

RAE

1. TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación
2. TÍTULO: LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR COMO EFECTO DE LA ESCUELA INSTITUCIONALIZADA. Un análisis crítico desde el desarrollo humano
3. AUTOR(ES): Viviana Marcela Torres Carvajal, Mauricio Sánchez Escobar, Wilington Cano Pérez, Nelson Alfonso Mendieta Galindo
4. LUGAR: Bogotá, D.C
5. FECHA: Junio de 2018
6. PALABRAS CLAVES: Desmotivación Escolar, Sujeto Disciplinario, Sujeto de Rendimiento, Escuela Institucionalizada, Desarrollo Humano
7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: La escuela institucionalizada emerge como un instrumento de dominio que sustrae lo humano y hace florecer la persona como un sujeto de rendimiento. En este trabajo se sustenta la anterior tesis, para lo cual se presentan los siguientes asuntos: (1) la experiencia vivida y su análisis como enfoque metodológico; (2) La escuela que controla, vigila y castiga; (3) La escuela que seduce y promueve el rendimiento; y (4) La escuela como modelo alternativo desde lo humano.
8. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Antropología Pedagógica
9. METODOLOGÍA: Fenomenología Hermenéutica
10. CONCLUSIONES: Con relación al planteamiento de un modelo alternativo a la escuela institucionalizada, los postulados teóricos de Henry Giroux y Martha C, Nussbaum, han sido en este espacio de vital importancia para comprender la realidad de la escuela desde una perspectiva de esfera pública, esto es, una escuela democrática, que concibe a los sujetos de la educación como seres críticos, libres y autónomos, cuya formación pretende alcanzar el desarrollo humano sostenible de la humanidad y con ello la emancipación de los sujetos y sociedades, de los poderes de control dominantes que enajenan y reconfiguran lo humano, bajo intereses de producción y generación de capital monetario.

LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR COMO EFECTO DE LA ESCUELA
INSTITUCIONALIZADA

Un análisis crítico desde el desarrollo humano

Presentado por:

Viviana Marcela Torres Carvajal
Mauricio Sánchez Escobar
Willintong Cano Pérez
Nelson Alfonso Mendieta Galindo

Director:

Wilmer Hernando Silva Carreño

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
Maestría en Ciencias de la Educación
Mayo de 2018, Bogotá, D.C.

Contenido

Prólogo.....	5
Parte I.....	8
Capítulo 1. Introducción.....	8
1.1. La desmotivación escolar como efecto de la escuela institucionalizada.....	9
1.2. La escuela para el desarrollo humano como horizonte de reflexión.....	12
1.3. La experiencia vivida como método.....	13
Capítulo 2. Una mirada a la desmotivación escolar en la actualidad.....	16
2.1. La desmotivación escolar.....	17
2.2. La institucionalización de la escuela.....	20
2.3. El sujeto de la escuela.....	24
2.4. Una educación para el desarrollo humano.....	25
Parte II.....	27
Desinstitucionalizar la Escuela.....	27
Capítulo 3. La Escuela como dispositivo de adoctrinamiento en la sociedad del rendimiento.....	29
3.1. Tránsito hacia la escuela del rendimiento.....	33
3.2. Tránsito hacia la escuela como esfera pública para la ciudadanía cosmopolita.....	38
Capítulo 4. Crítica al adoctrinamiento escolar de la subjetividad.....	41
4.1. La escuela que adoctrina no permite el empoderamiento del estudiante.....	42
4.2. La esfera pública como horizonte de posibilidades de la escuela.....	45
Capítulo 5. La desmotivación escolar como una patología del sujeto.....	47
5.1. La escuela como dispositivo: génesis de la desmotivación como patología del sujeto escolar	47
5.2. Las dolencias físicas y mentales o desnaturalización del sujeto escolar.....	51
5.3. De la escuela clausurada a la escuela permeable.....	53
Capítulo 6. Una escuela desinstitucionalizada para el Desarrollo Humano.....	56
6.1. Una escuela cosmopolita.....	56
6.2. Educación sensible en la escuela.....	60
Capítulo 7. La escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado.....	64
7.2. A propósito de lo que nombramos como <i>mundo tecnologizado</i>	67
7.3. La escuela como dispositivo tecnológico.....	72
Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	79

Prólogo

¿Por qué la escuela no motiva al sujeto frente al aprendizaje y al desarrollo de capacidades? ¿Cuáles son los fines reales que persigue la escuela hoy en el acontecer diario de cualquier establecimiento educativo? ¿Cuáles son los fines de la escuela misma? La escuela hoy, ¿para el lucro o para la formación humana? ¿Tiene claridad la escuela del tipo de sujetos que quiere ayudar a formar hoy? ¿Tiene conciencia la escuela acerca del impacto de sus acciones en la vida individual, social y política de los sujetos? La lista de interrogantes formuladas a la escuela como institución, así como las respuestas dadas por diversos discursos, pueden ser infinitas. Aquí, estas preguntas constituyen el preámbulo para entablar una discusión acerca de la escuela y pensarla de un modo distinto.

La escuela institución, o *escuela institucionalizada*, no genera desarrollo humano sostenible, sino que produce sujetos de rendimiento, es decir, seres en rigor autodisciplinados, desmotivados frente al saber y, sobretodo, seres enfermos. Una escuela desinstitucionalizada como un modelo alternativo no se considera aquí un entuerto imposible de enmendar, sino una tarea prioritaria, reflexiva, permanente y, por demás, apasionante que corresponde principalmente a quienes viven y se desenvuelven en un contexto educativo.

El lector encuentra aquí, mediante un constructo teórico que consta de dos partes generales que, a su vez, integran 7 capítulos, una crítica a la escuela institucionalizada que desmotiva a los estudiantes frente al saber. La primera parte integra los capítulos 1 y 2. En el primero, a modo de introducción, se describe la situación problemática, el planteamiento de los objetivos investigativos y la ruta o el diseño metodológico elegido para la investigación. Se recurre a la fenomenología hermenéutica desde la perspectiva de Max Van Manen como la metodología más apropiada para la investigación científica en pedagogía y educación. En el segundo capítulo, se presenta una aproximación al estado del arte o de la cuestión acerca de la desmotivación escolar y sus variables en la actualidad. Se traen a colación algunos referentes teóricos en temas como: desmotivación escolar, el sujeto en la escuela, la escuela

en sí misma y el desarrollo humano; asuntos que constituyen las categorías más relevantes en el estudio de esta investigación. En la segunda parte se realiza un amplio despliegue teórico y reflexivo de por qué y cómo desinstitucionalizar la escuela, a partir de los postulados de varios autores afines a la cuestión. Para ello se desarrollan temáticas tales como: La escuela como dispositivo de adoctrinamiento (Capítulo 3); Crítica al adoctrinamiento de la subjetividad (Capítulo 4); La desmotivación escolar como patología (Capítulo 5); La escuela desinstitucionalizada en relación con el desarrollo humano (Capítulo 6); y, La escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado (Capítulo 7).

En el apartado *La escuela como dispositivo de adoctrinamiento en la sociedad de rendimiento*, se hacen referencias a los planteamientos de Michel Foucault y Byung-Chul Han, generando un diálogo teórico, el cual brinda como resultado la emergencia de una categoría que da cuenta del paso de una escuela disciplinaria a una escuela de rendimiento.

Con respecto a la *Crítica al adoctrinamiento escolar de la subjetividad*, se presentan principalmente dos enfoques críticos. Por una parte, Byung-Chul Han permite un acercamiento a los rasgos distintivos del *sujeto de rendimiento*; y, por otra, a partir del pensamiento de Henry Giroux se plantea otra visión del sujeto de la educación que emerge de la concepción de la escuela como *esfera pública*.

Posteriormente se da paso al tema de *La desmotivación escolar como una patología del sujeto*, en donde, siguiendo con los aportes de Byun-Chul Han, se desarrolla la idea del sujeto de rendimiento como un sujeto enfermo, en el que la desmotivación (no solo frente al ejercicio escolar) es producida por la presión que ejerce el imperativo social de rendimiento.

En lo referente a *Una escuela desinstitucionalizada para el Desarrollo Humano*, en diálogo con Martha C. Nussbaum, se plantea una forma concreta en que podría desinstitucionalizarse la escuela, de manera que, como institución, responda más a fines del desarrollo humano que a intereses del mercado y del lucro.

En el último capítulo se presenta, mediante un ejercicio de disertación, el tema de *La escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado*, en el que se discrimina la relación entre la escuela y lo tecnologizado, materializada hoy en el devenir de la escuela institucionalizada en un brazo del poder y del control tecnológico y hegemónico que anula o transfigura lo humano.

Finalmente, a modo de conclusiones, se presentan algunas respuestas a las preguntas que se problematizaron —de manera inicial— en esta investigación, especialmente se pretende responder a: ¿Qué elementos teóricos o vivenciales permitirían comprender el fenómeno de la desmotivación en la escolarización del estudiante? Y ¿Cómo transformar un modelo de escuela centrado en el adoctrinamiento, en un modelo de escuela alternativo centrado en el desarrollo humano de la persona?

Parte I

Capítulo 1. Introducción

El presente documento recoge el informe final del trabajo de investigación desarrollado en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura (USB), sede Bogotá, y es fruto de un ejercicio teórico, reflexivo y crítico colectivo acerca de la necesidad de desinstitucionalizar la escuela cuando esta, en su estructura de funcionamiento y en su cotidianidad, deviene en causa de desmotivación y adoctrinamiento (vigilancia y control), dejando de ser comprendida como un espacio de posibilidades para el desarrollo humano de los sujetos de la educación.

La escuela institucionalizada es aquella que en sus prácticas discursivas y en sus vivencias cotidianas responde más a intereses de lucro económico, de gestión empresarial rentable y de rendimiento productivo global, que a fines pedagógicos y a las necesidades y condiciones formativas del contexto sociocultural local. Esta escuela, vista desde una óptica foucaultiana, no motiva a los estudiantes a aprender y a construir saber, por el contrario, disciplina mediante la vigilancia y el control, produce sujetos dóciles para satisfacer las expectativas de una sociedad movida por la lógica del mercado.

Sin embargo, según la perspectiva crítica de Byung-Chul Han sobre la sociedad actual, en estas estructuras de funcionamiento de la escuela se evidencia hoy el paso de una escuela de control a una de rendimiento, donde el interés no está ya puesto en agentes de disciplina y control externos al sujeto, sino en el desarrollo de una racionalidad instrumental que busca que los sujetos, gracias al autocontrol y la autorregulación que han alcanzado, sean en extremo útiles, productivos y rindan al máximo en el empleo de sus funciones sociales, so pena de las enfermedades mentales, del autocastigo y la autodestrucción. Desde esta postura, los dispositivos que detonan la desmotivación escolar en la sociedad de control son externos y en la sociedad del rendimiento, además de ser más sofisticados, son internos al sujeto.

1.1. La desmotivación escolar como efecto de la escuela institucionalizada

Este texto tiene como base la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué elementos teóricos o vivenciales permitirían comprender el fenómeno de la desmotivación en la escolarización del estudiante? Desde ésta, se deriva otra pregunta: ¿Cómo transformar un modelo de escuela centrado en el adoctrinamiento, en un modelo de escuela alternativo centrado en el desarrollo humano de la persona? A partir de ellas, el presente análisis aborda el malestar y la inconformidad de los docentes frente al modelo de escuela actual, tanto en el sector oficial como en el privado; éste pareciera ser un pensamiento fuerte y generalizado en los docentes, originado en la desmotivación que niños y jóvenes demuestran frente al estudio y al aprendizaje durante el tiempo de permanencia en la escuela. La explicación de dicha desmotivación puede tener asidero en las mismas prácticas discursivas y didácticas de los docentes, sobre todo en aquellas que expresan su malestar frente a la configuración de la escuela en la actualidad.

Entre los discursos más comunes está el decir que los niños y los jóvenes no quieren ir a la escuela y no siempre manifiestan alegría o un deseo autónomo explícito ante la idea de aprender o, al menos, no expresan alegría y deseo de aprender lo que la escuela pretende enseñarles. El estudio en la escuela se convirtió en un acto obligatorio y aburrido. Al parecer el interés directo en la escuela no es el saber mismo y, por eso, otra experiencia de socialización puede robar su interés y cualquier otra emoción puede incitarlos a abandonar el esfuerzo que supone el aprendizaje y, en muchas ocasiones, al abandono de la escuela misma.

Las prácticas discursivas que definen o caracterizan hoy a la escuela pueden estar fundadas más en los principios del poder definidos por la vigilancia, la disciplina y el control, que en los principios del aprendizaje y del desarrollo del saber tales como la confianza, la reflexión y la libertad. Así, la escuela vigila más porque confía menos; se concentra más en las conductas y menos en los procesos de pensamiento; se empeña más en la coacción y el dominio que en la incertidumbre y los retos de la libertad.

Según éstos discursos de adoctrinamiento, puede decirse que la escuela institucionalizada da más importancia a los dispositivos de control que a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas como factor que posibilite la introducción de transformaciones estructurales en la misma escuela y la sociedad, y conlleve a mejorar los aprendizajes y, por consiguiente, *el mundo de la vida* y las relaciones de las personas. La actual escuela se muestra más interesada en moldear y corregir conductas para generar lucro, que en fomentar un desarrollo humano, integral y sostenible. En otras palabras, hay una escuela vista más desde la óptica del poder disciplinario de Michel Foucault, que desde el paradigma alternativo de desarrollo humano propuesto por Martha Nussbaum.

Además, en las prácticas didácticas de la escuela cada vez más devienen formas tradicionales que excluyen la lúdica, lo cual hace que el aprendizaje no resulte un hecho apasionante y voluntario, sino un acto aburrido y coaccionado por agentes externos que además, es restringido solo a los contextos de espacio y de tiempo pedagógicos, alejados de los espacios de la vida cotidiana de los sujetos. Tal situación hace ver la escuela, no como un espacio de múltiples posibilidades para la configuración de sujetos, sino, como un emplazamiento temporalizado al que es obligatorio asistir y el cual hay que superar con méritos cuantitativos, según intereses, criterios y estándares de las culturas dominantes. Así, el hecho que los niños y jóvenes no quieran ir a la escuela, que no sientan deseo expreso de aprender conocimientos nuevos y que no vean en el saber una posibilidad para el crecimiento y el desarrollo de la propia humanidad, es una situación visible que sirve como pretexto para la explicación y comprensión de un fenómeno mayor que está referido a un modelo de escuela o de educación institucionalizada, cuyo centro y fundamento ideológico es el adoctrinamiento, el control y el rendimiento de las poblaciones en función del desarrollo y del progreso material.

Este modelo en cuestión, se evidencia en que los estudiantes no quieren permanecer en los procesos académicos de la escuela. La desmotivación escolar puede presentarse gracias a muchas variables, las cuales parten de una situación social que se refleja en la escuela como epicentro de configuración de la sociedad infantil y juvenil por excelencia. Algunas posibles causas podrían estar en los diferentes agentes que rodean al estudiante, tales como

la familia, que es el primer entorno social del niño al nacer, y que es la encargada —naturalmente— de la crianza y la formación de los primeros rasgos del niño. Rasgos que, principalmente vienen dados por la modelación o el ejemplo de las conductas adultas, por lo cual conviene hablar de la falta de interés familiar por la formación y el enriquecimiento cultural, como una de las causas más directas en el deseo y la motivación de los estudiantes ante el aprendizaje de distintos saberes.

La escuela resulta desmotivante cuando desconoce y no cultiva las capacidades y las destrezas de los niños y cuando, por el control, restringe rigurosamente su campo social de inmersión. Los currículos, por ejemplo, están pensados para que los estudiantes se acomoden al sistema, y no para que el sistema tenga en cuenta la particularidad de los estudiantes en los procesos formativos que éste diseña. En casos extremos, más allá de la desmotivación, se presenta la desescolarización o la deserción escolar, lo cual es señal de una institución asistencialista y excluyente.

Frente a este panorama descrito urge un modelo de escuela que permita al estudiante y al docente construirse y devenir como sujetos libres; una escuela como una esfera pública, tal como la plantea Henry Giroux (2003), que resista, más que reproduzca, los discursos y modelos dominantes sobre la formación del ser humano y la modelación de la sociedad. La escuela desprovista de prácticas discursivas que controlan y someten a los sujetos desde la disciplina y el rendimiento es una escuela desinstitucionalizada. Pero, ¿para qué se quiere una escuela desinstitucionalizada? Para que el desarrollo de lo humano sea posible en su interior y en su espectro o contexto de influencia. Esto es, según el pensamiento de Martha Nussbaum, el desarrollo de las capacidades de quienes integran la escuela, tales como el pensamiento crítico y la empatía ante el dolor y el sufrimiento de la humanidad. Capacidades como estas, no son posibles en una escuela institucionalizada que se rige solo por principios y criterios de la lógica del mercado global.

1.2. La escuela para el desarrollo humano como horizonte de reflexión

Criticar la institucionalización de la escuela y proponerla como una esfera pública que permita el desarrollo humano es el principal objetivo de esta investigación, puesto que se trata de promover a la persona como un sujeto de capacidades y no de rendimiento. En segundo lugar, se busca explicar y comprender el fenómeno educativo de la desmotivación del estudiante en el proceso de escolarización.

Para concretar el ejercicio crítico, se hace un análisis del modelo de escuela que adoctrina mediante el saber, desde una perspectiva alterna orientada hacia el desarrollo humano. Además, se practica la interpretación de textos escritos de autores como Martha Nussbaum, Henry Giroux, Michel Foucault y Byung-Chul Han, quienes ofrecen herramientas argumentativas de corte teórico pertinentes para la comprensión y la crítica del fenómeno estudiado, generando un permanente diálogo intersubjetivo entre dichos postulados teóricos y los investigadores. Asimismo, se realiza una crítica a la educación institucionalizada que, en lugar de la humanización de los sujetos, busca el control disciplinario, manifiesto en las actuales prácticas discursivas, como por ejemplo el rendimiento académico y la educación por competencias.

De igual forma, a partir de la experiencia vivida de los docentes investigadores, se brinda una explicación e interpretación del fenómeno de la desmotivación escolar del estudiante, cuya hipótesis central presupone que dicha desmotivación es producida por la misma escuela o por la aquí nombrada educación institucionalizada. Así, contando con la historicidad de los sujetos que intervienen en la investigación, es decir, con sus experiencias vividas y con la intencionalidad política de cada uno, sin descartar sus complejas relaciones conflictivas y de poder. Esta investigación se orienta a generar procesos de transformación educativa, principalmente en los lugares donde los docentes realizan acciones con intencionalidad pedagógica.

