdaderos intelectuales”, lo que los habilita para “mochar cabezas”

Pareciera que esta reflexión se hace anteponiendo la pasión a la razón, o que se manifiesta en ella la emoción propia de quien acaba de descubrir algo, pero nada de esto es cierto, ni exageración, ni pasión y menos descubrimiento, esto es algo de vieja data, textos como el siguiente lo demuestran:

[...] “El profesor encuentra en las particularidades el espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarían

a hacerlo incluso si él se negara. Elevado por encima de todos y encerrado en el espacio que le consagra orador, separado del auditorio, si la afluencia lo permite, por algunas filas vacías que señalan materialmente la distancia que el profano guarda temerosamente ante el mana del verbo”. (Bourdieu, 2005, p. 159)

Con tales “dotes”, resulta imposible para los Mg y los Doc, combatir la reproducción, al contrario, se convierten en excelentes agentes para ella, en taladores tempraneros de los habitus de transformación que pudieran aparecer en la escuela y como si esto fuera poco, acaban con cualquier posibilidad de placer en sus alumnos, pues la cotidianidad muestra que cambian la lúdica por extenuantes e insulsos trabajos que constituyen verdaderos “monumentos al sudor”

Colombia está en mora de reevaluar estos aspectos, los docentes no pueden seguir formándose y nombrándose de espaldas a la realidad, deben tenerse en cuenta a la hora de trazar las políticas educativas y sobre todo a la hora de ponerlas en marcha, las trayectorias escolares de los agentes, pues en últimas el ideal que se persigue es la construcción de una mejor sociedad.

Si quienes deciden la educación que ha de darse, no tienen en cuenta la trayectoria, de quien nombran, este mucho menos tendrá en cuenta las trayectorias que vayan tomando sus estudiantes.

El tema tratado aquí, remite a la relación escuela – sociedad y por ende a conceptos como estado y democracia, entre otros, ante esto surge la pregunta: ¿Qué papel debe jugar la escuela y sobre todo la formación en y para los derechos humanos en una democracia como la colombiana construida sobre arenas movedizas? Se dice por los problemas de liderazgo que se observan, por la crisis de representatividad, por el alejamiento de quienes resultan elegidos frente a sus electores, por el sectarismo, la intolerancia, el terrorismo, la violencia, la falta de respeto a las decisiones democráticas, en fin porque se observa que la institucionalidad está en peligro.

Hablando de la relación escuela-sociedad, esta encuentra fundamento, entre otros, en el modelo de pensamiento propuesto por Philippe Meirieu (2013) que incluye **aprendizaje, filosofía y política**. En otras palabras: cognición, ética y ciudadanía. Vale la pena, citar uno de los planteamientos de Meirieu que se relacione con los componentes de su modelo de pensamiento: [...] *“Fabricar un hombre” es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también una tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos “construir un sujeto sumando conocimientos” o “hacer un alumno apilando saberes”*. (Meirieu. 2001, pp. 17-18), para decir que así como nadie puede dar la vida, tampoco nadie dotar de la fórmula mágica para construir democracia, identidad y tolerancia, pues estas, se construyen a partir de nuestra interacción con el mundo.

También afirma Meirieu (2013), dada la ola del conocimiento en que se vive, que el espacio del “profe sabio” ha quedado vacío, un espacio que invita a la creación de soluciones. Entonces, una verdadera disposición a la transformación, ha de comenzar por la generación de conciencia, acerca de ese espacio vacío, frente al cual con la omnipotencia, lo único que se consigue es agravar los males de la escuela.

De igual manera, se debe decir que los vacíos más que falencias son oportunidades, son invitaciones y por tal motivo se constituyen en constantes puntos de partida para múltiples avances. Los aportes de Meirieu, entre otros, permiten reafirmar la propuesta de Bourdieu, quien a partir de sus denuncias, genera la reflexión sobre posibles soluciones, además, los vacíos que pudieran tener sus planteamientos, no son otra cosa que un punto de ascenso o peldaño hacia la construcción de otras propuestas, de ahí su afirmación:

[...]”es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar”. (Bourdieu, citado por Isabel Jiménez, 1998).