1.3. La experiencia vivida como método

La fenomenología hermenéutica, según los postulados de Max Van Manen (2016), permite la descripción, la explicación y la interpretación de los fenómenos, en este caso, de la desmotivación escolar. Es un método más de preguntas que de respuestas; parte de las experiencias vividas de los participantes; busca fundamentalmente la interpretación, el análisis, la explicación y la descripción de los fenómenos; hace referencia a la vida pre-reflexiva; su nombre es fenomenología hermenéutica o fenomenología interpretativa-descriptiva; su principal exponente es Edmund Husserl, quien habla más de lo descriptivo que de lo interpretativo. Este método tiene en cuenta el *pathos*, es decir, da relevancia a la capacidad de asombro ante el fenómeno que se va a estudiar; va al origen del significado, las comprensiones y la búsqueda de sentido de las vivencias prerreflexivas; busca la “comprensión del fenómeno” (Van Manen, 2016, p. 56).

Por otra parte, la fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación cualitativa permite tomar prestadas las vivencias de otras personas. Esto significa que, desde un punto de vista fenomenológico, el interés primordial está en recoger ejemplos de vivencias humanas posibles para reflexionar sobre los sentidos relacionados a ellas, es así que por medio de la fenomenología se puede ir tras la búsqueda de una nueva forma de mirar, pensar y vivir los fenómenos.

Para el caso concreto de hacer un cuestionamiento al modelo de escuela que adoctrina y desmotiva desde el saber, la fenomenología hermenéutica se constituyó como la combinación metodológica adecuada para una investigación de corte cualitativo, puesto que permitió vivenciar el fenómeno en su estado más natural y sin conjeturas. En cambio, según Van Manen: “los métodos basados en encuestas, las estadísticas y otros procedimientos cuantitativos no son el medio apropiado de investigación fenomenológica en el campo de las ciencias humanas” (Van Manen, 2016, p. 40).

El método fenomenológico y hermenéutico permitió ver y vivir la experiencia de la desmotivación escolar desde una perspectiva natural, sin juzgamientos teóricos previos y de manera abierta hasta llegar a la reflexión final, es decir, hasta asumir la experiencia vivida de los investigadores involucrados, en su naturalidad, como insumo para construir reflexivamente, esto es, mediante la descripción e interpretación, el significado y el sentido de la desmotivación escolar como efecto de la escuela institucionalizada. Frente a la experiencia vivida, pues “la fenomenología permite su descripción, y la hermenéutica su interpretación” (Van Manen, 2016, p. 43).

Por eso, en la revisión de textos especializados en el análisis de la crisis de la escuela en cuanto institucionalización o desinstitucionalización, fue importante recurrir a esta metodología como una de las más adecuadas para ampliar el conocimiento al respecto y para abrir a la investigación un espacio donde la participación y la particularidad del investigador tuviera un peso importante.

Para el caso concreto del presente proyecto se han seguido una ruta, la cual está en sintonía y guarda relación con los pasos propuestos desde la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016, pp. 48-49) y los del arco hermenéutico (prefiguración, configuración y refiguración). La ruta andada es la siguiente:

- **Esclarecimiento de los intereses investigativos.** El fenómeno elegido fue de interés común y verdadero y puso de manifiesto el compromiso del grupo investigador con el mundo.
- **Selección de fuentes teóricas.** Se investigó la experiencia del modo en que se vivió, y no tal como aparecía conceptualizada.
- **Elaboración de antecedentes o estado del arte.** Se reflexionó sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno en la actualidad.
- **Presentación de resultados.** Se describió y se interpretó el fenómeno mediante el arte de escribir y re-escribir.
- **Pensamiento pedagógico.** Se mantuvo siempre una reflexión pedagógica firme, constante y orientada hacia el fenómeno.

Capítulo 2. Una mirada a la desmotivación escolar en la actualidad

Puesto que, la fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación cualitativa permite tomar prestadas las vivencias de otras personas, en el presente espacio se referencian las fuentes, los antecedentes, las experiencias, las ideas previas, la revisión de literatura, las preguntas o problemas del tema en cuestión; de igual modo se presentan ideas nuevas y se formulan hipótesis, para evidenciar qué se ha dicho y qué no, cómo se ha dicho y a quién se ha dicho, acerca de la *desmotivación escolar*.

Para el presente estado del arte sobre desmotivación escolar y sus variables, se tomaron como criterios de sistematización y análisis las categorías bases de estudio del proyecto y aquellos trabajos de investigación a nivel de maestría y doctorado realizados especialmente en Colombia en los últimos cuatro años (2014 a 2017). Las categorías bases de estudio son *escuela, sujeto, desmotivación escolar y desarrollo humano*.

Las categorías se enuncian y se abordan desde una perspectiva de la pedagogía crítica, y no desde el campo disciplinar de la psicología, por lo tanto, ellas refieren, o presuponen, la relación existente entre el estudiante y el conocimiento o, si se quiere, entre el sujeto y la escuela, o la persona y la educación.

Dicha relación conflictiva o crítica se manifiesta cuando un estudiante no quiere ir a la escuela; cuando asiste a la escuela coaccionado, consciente o inconscientemente, por la obligación de cumplir un mandato de casa o de la sociedad; cuando lo que ofrece la escuela al estudiante, en materia de conocimientos, pareciera ir en contravía de los intereses y necesidades vitales de los estudiantes; cuando la escuela no indaga ni incluye suficientemente los intereses de los estudiantes en sus planes y reflexiones; cuando el estudiante manifiesta cansancio y apatía frente al ejercicio de estudio; cuando el hecho de estudiar una materia, no es algo que busque por sí mismo el estudiante, sino algo impuesto desde fuera (una convención social) y, además, el esfuerzo o empeño puesto no es algo proporcional a los aprendizajes alcanzados; cuando hay incompatibilidad entre lo que quiere el estudiante y lo que busca el docente; cuando el acto educativo se reduce notoriamente a la valoración (nota o evaluación cuantitativa); cuando la escuela en su funcionamiento interno se muestra más disciplinaria que humanista, esto es, más

preocupada por gestionar que por formar; cuando algunos padres de familia valoran más la disciplina (control) que la academia (formación); cuando la escuela como institución, es decir, vista desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo, el reglamento interno, el plan de estudios y los docentes, se concentra más en la disciplina y el rendimiento y no motiva al estudiante por el conocimiento; cuando la escuela está intervenida (en proyección y organización) por otros discursos (psicología, economía, sociología, filosofía, etc.) y no tanto por el discurso pedagógico y político, es entonces cuando se puede hablar de la presencia de la *desmotivación escolar* como categoría central sujeta de análisis en este ejercicio investigativo.

Desde esta perspectiva, son pocos los estudios investigativos que se han realizado en los últimos cuatro años en Colombia; sin embargo, algunos autores han abordado el tema, aunque no directamente. A continuación, se presentan las fuentes de estudios realizados, lo cual puede ayudar a hacer una aproximación a la situación o estado actual de la categoría nombrada.

2.1. La desmotivación escolar

Blanca Bazurto (2015), en su trabajo de *La desmotivación en los estudios y su repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes de primero bachillerato del colegio Calicuchima de la ciudad de Guayaquil, período 2014-2015*, toca el tema de la desmotivación como un fenómeno que está apoderándose de los educandos, produciendo fallas académicas y problemáticas a nivel social. Es por eso que motivar a los estudiantes desde lo intrínseco, debe ser el reto de los docentes y de todo el personal académico para que los estímulos no sean solo el premio y la evitación del castigo, sino que se aprenda por el placer que esto conlleva.

Además, según Espinosa, et al, (2014), quienes desertan de la escuela muestran un importante retraso académico y no han recibido el apoyo escolar necesario, ya sea en su hogar o por parte de la escuela. Así que, se concibe la exclusión como la única forma en que se puede mantener la estructura social de la escuela y la exigencia académica del sujeto competente. En la mayor parte de los casos el abandono escolar suele gestarse lentamente,

aun cuando tiende a desencadenarse en el momento en que los menores se acercan a la adolescencia y, por ende, se encuentran escolarizados junto a niños de menor edad. En la misma perspectiva, otras investigaciones han relacionado la inasistencia de los estudiantes con la rigidez del currículo escolar.

Guerra (2015), en su trabajo *Factores que influyen en la deserción escolar y que afectan la educación de calidad de los estudiantes de básica y media de la institución educativa de Campo Bello municipio de Tierralta Córdoba*, aborda el problema de la deserción escolar teniendo en cuenta tres objetivos específicos: identificar los problemas que influyen en el proceso de deserción escolar, en segundo lugar, determinar los elementos de calidad y educación de calidad en una determinada institución y, por último, determinar la relación de los factores anteriores con respecto al logro de los buenos procesos de calidad educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que este autor habla de la deserción escolar refiriéndose a tres aspectos que posiblemente afectan los buenos procesos educativos en la institución educativa Campo Bello. Se puede concluir que la deserción escolar es una forma de materialización de la desmotivación escolar, sin dejar de lado otros factores externos y en gran medida ajenos a la escuela.

También García (2015), en su trabajo *Desigualdades educativas en el ámbito escolar: una mirada crítica al sujeto escolar repitente consumidor de SPA en el Colegio Alfonso López Michelsen I.E.D*, habla del problema de las desigualdades educativas, desde perspectivas sociales, culturales, políticas y pedagógicas, la autora se cuestiona el por qué desde lo social, lo político, lo cultural y lo pedagógico se promueve a la desigualdad educativa y a la repitencia escolar en esta institución. Para desarrollar este trabajo, se enfoca en una investigación interpretativa cualitativa, ya que, según ella, le permite interpretar y describir situaciones sociales singulares. García (2015) emplea la observación participante, ya que según ella, con esta herramienta pretende interactuar con los actores y el escenario en el que se llevan a cabo las diferentes relaciones escolares, para identificar así los factores que inciden en la desigualdad educativa y en la repitencia escolar.

De esta postura se puede concluir que la educación debe desbordar las fronteras de la escuela, y que ésta como institución no debe, bajo ningún pretexto, clasificar, mucho menos promover, la desigualdad y la discriminación como actualmente se observa; la desigualdad

también genera en la comunidad escolar desmotivación para asistir a la escuela, y para acabar con esto, es preciso dignificar la profesión docente, dignificar al estudiantado. En la escuela se cimienta al sujeto para que haga su transición a hacia la persona humana.

Meneses (2014) en su estudio *Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales*, permite establecer que el rendimiento académico, no es solo un asunto de voluntad del estudiante, sino que en él se encuentran múltiples factores de preocupación. Factores en los cuales están interrelacionados el estudiante, el docente (relación docente-estudiante y metodologías) y el contexto. En este sentido se considera que estos factores son generadores de entornos favorables que inciden en el rendimiento académico.

Se encuentra también que Sanabria (2015), en su texto *Deserción escolar en el contexto rural, caso Guateque (Boyacá)*, analiza la deserción escolar rural, cuestionándose sobre las condiciones educativas que provocan el fenómeno, para esto la autora hace un acercamiento hacia docentes, estudiantes y padres de familia, haciendo una interpretación de lo encontrado desde una perspectiva ruralista. Para el desarrollo del presente trabajo, la autora adopta una metodología mixta, cualitativa e interpretativa. Para llevar a cabo su investigación, Sanabria hace una aproximación hacia una primera fase documental, luego hacia una segunda fase cuantitativa, también hacia una fase de trabajo de campo y por ultimo hace el análisis de la información recopilada.

Como resultado de esos análisis, se puede decir que en esta zona rural el interés de los docentes está centrado en mantener el número de estudiantes matriculados, más que en brindar una educación de calidad. También se encontró en el análisis de la información, que el docente es en parte responsable del gran número de la deserción escolar, ya que debido a su metodología, y a su trato, muchos alumnos deciden no volver a la escuela. El docente a nivel rural debe tener una cercanía no solamente con los estudiantes, sino también con las familias, ya que la situación económica, familiar y social no es la misma en comparación con ambientes urbanos.

Núñez (2014) dice que actualmente, los centros de educación secundaria suelen adoptar un enfoque de atención a la diversidad que, por normativa, se sitúa entre la integración y la inclusión, pero no intenta contemplar la posibilidad de modificar su estructura para no

perder al sujeto frente a la deserción. Por ello, la motivación escolar aparece como una estrategia de solución a una problemática tan grande; sobre esta estrategia se ha investigado bastante y para algunos la perspectiva puede ser que la hipótesis de partida plantea que las estrategias que emplean y la motivación que manifiestan los estudiantes ante el aprendizaje se relacionan con el grado de inclusión de los centros educativos.

Cuando se habla de motivación escolar se distinguen dos formas diferentes, a saber: *motivación intrínseca*, que implica interés por los contenidos a trabajar y por aprender nuevos temas, y *motivación para el trabajo en grupo*, que supone la preferencia por tareas que permitan trabajar en equipo, con disposición para prestar o solicitar ayuda si se precisa. Supone un estilo cooperativo de aprendizaje.

2.2. La institucionalización de la escuela

Rincón (2014) en su estudio *Prácticas pedagógicas y procesos de subjetivación en el Colegio El Minuto de Dios Siglo XXI*, muestra que al analizar el grado segundo, desarrolló una reflexión docente donde encontró que la escuela aún forma sujetos oprimidos desconociendo su cuerpo como herramienta básica para hacer de ellos seres emancipados, y por eso la intervención le permitió ayudar a la formación subjetiva del estudiante de acuerdo a sus gustos, a sus necesidades individuales y sociales.

Chavarro (2014), en su estudio de *Pedagogía crítica e inclusión escolar: análisis de las prácticas pedagógicas en una institución educativa distrital*, tiene como propósito establecer si las prácticas pedagógicas aplicadas con los niños y niñas del grado segundo son inclusivas y favorecen la construcción de la emancipación y la inclusión. El autor se basó en conceptos sobre la Pedagogía Crítica expuestos por autores como Giroux y Freire, tales como la praxis, el diálogo como herramienta emancipadora, la *educación radical* y la formación de seres sociales, la diversidad cultural y la emancipación. A través del estudio, se visualizó las diferentes dinámicas que se dan en este ámbito escolar. Además, se analizó las acciones, saberes y pensamientos de los docentes para determinar si son incluyentes, si tienen en cuenta los contextos socioculturales de cada uno de los estudiantes, y si los maestros buscan enriquecer su labor docente. También se buscó reconocer las percepciones

de los niños y niñas y así identificar si las prácticas pedagógicas que implementa la institución propician en ellos una participación activa.

Referido a la inclusión/exclusión escolar, Ramos (2015) la menciona como una paradoja, ya que la intención de incluir es algo constitutivo del sistema educativo, a tal grado que no puede excluir a nadie a priori y más bien funciona de manera opuesta, es decir, todos los individuos tienen derecho —*per se*— a tener acceso a él. Pero la relación real, muestra que la exclusión es parte fundamental del sistema para generar en la educación un total respeto por el mismo. Así, al considerar la inclusión/exclusión como paradoja, se puede transitar hacia una identidad empírica de la misma, que desplegó una red recursiva de operaciones al interior del sistema educativo.

Una cantidad considerable de jóvenes están excluidos, dada esta circunstancia, las instancias educativas oficiales han puesto en marcha diferentes opciones para transitar hacia el lado positivo de la forma: la inclusión. Siendo esta una política pública como opción social, en la cual todos los países intentan buscar una alternativa de solución con la obligatoriedad de la inclusión, pero sin la claridad del ajuste curricular y evaluativo que se necesitaría. Lo anterior permite observar una dinámica que es propia del sistema educativo y que, entre otras cosas, va indicando los requisitos a cubrir para pasar al siguiente nivel de la pirámide escolar. Por ejemplo, por mencionar un caso mexicano, el cual sostiene que nadie está fuera de la posibilidad de ingresar al sistema educativo, salvo aquéllos que no satisfagan los requisitos que se establecen en las disposiciones generales, como se acaba de señalar; pero ello no impide, en primera instancia, que todos puedan considerarse candidatos a participar.

Los requisitos que demanda el sistema educativo para poder avanzar y continuar en la carrera escolar, se dan de manera independiente a las condiciones contextuales que rodean a los estudiantes, siendo esta una de las principales situaciones acordes al factor interno de la escuela porque de esta forma, no se habla de mejores o peores individuos, sino única y exclusivamente del rendimiento que es posible observar a través de los criterios y parámetros que el propio sistema educativo define.

Yolanda Guerra (2015), quien en su escrito *La escuela como dispositivo biopolítico de control de los individuos: Análisis de los conceptos poder, saber y educación desde Michel*

Foucault, cita a Michel Foucault quien dice que “la escuela es un dispositivo biopolítico de control de los individuos a través del cual el Estado se asegura de crear seres sumisos y dóciles que habrán de perpetuar las condiciones actuales del Estado”. Guerra analiza esa hipótesis de Foucault planteando cuatro preguntas claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje: ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿a quién se le enseña?, ¿quién debe enseñar? Guerra identifica a la educación como un proceso, y a la escuela como una institución que emplea un modelo conductista que ha servido como un dispositivo de control de los individuos.

Según Guerra (2015) la escuela es una fábrica de individuos dóciles y sumisos a los que se les puede aplicar normas que les controlen todos los aspectos de su vida sin que se den cuenta. Guerra en su escrito habla de sujetos individuales quienes son involucrados en la escuela para *aconductarlos*, una vez en la escuela son individualizados y atemorizados de tal manera que sean fáciles de manejar.

La autora también habla de poder y saber, y al respecto dice que “hay quienes han querido aprovecharse del poder que brinda la escuela para prevenir el cambio de las estructuras e impedir que los seres insubordinados, insumisos e irreverentes proliferen” (Guerra, 2015); en pocas palabras, hay organismos y personas que manejan a su antojo todo el contenido de la escuela para seguir fomentando la sumisión tanto de cuerpo como de pensamiento.

Por otra parte, Vargas (2015), en su texto *Finitud, cuerpo y escuela*, se proponen comprender la manera en que actúan las prácticas escolares para producir discurso sobre finitud, la negación de la condición gramatical de los sujetos y la trayectoria en que se materializan los cuerpos. Para llevar a cabo el estudio, los autores seleccionaron una línea de investigación de tipo cualitativo y un enfoque biográfico narrativo para así, de esta manera abordar la acción de la vida cotidiana en determinados contextos.

Teniendo en cuenta los análisis de la información, y tomando como base el modelo y enfoque adoptado, los investigadores concluyen que el tema del cuerpo y la finitud en la escuela son ausentes, por lo menos a nivel curricular, esto no significa que en la escuela no existan técnicas y acciones que ayuden a modelar los cuerpos y las mentes de los educandos.

Para concluir, los autores proponen que las prácticas educativas en las aulas se deben redefinir para darle un espacio de formación al tema de finitud, cuerpo y muerte.

Por otra parte, en primer lugar, para Giroux (2003) existe el tipo de escuela que promueve la educación política y otra que promueve la educación politizadora. La educación política significa enseñar a los alumnos a correr riesgos, desafiar a quienes tienen poder, honrar las tradiciones críticas y reflexionar sobre la forma en que se usa la autoridad en el aula. Una educación politizadora se niega a tratar su propia agenda política y genera silencio en su apelación a una metodología espaciosa, la objetividad o una idea de equilibrio. La educación politizadora perpetúa el terrorismo pedagógico; una educación política mejora las condiciones pedagógicas necesarias para que los alumnos comprendan cómo actúa el poder sobre ellos, a través de ellos y para ellos, al servicio de la construcción y expansión de sus roles como ciudadanos críticos.

En segundo lugar, Giroux (2003) define la escuela como un valioso terreno para proporcionar a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa. La obra de la escuela de Fráncfort es un aporte fundamental para los educadores que quieren ayudar a los estudiantes a aprender y luchar en favor de un mundo mejor. Y, ¿cómo se hace esto posible? En este proyecto es esencial la inquietud de saber cómo podemos hacer la crítica, de tal manera que se presente como propuesta una escuela emancipatoria.

En tercer lugar, Giroux (2003) afirma que:

las escuelas asignan una importancia semejante a los detalles aparentemente más insignificantes de la ropa, el porte, los modales físicos y verbales. Los principios así encarnados se sitúan más allá del alcance de la conciencia y, por lo tanto, no pueden ser afectados por una transformación voluntaria y deliberada y ni siquiera es posible explicitarlos. Toda la jugarreta de la razón pedagógica radica, precisamente, en la forma en que usurpa lo esencial mientras parece demandar lo insignificante: el respeto de las formas y formas de respeto que constituyen las manifestaciones más visibles y mejor ocultas del orden establecido (Giroux, 2003, p. 98).

En cuarto lugar, la escuela es vista por Foucault (2010), como una escuela institucionalizada que controla, cuyo fin es ejercer sobre los sujetos una autoridad que le permita tener control sobre el comportamiento de los estudiantes. Este control, se puede dar por medio del curriculum, definido por Giroux (2003) como unas prácticas sociales que exige vincular la producción del conocimiento en el aula, la organización del espacio (arquitectura) y del tiempo (horarios), lo cual —en el peor de los casos— se aplica con la ayuda de estrictos sistemas de vigilancia, tales como: la organización en filas dentro del salón y las cámaras instaladas dentro del colegio, entre otros.

2.3. El sujeto de la escuela

Guerra (2015) cataloga al sujeto como sumiso y dócil, cuya iniciación en la sumisión y adoctrinamiento empieza desde el momento mismo que éste asiste a la escuela, ya que, ésta actúa como un brazo ideológico y político del Estado que emplea el miedo como dispositivo de control y aconductamiento. La escuela no considera al individuo como punto de partida de los procesos de enseñanza aprendizaje sino todo lo contrario, el recipiente, punto de llegada de las órdenes superiores.

Guerra puntualiza que para Foucault la individualización es la primera herramienta que utiliza el Estado con su biopoder para someter a las personas, y esta se da en la escuela a temprana edad, cuando aún se encuentra frágil la personalidad y puede ser dominada fácilmente. La escuela se constituye entonces en un instrumento generador de miedos y el individualizante más poderoso que existe. Por eso, para Foucault: “La escuela junto con el ejército, la cárcel, la fábrica y el monasterio son dispositivos del biopoder mediante los cuales se someten las voluntades de los individuos y se siembran el miedo” (Guerra, 1985, p.25).

Barrios (2015) considera al ser humano a partir de su integridad con base en la tradición bíblica del antiguo Israel que lo ubica en relación consigo mismo, con la trascendencia, con su entorno, con la naturaleza y con los otros. La consideración del sujeto en un contexto, en este caso la denominada cibercultura.

Barrios afirma que el sujeto sufre unas mutaciones dimensionales, aquí el cbersujeto circula, se enfrenta a la red y se relaciona con sus tecnologías: cuerpos, lenguajes,

relaciones, experiencias y aprendizajes. De igual manera, afirma que el sujeto histórico y ubicado en un contexto específico vivencia su cotidianidad tanto en la cibercultura como en la cultura física que experimenta en los surcos de los campos, como en las aceras y las calles de las ciudades. En uno o en otro escenario se enfrenta a la inseguridad, violencia y problemáticas sociales. Tanto el sujeto de contextos físicos como el de contextos virtuales lo mueve el consumismo impuesto por los modelos de mercado existentes, apoyados por el consumismo y el utilitarismo. Chul Han (2010) dice que el sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia; sin embargo, el sujeto de rendimiento sigue disciplinado. También afirma que, al nuevo tipo de hombre indefenso y desprotegido frente al exceso de positividad, le falta toda soberanía. Es un sujeto que carece de autonomía, que se cree libre cuando en verdad está condicionado por los procesos de producción y rendimiento que él mismo, sin darse cuenta, puede hacer para satisfacer a otros.

Chul Han, asimismo, conceptualiza que el sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo, al menos visible que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. De esta manera no está sometido a nadie, solo sometido a sí mismo, por lo que para Chul Han (2010, p. 11) este sujeto de rendimiento sufre, entonces, unas enfermedades de carácter psíquico que se manifiestan a través de la depresión, la ansiedad, el insomnio y la soledad.

2.4. Una educación para el desarrollo humano

En primera instancia, es importante fomentar en la sociedad, que todos los individuos, como lo menciona Martha Nussbaum (2012), “deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupación, mostrando respeto por todo lo humano donde quiera que se dé” (Nussbaum, 2012, p. 88).

Así, cuando se discuta el sentido de humanidad, se comprenderá la importancia del concepto mismo. Pero al fomento del desarrollo es importante discutir como lo muestra Mejía (2013), en su texto *Reencantar la educación: un asunto urgente de humanidad*, no tiene una pretensión distinta al pensar como una apuesta por las condiciones humanas que forman, que dan sentido al sujeto, que transforman a partir de la educación, no pretenden ser un recetario de acciones y deberes para reasumir la educación desde una perspectiva

más humana. Es, sencillamente, una apuesta esperanzadora que encuentra en la humanización de las relaciones educativas una posibilidad de pensar el mundo desde un nuevo paradigma, que permita avanzar hacia las transformaciones socio-históricas más urgentes y significativas de nuestro tiempo.

Las condiciones de superación de la pobreza son basadas en estereotipos organizados para que el sujeto sienta la necesidad del mantenimiento económico a través de procesos políticos que pisoteen y perjudiquen otra clase social. “La pobreza es un fenómeno económico complejo, cuyas dimensiones y determinantes son numerosos, pero puede ser definida como un conjunto de deficiencias de renta y su reducción requiere la combinación de crecimiento económico y reducción de la desigualdad social” (Marziale, 2007, pp.717-720). Ya que dicha desigualdad se ha mantenido durante demasiado tiempo en países en desarrollo como Colombia, el cuestionamiento sería entonces, ¿cómo reducir esa desigualdad?, ¿solamente podría ser ciñéndose a las condiciones sociales que desde la educación se enmarcan? Todas estas preguntas se encierran en la reivindicación de un desarrollo humano empoderado de una cultura formativa más allá de la escuela.

En el paradigma del desarrollo humano, según Nussbaum (2010, p. 47) lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física, hasta la libertad política, la participación política y la educación. Este modelo de desarrollo reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que esta debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Toda nación mínimamente decente debería aceptar que sus ciudadanos están dotados de ciertos derechos, en esas esferas y en otras, lo que debería reflejarse en elaborar estrategias para que se superen determinados umbrales de oportunidad en cada una de ellas.

Parte II

Desinstitucionalizar la Escuela

Hablar de escuela institucionalizada es hablar de una escuela que en sus prácticas discursivas responde a intereses de una lógica de mercado, antes que a principios y fines de desarrollo humano. Una escuela así, es vista como un dispositivo ideológico cuyo fin es la producción de sujetos movidos, o motivados, por la doctrina o el imperativo del rendimiento. Surge una categoría emergente de análisis que se despliega a continuación: el paso o superación de una escuela eminentemente disciplinaria a una escuela esencialmente de y para el rendimiento. Descubrir esta nueva categoría es la tarea de las líneas siguientes.

A continuación, se realiza un amplio despliegue teórico de postulados de autores afines a la cuestión, no siempre explícita, de cómo *desinstitucionalizar la escuela*. Para ello se desarrollan temáticas tales como: *escuela como dispositivo de adoctrinamiento; crítica al adoctrinamiento de la subjetividad; la desmotivación escolar como patología; la escuela desinstitucionalizada y desarrollo humano; y, la escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado*.

Sobre *la escuela como dispositivo de adoctrinamiento en la sociedad de rendimiento*, se citan a Michel Foucault y Byung-Chul Han, de cuya puesta en diálogo de sus planteos aparece una categoría emergente que da cuenta del paso de una escuela disciplinaria a una escuela de rendimiento.

Con respecto a la *crítica al adoctrinamiento escolar de la subjetividad*, se presentan principalmente dos enfoques críticos. Por un lado, Byung-Chul Han permite un acercamiento a los rasgos distintivos del *sujeto de rendimiento*; por otro, a partir del pensamiento de Henry Giroux se empieza a plantear otra visión del sujeto de la educación que emerge de la concepción de la escuela como *esfera pública*.

Posteriormente se da paso al tema de *la desmotivación escolar como una patología del sujeto* en donde, siguiendo con los aportes de Byung-Chul Han, se desarrolla la idea del

sujeto de rendimiento como un sujeto enfermo, en el que la desmotivación (no solo frente al ejercicio escolar) es producida por la presión que sobre las personas ejerce el imperativo social de rendimiento.

En un apartado que trata de *una escuela desinstitucionalizada para el desarrollo humano*, en diálogo con los planteamientos de Martha Nussbaum, se postula una forma concreta en la que podría desinstitucionalizarse la escuela, de manera tal que, como institución, responda más a fines del desarrollo humano que a los intereses del mercado y del lucro.

Finalmente, el tema de *la escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado*, donde se discrimina la relación entre esa escuela y lo tecnologizado, materializada hoy en el devenir de la escuela institucionalizada en un brazo del poder y del control tecnológico y hegemónico que anulan o transfiguran lo humano.

Capítulo 3. La Escuela como dispositivo de adoctrinamiento en la sociedad del rendimiento

La escuela, cuyo fin educativo último es ejercer una influencia sobre los cuerpos de los sujetos para que lleguen a ser dóciles, obedientes y de rendimiento es la que se entiende como un dispositivo de control y adoctrinamiento. Dicha concepción de la educación institucionalizada refleja una estrecha relación entre escuela y sistema penitenciario —o carcelario—, en donde la escuela, en su estructura y funcionamiento, termina pareciéndose más a una cárcel que a un centro para la formación y el desarrollo humano. Tal como lo ha señalado Foucault, en el proceso de desaparición de los suplicios, esto es, el castigo físico del sistema carcelario y penitenciario imperante en Europa desde el siglo XVIII hasta inicios del siglo XIX, los educadores han venido a relevar al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento, convirtiendo a la escuela en partícipe de una nueva técnica de mejoramiento del sistema penal, cuyo fin esencial ya no es castigar, sino corregir, reformar y curar (Foucault, 1998, p. 43).

Bajo esta óptica, subyace una desconfianza en el ser humano por el supuesto ‘mal estado’ en que se encuentra, un ser humano al que hay que retornar a un “estado óptimo e ideal”; el sujeto es visto como alguien equivocado al que hay que corregir, se percibe como alguien deformado y degenerado, al cual es necesario reformar, es concebido como alguien enfermo a quien hay que sanar y devolverle la salud. Sobre esta desconfianza en el *statu quo* humano, la escuela institucionalizada ha fundado su ser y su hacer a través del tiempo, forjando, sobre todo, relaciones de control.

A propósito de los sistemas punitivos y a su influencia en la función social de las instituciones, especialmente en las instituciones educativas, Foucault (1998) habla de la *economía política del cuerpo* o de la *tecnología política del cuerpo*, esto es, el poseer un saber y, mediante él, ejercer un dominio sobre el cuerpo, poniendo en evidencia la relación de poder directa, no siempre explícita, entre las instituciones, el saber y el cuerpo. Esta relación de control y sus características son del interés del presente ejercicio investigativo que indaga, entre otros, la relación compleja que existe en la actualidad entre escuela y configuración de subjetividades. Dicha relación la expresa el filósofo francés de la siguiente manera:

El cuerpo está [...] inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido [...], a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo [...] está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; [...], su constitución, como fuerza de trabajo solo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción [...]. El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

Pero este sometimiento [...] puede [...] ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo esto no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo permanecer dentro del orden físico. Es decir que puede existir un saber del cuerpo, que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo.

Indudablemente, esta tecnología es difusa, rara vez formulada en discursos continuos y sistemáticos; se compone a menudo de elementos y de fragmentos, y utiliza unas herramientas o unos procedimientos inconexos. A pesar de la coherencia de sus resultados, no suele ser sino una instrumentación multiforme. Además, no es posible localizarla ni en un tipo definido de institución, ni en un aparato estatal. Estos recurren a ella; utilizan, valorizan e imponen algunos de sus procedimientos. [...]. Se trata de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas.

El estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia; que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una apropiación, sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos [...]. Hay que admitir que este poder se ejerce más que se posee, que no es el privilegio adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados [...]. (Foucault, 1998, pp. 62-64).

Los sujetos dóciles son objeto y blanco de poder, según la mentalidad militar prusiana imperante en Europa durante el siglo XIX, la cual está expuesta en el pensamiento de

Michel Foucault en su texto *Vigilar y Castigar* (1998). En la escuela de control disciplinario, el cuerpo dócil es entendido como una máquina que se fabrica y, por consiguiente, que puede ser analizada, manipulada, sometida, utilizada, transformada y perfeccionada. El cuerpo máquina es controlado en cada una de sus partes mediante una tecnología sofisticada denominada anatomopolítica o *biopolítica* del poder, mediante la economía, la eficacia y la organización interna de los movimientos. La dominación de los cuerpos se alcanza a través del ejercicio físico o las disciplinas. La *anatomía política* como una mecánica de poder o un dispositivo de control sobre el cuerpo opera mediante la disciplina que busca la obediencia y la docilidad *per se*. Esta mecánica de poder, llamada también *microfísica* del poder o *anatomía política* del detalle, por la minuciosidad y meticulosidad que la define, opera como una multiplicidad de procesos presentes en los *colegios de carácter cristiano y en la pedagogía escolar*; así lo afirma Foucault, para quien, por consiguiente, el sujeto del humanismo moderno ha nacido de esta técnica o dispositivo de control disciplinario: *anatomía política o microfísica del poder* (1998, pp. 62-64).

La escuela como dispositivo de control y adoctrinamiento busca sujetos disciplinados y para ello hace uso de un saber acumulado por mucho tiempo, referido a la funcionalidad arquitectónica de los espacios físicos que la conforman. Al respecto, por ejemplo, Michel Foucault habla de tres condiciones que la disciplina exige de los espacios físicos: en primer lugar, la disciplina en la escuela exige la *clausura*, entendida como la separación o el gran “encierro” para protegerse del mundo exterior al convento o al internado; en segundo lugar, la disciplina en la escuela exige la división analítica de los espacios, por ella se entiende, la localización o división de zonas para que cada estudiante esté en su lugar, “que en cada lugar haya un solo individuo para evitar las confusiones y las masificaciones, las distribuciones indecisas, las desapariciones incontroladas, la circulación difusa y la conglomeración peligrosa” (Foucault, 1998, p. 127).

Es una táctica para evitar la deserción, el vagabundeo, la aglomeración, sirve para notar las presencias y las ausencias, para saber dónde y cómo hallar a los estudiantes; pretende instaurar la comunicación útil e interrumpir la que no lo es; vigila a cada instante la conducta de cada quien, para apreciarla, sancionarla, medir cualidades y méritos. En definitiva, es un procedimiento que sirve para conocer, dominar y utilizar. En tercer lugar,

la disciplina exige *emplazamientos funcionales*, lo cual quiere decir, espacios dispuestos para varios usos. Se fijan unos lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil. Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 1998, pp. 215-223).

Lo que Foucault (1998) dice del cuerpo como objeto del poder disciplinario del sistema penal, pareciera ser un calco de la realidad “disciplinaria” de cualquier institución educativa de hoy, realidad que se refleja en la arquitectura física pensada para regular el ingreso, la permanencia y la salida de los escolares; en la construcción y aplicación de los reglamentos internos o manuales de convivencia que pretenden regular y modificar la conducta de los escolares mientras habitan el territorio de la escuela (Foucault, 1998, pp. 62-64). Las herramientas de control pensadas para la población presidiaria de otras épocas y anejos sistemas culturales, se han extrapolado e instalado en el territorio de la escuela como nuevas tecnologías políticas del cuerpo para ejercer su control y dominio.

Así, es claro que, la disciplina es otro dispositivo de este tipo de escuela y su objetivo es, de manera general, implementar un mecanismo de poder que ordene el comportamiento de los individuos en la entidad social. Esto se pretende mediante el control de la organización del espacio (arquitectura), del tiempo (horarios) y la actividad de las personas y el comportamiento (postura y movimiento del cuerpo) (Foucault, 1998). Además, en la actualidad esto se aplica con la ayuda los *reglamentos internos o manuales de convivencia*, cada vez más ajustados a sistemas judiciales para infantes y adolescentes; sistemas, por demás, pensados para regular la relación y la conducta de los menores fuera de contextos educativos.

El mencionado mecanismo de control también hace uso de complejos sistemas de vigilancia, tales como las bases de datos, la organización en filas dentro del salón de clases, los guardas de seguridad con armas de fuego como indumentaria y las cámaras de seguridad instaladas dentro de los colegios. La escuela que adoctrina es la que está acostumbrada a vigilar y controlar al sujeto, sobre todo, a través de dispositivos ideológicos

más sofisticados como el *currículo*, cuya finalidad —según Henry Giroux (2003)— “es representar un conocimiento que es objetivo, adaptable en gran medida a los códigos y las prácticas culturales dominantes” (p. 346). Un ejemplo claro de las prácticas culturales dominantes es la lógica dominante o el paradigma de la formación o el desarrollo de competencias, ya que son el reflejo de la racionalidad técnico-instrumental que domina las prácticas discursivas de la escuela global en la actualidad.

En la escuela disciplinaria, desde la óptica de Foucault, los modelos estructurales y de funcionamiento de las instituciones educativas vienen impuestos por los hospitales psiquiátricos, las cárceles, los cuarteles militares, las fábricas industriales, los gimnasios y los colegios clausurados y vigilados arquitectónicamente al estilo de los conventos. La escuela está inspirada en instituciones pensadas para personas locas, criminales y enfermas, a las cuales hay que corregir a través de la norma, la ley, los mandatos, la negatividad de la prohibición, en suma, a través de la disciplina (Chul Han, 2012). Es un modelo de escuela donde impera el poder del ¡No!, es una escuela idealista cuyo actuar se rige bajo el imperativo del *deber ser*, no de la realidad del ser.

3.1. Tránsito hacia la escuela del rendimiento

En la actualidad la escuela institucionalizada conserva muchos rasgos del control disciplinario criticado por Foucault; sin embargo, más allá de la rigidez de estas escuelas, emerge un modelo de escuela centrado, ya no en la desconfianza, la vigilancia y el control de los sujetos, sino en la provocación desaforada de su rendimiento.

A propósito de este giro de la escuela, la filósofa Martha Nussbaum (2010) opina que la exclusión y la marginación de las artes y las humanidades de la formación del educando, está provocando un cambio de paradigma en educación; el castigo, la disciplina y el poder coercitivo ya no son tan funcionales, en su lugar se ha optado por hacerle creer al sujeto que es libre, ya no son obligados a obedecer o a estar, más bien, se les convence a través de la amabilidad y la falsa creencia de libertad para que produzcan. Esto es a lo que Byung-Chul Han (2010) llama *psicopolítica* que, en palabras del surcoreano, se refiere al “sistema de dominación que, en lugar de emplear el poder opresor, utiliza un poder seductor, inteligente

que consigue que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación” (Chul Han, 2010).

En consecuencia, la escuela está optando por unos dispositivos normalizadores sofisticados mediante los cuales se convence al sujeto, siendo este estudiante o profesor, para que muestre índices elevados de rendimiento, reflejados en tablas numéricas, en datos cuantitativos, en pruebas o exámenes estandarizados, en evaluaciones y en la sana convivencia, que conduce a una homogeneización del educando.

En esta escuela el docente por lo general actúa como un coagente para poder dar cumplimiento a estos índices de rendimiento, es aquí donde se despoja de su rol de intelectual, asumiendo una función de operario, tanto así que se convierte —junto a los estudiantes— en un ser alienado, mientras que silencia su propia personalidad y se vuelve dócil y permeable a lo que el mundo exterior ordena o proponga a cambio de permanencia y gratificaciones laborales y sociales.

Según Chul-Han (2010), la sociedad de rendimiento, como sociedad activa se está convirtiendo paulatinamente en una sociedad de dopaje, el sujeto se preocupa de manera excesiva por rendir, lo que lo asemeja a una máquina de producción y rendimiento, esto disfrazado por el interés de consecución de incentivos y prestaciones.

La escuela no es ajena a este dopaje del cual habla Chul Han, sobre todo las escuelas privadas y de corte elitista, donde se presume de una excelente calidad educativa a expensas de suprimir el tiempo libre de los educandos, el tiempo familiar de los docentes y colaboradores en general, ya que, la permanencia dentro de la institución es bastante prolongada; así, los sujetos alienados propenden por lograr a toda costa unos resultados elevados, logrando que la institución educativa figure en puestos privilegiados en el ranking neoliberal propuesto por los diferentes entes gubernamentales y privados. Es una escuela que intenta sobrepasar sus propios límites geográficos, para acceder al territorio de la familia. Un ejemplo claro de ello son las tareas o deberes que cada estudiante debe realizar en su casa; las tareas son vistas —de éste modo— como una extensión de la escuela.

Esta escuela ya no castiga, en cambio, amonesta, sanciona y ‘*motiva*’; ya no utiliza el poder opresor, por el contrario, *seduce* tanto al estudiante como al docente. Al primero

entregándole todo lo necesario para que su permanencia en su nuevo lugar de rendimiento sea atractiva y sin traumatismos; este goza de diferentes servicios como: restaurantes, sicología, enfermería, transporte, amplias zonas verdes y, sobre todo, con una amplia red digital y un amplio poder de injerencia en la institución ya que aportan capital económico a ésta. Al docente se le seduce entregándole un salario privilegiado —con respecto de las demás instituciones—, bonos económicos anuales y capacitaciones para el rendimiento personal y profesional.

Por otro lado, el panorama en las instituciones públicas no parece ser muy diferente, aquí muchas veces el estudiante renuncia a hacer, lleva a cabo una resistencia pasiva frente a la escuela controladora y sancionatoria; el estudiante consciente, o inconsciente, de sus actos no coopera y, por lo tanto, protesta a su manera: dejando entrever un displicente silencio, rebeldía y la no participación en las diferentes actividades. Esto también ha hecho repensar las prácticas pedagógicas de muchos docentes, buscando la permanencia del estudiante en la institución y tratando así que los índices de rendimiento en el papel no se reduzcan.

Las instituciones educativas deben propender por generar conciencia democrática y ahondar esfuerzos para que las humanidades y las artes no desaparezcan de la escena educativa, para generar un enriquecimiento interdisciplinar que permita trabajar de la mano de la ciencia y la tecnología, sin descuidar lo esencial de lo humano.

Gracias al control y una exigencia de rendimiento, como dispositivos producen estudiantes desmotivados frente al aprendizaje que brinda la escuela. Al respecto, afirma Chul Han (2012) que:

[E]l sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o la libre obligación de maximizar su rendimiento. El exceso de trabajo se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad (Chul Han, 2012, p. 13).

En otras palabras, el sujeto de rendimiento tiene que preocuparse por la preparación para el mundo laboral, por salir a trabajar para ganar dinero, pero en una suerte de deseo y no de deber. Ahora, si el sujeto descubre que para ganar dinero no es necesario ir a la escuela,

muy probablemente desistirá de realizar sus respectivos estudios y optará por ganar dinero lo más pronto posible sin necesidad de ir a la escuela.

En estos momentos hay que tener claro que la sociedad se forma a partir de los lineamientos que en distintas maneras ha creado la escuela como institución encargada de la reproducción cultural, pero, es importante preguntarse: ¿Es la escuela en la actualidad la marioneta de la microfísica del poder? Y, si es así, ¿en qué momento la escuela se subyugó a esta dinámica?, donde el uso de dicha institución es para reproducir las ciencias como instrumento capitalista. Sencillamente intenta fortalecer el pensamiento exacto y objetivo en el cual durante muchos años se ha ubicado la escuela tradicional, pues “la mayor parte de las escuelas fomentan la pasividad y la impotencia al presentar el aprendizaje de manera puramente abstracta, sin conexión con usos prácticos” (Nussbaum, 2010, p. 66). Y al cometer este error, ¿no se observa la deshumanización del conocimiento que se está impartiendo?, es sencillamente la transmisión de un lenguaje sin un trasfondo crítico.

Esto se debe a que la escuela se convierte en un dispositivo de la sociedad de rendimiento sin ningún trasfondo social, donde la función de la escuela vendría siendo la reproducción de la necesidad del capital. La sociedad moldea la escuela para que el sujeto pierda su esencia y rinda frutos lucrativos para él y su familia. Aun cuando se analiza la sociedad creada por esta educación, se encuentra una realidad en distintos aspectos que condicionan el desarrollo científico, principalmente en la escuela que está dedicada a ello, un ejemplo notable es que:

Los Estados Nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga las naciones de todo el mundo en breve producirá generaciones enteras de máquinas utilitaristas en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

Pero, cuando se observa el valor del trabajo en la escuela y en la sociedad, siempre es más reconocida la labor científica desde las ciencias naturales, como si las ciencias humanas no valieran o no tuvieran el poder suficiente como para cambiar el mundo perdiendo el sentido

de la humanidad y la forma en que el ser social puede trascender dentro de un Estado en desarrollo a través del redescubrimiento artístico y humano. La sociedad de rendimiento busca en un sentido maquiavélico la formación de sujetos productivos, donde el interés es la formación de un capital por encima de otro, aun cuando se habla de un país en desarrollo del trópico, donde un sujeto tiene que quitarle al otro la oportunidad de surgir para salir adelante. Es un pensamiento planteado por el capitalismo al fomentar necesidades creadas, que por fuera del sentido de la moral y la ética, son necesidades que generan sentimientos de envidia y ambición, acercándose más al narcisismo que en la niñez se llega a observar, en una sociedad en la que cada cual busca su propio lucro olvidándose del hecho de ser ciudadanos.

De la misma forma los estereotipos creados por la sociedad son los que formulan el sentido del ser humano como un ser instintivo, que quiere todo lo que tienen los demás y que sin ningún sentimiento de compasión por el otro se reconoce como un ser perfecto, tal como lo describe Nussbaum (2010) al afirmar que:

Si la cultura de pares del adolescente define al «hombre de verdad» como alguien sin debilidades ni necesidades, o como alguien que controla todo lo que necesita en la vida, tal definición alimentará el narcisismo infantil e inhibirá los sentimientos de comprensión por las mujeres y por otras personas que el adolescente conciba como débiles o inferiores. (Nussbaum, 2010, p. 66)

Nussbaum en su obra distingue en diferentes apartados la forma en que el ser humano está dejando de lado su humanidad, precisamente, pues las condiciones que lo alejan del resto de las especies se están perdiendo, porque si para las especies las necesidades naturales son instintivas, el ser humano no puede obrar en tal forma, es decir, perder el sentido de responsabilidad social. Son las necesidades creadas por el capitalismo las que generan la pérdida del sentido del otro como ser social de derechos.

Cuando la estadounidense afirma: “es frecuente que el narcisismo tome el control y presenta a los otros seres humanos como simples instrumentos a disposición de los deseos y los sentimientos del niño” (Nussbaum, 2010, p. 33), sugiere que, se está supeditado a la estructura de lo arcaico, donde la relaciones sociales se construyen verticalmente, en el sentido en el que cada uno busca sobresalir imponiéndose frente al otro, y desmeritando al

resto de sujetos que puedan colocar en peligro la posición social ganada. En dicho caso, gracias al capital se puede incluso pensar en tener otros sujetos de la sociedad a su disposición, pues el sujeto social tiene una función dentro de la estructura común, dependiente a la relación de capital recolectado durante su vida.

Esto es lo que multiplica la escuela, el sentido de las ciencias en la generación del capital y las cualidades que dicha posición acarrea, por ello el “modelo implementado en numerosos países europeos, donde las universidades técnicas y los departamentos científicos obtienen las mejores calificaciones, mientras que se imponen recortes drásticos a los sectores de humanidades” (Nussbaum, 2010, p. 37). Esto es lo que promulga este modelo, la posibilidad de que sea el mismo sujeto quien escoge su escuela, a sus compañeros, a sus maestros y su futuro. Se llega a la comprensión de que el acceso a la formación y al conocimiento es un recurso que se puede pagar y por tanto discriminar. Es así como, en la sociedad de rendimiento, es quien tiene el capital el que puede determinar acceder al conocimiento para la apropiación del capital, el resto está supeditado a buscar la manera de estar a disposición del sistema, recogiendo las migajas que den un sentido ‘cómodo’ de supervivencia.

Después del paso de la escuela disciplinaria a la escuela de rendimiento, el reto o el desafío es avanzar hacia un modelo de escuela entendida como *esfera pública* o para el desarrollo humano.

3.2. Tránsito hacia la escuela como esfera pública para la ciudadanía cosmopolita

La escuela como esfera pública planteada por Henry Giroux (2003) se vislumbra como un modelo alternativo al modelo institucionalizado en cuestión. Este autor define la escuela como una esfera pública vital por derecho propio, o sea, una esfera pública cuyas dimensiones morales y pedagógicas ayudan a renovar la vida ciudadana. La escuela influye sobre gran cantidad de personas, no solo en función de lo que estas aprenden y el modo en que se sitúan en el contexto y el contenido de formas específicas de conocimiento, sino también en lo que se refiere a su influencia sobre una diversidad de instituciones de la vida pública (Giroux, 2003, p. 361). Esto es, en pocas palabras, una escuela que motive al estudiante y que le permita construirse como sujeto libre. Por tal razón, si se promueve la

escuela como esfera pública, se tendría un espacio donde se generaría la opinión pública y de manera libre, creando sujetos críticos, capaces de expresar de manera autónoma inquietudes y cuestionamientos, con el fin de enfrentar y modificar esos dispositivos de control que generan opresión. En este orden de ideas, la escuela jugaría un papel importante, puesto que debe educar a sus estudiantes para el desarrollo humano, lejos de una perspectiva de adaptación a la mano de obra y de capacitación de sujetos de rendimiento. Por último, como espacio se considera que la escuela debe formar sujetos críticos que tengan la capacidad de luchar por una educación que sea vista como promotora de lo humano y no como promotora de rendimiento.

Vale la pena resaltar que, para que esto sea posible, se debe contar con el apoyo del educador como intelectual transformador (Giroux 2003), quien es el encargado de brindar a los estudiantes las oportunidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipadora, evidenciando que sus comentarios y experiencias importan, lo que dicen y hacen cuenta en su lucha por abolir una dominación imperante desde hace mucho tiempo.

En otras palabras, estos educadores deben promover pedagógicamente la unificación del concepto de escuela y vida cotidiana. Es más, para que se lleve a cabo este proceso con éxito, es necesario que las escuelas organicen su currículum alrededor del conocimiento de las comunidades, las culturas y las tradiciones que dan a los estudiantes un sentido de identidad. Como intelectuales públicos, los educadores deben aplicar en sus lugares de trabajo —y en otros ámbitos pedagógicos— las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación requeridos para que las escuelas vuelvan a su misión fundante: crear una esfera pública donde los estudiantes puedan ejercer poder sobre su propia vida y en especial sobre las condiciones de la adquisición del conocimiento.

De igual manera, debe reconocerse que la democracia no está regida por un conjunto de reglas formales de participación, sino la experiencia vivida del poder para la mayoría. Por último, se hace una invitación a las escuelas para que actúen como esferas públicas democráticas y para ello no solamente se necesita la autonomía de los intelectuales o la petición de igualdad de acceso a las escuelas, también la igualdad de oportunidades y

medidas en favor de la equidad. La autonomía y la igualdad son elementos cruciales en la democratización de las escuelas, pero no los únicos que intervienen en este proceso.

En la escuela de rendimiento, desde la óptica de Chul Han, el diseño arquitectónico de las instituciones educativas sufre variaciones notables y está inspirado en la sociedad de los gimnasios, las torres de oficinas, los conjuntos residenciales, los bancos, los aviones, los grandes centros comerciales, los laboratorios genéticos, los megacolegios y las ciudadelas o campus universitarios. Son instituciones educativas con estructuras de funcionamiento pensadas para sujetos ya no enfermos sino de rendimiento. Esto es, para personas emprendedoras de sí mismas, con proyectos, iniciativa y motivación; para personas más rápidas y movidas por un inconsciente social, el cual es el aumento de la productividad; sin embargo, son engranajes de funcionamiento pensados para sujetos todavía disciplinados.

Para sujetos desprendidos progresivamente de la negatividad de la prohibición y aferrados a la positividad del poder sin límites; se han orientado a sujetos que han dado un paso del deber al poder, pero un poder sin límites que no anula el deber. Se está pensando un sujeto desregularizado por fuerzas externas, pero autonormalizado por fuerzas subjetivas. La presión por el rendimiento está provocando cambios e infartos síquicos, esto es, sujetos depresivos por agotamiento y fracasados por el síndrome del desgaste, lo cual pone de manifiesto un alma agotada, quemada. La depresión en los sujetos está siendo provocada por la carencia de vínculos, la cual es propia de la fragmentación y atomización social. La depresión es la expresión patológica del fracaso del hombre *tardomoderno* de devenir en él mismo. Esta ya no es una escuela para sujetos enfermos sino una escuela que enferma a los sujetos, y no solo síquicamente, sino que también a través del imperativo de rendimiento (Chul Han, 2012).

Capítulo 4. Crítica al adoctrinamiento escolar de la subjetividad

En la presente investigación se hace una crítica a un modelo de escuela que adoctrina, es decir, a un modelo de escuela que tiene un conjunto de medidas y prácticas educativas usadas como medio de control social. Por eso en este apartado se expone la crítica en estos dos asuntos: La escuela que adoctrina no permite el empoderamiento del estudiante y la esfera pública como horizonte de posibilidades de la escuela.

Es propio de la fenomenología vivir el mundo en primera persona, pensar que el auténtico fenomenólogo —como se considera en este proyecto— es aquel que piensa en sí mismo, en el ejercicio metodológico de esta investigación, se tuvo la experiencia de narrar nuestra comprensión de la escuela. Un ejemplo de ello, es la narración de la experiencia vivida de uno de los investigadores, que a continuación se transcribe:

La experiencia negativa que tuve durante mis años de formación en la escuela, me transformó en un ser inseguro y miedoso. Produjo en mí inseguridad para expresar mis pensamientos y defender mis ideas; de hecho, en esa época sentía temor al equívoco y al ridículo ante la comunidad académica. Unido al recuerdo de estas secuelas comportamentales que la escuela dejó en mí, considero que fui educado en una escuela que implementaba las técnicas del adoctrinamiento subjetivo, ya que nos imposibilitaban cuestionar la forma en que estábamos siendo educados y sin darnos cuenta nos convertíamos en reproductores de comportamiento e información impuestos por la escuela. Por consiguiente, estas experiencias hicieron que hoy en día conociera la obra de *Pedagogía y política de la esperanza* de Henry Giroux que, durante mis años de maestría, despertó en mí una gran atracción por conocer un modelo alternativo al de la escuela que adoctrina. Y, aunque es un golpe bastante fuerte saber que fui adoctrinado por la escuela sin darme cuenta, soy consciente de que mediante mis prácticas como docente puedo generar un cambio global en mis estudiantes para que no caigan en la misma situación.

En contraste con lo anterior, mi experiencia como docente me ha llevado a comprender que la escuela adoctrina la subjetividad del estudiante y muy poca gente pasa por una institución escolar sin que su subjetividad se vea afectada de la peor manera. Lo anterior me lleva a preguntar, ¿qué tipo de subjetividades se están produciendo hoy en la escuela? Si es una o dos personas quienes imponen las normativas escolares para millones de estudiantes, sin tener en cuenta la opinión de ellos (Sánchez, M, Comunicación personal, 18 de Mayo de 2018).

4.1. La escuela que adoctrina no permite el empoderamiento del estudiante

La escuela como dispositivo de adoctrinamiento rastrea sujetos obedientes, para lograr esta meta utiliza un método similar al de la prisión, pues el ente estatal dispone de la libertad del sujeto, en términos de su lugar y tiempo; así, en una vista análoga, “el poder de la educación que, no solo en un día sino en la sucesión de los días y hasta de los años, puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de actividad y del reposo” (Foucault, 1998, p. 216).

De ésta manera, se considera que el objetivo del adoctrinamiento es el de adaptar al individuo a una sociedad trabajadora y consumista, más no el de cultivar el conocimiento y fomentar la creatividad para el uso de la evolución creativa y crítica. Por ésta razón, desde el adoctrinamiento escolar, se instala la formación del miedo en el estudiante que desarrollará este sentir para, posteriormente, ser un adulto que se acopla fácilmente a las reglas políticas y penales de la sociedad. No obstante, se estaría viendo en la escuela una manipulación de masas a través del miedo; por ejemplo, el miedo a ser usted mismo, el miedo a revelarse frente a todo el mundo, porque quizás tiene diferentes formas de pensar a las que se impone en la escuela. Además, en la escuela de adoctrinamiento, el sujeto debe aparentar y ostentar sus logros, triunfos, objetivos y, en general, su dinámica vital.

Por consiguiente, en la escuela ya no se educa, por el contrario, se busca adaptar al individuo a esa sociedad basada en el rendimiento material y consumista (Chul Han, 2012, p. 13). La cultura del miedo ha atravesado a cada uno de los sujetos; en la escuela no se consensan, por el contrario, existen órdenes que provienen de manera unilateral, esto con propósitos de tener adultos que se exploten a sí mismos y se sustraigan de su pensamiento crítico. Por lo tanto, esto genera seres obedientes, sumisos y agradecidos con el sistema que les brinda escasas posibilidades de desarrollo personal y profesional. Además, desde antes que el niño ingrese al sistema escolar, éste predice y prepara el camino para acondicionarlo y limitarlo, todo esto empleando condicionantes tan poderosos como el miedo, desencadenando un gran autoengaño materializado en la aceptación y en la no objeción de las ideologías impuestas.

La recompensa es la serie de notas, diplomas y menciones que engranan perfectamente en una ideología de explotación y cuyo premio más apetecido es el reconocimiento plasmado en un papel (diploma de grado) que soporta “quien es”. Esto provoca, como lo enuncia Chul Han (2010), un exceso de positividad, haciendo que el sujeto se crea todo lo que le dice la escuela y, por ende, no reproche, aceptando todo lo bueno que —supuestamente— la institución ha hecho por él.

Del mismo modo, el adoctrinamiento escolar de la subjetividad, indica que si alguien intenta salirse de las normas establecidas, es visto por los demás como un desadaptado que puede perder su puesto de trabajo en caso de ser un adulto o, en el peor de los casos, ser obligado a repetir el proceso escolar, en el caso de un estudiante. Es decir, que día a día la sociedad se convierte en víctima del sistema de educación. Sin embargo, con esto no se quiere decir que la gente debe prescindir de la institución que representa la escuela y salir a aprender a las calles, tampoco que se arrojen los libros y computadores por la ventana ni, mucho menos, que se pugne por desintegrar la escuela.

La propuesta sería, entonces, que los educadores construyan enfoques pedagógicos que hagan algo más que producir un aprendizaje contextualmente específico. En suma, tendrían que cuestionar el contenido del canon junto a los estudiantes (Giroux, 2013 p. 374), más no simplemente adaptarse a lo que la escuela designa, pues se debe tener en cuenta que tanto estudiante como docente, tienen derecho a cuestionar, probar e investigar si lo que se dice en la escuela es cierto y tienen validez contextual. De igual manera, todos los estudiantes y docentes tienen la capacidad de reflexionar sobre el campo de conocimiento y la investigación, todos son inteligentes —incluso, en modos diferentes— y, por ende, no se deben dejar atemorizar por títulos jerárquicos.

Ahora bien, la educación no pretende formar seres humanos de conocimiento, ni desarrollar una sabiduría propia para lograr conocimientos autónomos basándose en el punto de vista propio; pero, se ha llevado lenta y sigilosamente a que los estudiantes y la sociedad acepten un modelo de escuela que anula la creatividad y el arte. La escuela que adoctrina, también se puede ver como una escuela de control mental, ya que no satisface los requerimientos del

estudiante, pues se le hace repetir infinidad de veces lo que debe aprender, sin tener en cuenta el punto de vista de los directos involucrados y, desafortunadamente, la gran mayoría de personas ya han sido acostumbradas a ello.

Es valioso resaltar cómo desde los primeros grados las escuelas se convierten en centros de adoctrinamiento, donde la creatividad del estudiante es privada de su libertad sobre el cuestionamiento, la observación y la creación de nuevas ideas, ya que al estudiante se le enseña a obedecer y a incorporarse —de manera unidireccional— a un sistema de sometimiento. Por ejemplo, existen métodos de adoctrinamiento escolar transmitidos por medio del discurso, tal como la utilización del término *pérdida*, el cual es catalogado como un fracaso y, de hecho, se podría preguntar ¿Por qué hablar de pérdida de año o pérdida de materia en la escuela? Si, finalmente, este término (*pérdida*) puede ser supremamente poderoso en un nivel emocional y práctico, incluso puede llevar al estudiante a pensar en el suicidio, ya que, si es obligado a repetir el proceso, significa que no es competente para las exigencias del sistema educativo o de la sociedad, lo cual se convierte en una frustración personal y social.

Otro modo de adoctrinamiento, implementado en las escuelas tradicionales, se da por medio de la calificación, pues hacen creer que un objetivo es aquello que es medible y observable. Entonces, se busca un valor numérico que permita medir el objetivo, que es lo que se conoce hoy en día como calificaciones, bien sea por medio de una letra A, de una sello o símbolo de “carita triste”, o de una calificación numérica de 1 a 5.

No obstante, la norma siempre va a ser la misma, es decir, comparar el sujeto y sus aprendizajes, frente a una escala numérica que no se sabe qué mide, ya que cada sujeto es único, por lo tanto, desarrolla sus capacidades a diferente ritmo y aprende diferente. En palabras más concretas, se busca que un número defina la calidad de estudiante que es. Por tal razón, es que se generan patologías observables en el estudiante como la depresión, que según Chul Han (2010), citando a Ehrenberg, indica que: “la depresión se despliega donde el mandato y la prohibición de la sociedad disciplinaria cede ante la responsabilidad, propia y las iniciativas. En realidad, lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa,

sino el imperativo de rendimiento” (Chul Han, 2010, p. 11). De esta manera, desde temprana edad se obliga al estudiante a competir, a esforzarse por demostrarle a los demás su capacidad de acoplamiento al sistema educativo, se le enseña a competir para ser un sujeto de rendimiento y de hecho esto es promocionado por los padres de familia, quienes exigen a sus hijos excelentes calificaciones para demostrar que merece un buen lugar dentro del sistema laboral.

4.2. La esfera pública como horizonte de posibilidades de la escuela

Giroux ha sido uno de los teóricos fuertes que ha abordado el tema de la escuela de la siguiente manera:

La esfera pública como horizonte de la escuela, debe estar dispuestas a entablar un diálogo crítico con las culturas públicas de la comunidad dedicadas a producir estudiantes que aborden el discurso y las obligaciones del poder como parte de un intento más amplio de renovación ciudadana y reconstrucción de la vida democrática. (Giroux, 2013 p. 351)

La escuela como esfera pública juega un rol importante, ya que, por medio de sus prácticas, debe empezar a hacer un análisis crítico de discursos académicos como, por ejemplo: el discurso de la “carga académica”; el simple hecho de escuchar la palabra carga, ya es un indicio de adoctrinamiento, pues el término carga hace referencia a algo que dificulta la plena realización de un objetivo propuesto y si lo llevamos al término carga académica propia de la escuela, haría referencia a un requisito impuesto donde el estudiante debe cursar ciertas materias para poder lograr el objetivo de cada semestre o cada año escolar. No obstante, estos son términos que no se analizan cuando se generan a través del discurso, de hecho, pasa desapercibido por cada uno de los estudiantes y docentes.

Del mismo modo, los estudiantes deben hacer análisis crítico del discurso sobre temas como el reglamento interno, cuyo objetivo es hacer regir un conjunto de normas y disposiciones que regulen la convivencia de un grupo humano que se encuentre relacionado con la escuela, pues todos ellos aceptan y comparten los mismos valores y objetivos

definidos en el Proyecto Educativo Institucional. Es decir que la escuela asume la postura de que todos deben pensar igual, en consecuencia, deben comportarse como la escuela quiere para generar seres obedientes y acríticos. Por esta razón, se considera que la escuela en ese aspecto está muy limitada, pues en ésta se sigue leyendo de una manera muy incipiente, no se está fomentando una lectura con análisis crítico, sino que se da la acción de leer por cumplir con un requisito o, en este caso, por cumplir con una nota. Definitivamente, si la escuela brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para salir ilustrados lingüísticamente, tendrían una gran ventaja, en efecto serían hábiles para interpretar lo que leen y normalmente desarrollarían la capacidad de cuestionar discursos, más no ingerirlos, lo cual no es conveniente para las escuelas porque se estaría dando paso a una sociedad capaz de transformar las relaciones de poder que generan opresión.

Todo lo nombrado anteriormente, se puede facilitar a través de los educadores, dado que deberían actuar como intelectuales públicos transformadores, brindando a los estudiantes las oportunidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipadora, que sus historias y experiencias importan, y que lo que dicen y hacen cuenta en su lucha por deshacerse de los privilegios de la dominación, reconstruyendo productivamente sus relaciones con los otros y transformando, cuando sea preciso, el mundo que los rodea (Giroux, 2003, p. 373).

Es decir que, como intelectuales públicos, los educadores deben aplicar en sus aulas y otros ámbitos pedagógicos las herramientas para el empoderamiento del discurso, el tiempo y la dedicación requeridos para que las escuelas obtengan su objetivo primordial: crear una esfera pública donde los ciudadanos puedan ejercer poder sobre su propia vida por medio del discurso y en especial sobre las condiciones de la adquisición del conocimiento. Esto lleva a pensar cómo beneficiarnos con la escuela para ubicarnos más allá del adoctrinamiento y concesión de información, con el fin de ayudar a la producción de sujetos que se atrevan a pensar, expresar sus opiniones y, por consiguiente, proponer modos alternos de enseñanza, donde estudiantes, docentes y trabajadores administrativos de la escuela sean quienes, por medio del lenguaje, discutan qué y cómo enseñar.

Capítulo 5. La desmotivación escolar como una patología del sujeto

La palabra motivación viene del latín (prefijo) *motivus*, que quiere decir *movimiento*, y de (sufijo) *cion* que quiere decir *acción y efecto*. Motivación es lo que genera un movimiento, es la causa de una acción. Así, la *des-motivación* se traduce como *sin movimiento*. La persona desmotivada es aquella que no tiene movimiento, es decir, aquella que no tiene causa que le genere una acción; en otras palabras, la persona desmotivada es aquella que no tiene motivos para actuar. La desmotivación escolar, por consiguiente, es la falta de movimiento o causa de acción referida a todo ejercicio denominado escolar, a saber, promovido por la escuela.

La desmotivación escolar aparece como patología producida por una escuela que prohíbe, aconducta y vigila al sujeto, en este caso al estudiante. Mostrar cómo se visualiza esta patología en el sujeto e introducir la reflexión acerca de la consecución de una nueva escuela, centrada más en lo humano y menos en lo disciplinario y en el rendimiento, será el objeto de discusión en el presente apartado. Se desarrolla la idea del sujeto de rendimiento como un sujeto enfermo, en el que la desmotivación (no solo frente al ejercicio escolar) es producida por la presión que sobre las personas ejerce el imperativo social de rendimiento.

5.1. La escuela como dispositivo: génesis de la desmotivación como patología del sujeto escolar

La escuela actual, vivida y aprehendida por el docente y el alumno como sujetos inmersos en ese entramado de saber, poder e infraestructura, permite y patrocina el aconductamiento de esos sujetos, generando unos prototipos carentes de toda apetencia crítica y eliminando cualquier intento de pensamiento libre y autónomo.

Michel Foucault conceptualiza la escuela como un dispositivo que ejerce dominio sobre los individuos, dicho esto, vale la pena preguntarse ¿Qué es dispositivo? A lo cual, el mismo autor responde:

El dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, utilizarlas, [...]. El dispositivo se halla siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan. Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (Foucault, 1985, p. 63).

La escuela se vale de sí misma y de la aprobación social que sustenta, para vigilar y sustraer del alumno cualquier cualidad que le permita convertirse en ser pensante y, a la vez, consecuente con su realidad. El docente no es ajeno a esta sustracción, hace parte del dispositivo, tanto así, que ha prescindido de su verdadero rol y se ha adherido a una función deshumanizante, ya que no enseña y educa al ser mismo, sino, más bien, al alumno desconociendo —por lo general— su historicidad. En consecuencia, cuando se desconoce la historicidad de los alumnos, se tiende a la mecanización de unos procesos que por lo general conducen a la homogeneización, ignorando la diversidad y capacidad individual.

El docente, más que un agente controlador, debe ser un intelectual que genere cuestionamientos tanto para él como para los alumnos. Al respecto Henry Giroux (1990) afirma que:

La visión de los profesores como intelectuales proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que

desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (p. 176)

Por lo anterior, conviene que el profesor se apropie de su saber, de su labor y pueda ampliar el horizonte educativo y de la escuela, más allá de la mera escolarización. Si esto es así, el docente debe transformarse en un ser transformador de estructuras ideológicas, políticas y cognitivas que conlleven a la democratización del conocimiento y a su verdadero sentido humanizador. Por esta razón se debe repensar y reestructurar la identidad misma de los profesores. La pedagogía y la crítica deben conquistar de nuevo al profesor, esto debe redundar en la crítica al sistema educativo actual que no permite que el profesor haga uso de su verdadero saber para así poder contribuir con un modelo de escuela más humano y menos controlador.

La escuela históricamente ha implementado instrumentos de miedo, representados en la rigidez disciplinaria, en la subordinación, en el silencio y en una coercitiva escala evaluativa que determina si el sujeto es apto o no para continuar con determinados procesos. Todos estos instrumentos de miedo, por lo regular, son aprobados o convalidados por la sociedad, la cual los sustenta bajo los sofismas como: a mayor disciplina, mejores procesos, a mayor control y subordinación, mejores personas.

La escuela, en su proceso disciplinario, ha invadido la estructura interna de los sujetos, a tal forma que el alumno asume un comportamiento de protección cuando se siente “amenazado” ante una situación académica o disciplinaria; así, el alumno opta por la pasividad, cuando el docente intenta persuadirlo para pensar diferente, éste se rehúsa y se resiste arguyendo dificultad, rareza y desmotivación ya que analizar, pensar, criticar y argumentar son —según los mismos alumnos— procesos carentes de estímulos que no los movilizan a inmiscuirse en esos procesos. Todas estas situaciones son las patologías, lo resultante del problema que tiene su génesis en este caso en los métodos, en lo rígido y disciplinario de la escuela. Cuando el sujeto opta por no acudir a la escuela, como síntoma o patología de ese poder disciplinario, entonces la sociedad lo etiqueta y castiga, haciéndole

creer que es ignorante, analfabeto e inculto, ya que todavía se le otorga a la escuela el título de única institución válida para adquirir conocimiento y educación.

El lenguaje no ha sido ajeno a todo este entramado de poder y aconductamiento escolar. A través de éste se ha logrado permear tanto al docente como al alumno, empleando históricamente y haciendo ver como *normal* un léxico que es bastante cercano a unas políticas e instituciones de dominación. Giroux se refiere a esta realidad diciendo que:

La manera en que el lenguaje puede mitificar y ocultar sus propios supuestos se refleja claramente, por ejemplo, en las etiquetas que los educadores ponen con frecuencia a los estudiantes que, frente a experiencias escolares alienantes y opresivas, responden con todo un amplio abanico de conductas de resistencia. Se habla de estudiantes «inadaptados», más que de estudiantes «rebeldes» o «que ofrecen resistencia». (Giroux, 1990, p 42)

Hoy, por ejemplo, se habla de “una carga académica”, de unos “turnos de vigilancia”, de una “malla curricular”, de un “observador del alumno”, de una “formación por filas”, de “dictar una clase”, de acatar un “manual de convivencia o reglamento interno”, de “rendimiento académico”, de “ganar” o “perder” una materia o el año escolar, entre otras. Esto, sumado a unas ideologías reinantes, propias del sistema político actual, genera en el sujeto una desmotivación para llegar y permanecer en la escuela, ya que desde el momento mismo que este sujeto atraviesa el umbral de la escuela, lo despojan de su naturaleza y realidad, para someterse a los ideales de persona que la escuela pretende que sea.

La escuela está asumiendo un papel representativo del mundo empresarial y de los nuevos sistemas de la producción. El director o rector poco representa los intereses académicos y pedagógicos de los alumnos y docentes, cumpliendo más funciones de gerencia administrativa que de autoridad pedagógica.

Desgraciadamente, en un momento en que necesitamos un lenguaje analítico para comprender la estructura y el significado de la enseñanza escolar (...), se han refugiado en un discurso gerencial y administrativo, centrado en cuestiones de

eficacia y control. Estas últimas han relegado a un segundo plano las preocupaciones que se refieren a la comprensión. De manera parecida, la necesidad de desarrollar en todos los niveles de la enseñanza una pedagogía radical, preocupada por la alfabetización crítica y la ciudadanía militante, ha retrocedido ante el impulso de una pedagogía conservadora que pone de relieve los aspectos técnicos y la pasividad. El acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a «leer» críticamente el mundo, sino en ayudarlos a «dominar» los instrumentos de lectura. (Giroux, 2003, p. 41)

5.2. Las dolencias físicas y mentales o desnaturalización del sujeto escolar

Cuando al sujeto con poca o ninguna representación jerárquica dentro de la escuela, se le obliga a estar, a obedecer y a no ser él mismo, entonces aparece la desmotivación y con ella unas patologías propias causadas por todos los dispositivos de la escuela que aconducta y enajena. Todas las patologías o padecimientos durante y después de la escuela, encajan y tienen su génesis en el aconductamiento, prohibición y castigo que ejerce o ejerció la escuela sobre el sujeto. La desmotivación se refiere a la pérdida o falta de motivación, la cual, a su vez, es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. Los factores provenientes de la escuela generan falta de motivación en el estudiante, y éste exterioriza esta desmotivación en unas patologías. Por patología se entiende aquí al conjunto de síntomas de una enfermedad.

La desmotivación en los sujetos escolares se hace visible como síntoma de un mal mayor que ya no se puede ocultar y por la fuerza se exterioriza. El sujeto ya no hace, se resiste, protesta desde la comodidad de la apatía y opta por estar sin estar. Muchas veces el mismo sujeto, ante el exceso de patologías o dolencias generadas por la misma escuela, se rebela y la mejor forma de hacerlo es estar presente pero a la vez ausente; en muchos casos se inclina por morir académicamente que, para la escuela, sería traducido en la no asistencia. Ante este panorama la institución decide mutar su forma de poder, ya no solo ejerce el poder disciplinario que según Chul Han (2012) es un poder normativo; somete al sujeto a un código de normas, preceptos y prohibiciones, tanto como elimina desviaciones y anomalías.

Para Chul Han, esta forma de poder posibilita a los poderosos a imponer su voluntad por medio de la violencia contra la voluntad de los sometidos. Se combina este poder disciplinario con el poder de la amabilidad, personificado en la seducción. Es el poder inteligente y amable, que no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y explorarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades.

Esta escuela busca mantener al sujeto dominado, esta vez por medio de un poder menos rígido y punitivo, le brinda al alumno todos los instrumentos para que este pueda rendir y de paso generar unos índices elevados de calificaciones. Estas nuevas formas de poder, seducción y amabilidad, favorecen la proliferación de las enfermedades y patologías neuronales que, de acuerdo con Chul Han, se manifiestan mediante el agotamiento, la fatiga y la asfixia. Esto debido al imperativo de esta época, la producción y el rendimiento apoyado por la falsa creencia de libertad y no opresión. Para este autor la sociedad del siglo XXI ya no es una sociedad disciplinaria sino, una sociedad de rendimiento. Todo esto trasladado al campo de la escuela, se materializa en la imperiosa necesidad del llamado rendimiento escolar, que se representa en escalas numéricas, al alumno y al maestro se les hace creer que a mayor rendimiento y producción, se constituye entonces, en mejor ser.

Toda esta necesidad de rendir, acarrea la aparición de patologías como la depresión, la ansiedad, el aislamiento y el insomnio. Es Chul Han (2010) quien afirma con certeza que las enfermedades psíquicas de la sociedad de rendimiento constituyen precisamente las manifestaciones patológicas de esta libertad paradójica. La sociedad de trabajo y rendimiento no es ninguna sociedad libre; produce nuevas obligaciones.

Cuando la escuela, para no desaparecer, seduce para permanecer y junto a ésta permanencia brinda estímulos representados en capitales simbólicos que la misma escuela y sociedad exigen, entonces la estancia se hace voluntaria y el sujeto no es consciente de la explotación a la que está sometido, por el contrario corresponde con dicha explotación. Dicha

permanencia no es gratuita, debe corresponder con la consecución de unos logros u objetivos que para la escuela cimientan y fortalecen su status de poder. El sujeto para poder llegar a la consecución de estos objetivos, debe convertirse en una especie de máquina que se limita a la producción y al rendimiento, con ello se sustrae de esa capacidad de crítica, convirtiéndose esto en una patología representativa de esta transición de lo disciplinario a lo positivo, aquí el sujeto no se resiste, por el contrario se allana de manera voluntaria a lo que el sistema ya ha preparado previamente con el disfraz de libertad y amabilidad. Chul Han (2010), refiriéndose a esta situación, habla del dopaje como una consecuencia del desarrollo, en el que la vitalidad misma, un fenómeno altamente complejo se reduce a la mera función y al rendimiento vital. Todo esto produce en esta era un cansancio y agotamiento excesivo.

Para el alumno lo más urgente es el rendimiento materializado en unas escalas cuantitativas, el alumno se dopa a expensas de mostrar sin tener en la mayoría de los casos la capacidad de trascender desde la escuela hacia otras instancias de la sociedad. El dopaje genera unas consecuencias patológicas que se reflejan en la falta de tiempo, el aislamiento y en el agotamiento, porque el imperativo en este caso es mostrar resultados. Debido al exceso de positividad, el sujeto se encuentra dominado y este dominio le impide verse a sí mismo y por tanto rebelarse a esta nueva forma de dominio, prefiere aislarse, enmudecer y atormentarse bajo la concepción de rendir para tener y luego poder ser con lo que se tiene, ya que el mundo de rendimiento incita a asumir cierta apariencia fugaz y a no ser.

5.3. De la escuela clausurada a la escuela permeable

En definitiva, la escuela debe despojarse de ese papel especializado en la transmisión sistemática y apresurada de información que pocas veces llega a ser conocimiento, ya que impide que el alumno devenga en un ser libre y autónomo.

La escuela debe demoler los muros que la separan de la realidad y empezar a ver más allá del encierro y aislamiento a que se ha visto sometida. Si se pretende tener alumnos motivados a asistir, permanecer y a hacer, entonces la escuela y las políticas e ideologías

reinantes, deben modificar su accionar y centrarse más en lo humano antes que en lo evidentemente mecanizado. Tal como lo afirma Ibáñez (2011):

La pedagogía de la humanización permite el aprendizaje de la conciencia social, la aceptación de sí mismo sin conformismo, la comprensión y el respeto a los demás, el amor al planeta y el amor al conocimiento. En este sentido, a partir de una pedagogía de la humanización, los aprendizajes se centran en lo antropológico, se aprende a valorar antes que juzgar, a dialogar antes que atropellar, a concertar antes que imponer. La fuente de la comprensión, la convivencia y la creación no está en nosotros ni en las cosas, sino en la interlocución transparente con el otro. El aprendizaje esencial que se adquiere a partir de la pedagogía de la humanización es la comprensión de sí, en relación armónica con todo el planeta tierra. (Ibáñez, 2011, p. 174)

Se debe cultivar una escuela que no fomente la competición, el aislamiento y la etiqueta a aquellos estudiantes que no se adaptan fácilmente a ella. Debe aparecer una escuela cimentada en las humanidades que hagan del alumno un ser íntegro y capaz de reflexionar en torno a sí mismo y al otro, que asistir a la escuela sea un motivo y no un castigo, que la escuela devenga en espacios llenos de realidad, ocio, motivación y reflexión.

En la escuela no debe haber espacio alguno ni para la producción, ni para el rendimiento, puesto que, de ser así, entonces se generarían modelos de clientes, ya se deja de ser y se pasa a tener. La escuela se convierte en familiar de la empresa, de la industria. El tema económico se impone sobre cualquier dimensión antropológica y humana. También es cierto que, vivimos inmersos en un mundo lleno de tecnología, sobre todo, lo relacionado con el mundo de la información y la comunicación.

Toda esta innovación tecnológica, en ningún momento debería desarraigar el tema de lo humano en la escuela, por el contrario se debería utilizar toda esta red tecnológica para impulsar la democratización y descentralización del conocimiento y, a través de ella, impulsar el pensamiento crítico y la capacidad de dialogo que conduzcan a la reflexión y a la cimentación de una identidad propia y no una enmarcada y moldeada en la exposición y en la transparencia sin oscuridad.

La escuela debe formar un ser humano que devenga —realmente— en humanizado, la escuela no debe hacer de la tecnología digital un dispositivo de control, el alumno no debe hacer de la tecnología digital su existir, debe utilizar ésta como una herramienta y no como un fin. Somos conscientes del enorme riesgo que vive lo humano, la escuela no debe desconocer, ocultar o fomentar todo este riesgo, por el contrario, debe convertirse en un espacio lleno de dialogo intersubjetivo con cabida para la construcción de lo humano. El riesgo asoma y se configura en un sujeto tecnologizado que se aparta de su esencia y se queda en lo aparente.

Palmeiro (2010), citado por Barrios (2015), al respecto comenta que “el ser humano tecnológico ha salido de su interioridad para relacionarse con su entorno y con los otros no como una acción espontánea sino como una necesidad para ser alguien en la sociedad digital, más aún, para existir en ese espacio. De ahí que su necesidad fundamental no sea cultivar su vida interior sino desarrollar su exterioridad, fachada, perfil, figura, aspecto, apariencia, hasta aparecer como un ser espectáculo: “porque la visibilidad es la llave de ingreso al mercado y esa construcción de la subjetividad para los otros no tiene otra función que exhibir una identidad que es, más que nada, un valor de cambio. Estamos compelidos a construirnos y exhibirnos para tener una vida social” (Palmeiro, 2010).

Capítulo 6. Una escuela desinstitucionalizada para el Desarrollo Humano

Para hablar de la escuela como estructura que fomenta el desarrollo humano es importante reconocerla en primera instancia como *escuela cosmopolita* donde se ofrece una educación sensible. Esto es, una institución social que se sale de su estructura utilitarista para pensar en el ser humano como sujeto de capacidades.

6.1. Una escuela cosmopolita

Después de la descripción realizada en capítulos anteriores frente a la relación que se puede llegar a entablar entre muchos elementos propios del proceso formativo que se quiere dar en la escuela, es importante trabajar en la viabilidad y proyección de una escuela desinstitucionalizada, no para cualquier fin sino para el desarrollo humano. Esto supone la formulación de un paradigma nuevo de la educación, el cual no consiste en una receta administrativa para la obtención de ciertos resultados. Se pretende mostrar a la sociedad la concepción de la escuela como un espacio del y para el ser humano, superando la triada reduccionista de la escuela a la mera relación estudiante, docente y conocimiento; esto supone un paso hacia una evolución verdadera de la cultura.

La escuela desinstitucionalizada o escuela para el desarrollo humano, se puede observar desde la necesidad de empoderamiento crítico de los sujetos en la sociedad y desde la escuela como herramienta de cambio y movilidad dentro de la estructura económica mundial, en la que la formación del sujeto es asunto determinante en la relación que éste tiene con su contexto. La formación del sujeto en relación con su contexto es el punto de partida para la reflexión y la comprensión de la escuela cosmopolita.

La relación con dicho objeto de estudio no se llega a perder por pretender avanzar en una institución de carácter social, lo que hace es formular una visión más aplicada a una realidad más humana, desde la cual se piense en la superación, no solo personal, sino también comunitaria, democrática y cívica; eso es lo que realmente determina lo importante de la formación de un sujeto que dura once años en un sistema de educación formal y es

promovido a una institución de educación superior, pues se tiene que centrar en su saber desde un pensamiento crítico, ya sea para enriquecer la formación de un profesional que en verdad postule el desarrollo humano como elemento fundamental del desarrollo social o para que se reformule día tras día como individuo.

La sociedad debe determinar los parámetros de análisis y retroalimentación en sus sistemas de evaluación educativa, evaluación curricular y evaluación estudiantil. Al respecto es importante detallar elementos cruciales que no se han tenido en cuenta, tales como la recopilación de información conceptual que maneja el sujeto, para el cual está diseñada la escuela y el diseño evaluativo que a la sociedad colombiana y a la cultura internacional en verdad le importan; pues dichas pruebas estandarizadas no tienen en cuenta la relación de todas las áreas del conocimiento, algunas como las artes y las humanidades, son sencillamente estrategias para potenciar los fundamentos básicos de un individuo, donde se pueden enmarcar algunos presupuestos de la personalidad, pero no llegan a ser consideradas como áreas fundamentales para el sistema educativo y el diseño evaluativo. Al respecto, es importante mencionar que:

Para desempeñar bien su función, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. (Nussbaum, 2010, p. 132)

Ahora bien, al mencionar el hecho de “la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (Nussbaum, 2010, p. 132), es importante detallar que el contexto de la escuela, del y para el presente siglo, es una estructura totalmente distinta, ya que el sujeto de derechos se desarrolla en un contexto social que ha crecido exponencialmente gracias a las tecnologías de la comunicación. Dichas estructuras comunicativas ya no buscan simplemente el conocimiento de saberes y procesos desconocidos para muchos, sino la trascendencia del reconocimiento del otro, sin importar las fronteras físicas y sociales que pudiesen llegar a tener, porque ese acercamiento lo crea cada uno desde su propio aporte individual a la sociedad partiendo de su humanidad. Así, la ciudadanía del mundo deja de

ser un concepto para que se convierta en un hecho que contrae una sociedad del mundo, en donde el hecho de relación puede ser un desastre, un evento, un sentimiento expresado públicamente o la sencilla tendencia de un pensamiento social.

De esto se debe desprender la relación del conocimiento en la escuela, pues el enfoque de la malla curricular pierde su horizonte si intenta reproducir el conocimiento, en primera instancia porque la necesidad de dicha reproducción ya está perdida, la necesidad subyace más en la reproducción de los distintos enfoques que existen para desarrollarse como ser humano. Dicho desarrollo puede determinar fácilmente que la concepción de educación debe ser repensada sin importar el área del conocimiento o la profundidad del nivel académico en que se imparta, ya que como lo menciona Nussbaum (2010):

Al igual que el pensamiento crítico, la educación para la ciudadanía mundial debe formar parte de un módulo del diseño curricular dedicado a las nociones básicas de artes y humanidades, sin que importe si el alumno estudia ciencias empresariales, ingeniería, filosofía o física. (Nussbaum, 2010, p. 127)

Pues las condiciones del conocimiento llegan a tener una finalidad específica, pero el objetivo formativo sigue siendo el mismo, pensado desde el desarrollo humano, es ese el punto que va a determinar la verdadera calidad de profesional que necesita la sociedad mundial, la calidad de sujeto de derechos y deberes que entiende la relación y el compromiso que tiene no solo en su grupo familiar, sino con la generalidad de la sociedad para mejorar la concepción de la realidad en su contexto.

Dicho concepto como ingrediente para desinstitucionalizar la escuela y entenderla como un todo social, político y económico, es importante comprenderlo desde la realidad, donde rompiendo barreras y fronteras de toda índole, el estudiante (de cualquier tipo), es un ciudadano del mundo, que se desenvuelve y comparte en el ciberespacio con la comunidad mundial para crear una relación humana, de la cual aprende y comprende, sin estereotipos ni distinciones, sino con un reflejo de lo que el otro, sin importar el lugar en donde esté,

tiene las mismas características que lo hacen humano como él. Un claro ejemplo de esto lo pone Nussbaum (2010) al afirmar que:

En términos de los contenidos curriculares, el objetivo de la ciudadanía mundial sería que todos los alumnos más pequeños tuvieran un conocimiento rico de las principales religiones, sin estereotipos, que aprendieran nociones básicas de historia mundial (con especial atención a los aspectos socioeconómicos, además de los políticos) y que la complejidad de los contenidos fuera aumentando con el transcurso del tiempo. (p. 125)

Este ejemplo de las religiones, aunque parece minúsculo frente a la cotidianidad de inconvenientes culturales, es bastante grande porque es un precepto de identidad social y personal muy marcado y arraigado por generaciones. La comprensión del mundo rompiendo una brecha tan sensible, muestra la forma en que el sujeto debe no solamente comprender un concepto como el nombre de una religión, sino que también debe partir de la realidad social, económica y cultural que tiene. La funcionalidad de los medios sigue siendo la masificación y la pertinencia de la comunicación es la individualización desde su perspectiva y sus criterios, es dejar de lado la estandarización para conocer el trasfondo de la cultura creada por el hombre en escenarios que para el sujeto eran imposibles de tocar por las paredes culturales que se habían creado durante siglos, porque sencillamente el conocimiento lo manejaban unos pocos.

Es centrarse en el sujeto como un ser humano, que a su alrededor se mueven infinidad de situaciones que hacen comprensibles sus comportamientos y actitudes, es decir, la “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p. 132).

Ese ideal no se hace de cualquier forma, esa construcción de una institución social desinstitucionalizada es la suma de distintos paradigmas que desde el maestro se tienen que

ir forjando, para que el objetivo formativo del aula responda a la necesidad cultural de nuestro presente.

6.2. Educación sensible en la escuela

La necesidad de la sensibilización del sujeto en una escuela para el desarrollo humano es fundamental, pero dicha realidad no se forma escribiéndola en una pizarra. El cambio curricular debe llevar a la modificación de la percepción de la realidad del sujeto, ya que no se puede seguir observando y evaluando en la relación humana al sujeto por lo que a simple vista los sentidos nos muestran, sino que la reflexión de quién es el otro, inicia por un acercamiento a sus sentimientos, dicho acercamiento debe iniciar con el sujeto que se sienta al lado de cada uno de los estudiantes, su percepción del otro debe ser lo realmente importante como para entenderle.

Por lo tanto, es necesario que cultivemos los «ojos interiores» de los alumnos, lo que supone una formación cuidadosamente diseñada en materia de artes y humanidades, siempre acorde a la edad del niño y su grado de desarrollo, que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural. Esta formación artística puede y debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática. (Nussbaum, 2010, p. 147)

Dentro de esta experiencia se creará en verdad el sentido crítico de la sociedad para poder reflexionar en la forma en que se pueden mejorar las problemáticas que se tengan que afrontar como sujeto y la estructura social en la que se puede intervenir, ya que la relación de una formación en la escuela de y para la vida es precisamente el sentido de una institución tan grande e importante en la sociedad, y más aún en la colombiana.

Dicha propuesta, orientada no solo desde un parámetro curricular intenta fomentar un espacio de crecimiento personal que esté involucrado más conscientemente a los procesos sociales que deben estructurar el cambio, es asumir el espacio determinado como escuela en un contexto que no esté lejano a la estructura social que se concibe fuera de dicho recinto,

ya que la estructura del mismo ha venido determinando la gran brecha que entre la realidad y la escuela se tenía que formular, muy posiblemente para resguardar el estudiante de los problemas sociales, desconociendo que son estas mismas situaciones las que lo construyen y lo desarrollan como humano, pues antes de ingresar al sistema, el sujeto aprende a comunicarse, a relacionarse, a sobrevivir y hasta a encontrar lo que necesita, todo desde la necesidad que la vida le muestra.

Pero en la escuela su contexto se convierte en abstracto y la necesidad es impuesta, motivo por el cual el aprendizaje se convierte en un caos existencial, pero desde áreas como las humanidades y las artes se encuentra su discrepancia con el sistema, encuentra la facultad de la individualización como sujeto dentro de una sociedad y sin importar su resultado a futuro representa la realidad en la que vive y sus sentimientos que sí llegan a ser muy tangibles.

Dichos elementos son dirigidos en primera instancia por un proceso escolar de control, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y todos los involucrados en el contexto de la comunidad educativa, es así como en primera instancia, se encuentra al rector o director como máxima autoridad de la escuela como institución, el cual es el primer llamado a la desinstitucionalización de la escuela, precisamente por su condición de directivo en un proceso que requiere un cambio no solo de horizonte, sino un cambio de paradigma de la comunidad educativa. Este personaje tiene que concentrarse en su labor más allá de lo administrativo, para llegar a ser el líder del proceso pedagógico que requiere una escuela centrada en el ser humano, pues éste recurso es la forma y es el fin del cambio estructural, ya que es la herramienta de cambio social.

Desde esta perspectiva, el rector o director tiene dicha función y debe encargarse directamente de romper paradigmas escolares protegidos desde hace mucho tiempo y en los que se ha confiado como escuela y por los cuales una comunidad entera tiene su confianza puesta en dichos paradigmas. No se concibe otro tipo de educación, y de la misma forma, al observar tan fácilmente unos resultados esperados, se puede centrar una sociedad en

generar estatutos de dicha estructura como una política pública que aliente el mantenimiento de un pensamiento sólido y crítico.

Para romper dichas brechas entre lo pedagógico y lo didáctico, en primer lugar, debe existir un reconocimiento de la escuela más allá de la empresa social del estado encargada de la reproducción de la cultura. Se debe reflexionar sobre la praxis de la escuela como elemento generador del verdadero desarrollo de la pedagogía. La comprensión de la didáctica del maestro como ese elemento que refigura el sentido humano del estudiante, pues la primera mirada que se puede desprender del individuo sentado en el aula la tendrá siempre el maestro y, ante su reflexión, debe partir del proyecto de aula como estructura de trabajo independiente que varía constantemente frente a la paradoja educativa de la educación que, hasta el momento, ha traído muy buenos frutos al educar generaciones completas. Pero, ¿qué debe evolucionar?, porque simplemente la evolución de la sociedad y de los estudiantes es indiscutible e imparable, pero no puede ser el único escenario a tener en cuenta.

En este orden de ideas, se hace sumamente importante trabajar en pro de los relatos de la infancia como fundamentos para los maestros en el desarrollo pedagógico, ya que desde allí se pueden revisar los problemas y recursos que desde las normas sociales e institucionales se le han venido adaptando al estudiante durante décadas y a través de sus antepasados, esta situación ayudaría a formular desde tempranas edades las condiciones para estar en una escuela más humana (Nussbaum, 2010).

Siendo esta la combinación estructural para que el individuo se adhiera a la responsabilidad que frente a su propia formación tiene, pues si en ningún momento ha sentido la utilidad y la necesidad de la escuela, será fácilmente desmotivado por ella. Dicho episodio es mucho más sensible a la realidad, los escenarios motivacionales no son lejanos a la comprensión de los procesos y la desmotivación se ubica en la condición estatutaria en la que está el sentido de ser estudiante, tan marcado en la escuela, donde dicho sujeto no es el centro del proceso, sin importar que de él dependa el fin del mismo, la dependencia del proceso es la rendición de cuentas a distintos entes ajenos a él, es una relación desdibujada a través del

tiempo, pero que entre más recorre en el sistema educativo, más le aleja de pensar que pueda llegar a ser importante dentro del mismo.

El prototipo de la escuela formulada con éstos énfasis no la muestra como una institución que se proyecte ante la sociedad de control, donde la lucha de poderes para manejar el mayor número de variables no exista, pues las variables crearían la discrepancia con la forma rutinaria de hacer las cosas y ello precisamente es lo que ha involucrado al ser humano en una sociedad insensible frente al otro. La opción sería romper esquemas en cosas tan absolutas de la escuela como, por ejemplo, los espacios de disertación, la retribución del educando a través de la evaluación, los espacios determinados hasta para descansar, las prácticas pedagógicas basadas en las experiencias de los actores encontrados en el aula, la relación entre maestro, estudiante y conocimiento, y el papel del maestro dentro de un proceso en el cual incluso se está perdiendo como humano.

Es sentir que esas paredes que rodean la escuela pueden medir trescientos metros, pero no son un impedimento para que los estudiantes puedan volar y expandir un pensamiento crítico y expresar sus sentimientos.

Capítulo 7. La escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado

En este apartado se presenta el tema de la escuela institucionalizada como dispositivo del mundo tecnologizado, donde se discrimina la relación entre escuela institucionalizada y mundo tecnologizado, relación materializada hoy en el devenir de la escuela institucionalizada en un brazo del poder y del control tecnológico y hegemónico que anulan o transfiguran lo humano.

Para Max Van Manen (2016), “el progreso consiste en humanizar la vida humana y humanizar las instituciones humanas para ayudar a los seres humanos a ser cada vez más reflexivos y, así, poder estar más preparados para actuar con tacto y acierto en determinadas situaciones”.

7.1. La escuela como brazo tecnológico de poder

La escuela institucionalizada deviene hoy como un brazo del poder y del control tecnológico y hegemónico que anulan o transfiguran lo humano. Esta es la tesis central de esta disertación colectiva, por lo que se dará cuenta de tres asuntos que están a la base de la misma: (1) El mundo tecnologizado es producto mismo del *homo faber*; (2) se traduce a su vez en control hegemónico sobre sí mismo a través de diversas variantes como la moda, el capital, el armamentismo, los *mass media*, y el auge de los aparatos electrónicos; y, (3) frente a esto, la escuela tiene hoy una tarea urgente: emancipar o desinstitucionalizar la educación que cultiva sujetos del rendimiento hacia una educación cosmopolita, crítica y humanista.

El hecho que los niños y jóvenes no quieran ir a la escuela, o no se sientan motivados frente al estudio, no es por “flojera” atribuida recurrentemente a los sujetos en ambientes escolares; este fenómeno responde al deseo de protegerse frente a aquellos acontecimientos que resultan amenazantes de la naturaleza de niños y jóvenes. La desmotivación escolar emerge en este contexto, como un síntoma de la educación institucionalizada, esto es, de la escuela como dispositivo tecnológico.

La pregunta ¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo tecnologizado? conlleva a la reflexión sobre la importancia que tiene lo que se nombra como humano frente a distintas expresiones o representaciones de aquello que se entiende por mundo tecnologizado. La acción de preservar denota salvar, guardar o proteger algo o a alguien cuya valía es inconmensurable y cuya existencia está amenazada por alguna fuerza contraria. Tal como está formulada la pregunta, lo que se denomina mundo tecnologizado, es decir, todo lo que ha sido creado por el hombre, por el homo faber, presupone una amenaza directa al estatus de lo humano, puesto que aquello que se entiende por humano todavía hoy representa un alto importe para la vida misma y, en especial para la vida humana en sociedad.

La tecnología electrónica y digital, junto con la biotecnología, la microtecnología y la nanotecnología, como máximas expresiones de desarrollo del mundo tecnologizado, han implantado un paradigma tecnocrático basado en el fortalecimiento de una racionalidad técnica e instrumental a lo largo y ancho del mundo, en distintos sectores o instituciones sociales, principalmente en la educación. Cuando la escuela centra sus esfuerzos en desarrollar una racionalidad instrumental y tecnicista es cuando se la entiende como dispositivo tecnológico.

Precisamente, gracias a la absolutización del paradigma tecnológico o al tecnicismo reinante, ciertas dimensiones de lo humano han entrado en decadencia y/o están sufriendo algún tipo de deterioro. Esto se da en parte por la relación confusa y en tensión entre medios y fines con respecto a todo aquello que ha sido creado por el ser humano. Lo anterior se explica a partir de aquellas expresiones del mundo tecnologizado que, aunque fueron pensadas y creadas como medios para el crecimiento y desarrollo humano, han llegado a convertirse en fines en sí mismos y muchas veces en objetos de destrucción en cuyos altares han llegado a sacrificarse aspectos que por siglos han formado y conformado lo humano; a los pies de lo creado, incluso el hombre como creador ha llegado a inmolarse, sacrificando su propia esencia. Esta trasmutación de medios en fines ha venido transformando la condición humana. Es evidente que el mundo tecnologizado ha sido pensado y ha servido para mejorar las condiciones de vida y para el desarrollo de lo

humano en sus múltiples dimensiones, principalmente en lo que se refiere al desarrollo de sus procesos de pensamiento y profundización en el conocimiento de sí mismo y del mundo. Sin embargo, el deterioro en algunos aspectos de lo humano también parece palpable.

Que el mundo tecnologizado ha traído progreso y también deterioro a la humanidad es una opinión que goza de aceptación generalizada. Sin embargo, la apología tecnológica y digital propia del nativo digital, así como el rechazo absoluto al migrante digital, no son las posturas que se asumen en este espacio. Más allá de la detracción o defensa donde los debates se mueven en destacar la bondad y la maldad de las cosas mismas, sus beneficios o perjuicios, sus ventajas y desventajas, la atención aquí se centra en los usos de lo tecnologizado y que, según los extremos o los fines a los que tiendan, parecieran ser la causa del deterioro evidente en algunos rasgos distintivos de las personas.

El ser, el hacer, la sensibilidad ante el dolor y el pensar son condiciones propias del humano, pareciera que, con la tecnología, el sujeto ya no da un siguiente paso hacia lo humano sino que debido a su errónea interpretación está dando un paso camino a ser un individuo maleable y permeable por todo aquello que permite lo fácil y lo utilitario.

Con la aparición de nuevas tecnologías y nuevas formas de poder se le está dando paso a una nueva generación de humanos, configurada en sujetos esclavos de sí mismos y con escasos espacios de tiempo para el ocio y el tiempo libre. Como lo afirma Byung-Chul Han:

En esta sociedad de obligación, cada cual lleva consigo su campo de trabajos forzados. Y lo particular de este último consiste en que allí se es prisionero y celador, víctima y verdugo a la vez. Así, uno se explota a sí mismo, haciendo posible la explotación sin dominio. (Chul Han, 2010, p. 125)

7.2. A propósito de lo que nombramos como *mundo tecnologizado*

La técnica viene de tekhné que significa arte, habilidad.

La tecnología es el estudio de las artes o las habilidades.

(Van Manen, 2003, p. 46).

Por ejemplo, hay expresiones o cosas del mundo tecnologizado, tales como las marcas industriales, el dinero y el capital, las armas bélicas, los medios de comunicación, la internet y los aparatos electrónicos, las redes sociales y la escuela institucionalizada, cuyo uso, en algún momento y de alguna manera, no han estado al servicio del ser humano sino de sí mismas y con ello han atentado contra la dignidad de lo humano mismo. Se puede pensar que las relaciones interpersonales, la intimidad, el valor de la verdad, la salud mental y el cuerpo, que por antonomasia han sido rasgos distintivos de la condición humana, es todo aquello que podría estar siendo amenazado por dispositivos o tecnologías de control en el mundo contemporáneo.

Puede pensarse en las grandes marcas industriales de ropa, de equipos electrónicos y de automóviles, entre otras, y su estrecha relación con la moda y el consumo exacerbados; comprar por satisfacción y tener por lucir o aparentar pareciera ser el criterio y la consigna de los sujetos esnobistas y consumistas del tiempo presente. En la moda y el consumismo, el deseo y la necesidad como dos realidades de las identidades humanas se ven mezcladas y desdibujadas. El mundo de la moda parece haber conquistado cada uno de los rincones donde se desenvuelve el ser humano. Los automóviles, teléfonos, cocinas, entre muchos otros aparatos de consumo, hasta los sitios destinados para la diversión y recreación parecen someterse a los caprichos de la moda. Las personas mismas, parecieran objetos de la moda.

Por todo esto, la actual es una época en la que la moda ejerce una presencia naturalizada en la sociedad. Se percibe como natural la tendencia a elegir lo que 'está de moda'. Basta abrir una revista, sintonizar cualquier emisora radial, elegir un canal de televisión o navegar por cualquier sitio de la red para constatar que las grandes marcas de moda lo permean todo con sus mensajes y comerciales, por demás, sugestivos y seductores.

El dinero y el capital y su relación con el lucro, el poder y la dominación, tener y tener cada vez más bienes, ya sea materiales o abstractos, atesorarlos y capitalizarlos, pareciera ser el objetivo último de muchas empresas humanas. El dinero, las cosas, el capital simbólico, el capital cognitivo y el capital humano aparecen como las pocas, si no las únicas, las caras hipermodernas más reconocidas del poder, de la felicidad, de la autorrealización y de la trascendencia humana, dado que, si no todos, al menos la mayoría de los bienes poseen un valor económico y son valorados en términos monetarios.

Las armas bélicas y su legitimación en supervivencia (caza) y en la amenaza y la defensa de los pueblos; la fabricación, venta, distribución, posesión y uso de armamento de fuego sofisticado y de alta gama en distintos tipos de confrontación, habla del poder vigente y de la primacía de estos artefactos en la resolución de conflictos humanos en los planos global, internacional, nacional, local, familiar y personal. Las vidas humanas perdidas a causa del uso de las armas bélicas a lo largo de la historia de la humanidad, es un hecho que se legitima con el sofisma de la defensa propia o del resguardo de la también falacia de la propia soberanía.

Al respecto, las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), uno de los movimientos guerrilleros de inspiración marxista y leninista más antiguos en el continente americano, en el marco del Acuerdo de Paz con el gobierno de Colombia, el pasado 27 de junio de 2017 dejaron de usar más de 7.000 armas individuales e hicieron entrega del armamento a una delegación de las Naciones Unidas; este, como cualquier acto de dejación o silenciamiento de armas, es digno de celebración, de ceremonia y de memoria.

Los medios de comunicación, los mass media, lo que algunos llaman el cuarto poder, en especial la televisión, la radio y la prensa y su relación con la información y con la ideología, han sido protagonistas en la llamada era de la información y comunicación. Tradicionalmente se han concebido como aparatos ideológicos de los Estados usados para transmitir ideas de carácter económico y político, muchas veces con propósitos mercantiles

y proselitistas. El bombardeo comercial audiovisual de millares de productos propios para el consumo humano y la saturación de propuestas de gobierno en épocas electorales, así lo dejan ver. En este campo la batalla a muerte la libran los conceptos de verdad y de mentira, tanto por la calidad de la información que se emite u omite. Así, la emisión y la omisión parecen ser los nuevos configuradores de certezas y falsedades. El tiempo del valor de la verdad, por mucho tiempo erigido como una las búsquedas más trascendentales del ser humano a lo largo de la historia y a través de todas las áreas del conocimiento, pareciera estar muriendo, y en su lugar se está implantando la era de lo que algunos llaman la posverdad.

Dicho lo anterior, se entiende el arraigo de creencias y convicciones, basadas en la emoción, que no logran ser refutadas por la evidencia y ni por los hechos objetivos, así como la obstinación masiva en creer algo que no es cierto. Para el caso de la actual coyuntura política colombiana, un ejemplo claro de posverdad, fue el plebiscito del 2 de octubre del 2016 donde ganó el *No* con respecto a la firma de los acuerdos con la, en su momento, guerrilla de las FARC, so pretexto de no caer en la inminente conversión de Colombia en un régimen totalitario de carácter castrochavista (referido a la unión de dos estilos de gobernar, a saber, el de Fidel Castro en Cuba y Hugo Chávez en Venezuela) ante el posible arribo al poder de alguien con ideas de izquierda. Ante este panorama la conciencia humana se debate entre el creer o no creer, esa pareciera ser la nueva cuestión.

Las bondades de la internet y el auge de los aparatos electrónicos en relación con la democratización del conocimiento son indiscutibles. Independiente de la diversidad de las condiciones culturales y socioeconómicas, el acceso a la información, por ejemplo, gracias a estos recursos es cada vez más generalizado. Esto supone para todos los seres humanos, la igualdad de posibilidades de contacto con una parcela informativa de lo que se denomina el mundo de la cultura. No obstante, aquí cobertura en el acceso a la información no es sinónimo de conocimiento y de aprendizaje.

A través de estos elementos del mundo tecnologizado, no siempre se conoce y se aprende, al menos en el sentido y significado que otorga la pedagogía a estos dos conceptos. El

hecho que cada vez más personas pasen cada vez más parte de su tiempo conectados y navegando en la red mediante dispositivos electrónicos, puede llamarse más fascinación que atención, puede nombrarse más distracción que calidad en educación. Para que se logre el aprendizaje, el cual es de naturaleza personal e intransferible, se requiere de atención. Hoy, por el contrario, los seres humanos se encuentran distraídos por múltiples ofertas. Una prueba de ello, es decir de la afectación del mundo tecnologizado sobre lo humano, es la rampante disminución en el ejercicio de la memoria en la vida cotidiana. La memoria y la retentiva mental humana parece que ya no ser necesarias como hace unos años, dado que hoy fácilmente Internet y las tarjetas SIM (*subscriber identity module*) pueden contener una cantidad de información casi incalculable, y las memorias referentes a cualquier tema, pues los datos o informaciones son instantáneamente accesibles y están —prácticamente— a un clic o a un comando de voz de distancia y de tiempo.

Las redes sociales y su relación con las interconexiones sociales en el mundo. Con el auge de Internet y de los aparatos electrónicos sofisticados, como aparatos *smart*, por ejemplo, no se supone de manera inminente una amenaza de lo humano, aunque es claro que está transformando de manera acelerada y permanentemente las relaciones del ser humano en sociedad, sobre todo en lo que se refiere al encuentro con el otro o con los otros. Al respecto de las relaciones interpersonales, otrora imperaba en los encuentros el cara a cara y el cuerpo a cuerpo. Hoy, por el contrario, media la tecnología entre los cuerpos. Lo virtual, como avance tecnológico, además de oponerse, se impone a lo no virtual. La presencialidad física de dos o más cuerpos en un mismo tiempo y lugar cede ante la virtualidad, donde el tiempo y el espacio como conceptos se resignifican.

El efecto de esto es cada vez menos contacto físico entre las personas; esto es, cada vez menos miradas a los ojos, menos posibilidades de estrechar unas manos con un saludo, menos oportunidades de abrazar espontáneamente a quien se desee, cero posibilidades de acariciar con la mano el rostro de quien se ama. En definitiva, esta transformación de los encuentros mediante lo tecnológico está fabricando seres no situados, es decir, desconectados y no protagonistas de las experiencias vitales que acontecen en los distintos contextos físicos.

La intimidad, los pensamientos y los sentimientos, así como las acciones secretas de cada ser, que antes se resguardaba en el silencio de la interioridad, o se veía amenazada en los encuentros físicos, paradójicamente hoy, con el boom de las redes sociales y las bases de datos cada vez exhaustivas y meticulosas, tiende a desaparecer. Por ejemplo, Robert Redeker afirma que “Facebook, es el medio de la exhibición y una utopía deshumanizante” (Redeker, 2014, p. 119). El exhibicionismo de la vida íntima en las redes sociales aparece hoy como una tecnología que deshumaniza. Hoy para existir, para huir del vacío del anonimato, es necesario descubrir o exponer la intimidad a todo público en las redes sociales, mediante fotografías indiscriminadas y a través del más trivial de los estados. Las llamadas redes sociales, en cabeza de Facebook, como lo afirma Redeker, firman el final del ciclo del ser humano visto como ser privado, íntimo y reservado.

Lo tecnológico está haciendo aparecer nuevas provocaciones que generan ansias de exteriorizar aquello que otrora era algo particular y hasta espiritual propio de cada quien, hoy día lo particular ya no es propio e íntimo, sino que, tiende a ser colectivo en la medida que siga prevaleciendo la necesidad de mostrar para poder ser re-conocido. Está en vilo la vida interior de cada quien, las nuevas tecnologías ahora imprescindibles, están transformando las formas de socializar, la oralidad y el contacto físico ya no son tan necesarios en esta nueva era.

Se ha pensado lo tecnológico como un entramado que permitiría mejorar la condición humana. Aparentemente la tecnología está desplazando hasta la fuerza laboral humana, en sentido tal que la mayoría de los procesos de producción ya son masivos e industrializados en los cuales la maquinaria realiza procesos que para el hombre serían dispendiosos, la capacidad de comunicación y hasta la capacidad de discernir, ya que el ser humano ya no es capaz de rechazar ciertas imposiciones hechas por la misma industria. Ya no se es capaz de vivir sin la tecnología y, casi, para cualquier labor es imprescindible valerse de esta.

7.3. La escuela como dispositivo tecnológico

Paradójicamente también la escuela institucionalizada, como producto de manos humanas, pero enajenada de su naturaleza y sus fines, se convierte en aparato estatal de reproducción ideológica y productora mecánica de subjetividades. Como parte del mundo tecnologizado, la escuela institucionalizada opera con estructuras diseñadas para el control del pensamiento y las acciones de los sujetos, funciona para perpetuar la dominación de las élites y/o grupos con poder económico y político sobre las clases socioeconómica y culturalmente no dominantes. Y, sobre todo, la escuela vista así, se mueve con el fin supremo de fabricar sujetos de rendimiento, esto es, desde una lógica neoliberal de mercado, sujetos alienados y enajenados de sus condición humana.

Así las cosas, pareciera que el ser humano como creador de la técnica, ha pasado de tener el control sobre ésta, a ser controlado por su propia creación. Pareciera que lo que se ha creado como medio y como herramienta para alcanzar fines humanos, ha pasado a ocupar el lugar del fin mismo, es decir, a remplazar lo humano mismo. Con esto, no se afirma que el mundo tecnologizado en su esplendor sea malo para la sociedad. Se subraya aquí que es su uso uno de sus principales problemas, sobre todo cuando en la relación hombre máquina ésta deja de ser una herramienta para facilitar el esfuerzo en el trabajo del hombre y éste se convierte en un accesorio de ella. El ser humano tiene la necesidad de rescatar el sentido o lo que es realmente importante de su condición humana, tiene la preocupación de no perder la esencia que lo identifica, el ser humano no es una máquina de hechura de manos humanas.

La vida en sociedad le ha permitido al ser humano conservar cierto dominio frente a otras especies, frente al planeta y frente a su propia creación. Sin embargo, la sensibilidad y la comprensión de un desarrollo sistemático en conjunto, se ha dejado de lado, ya que las necesidades creadas por el modelo económico han diseñado los nuevos deseos, las nuevas necesidades y las nuevas prioridades del ser humano. La tecnología también ha moldeado con arraigo las necesidades y los valores culturales; hoy, por ejemplo, el valor de un automóvil, de un reloj y hasta de un celular, es equiparable con el valor de la vida humana misma.

La tecnología como herramienta cobra valor según el uso que se le dé. El arma ha necesitado del ser humano para ser construida y activada. La tecnología puede llegar a ser un ejercicio deshumanizante, cuando su uso está desprovisto de la ética y los valores, es allí donde el ser humano se pervierte. Es precisamente por esta situación que la mirada ha de estar puesta en el sujeto, no en la herramienta, puesto que es él quien comete el error, es a quien le falta educación y reflexión frente al uso de la herramienta. Por esta situación es necesario repensar la tecnología y sus condiciones de utilización. Pensar el sujeto y no la herramienta.

Con respecto a estas condiciones de uso, una de las características predominantes de la herramienta tecnológica es permitir que la distancia física, sea corta o larga, no impida la cercanía, el contacto directo, sincrónico e inmediato con otras personas. El conocimiento del otro, de sus preocupaciones, sus sentimientos y sus características no están tan lejos como parecía. Acceder al sentimiento que genera el arte, la música y las demás expresiones culturales en el ser humano de cualquier sociedad, gracias a la tecnología, es posible. Las relaciones sociales que se entablan hoy a través de las tecnologías, permite la percepción del otro como un par, sin importar la región que habite en el mundo, permite también entender la transformación de la realidad a la que se ha llegado el mundo en la actualidad.

La educación por su parte, es el contexto por excelencia para el cultivo de la discrepancia sobre la naturaleza del mundo tecnologizado y los efectos que su uso produce en los seres humanos. Su participación es activa y reflexiva con respecto al uso de las herramientas o mundo tecnologizado, las cuales están hechas no para el control y adoctrinamiento de los sujetos sino para el fomento de un humanismo sostenible en la escuela.

Es tan fuerte la relación entre ser humano y mundo tecnologizado, y tan fuerte la atracción que las personas sienten hacia lo tecnológico que, como lo afirma Martha Nussbaum (2010), “ninguno de nosotros queda fuera de esa interdependencia” (p. 114). Aunque se quiera, el hombre ermitaño, el que se sustrae a esta realidad, es una leyenda para el contexto global actual, ya que la tecnología genera y exige un contacto social, un

acercamiento y una presencia totalmente diferente. Esta exigencia encaja con la necesidad humana de ser sociales. Sin embargo, las condiciones en este contexto son diferentes, el esquema comunicativo ha cambiado; aquí, el emisor, el canal, el receptor y el mensaje son conceptos nuevos, en donde, sin importar el lugar de destino, el canal produce instantaneidad y sincronía, con la cual se comienza a jugar. El sujeto social tiene otro tipo de relación con el mundo.

Ser ciudadanos del mundo, dentro de un contexto mucho más grande al que se pudiese reconocer como propio, como lugar natal, en donde todos dependen de todos, donde la relación en la cual la humanidad puede influir al otro en su realidad, donde el sujeto está relacionado con la cultura mundial y por la misma está siendo afectado. (Nussbaum, 2010, p. 127).

De allí que, la filósofa estadounidense también afirme que “Necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial” (Nussbaum, 2010, p. 51). El sentido de criticidad ya no solamente afecta el contexto, la posición política, social, emocional o educacional, puede respaldar o echar a pique una política internacional por un enfrentamiento general, donde muchos puedan comunicarse con muchos otros para tomar una decisión, es allí donde el criterio se ve alimentado por la humanidad de muchos sujetos en un nuevo sentido de ciudadanía (dar el giro a lo tecnológico).

Para la autora norteamericana, el tema del desarrollo humano se relaciona con el cultivo de la ciudadanía cosmopolita y esta puede ser mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, ya que el acercamiento cultural y social refleja a nivel universal el surgimiento personal. Por lo que el desarrollo tecnológico es una ruta que eventualmente favorece el cultivo de lo humano, pero, no al margen de las artes y las humanidades en la escuela, la cultura, la tradición, el lenguaje, entre otros, son las expresiones a considerar desde la experiencia de la tecnología social.

Todo ello es lo que integraría la tecnología como experiencia a los currículos de una escuela desinstitucionalizada, donde el mundo sea el escenario para reflexionar sobre el papel en la sociedad, donde las desigualdades sean la ventaja educativa para un pensum pensado en el humanismo y la conciencia social sea el eje central de la formación integral. Es acercarse a la comunidad internacional para reconocer su humanidad a través de las expresiones de su dolor, enfermedad y riqueza. Identificar las características que hacen a todos ser un grupo de pares en condiciones iguales de humanidad, esa sensibilidad es la que se rescata a través de las áreas humanas, pues su investigación es la que en realidad va a llevar un análisis desde la criticidad para recuperar las condiciones que alejaron al ser humano de su humanidad.

¿Qué hace la escuela frente a esto? La labor docente, ha de ser la de un intelectual transformador (Giroux, 2003), es decir, ayudando al estudiante a configurar un pensamiento crítico, que le permita analizar la información y comprender que el mundo tecnologizado es una herramienta para alcanzar fines humanos.

Conclusiones

Desde la experiencia vivida de los investigadores educadores, se ha hecho una reconstrucción del fenómeno de la desmotivación escolar en la escolarización del estudiante, a partir de un arduo ejercicio reflexivo de descripción e interpretación. Para ello, los postulados teóricos de Michel Foucault y Byung-Chul Han, han proporcionado herramientas conceptuales para comprender la escuela vista desde la óptica disciplinaria y de rendimiento, respectivamente.

Con relación al planteamiento de un modelo alternativo a la escuela institucionalizada, los postulados teóricos de Henry Giroux y Martha C, Nussbaum, han sido en este espacio de vital importancia para comprender la realidad de la escuela desde una perspectiva de esfera pública, esto es, una escuela democrática, que concibe a los sujetos de la educación como seres críticos, libres y autónomos, cuya formación pretende alcanzar el desarrollo humano sostenible de la humanidad y con ello la emancipación de los sujetos y sociedades, de los poderes de control dominantes que enajenan y reconfiguran lo humano, bajo intereses de producción y generación de capital monetario.

Durante la investigación se pudo evidenciar que los estudiantes manifiestan el deseo de no querer ir a la escuela por voluntad propia. Y, cómo van a querer asistir a la escuela, si las prácticas pedagógicas se eligen por medio de dos o tres personas sin tener en cuenta el punto de vista del estudiante y, en el peor de los casos, estas prácticas van encaminadas hacia los principios del adoctrinamiento. Adoctrinamiento cuyo objetivo es adaptar al individuo a una sociedad trabajadora y consumista, más no el de cultivar el conocimiento y fomentar la creatividad para el uso de la evolución creativa y crítica. Por ésta razón, desde el adoctrinamiento escolar, se instala en los estudiantes la formación del miedo a ser ellos mismos, el miedo a revelar quienes son frente a todo el mundo, porque quizás tienen diferentes formas de pensar a las que se impone en la escuela. Por otro lado, cada día se está desechando del sistema de educación métodos de aprendizaje significativos para los estudiantes como la lúdica, lo cual genera gran malestar en ellos, porque no resulta un acto apasionante, sino aburrido y realizado por el deber de la acción de cumplimiento.

Este modelo en cuestión vislumbra una desmotivación en los estudiantes y, de hecho, abre camino a unas patologías identificadas a nivel educativo como la depresión, que se produce por el imperativo de rendimiento, ya que desde temprana edad se obliga al estudiante a competir, a esforzarse por demostrarle a los demás su capacidad de acoplamiento al sistema educativo.

Ahora bien, frente a esta problemática reseñada anteriormente, se sugiere un modelo de escuela alternativo que le permita, tanto al estudiante como al docente, construirse y devenir como sujetos libres, es decir, promover una escuela como una esfera pública, tal como la plantea Henry Giroux. Para hacer eso posible, es indispensable reconocer la escuela como un apreciado espacio para promover a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa. Para lo cual se debe contar con el apoyo de los docentes, quienes podrían utilizar su importante e influyente posición frente a las relaciones que se viven dentro de los ámbitos escolares, para configurar sujetos más críticos y más humanos, desmitificando el papel de la educación como un mero adoctrinamiento y transmisión de conocimientos. De hecho, deben brindar a los estudiantes las posibilidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder del lenguaje puede ser emancipadora y por lo tanto motivadora.

Por ende, para comprender más a fondo lo que existe detrás de esos discursos, el docente debe empezar a cuestionar el canon y construir enfoques pedagógicos que hagan más que producir un aprendizaje específico. En consecuencia, el docente se vería obligado a expandir la variedad de textos considerados como fructíferos. De hecho, se debe pensar en utilizar formas de conocimiento transmitidas por medio digital, ya que hace parte de la cultura popular y por lo tanto resultaría más atractivo. De éste modo, el contenido del canon, debería enriquecer críticamente el significado, el lenguaje y las formas de conocimiento que los estudiantes usan a diario para negociar e informar su vida.

Si el estudiante se empodera de su lenguaje, va a empezar a participar activamente en la construcción de las normativas de la escuela y si esto sucede, existiría una práctica muy humana dentro de la escuela, pues se da paso a una autonomía e igualdad de opinión, que

finalmente son elementos cruciales para la democracia y la implementación de una escuela como esfera pública para el desarrollo humano. Las condiciones de una escuela desinstitucionalizada deben ser basadas en una perspectiva humanista desde la cual se desarrolle un currículo enfocado en las artes y en las humanidades, esto ligado fielmente a la pertinencia de un sistema evaluativo que no busque satisfacer los regímenes económicos sino la trascendencia de la educación en el contexto social del estudiante, ya que, sin importar que la escuela sea uno de los parámetros más importantes para la movilidad social, no implica que este sea su fin último y pierda su gran intervención en el cambio social.

La escuela debe concebirse como un espacio de apropiación de los argumentos necesarios para la vida, por ello, las condiciones de los ejes curriculares deben centrarse en las problemáticas que allí se presenten, pues la percepción de la escuela cambia con relación a la utilidad y viabilidad que pueda observar en la realidad de las prácticas educativas que se dan. Esto es lo que en la realidad del sujeto marca el hecho de interés por el proceso formativo, pues este debe acercarse a sus intereses y percepciones de vida.

El proceso de la escuela debe desarrollarse en torno a un contexto social del sujeto a nivel mundial, pues partiendo de la percepción de una ciudadanía del mundo el sujeto está supeditado a un relacionamiento desde la tecnología para la participación en un mundo que le exige producir más allá de la reproducción de un concepto, hay que tener en cuenta que la trascendencia de su pensamiento puede llegar a ser universal, esa es la verdadera escuela cosmopolita.

Finalmente, la desinstitucionalización de la escuela debe conducir a la humanización de lo humano, a través del poder dialógico de las humanidades y de la responsabilidad social del docente y de la familia como primera garante de la educación de los niños y niñas. Todo esto debe terminar en la imaginación narrativa que de acuerdo con Duran (2018, p. 31) el cultivo de la imaginación constituye un camino privilegiado para alcanzar el entendimiento, pues al ser capaces de imaginar otros mundos se amplía el horizonte de comprensión, se es capaz de reconocer que el otro sufre y que no necesariamente es culpa de su situación. Es necesario comprender que los otros existen y son importantes tanto como el yo.

Bibliografía

- Álvarez. A. (2005), *Los límites de la escuela. Educación y cuidado*. Bogotá una gran escuela. Revista para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEP. Edición 7, pp. 11-21.
- Barrios. H. (2015), *Cibersujetos, bioética y educación: Un asunto de humanismo. Séptimo congreso internacional de bioética. Bioética y educación: Retos y horizontes de la época contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad militar Nueva Granada. Edición 1ª. Pág.40.
- Bazurto, B. (2015), *La desmotivación en los estudios y su repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes de primero bachillerato del colegio Calicuchima de la ciudad de Guayaquil, período 2014-2015*. Tesis Universidad de Guayaquil.
- Cárdenas. U. (2018), *Educación Humanizante: ¿Embeleco de altruistas o necesidad imperiosa?* Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Edición 89, pp. 44-45.
- Chavarro. M. (2014), *Pedagogía crítica e inclusión escolar: análisis de las prácticas pedagógicas en una institución educativa distrital*. Periodo 2014. Tesis Pontificia Universidad Javeriana.
- Chul Han .B. (2010), *La Sociedad del cansancio*. Turolero. Editor digital.
- Chul Han .B. (2013), *La sociedad de la transparencia*. Titivillus. Editor digital.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España. (Herder editorial).
- Chul Han, B. (2017), 1ª edición digital. *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial, S.L
- Chul-Han. B. (2014), *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Turolero. Editor digital. Pag. 15.
- Del Río, M.; Biencinto C.; López E.; Molina C.; García G. (2014), *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria*. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S0185269814706385/1-s2.0-S0185269814706385-main.pdf?tid=6693551a-1674-11e7-910f-0000aab0f6b&acdnat=1491007665_d094fd73145d86e76febb62d2a72cb3b
- Duran. M. (2018), *Maneras de entender el papel de las artes y las humanidades en educación*. Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Edición 89, pp. 28-29
- Espinosa. O.; Castillo, D.; González, E.; Loyola, J.; Santa Cruz, E. (2014). *Deserción*

escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 32-50.

Foucault, M (2002). *Vigilar y castigar.* (Nacimiento de la prisión). Buenos Aires, XXI Editores Argentina

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar.* Barcelona: Biblioteca Universal del Círculo de Lectores.

Foucault. M. (1985), *Saber y verdad. Genealogía del poder.* Madrid. Las ediciones de la piqueta.

García, P. (2015), *Desigualdades educativas en el ámbito escolar: una mirada crítica al sujeto escolar repitente consumidor de spa en el Colegio Alfonso López Michelsen I.E.D.*, <http://hdl.handle.net/123456789/1108>, Tesis de grado para optar el título de Magister en educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Giroux, H, (2003). *Pedagogía y política de la esperanza.* (Agenda educativa). Buenos Aires: Amorrortu.

Guerra, E. (2015), *Factores que influyen en la deserción escolar y que afectan la educación de calidad de los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Campo Bello Municipio de Tierralta Córdoba*, <http://hdl.handle.net/123456789/2270>, Tesis de grado para optar el título de la Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Guerra. Y. (2015), *La escuela como dispositivo biopolítico de control de los individuos: Análisis de los conceptos poder, saber y educación desde Michel Foucault.* Séptimo congreso internacional de bioética. Bioética y educación: Retos y horizontes de la época contemporánea. Universidad militar Nueva Granada. Edición 1ª, pp. 27-35.

Ibáñez. P. (2011), *La evaluación por competencias en el ámbito de la pedagogía de la humanización.* Pág. 174. Actualidades pedagógicas. Revista de la facultad de ciencias de la educación. Universidad de la Salle.

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar, *Estudios Pedagógicos.* N° 28, 2002, pp. 193-204. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012

Vargas, J. y Ramírez, C. (2015), *Finitud, cuerpo y escuela.* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/17140>, Tesis de grado para optar el título de Magister en educación, Universidad javeriana.

Manzano, J.; Ramírez, J. (2012), *Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones*

- socioeconómicas de las familias: el caso de la ciudad de Cúcuta (Colombia), *Revista de Economía del Caribe*. N.º 10, 2012, pp. 203 – 232
- Meneses, W. (2014), *Factores que afectan el rendimiento escolar en la Institución Educativa Rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales*. Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad.
- Marziale, M. H. (Septiembre - Octubre de 2007). POBREZA Y DESARROLLO HUMANO: ESTRATEGIAS GLOBALES. *Rev Latino-am Enfermagem* (15), 717 - 720.
- Núñez del Río, M. C., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., & García García. (2014). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación*. Perfiles Educativos, Volúmen XXXVI, Número 145, Páginas 65-80.
- Ramos, J. (2015), *La paradoja del sistema educativo: Su naturaleza incluyente/excluyente*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814701333>
- Rincón, S. (2014), *Prácticas pedagógicas y procesos de subjetivación en el Colegio El Minuto de Dios Siglo XXI*, Tesis (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). -- Pontificia Universidad Javeriana.
- Sanabria, E. (2015), *Deserción escolar en el contexto rural caso Guateque (Boyacá)*, <http://hdl.handle.net/123456789/2243>, Tesis de grado para optar el título de Magister en educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Manen, Max (2016), *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*, Editorial Universidad del Cauca, Cali-Colombia.
- Vilela, X. (2016), Incidencia de la didáctica de estudios sociales en la desmotivación y bajo desempeño académico de los estudiantes de educación básica. *Revista Unidad Académica de Ciencias Sociales*, Carrera de Ciencias de la Educación Mención Educación Básica.
- Villalobos, A.; Ramírez, Y.; Gaitán, D.; Nubia L. (2015), *El devenir del concepto de formación tras 20 años de la promulgación de la Ley General de Educación en Colombia*. RI: <http://hdl.handle.net/10554/18672>. Tesis de grado para optar el título de Magister en educación, Universidad Javeriana
- Marziale, M. H. (Septiembre - Octubre de 2007), *Pobreza y desarrollo humano: estrategias globales*. *Rev Latino-am Enfermagem* (15), 717 - 720.

- Mejía, C. (2013), *Reencantar la educación: un asunto urgente de humanidad*. Periodo 2013. Tesis universidad San buenaventura sede Cali.
- Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Perinat, A. (Septiembre de 2008), *Educación y desarrollo humano en américa latina: Reflexiones desde la psicología cultural*. Universitas psychologica, 7(3), 701 - 710.
- Romero. P. (2011), *La evaluación por competencias en el ámbito de la pedagogía de la humanización*. Revista de la facultad de ciencias de la educación. Actualidades pedagógicas. Universidad de la Salle. Edición 57, pp.169-197.
- Vargas. J. (2015), *Finitud, cuerpo y escuela*. Periodo 2015. Tesis Pontificia Universidad Javeriana.
- VV.AA (2014), *Pedagogía crítica e inclusión escolar [Recurso electrónico] análisis de las prácticas pedagógicas en una institución educativa distrital* / Tesis (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana). -- Pontificia Universidad Javeriana.