En estas circunstancias, se observa como los espacios vacíos son ocupados por sujetos, acerca de los cuales se construyen discursos, basados en la distinción Bourdieu (1998), es decir, a partir de lo material, o mejor, a partir de lo que se consume. No sé si

suene cruel el término, pero, visto de esta manera, los derechos humanos son una mercancía y la educación en este campo un artículo de lujo, quien más capital posea, tendrá más derechos y por consiguiente más y mejor educación. Es decir, predomina la ley de la oferta y la demanda, el capitalismo rampante, para la muestra lo siguiente:

[...]”... el rendimiento económico y social de un determinado diploma está en función de su escasez en los mercados económico y simbólico, es decir, del valor que las sanciones de estos mercados confieren a los diferentes diplomas y a las diferentes categorías de diplomados”. (Bourdieu, 2005, p. 233).

Por esta razón, es necesario, proponer elementos nuevos en los campos de formación en derechos humanos y propender por la transformación de los habitus. Algunos vehículos para este cambio podrían ser entre otros: la pedagogía crítica como un referente teórico global y un trabajo serio y decidido a nivel nacional y local en pedagogías para la paz. Difícil tarea, teniendo en cuenta que una educación para la paz, es decir para el postconflicto, es un tema nuevo para un país como Colombia acostumbrada a la guerra. Además, habría que blindarla del peligro por el que va a ser rodeada, es decir la curricularización a ultranza.

En lo referente a la pedagogía crítica, considero que esta es pertinente para abordar la formación en y para los derechos humanos, pues nos brinda la posibilidad de cambio, a partir de la crítica del orden social y el papel que puede jugar la educación, además, nos plantea la emancipación, y el propósito de contribuir a la construcción de sujetos históricos, a partir del desarrollo de la conciencia popular y la invitación a la resistencia.

La teoría de la resistencia, no riñe con la lucha por superar la reproducción, al contrario, parafraseando a Giroux (1985), debe hacerse una deconstrucción de las dos teorías y extraer lo más benéfico para la emancipación. (Giroux, 1985, p. 45).

A propósito, la educación en y para los derechos humanos en Colombia y su relación con el espacio que hoy se abre, es decir el postconflicto, y que por tanto, demanda

un trabajo nuevo, por lo menos, en pedagogías para la paz; debe comenzar por el abordaje de su realidad, es decir, de lo que hoy por hoy se tiene y nuestra realidad son los diálogos de paz y las expectativas frente a la situación que generaría un eventual acuerdo.

Sobre este tema, son varias las personas que afirman, que de firmarse la paz, esto generaría un nuevo tipo de derecho (López, 2014), dado lo complejo de la situación que haría crear un régimen de concesiones, o por lo menos una mirada especial a la normatividad, para poder encontrar una salida.

Personalmente, no solo, se cree así, también se cree que dichos diálogos generaran - de hecho están generando - un nuevo tipo de educación, un nuevo tipo de pedagogía. Exigirán grandes cambios a nivel de la didáctica y será grande el revolcón en temas como la evaluación. Surgen entonces algunos interrogantes: ¿Cómo hacer para que docentes que no han sido formados en teorías para la paz, enseñen teorías para la paz? ¿Cómo lograr que docentes que no se han apropiado de la paz, como su modo de vida, logren que sus estudiantes practiquen la paz en sus actos cotidianos? ¿Se trasformaran los habitus enviando a enseñar lo que se requiere a personas que no lo saben? ¿Se solucionará el problema con más currículos, por ejemplo, un currículo sobre posconflicto? Hoy peleamos por el derecho a la gratuidad en la educación ¿de qué sirve que esta sea gratis si se continúa con la reproducción?

No se tienen las respuestas “correctas” para estos interrogantes, pero si sirven para sostener que hay una gran distancia entre las aspiraciones de formación del campo educativo en derechos humanos y la realidad que se ha ido construyendo, entre otras cosas, en medio del conflicto. Por consecuencia lógica, esa distancia será mucho más grande al pasar a la construcción de un campo educativo en el escenario del posconflicto, dado que no hay preparación para ello. De aquí, la insistencia en el abordaje de esta tarea desde una nueva perspectiva.

Una perspectiva que sirva no sólo para interpretar la situación real generada por el posconflicto, sino también para tomar éste como un innovador espacio de debate que debe

asumir la escuela en toda la geografía colombiana y como una posibilidad de apoyar procesos educativos que aporten al cambio de nuestras costumbres bélicas.

Es un imperativo hoy, crear las condiciones que permitan entender a los actores del proceso educativo, que como parte de una sociedad, su papel de doble vía, pues deben interiorizar y exteriorizar (campos - habitus) su compromiso con la paz. Interiorizar porque deben introyectarlo, hacerlo parte de su ser, vivirlo, sentirlo a flor de piel, volverlo parte de su modo de vida. Y exteriorizar porque deben vivirlo con los demás; aspectos básicos, si lo que se quiere es contrarrestar la violencia, superar el conflicto y generar habitus distintos, es decir, de transformación.

Concebir las relaciones en el contexto escolar de esta forma, puede ser un elemento generador de sana convivencia, y de espacios de reflexión, lo que sería de mucha utilidad para el abordaje de problemas y diferentes situaciones que pudiera traernos el posconflicto. Igualmente, formar a los docentes en el manejo de estrategias pertinentes a un escenario de posconflicto, permitiría que sean ellos quienes promuevan en las instituciones educativas, costumbres que favorezcan la paz, fortaleciendo los diálogos entre la escuela y la sociedad.

Se ha dicho aquí, que un verdadero docente debe darse cuenta, pues bien, en este caso, se trata de darse cuenta de los procesos de transformación en la escuela, del nuevo contexto y de su participación en este, de las nuevas estrategias que requiere y sobre todo debe saber interpretar el nuevo campo educativo como espacio para la generación de nuevos habitus.

El docente, también debe ser consciente de que la capacitación –entiéndase esta en el sentido propuesto por las pedagogías críticas - en pedagogías para la paz, en el manejo de la transición conflicto-posconflicto y el planteamiento acerca de una posible articulación entre la escuela y el posconflicto, serían de gran utilidad, claro si se les toma como elemento de cualificación del capital cultural, no como otro Microcurrículo para ascenso en el escalafón docente.

Por estas razones, es perentoria la elaboración de un “artificio” o mecanismo que favorezca las disposiciones de transformación. Retomo a Comenio y su idea de que un artificio es aquella estrategia que permite enseñar a todos, todo, y aunque hoy no puede tomarse de forma tan literal, equivaldría a enseñar la cultura dominante y la cultura dominada a la clase dominante y a la clase dominada, develando sus intereses, intenciones y posibilidades.

Para esto, los agentes tendrán que desarrollar un proceso de transformación en la escuela, pero concebido y diseñado desde la misma escuela y su contexto. Un proceso encaminado al empoderamiento de las mejores estrategias para potenciar las aptitudes de los sujetos y favorecer el deseo de conocer sobre la función de reproducción.

Este artificio, también debe tener a la investigación como uno de sus elementos importantes, pero dándole una mirada distinta a la actual. La investigación no debe seguir siendo solo una herramienta para calificar, o lo que es peor, descalificar; ni esa “cosa rara” que hacen o presumen los más “tesos” y mucho menos una herramienta para la reproducción. La investigación debe ser una consecuencia de un trabajo pedagógico didáctico serio, debe ser una herramienta para aprender. Hay que evitar el hecho que a continuación describe:

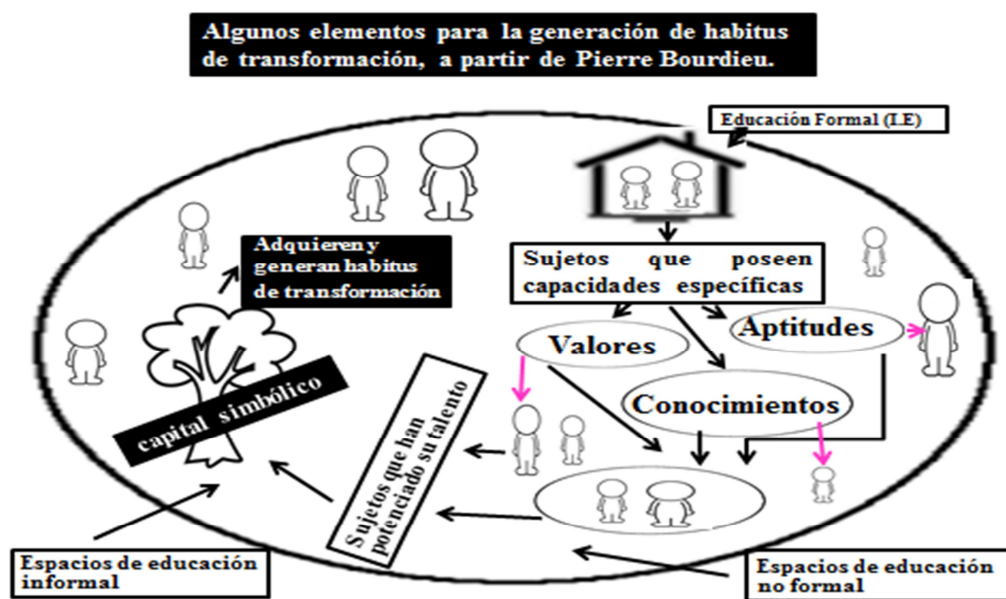
[...]”Por otra parte, las prácticas pedagógicas y, *a fortiori*, intelectuales (por ejemplo, las actividades de investigación) de una categoría de agentes obedecen tanto más plenamente a la ley de la “rutinización” cuanto más definida está esta categoría por su posición en el SE, o sea, cuanto menos participa en otros campos de práctica (por ejemplo, campo científico o intelectual” (Bourdieu, 2005, p. 101).

De otro lado la participación debe ser otro elemento de este “artificio”, dado que la educación es un campo de debate en el que confluyen diferentes matices. La participación permite la apertura a todas las culturas que se mueven en la escuela, por lo tanto, esta debe partir de una mirada holística y posibilitar un diálogo sistemático que involucre estudiantes, familia, escuela y sociedad. Además debe ir acompañada de la evaluación como estrategia

de enseñanza que supere lo cuantitativo y ayude al direccionamiento de los aprendizajes, a fin de formar nuevos hábitos, que permitan superar concepciones tradicionales como esta:

[...] “El profesor puede solicitar la participación o la objeción de los estudiantes sin arriesgarse nunca a que éstas se instauren realmente: las preguntas al auditorio suelen ser preguntas oratorias; destinadas sobre todo a expresar la parte que los fieles deben tomar en el oficio, las respuestas suelen ser responsos.” (Bourdieu, 2005, p. 159).

Frente a esta situación, me permito presentar algunos elementos específicos, que bien podrían servir para generar hábitos de transformación. Comienzo plasmándolos en la siguiente gráfica.



Gráfica 8. Algunos elementos para la generación de hábitos de transformación, a partir de Pierre Bourdieu

En primera instancia se considera, que no debe comenzarse por el encasillamiento del sujeto a unos objetivos, que en última instancia, se convierten en indicadores de logro, ya que con esto de entrada se están limitando sus capacidades, debido a que se prioriza la

lucha por interiorizar unas metas preestablecidas, sobre sus capacidades, las cuales deben ser tenidas como el factor de mayor importancia.

Dicho de otro modo, antes que la imposición, que se hace desde afuera, hay que buscar en el interior de los sujetos, sus deseos, sus intereses y la manera como quiere cristalizarlos, lo que, permitirá su potenciación, con lo que se aporta a la construcción de tejido social. Acerca de esto, podemos leer lo siguiente:

[...] “- y como analizamos en la sección anterior- los aportes del campo de la educación terapéutica han demostrado recientemente que creándose un contexto adecuado de intervención educativa, socializador, es posible para el individuo, con el auxilio de un técnico, con una metodología adecuada y con los recursos necesarios, reconstruir este sistema de “disposiciones” que permitan no sólo la interiorización de valores y reglas socialmente adoptadas, como también, su aplicación y transposición a nuevas situaciones vivenciadas” (Capdeville, 2011, p. 194).

Esto quiere decir, que tanto al interior de las Instituciones educativas, como fuera de ellas, se debe priorizar el trabajo por aptitudes, sobre el trabajo por competencias, enfatizando en la necesaria relación entre valores y conocimiento con miras a potenciar el humanismo y el talento y obtener, por ende, un capital simbólico, ya no en el sentido de elementos generados por la cultura dominante, más bien, en dirección de la apropiación de saberes, producto del gusto, del placer y de la realización plena de los sujetos, lo que les permitirá la apropiación y generación de hábitos de transformación o por lo menos, cambiar las actitudes rígidas, producto de la imposición de indicadores de desempeños, por la práctica de costumbres diferentes, es decir, contrarias a aquellas que favorecen la reproducción.

Referencias

- Baranger, D. (2012). Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Posadas, 2ª. Edición. pp. 37, 224.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, p 19, 20
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. pp. 148- 149.
- Bourdieu, P. (1991). La representación política. Elementos para una teoría del campo político. pp. 171-202.
- _____. (1998). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto traducción de M^a de Carmen Ruiz de Elvira. España: Taurus.
- _____. (1980). Questions de sociologie, París, Éditions de Minuit. pp. 264-268.14.
- _____. (1980). «Le racisme de l'intelligence», en Pierre Bourdieu, Questions de sociologie, París, Éditions de Minuit. pp. 264-268.14 «La ideología del don» también puede apoyarse en «herederos» fracasados.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 1 ed. México, Fontamara.
- _____. (2004). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. 1ed. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (2007). El sentido práctico. Argentina. Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina.
- _____. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. 2 ed. México: Siglo Veintiuno Editores.

Blanco (2008b). Experiencias educativas de segunda oportunidad lecciones desde la práctica innovadora en América latina UNESCO INNOVEMOS OEI.

Busquets, M. (2011). Escuela, identidad y discriminación; Coordinado por Néstor López – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.

Comenio, J. (1998). Didáctica Magna. Octava edición. México: Editorial Porrúa. Recuperado de http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf

Camilloni, Alicia. (2008). El saber didáctico. Primera edición. Argentina: Paidós.

Chevallard, Y. (1998). La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Tercera edición. Francia: Aique Grupo Editor.

Chevallard, Y. (1998). “¿Qué es la transposición didáctica?”, “¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica”, “¿Es buena o mala la transposición didáctica?” y “Objetos de saber y otros objetos”, en *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*, Claudia Gilman (trad) 3º ed. Argentina: Aique (psicología cognitiva y educación) pp. 45-66.

Charla Abierta de Philippe Meirieu. Educar en la incertidumbre recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm> 26/01/2015

Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtiem, Tailandia (1990). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI PROMEDLAC VII marzo 2001. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2 ed. México: McGraw-Hill.

Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje aprobada por la conferencia mundial sobre educación para todos satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje jomtiem, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990 CAP. 1 NUMERAL 2
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI marzo 2001 PROMEDLAC VII UNESCO NUMERAL CUARTO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

Experiencias educativas de segunda oportunidad lecciones desde la práctica innovadora en América Latina UNESCO Innovemos OEI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu” Julieta Capdevielle. Argentina: Universidad de Córdoba. julietacapdevielle@gmail.com. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf

Foro Mundial sobre la Educación Dakar. (2000). Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Gaviria D., C. (1997). Corte Constitucional. Sentencia N°T-523/97.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernillos políticos, México. pp. 4–5.

Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. Título v de los educandos capítulo 1° formación y capacitación, Artículo 91.

Ley 1093 – 8 nov 2006 “por lo cual se expide el código de la infancia y adolescencia”

López Obregón, C. (2014). Foro: “los acuerdos de paz”. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana. Octubre 28 de 2014.

Los objetivos del milenio. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/education/index_44870.html

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Primera edición. Barcelona: Editorial Laertes.
_____. (2013). Conferencia: La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires ministerio de educación de la República Argentina. Recuperado de http://www.entrieros.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%201/Philippe_Meirieu

Martínez (2009: 194). El concepto de *habitus*: “con Bourdieu y contra Bourdieu” Julieta Capdevielle *universidad de córdoba, argentina*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Montessor (2002). Pierre Bourdieu campo de poder, campo intelectual itinerario de un concepto. Editorial Argentina. p. 91.

Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Informe final. p. 46.

Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 – Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 - Mapas programa de competencias ciudadanas, Ministerio de educación nacional, República de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf

¿Qué son las competencias ciudadanas? Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58616.html>

ONU. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Programa 21 (1992) Capítulo 3. Lucha contra la pobreza. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter3.htm>

Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006 – 2016. Pacto social por la educación. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

PLANEDH: Plan nacional de derechos humanos 2010 – 2014. Diseño e Impresión: Buenos y Creativos S.A.S

Robinson, S. K. Las escuelas matan la creatividad TED...Recuperado de www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg