

EXPRESIÓN DE LOS PRINCIPIOS Y LÓGICAS DE LA ECONOMÍA DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN
MATEMÁTICA

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas

Modalidad: Monografía

Presentado por
Viviana Guerrero Guio
Cod.: 20121145067

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas
Bogotá D.C
2019

Resumen

La educación ha estado permeada a través de la historia de las civilizaciones por el sistema económico, político y cultural, esto implica que los ideales y/o principios pedagógicos respondan a lo que se encuentra establecido por el Estado y su modelo económico asociado.

Para tener mayor claridad sobre este fenómeno, se realiza una clase de esbozo sobre los principios pedagógicos de los diferentes hitos históricos, pasando por las sociedades: Primeras, Espartana y Ateniense, Romana, Feudal, Burguesas, estas últimas, primero, desde el renacimiento hasta el siglo XVIII y luego la revolución del siglo XIX, hasta la actual. En este último, es necesario caracterizar el modelo de Estado actual en Colombia, resolviendo las siguientes inquietudes: Qué es un Estado Neoliberal, bajo la anterior caracterización, es Colombia un Estado Neoliberal, y cuáles son los principios de la educación en colombiana, para finalmente, poder enlazar la política educativa con la lógica mercantilista, debemos entrar a analizar las normas que rigen la educación matemática actual, como; la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Matemáticas y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, esto con el fin, de establecer cuál es la relación del modelo económico que rige actualmente a Colombia en la educación matemática, y como este afecta y/o determina las relaciones y formas de enseñanza en el aula de clases, para finalmente, producir sujetos que respondan y se acomoden a esta forma de sistema.

Palabras Clave:

Educación matemática, principios pedagógicos, neoliberalismo, mercantilismo.

Abstract

The education has been pierced through of civilization's history by economical, politics and cultural system, this involves that ideals and/or pedagogical principles reply to establish by state and it economical model.

For clarity about this phenomenon it realised a kind of outline about the pedagogical principles of the different landmarks of history, passing for the first societys: spartan, athenian, roman, feudal and bourgeois; the last one since the renaissance until XVII century and then XIX century's revolution until current time. In last one is necessary characterize the colombian state model, solving the next questioning: What is a neoliberal state, under the previously characterization, wich are the principles of the colombian education. By last can link the educative politic with the mercantilist logic, we must

in to analyze the rules that govern the math education, like: the general education law, the mathematics curricular guidelines and the basic standards of competence in mathematics, this in order to establish which is the relation of economic model that govern actually to Colombia in mathematics education and how does it affect and/or decide the relations and shapes of teach in classroom, for finally, produce fellows that reply and acomodate to form of system.

Key words : mathematics education, pedagogical principles, neoliberalism, mercantilism.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
INTRODUCCIÓN	6
1. EL CONCEPTO DE ESTADO, SU EVOLUCIÓN E INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN	8
1.1 ¿Qué es el Estado y cuál es su fundamento histórico?	8
1.2 Causas por las que surge el Estado	12
1.3 Función del Estado	14
1.4 Transformaciones del Estado y modelos de educación asociados	16
1.4.1 El ideal pedagógico en las sociedades primeras	16
1.4.2 La educación Espartana y Ateniense	19
1.4.3 Educación Romana	28
1.4.4 Educación Feudal	33
1.4.5 La educación burgués: sus inicios	41
1.4.6 La educación burgués: su consolidación	49
1.4.7 La nueva educación I	55
1.4.8 La nueva educación II	61
2. VISIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	65
2.1 Qué es un Estado Neoliberal	65
2.2 Es Colombia un Estado neoliberal.	69
2.3 Principios de la educación en Colombia	72
3. LÓGICAS DEL MERCADO DENTRO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA	80
Conclusiones: Expresión de los principios y lógicas de la economía de mercado en la educación matemática	85
Bibliografía	86

Agradecimientos

El sentir ha guiado el proceso de construcción de este trabajo, el sentir que me ha dicho que hay cosas que simplemente no se pueden naturalizar, como la injusticia social, pero, en el camino a darle voz a dicho sentir, fui acompañada por personas que han llegado a ser muy valiosas en mi vida y con las que comparto dicho sentir, una de ellas es, el profesor y compañero Jorge Rodríguez, a quien agradezco su paciencia, comprensión y entendimiento para con mi persona y mis ideas. A mis mejores amigos, María Fernanda y Sebastián quienes han sido incondicionales, pacientes y amorosos y me han acompañado en todos los escenarios de mi vida. A mi familia y seres queridos, a quienes dedico este esfuerzo y resultado. Y, por último, pero, no menos importante a mi Alma Mater, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por abrirme las puertas al conocimiento y por ser el lugar donde viví los mejores años de mi efímera existencia humana.

INTRODUCCIÓN

La educación matemática está determinada bajo las estructuras económicas y sociales que componen la sociedad. Esta estructura se encuentra relacionada con el concepto de Estado y como esta forma de organización interfiere en el sector económico de una civilización y sus creencias. Sin embargo, este concepto ha ido evolucionando de acuerdo a las necesidades que surgen entre los sujetos que componen dicha sociedad y con ello, la escuela se ha visto forzada a reconfigurar sus formas de enseñanza y los conocimientos que allá se imparten. Por ello, en este trabajo se pretende abordar el problema de la educación matemática y su relación con los principios económicos y políticos de las sociedades, ¿qué expresiones de los principios y lógicas de la economía de mercado se encuentran en las políticas educativas en Colombia, particularmente respecto de la educación matemática?

En primer lugar, para entender el problema del Estado y su relación con la escuela, es conveniente responder a cuatro inquietudes que surgen al tratar este tema. En primer lugar, se abordará el concepto de Estado y su fundamento histórico. Posteriormente, las causas por las que surge el Estado. Luego, cuál es la función del Estado dentro de las sociedades y finalmente cuáles son las transformaciones que se presentan del Estado y la escuela a través de la historia. Se abordará el tema con el fin de entender cuál es la influencia del Estado en la educación.

En segundo lugar, como el Estado colombiano y su educación son un reflejo de modelos occidentales, es decir, que Colombia desde el proceso de colonización nunca logra liberarse, pues hasta el día de hoy, se encuentra subyugada bajo el dominio extranjero, acomodándose a políticas exteriores. Luego, intentaremos caracterizar el modelo de Estado actual en Colombia, resolviendo las siguientes inquietudes: qué es un Estado Neoliberal, bajo esta caracterización, es Colombia un Estado neoliberal, y finalmente cuáles son los principios de la educación en colombiana.

En tercer lugar, entraremos a analizar las normas que rigen la educación matemática como; la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares de Matemáticas y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, esto, bajo la mirada de lo desarrollado en el apartado anterior, donde se caracteriza al sistema neoliberal y su incidencia en el sistema educativo.

“La educación es lo menos material que existe, pero lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que es su fortaleza espiritual; y por eso es avasallada por quienes pretender vender al país como oficinas de los grandes consorcios extranjeros. Sí, queridos maestros, continúen resistiendo, porque no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio.”

Ernesto Sabato

“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”

Paulo Freire

1. EL CONCEPTO DE ESTADO, SU EVOLUCIÓN E INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

“El hombre en cuanto es hombre es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo”

Anibal Ponce

La escuela y el Estado colombianos como instituciones asociables a la cultura denominada occidental, se originan con los procesos de colonización y desde entonces se ha instaurado como hecho político, que la escuela está para formar personas adecuadas al Estado que las soporta. En efecto, y solo como ejemplo, pues más adelante se desarrollará con algo más de precisión, si se evoca los tiempos de la colonia, en los que el estado fue monárquico y por lo tanto la autoridad radicaba en el Rey, al que se le debía obediencia, y además por la presencia de la religión católica como factor determinante en las decisiones de estado, Dios y obediencia fueron principios sobre los que se sustentaban las acciones escolares.

Para entender el problema del Estado y su relación con la escuela, es conveniente responder a cuatro inquietudes que surgen al tratar este tema. En primer lugar, se abordará el concepto de Estado y su fundamento histórico. Posteriormente, las causas por las que surge el Estado. Luego, cuál es la función del Estado dentro de las sociedades y finalmente cuáles son las transformaciones que se presentan del Estado y la escuela a través de la historia. Se abordará el tema con el fin de entender cuál es la influencia del Estado en la educación.

1.1 ¿Qué es el Estado y cuál es su fundamento histórico?

Las formas de organización al interior de las sociedades, surgen como órganos de mediación, que se fundamentan en la necesidad del ser humano de requerir ciertos mecanismos de control y vigilancia, para poder vivir en comunidad. Además, establece jerarquías dentro de la sociedad misma y funciones asociadas a esas jerarquías de acuerdo a la forma de organización.

Así como gran parte de las especies que habitan el planeta tierra tienen la necesidad de convivir con seres de su misma especie y entre estos se establecen ciertas normas por las que se rige la manada, por ejemplo, están supeditados a lo que establezca el macho o hembra alfa (líder) de la misma. El ser humano no es la excepción a esta regla, a medida que este fue evolucionando, tuvo que acentuarse en un espacio determinado, lo que le permitió interactuar de manera más cercana con sus

semejantes, además de desplegar algunas estructuras que permitieron mantener cierto control sobre los habitantes de la comunidad, en este caso, quien más poder tenía era quien más sabiduría y/o conocimientos podía brindar, como lo expresa Heller “así como el estado sólo se puede explicar por la totalidad de nuestro ser social, del mismo modo sólo se le puede justificar por la totalidad de un ser aceptado por nuestra conciencia moral.” (1942, pág. 236).

De acuerdo con lo anterior, dentro de las condiciones que agrupan a los seres humanos en un conjunto social, y en paralelo a como se agrupan los animales, no solo los seres humanos a través del conocimiento y la fuerza, escogen un líder, es importante reconocer que la moral dentro del conjunto de la sociedad, también otorga cierto poder y relevancia al sujeto, debido a que los seres humanos no solo son guiados por sus instintos, también, lo son por sus emociones.

De acuerdo con lo anterior, las formas de organización surgen como algo que se encuentra innato en el ser humano, pues, se ha llegado a plantear que estas *como las plantas y los animales*, puede llegar a tener un “orden” natural, considerando que nace, crece, se reproduce y muere. Lo mismo ocurre con estas diferentes formas a través de la historia, lo cual se desarrollará más adelante.

Esto estaría también ligado al pensamiento filosófico desarrollado a través de la historia, como Heráclito o Hegel, pues, así como en los individuos, en las sociedades nada es permanente, todo se transforma. Esto mismo llegaría a ocurrir con las formas de organización, pues estas se transforman dadas las condiciones de los sujetos que conviven según una cierta forma de organización. Sin embargo, este cambio puede en algunos casos, encontrarse ligado a intereses subjetivos y no objetivos como se espera, es decir, que su fundamento también se transforma de acuerdo a las necesidades y voluntades de quienes lo componen; por ejemplo, las sociedades primeras venían de establecer formas de organización asociadas a las necesidades de su comunidad, dadas por las condiciones territoriales y la cantidad de integrantes que tenían las mismas.

La gens tiene un consejo, la asamblea democrática de los miembros adultos, hombres y mujeres, todos ellos con el mismo derecho de voto. Este consejo elige y depone a los sachem y a los caudillos, así como a los demás <<guardianes de la fe>>; decide el precio de la sangre (*Wergeld*) o la venganza por el homicidio de un miembro de la gens; adopta a los extranjeros en la gens. En resumen, es el poder soberano en la gens (Engels, 1884, pág. 59).

Esta forma de organización permitía una participación activa por parte de todos sus integrantes adultos en el consejo, sin distinción de género o de posición social. Dentro de esta gens se realizaba una clase de votación para elegir al Saken, quien cumplía un papel de representación en los tiempos de paz. También se encontraba el caudillo, quien era el líder militar, el cual podía provenir de otra gens, pero, solo tenía la capacidad para dar el decreto de realizar expediciones en tierras vecinas.

No obstante, esta forma de organización contiene otros elementos, pues además de la gens, existía la fratria y la tribu, Engels expone que “Así como varias gens forman una fratria, de igual modo, en la forma clásica, varias fratrias constituyen una tribu; en algunos casos, en las tribus muy débiles falta el eslabón intermedio, la fratria.” (1884, pág. 61). Esto se da porque, para constituir una fratria se requería más de 4 gens. En este tipo de organización la tierra es propiedad colectiva, no existía la división en términos laborales, es decir, no había obreros y supervisores, la línea de descendencia es materna, por eso son determinadas como comunidades matriarcales y economía era natural, es decir, por trueque.

Cuando se empieza a dar la transición de esa forma de organización al Estado que hoy día tenemos, se comienza por establecer la tierra como una propiedad individual, lo que trae inevitablemente la “caída” del matriarcado, y la transformación en las formas de relacionamiento entre los sujetos de las sociedades, elementos que desarrollaremos más adelante.

Por ahora nos detendremos para hablar de la génesis del Estado ateniense, punto que es fundamental tratar, pues en este se desarrolla la primera etapa del Estado: es establecido a través de una constitución, que la sociedad se organizaría por asamblea del pueblo, consejo del pueblo y gobernador, en las cuales en ninguna de esas posiciones la mujer tenía incidencia; se evidencia la concentración del poder en un solo hombre y la economía natural es reemplazada por el sistema monetario que empieza a circular por orden del gobernador, determinación tomada por la producción mercantil que empieza a desarrollarse en el territorio.

El cambio principal fue la institución de una administración central en Atenas; es decir, parte de los asuntos que hasta entonces resolvían por su cuenta las tribus fue declarada común y transferida al consejo general residente de Atenas. Los atenienses fueron, con esto más lejos que ninguno de los pueblos indígenas de América: la simple federación de tribus vecinas fue reemplazada por la fusión en un solo pueblo. De ahí nació un sistema de derecho popular

ateniense general, que estaba por encima de las costumbres legales de las tribus y de la gens. El ciudadano de Atenas recibió como tales derechos determinados, así como una nueva protección jurídica incluso en el territorio que no pertenecía a su propia tribu. (...) La segunda institución atribuida a Teseo fue la división de todo el pueblo en tres clases -los eupátridas o nobles, los geomoros o agricultores y los demiurgos o artesanos-, sin tener en cuenta la gens, la fratria o la tribu, y la concesión a la nobleza del derecho exclusivo a ejercer los cargos públicos (Engels, 1884, pág. 74).

Se rompe con la antigua forma de organización social, en la que todos conforman una sola tribu, lo que trae consigo la desaparición de la autonomía en las pequeñas poblaciones, puesto que, sería el consejo general quien determinaría cómo dar solución a las problemáticas que se presenten. Esta nueva forma de gobierno establece una limitación de los derechos de los ciudadanos, pues, anteriormente en las sociedades primeras el extranjero tenía la posibilidad de ser adoptado por una gens y convertirse en ciudadano por su condición de ser humano, ahora el extranjero podía ser tomado como esclavo si éste no contaba con riquezas y la capacidad para defenderlas, es decir, sus derechos estaban condicionados. Así mismo al interior de la sociedad existía una división de clases de acuerdo a dichas posesiones.

Se materializa así en la historia y las formas de organización de la sociedad, el planteamiento expresado en filósofos como Heráclito y Hegel, que no obstante lejanos en el tiempo, parafraseándoles, afirman que, así como en los individuos, en las sociedades nada es permanente todo se transforma. Esto mismo llegaría a ocurrir con el Estado, pues este se transforma dadas las condiciones de los sujetos que conviven en este. No obstante, esta transformación también estaría ligada, en algunos casos, a intereses subjetivos y no objetivos como se espera, es decir, que su fundamento también se transforma de acuerdo a las necesidades y voluntades de quienes lo componen. Como fue evidenciado anteriormente en el estado ateniense, en el que varias de sus reformas se deben a reforzar y mantener una posición social.

Las sociedades fueron creciendo en número, por ende, los entes de control tuvieron la necesidad de transformarse y volverse más amplios, creándose nuevos aparatos al interior de estos. A partir de estas transformaciones se ve la necesidad de establecer una hipótesis sobre su evolución, según Heller, "La teoría del Estado, empero, puede y, es más, debe indagar el sentido del Estado cuya expresión es su función social, su acción social objetiva" (1942, pág. 218)

El fundamento de la creación del Estado, como institución que es regulada por los sujetos que componen la sociedad, es procurar, a partir de la política, garantizar el mantenimiento de la existencia y el bienestar colectivo. Heller plantea que “Tan sólo partiendo de la relación de lo político con la polis y su forma más desarrollada, el Estado, podemos llegar a un claro concepto fundamental. Por eso política es, en el más eminente y ejemplar sentido, la organización y actuación autónoma de la cooperación social en un territorio.” (1942, pág. 222), es decir, que la política es el organismo por el cual el Estado efectúa “estrategias”, que están llenas de objetividad, en principio. No obstante, como lo expresa más adelante Heller

No toda actividad del Estado es actividad política. La calidad de político de un poder social no es algo establecido definitivamente, de una vez para siempre, sino que depende de las circunstancias sociales, especialmente de la mayor o menor homogeneidad social y política del pueblo del Estado, así como la forma concreta de Estado. En general se califica de político tan sólo al poder que en el Estado dirige o conduce, no al que ejecuta. Como depositario del poder político se considera, en general, únicamente al que puede llevar a cabo un cambio esencial en la división del poder estatal, en lo interno o lo externo, sobre la base de decisiones autónomas, o bien se esfuerza por poseer esta facultad (Heller, 1942, pág. 222).

No obstante, aunque varias personas ocupen un determinado territorio no existe tal homogeneidad, pues las formas de interpretar el mundo de cada uno de los individuos que lo componen son diferenciadas, empero, suelen tener puntos de convergencia, solo que algunas veces esto puede ser sectorizado por las divisiones que traen consigo la concepción de Estado planteada por los atenienses.

La creación de una ley, intenta recoger estas diferentes formas de concebir el mundo de los ciudadanos de una sociedad, dicha ley determina qué está permitido o no dentro de la misma y bajo la misma serán o no juzgados. Ahora, esta política también recoge el tipo de educación que debe establecerse en dicha sociedad, pues ella, la ley, en tanto política, establece que los nuevos ciudadanos conozcan, comprendan e interioricen las pautas que los sujetan.

1.2 Causas por las que surge el Estado

Las formas de organización siempre se han encontrado presentes en todas las especies, sean humanas o no. Ahora, estas se caracterizan y/o diferencian por una serie de condiciones que se dan

al interior de las mismas. Por ejemplo, el Estado tiene una característica fundamental: el establecimiento de una constitución, que obedece, según Engels (1884), a la necesidad de reglamentar el hecho de la propiedad privada, la creación de un sistema monetario, y el establecimiento de una nueva visión de organización, lo que implica una nueva concepción de familia, respecto a la gens iroquesa. Sin embargo, puede llegar a darse también por condiciones de orden cuantitativo al interior de las culturas.

Como todas las funciones sociales, que nacen y se mantienen exclusivamente mediante actos de voluntad humana socialmente eficaces, también la función del Estado es algo que se da y plantea a la voluntad humana. La función del Estado nos es necesariamente dada por una situación cultural y natural. No es nunca una mera situación natural la que reclama la función estatal. Hácese ésta una necesidad que domina nuestro obrar en el momento en que se produce una determinada situación cultural, a saber, cuando los pueblos se hacen sedentarios (Heller, 1942, pág. 2019).

Es decir, que en cuanto las civilizaciones o culturas van creciendo en número y las funciones de cada sujeto van disminuyendo a tal punto que se genera el ocio, se ve la necesidad de crear un organismo de control que establezca un “orden” o jerarquía dentro de la sociedad. En palabras de Heller, “un alto grado de división del trabajo social y, condicionada por ella, una cierta permanencia y densidad de las relaciones de intercambio e interdependencia. Esa intensidad de una conexión permanente y unitaria esencialmente referida a la demarcación espacial, organización a la que se da desde Maquiavelo el nombre de Estado.” (1942, pág. 220).

De acuerdo al contexto en el que se forma al ser humano, existe un Estado que pretende mediar las relaciones al interior de la sociedad, tratando de evitar comportamientos no “adecuados” entre los ciudadanos, además del no cumplimiento con una función al interior de este.

Esta necesidad por la función estatal, que liga nuestras representaciones y nuestros actos, hace que no podamos considerar al Estado como una creación del arbitrio humano; que no se opone, en cambio, a que en él veamos el producto necesario de la voluntad humana actuando en una situación cultural y natural dada. En cuanto se llega a aquel grado de interdependencia social en un determinado territorio, se plantea la exigencia de una ordenación unitaria para las relaciones sociales y, con ella, la de un poder común de ordenación que debe realizarse también hacia afuera. Esta necesidad de hecho solo se convierte, sin embargo, en la realidad social del Estado en el momento en que aparece

sentida, por el grupo humano que vive en el territorio, como objetivo a alcanzar por la voluntad y, como tal, es realizado. Donde no sea querido un poder estatal que se afirme a sí propio en lo interior y lo exterior, no surge ni subsiste Estado alguno. Pero siempre que se dé, como supuesto, aquella situación natural y cultural y se prefiera el poder de ordenación territorial propio al extraño, allí existe una voluntad de Estado (Heller, 1942, pág. 220).

De acuerdo con lo anterior, se establece que el Estado se da de manera natural en el ser humano, sobre todo en comunidades grandes, en la que la división de trabajo está fuertemente acotada, además del triunfo de la propiedad privada al interior de las sociedades, lo que genera la necesidad tener un mayor control territorial, evitando así invasiones de elementos externos. Por ejemplo, en las naciones de derecho que existen actualmente, si se pretende gobernar, se debe cumplir con el requisito de ser ciudadano de dicho país, como lo es el caso de Colombia (Artículo 40. Constitución de 1991).

En conclusión, no hay una misión objetiva del Estado, en tanto, está compuesto por individuos, que pueden llegar a velar, más por intereses individuales que colectivos. O de lo que ellos, a su juicio, consideran sería la forma más adecuada de dirigir una sociedad. Aun cuando se piense en ésta como en una institución *Objetiva llena de sentido* no debemos obviar los hechos históricos, que nos han demostrado que en la mayoría de los casos ha respondido a intereses particulares y a la necesidad de poder que desarrollan algunos sujetos que lo componen.

1.3 Función del Estado

La función del Estado está íntimamente ligada con su creación y/o cambio, pues esto se determina bajo varios elementos que se dan al interior de las sociedades: formas de parentesco, concepción de la tierra, sistema económico, entre otros.

Desde el punto de vista científico, no puede llegarse a establecer objetivamente la “misión” política concreta de un Estado determinado. Pues esta misión -aunque se quiera deducir, a la manera de los geopolíticos del día, con una pretendida objetividad, de la situación geográfica del Estado de que se trate- depende siempre exclusivamente, lo mismo que aquellos fines psicológicos, de las ideologías, en manera alguna unitarias, de determinados grupos humanos dentro del Estado (Heller, 1942. Pág. 217).

Es decir, que la constitución de un Estado, determina su función de acuerdo a las formas de concebir el mundo al interior de esta. Las condiciones sociales y del territorio cumplen pues, un papel fundamental a la hora de constituir o establecer la pervivencia de un Estado.

Las acciones que ejerce el Estado, como causa, dentro del todo social se determinan con la misma objetividad que las funciones que poseen ciertos órganos en el organismo animal o vegetal para la nutrición, reproducción o defensa. Lo causal y lo teológico no constituyen oposiciones al principio en la comprensión de la realidad. (Wundt, *logik*, 1919, pp.197 ss.) (Heller, 1942, pág. 219).

Como los organismos animal o vegetal, el Estado, también se transforma, cambia, en algunas ocasiones se da de manera objetiva, es decir, que quienes lo componen identifican la necesidad de su transformación, para actualizarlo en relación con los avances en los diferentes escenarios de la sociedad. Pero, se supone, estos cambios no deben estar mediados por intereses subjetivos o ideologías específicas.

En cuanto acción objetiva del Estado sobre hombres y cosas es separable de los actos físicos de su nacimiento y puede explicarse, por eso, sin tener en cuenta su nacimiento psicológico, como contenido objetivo de sentido. En cuanto acción objetiva la función inmanente del Estado se distingue claramente tanto de los fines subjetivos y misiones que le adscriben las ideologías de una parte de sus miembros, como de cualesquiera atribuciones de sentido de carácter trascendente que se refieran a su fundamento jurídico (Heller, 1942, pág. 219).

Es decir, que en el momento en que no se establezca un interés de clase, un interés ideológico, económico o cultural, puede pensarse en el establecimiento de un estado de manera objetiva.

La organización del Estado consiste, pues, en la organización y activación autónomas de la cooperación social-territorial, fundada en la necesidad histórica de un *status vivendi* común que armonice todas las oposiciones de interés dentro de una zona geográfica (Heller, 1942, pág. 221).

A modo de conclusión, el Estado es una forma de organización de un pueblo en una cierta región geográfica, que busca generar y establecer una forma en la que se acuerda, no necesariamente por participación universal de sus miembros, ha de estar estructurada una sociedad. El cual, ha recurrido

a través de la historia a la creación de ciertas instituciones que ayudan a su permanencia en la sociedad, como: jurídicas, educativas, policiales, de defensa, administrativas, entre otras, que le permiten precisar y desarrollar “funciones” que garanticen la prevalencia del mismo.

1.4 Transformaciones del Estado y modelos de educación asociados

Teóricos sociales, como se verá más adelante, plantean que cada momento histórico de la sociedad ha estado determinado por unas formas asociadas de Educación y Estado, que pretenden establecer de manera conjunta un ideal pedagógico, que busca cohesionar una identidad social en tanto estado, vía sus instituciones educativas. Este ideal está compuesto, además, por unas normas de convivencia, de lenguaje y moral con base en el contexto y las necesidades. Como soporte de esta afirmación, se aborda algunos momentos ampliamente reconocidos respecto de la relación estado educación. Las sociedades: Primeras, Espartana y Ateniense, Romana, Feudal, Burguesas, estas últimas, primero, desde el renacimiento hasta el siglo XVIII y luego la revolución del siglo XIX, hasta las actuales.

1.4.1 El ideal pedagógico en las sociedades primeras

Para referirnos a las sociedades primeras, iniciaremos esbozando cómo era su forma de organización social, la cual se caracterizaba por ser una sociedad en la que primaba el bien común, es decir, que no existía una lucha interna entre los sujetos que convivían en estas, no se hacía uso de jerarquías, ni había asentamiento del poder por alguno de sus miembros. Su ideal pedagógico consistía precisamente, como lo menciona Ponce, “En adquirir, hasta hacerlo imperativo como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y a las necesidades de la tribu” (1936, pág. 13), es decir, el bien común.

Estas se caracterizaban por ser comunidades reducidas, en las que lo poco que se producía en términos de agricultura, era consumido de manera inmediata, es decir, que no existía una acumulación, ni reserva de estos recursos, la poca productividad se daba también por el hecho del poco desarrollo o creación de herramientas que permitieran generar mayor cantidad de alimentos para la comunidad. Existía una división de trabajo gracias a que

La ejecución de determinadas tareas que un solo miembro no podía realizar impuso precozmente un comienzo de división del trabajo de acuerdo a las *diferencias entre los sexos*, pero sin el *más mínimo sometimiento de parte de las mujeres*. Como bajo el mismo

techo eran muchos los que vivían -a veces, la tribu íntegra- la dirección de la economía entregada a las mujeres no era como entre nosotros un asunto privado, sino *una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres* (Ponce, 1936, pág. 11).

A partir de esto podemos decir que, a diferencia de la sociedad en la que vivimos, ni los niños ni las mujeres, eran considerados sujetos inhabilitados para realizar ciertas actividades, es decir, que en la comunidad no había diferencias en términos de sexos, ni de edades, pero sí, existía una división de trabajo, determinada por las capacidades y las necesidades de la comunidad. En términos de convivencia, se caracterizaban por ser

Colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre, eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu (Ponce, 1936, pág. 11).

Lo anterior, expone de manera clara, la inexistencia de jerarquías dentro de estas formas de organización, es decir, que todo miembro adulto de tal sociedad, tiene las capacidades para hacer parte del consejo, exponer y discutir las necesidades de la comunidad. De tal forma que existe una participación íntegra de todas las partes que componen dicho consejo, el cual se basa y trata de manera directa las necesidades de la comunidad. Estas formas de gobernabilidad se ven influenciadas por el ideal pedagógico, dado que, con base en este, la comunidad va a poder seguir llevando una línea “ideológica” que brinde las herramientas para preservar estas lógicas.

Actualmente, en los primeros años de vida, al niño se le permite asimilar las formas de comportamiento y comunicación a través de la madre y la familia, que es el núcleo con el que más comparte su diario vivir, esto hace que el niño adquiera las costumbres de la familia, su estructura de creencias, las formas de relacionarse con el mundo, entre otros. Esto ocurre de igual forma con los niños de las sociedades primeras, pero entendiendo al núcleo familiar, no solo como el padre, la madre y los hermanos, sino la comunidad toda, es decir, que el sistema de creencias por el que se ve permeado es por el de la comunidad en su totalidad, lo que trasciende las diferencias individuales, para plantear un todo colectivo.

Por otro lado, lo que ocurre con los niños en la actualidad es que ellos, al convertirse en adultos, posiblemente lleguen a transformar este sistema de creencias, y no sigan siendo guiados por sus costumbres familiares y/o morales, puesto que pueden llegar a desarrollar un conflicto “interno”, dado que en varias ocasiones sucede que lo que aprenden en casa, no está ajustado a lo establecido en la sociedad. Lo contrario ocurría con los niños de las comunidades primeras, dada su interacción y su participación directa desde niños para con las actividades de la tribu, les permitió construir el sistema de creencias de manera autónoma gracias a la exploración e interacción con el ambiente que tienen desde muy pequeños. Es decir, que a medida que el niño se introduce en la sociedad iba construyendo el lenguaje, estructurando cómo usarlo para comunicarse, cómo interpretarlo y a medida que va creciendo se va apropiando de él, permitiéndole expresarse, interactuar y participar. Su papel es importante en términos de que será este quien garantice la prevalencia del sistema de creencias. Es decir, que, de esta misma forma, a medida que el niño se integra en la sociedad, va adquiriendo principios que la comunidad misma le provee, como lo expresa Ponce, “en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad” (1936, pág. 12).

Para este tipo de educación, no fue necesario una infraestructura, ni una institución, el contacto directo en su día a día con la tribu le permitía adecuarse a esta forma de educación,

en una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral; *espontánea* en cuanto no existe ninguna institución [Como no sea la del consejo mismo; que es la comunidad toda] destinada a inculcarlos; *integral* en cuanto cada miembro se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar (Ponce, 1936, pág. 13).

Es decir que el niño se encuentra en plena disposición del conocimiento, con igualdad de condiciones, lo que le permite desarrollar de manera plena sus capacidades en términos de relacionamiento para con el otro y su capacidad para desarrollar cierto tipo de tareas.

Estamos tan acostumbrado a identificar la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que interviene siempre un educador y un educando, que nos cuesta no

poco reconocer que la escuela en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad en un conjunto a igual título que el lenguaje o la moral (Ponce,1936, pág. 12).

A manera de conclusión, en las sociedades primeras es imperativo el sentimiento de que la educación era algo que correspondía a todos los miembros de la sociedad y sus principios pedagógicos se encontraban inmersos en el accionar de los mismos, esto era posible por las formas de organización, dado que, al existir un consejo del cual todos los adultos hacían parte, hombres y mujeres, era posible entablar un diálogo directo, para reconocer las problemáticas y dar solución a las mismas. Existía un compromiso y beneficio colectivo, teniendo claro que, si los habitantes cumplían con sus responsabilidades internas, esto garantizaría la funcionalidad adecuada de la misma.

1.4.2 La educación Espartana y Ateniense

La transición de las sociedades primeras a las sociedades Espartana y Ateniense se da a causa de la interculturalidad. Sin embargo esto no es de manera inmediata, por el contrario, es un proceso lento, que pasa por concebir la tierra ya no como una propiedad colectiva, sino como una propiedad individual; luego de esto todo el sistema de creencias se transforma, desaparecen los consejos de adultos en los que todos tenían el derecho a incidir, generándose así un sistema jerárquico en el cual solo algunas personas determinan cómo debe funcionar la sociedad, además se establece una institución en la cual se imparte una educación pensada para el prevalecimiento de dicho orden social, se desarrollan herramientas que ayudan a la agricultura y a un mejor desarrollo de la técnica, también se genera la posibilidad de intercambio de alimentos con otras tribus, lo que permite a algunos sujetos tener un espacio de ocio. Este nuevo espacio de reflexión permitió que el ser se cuestionara sobre la técnica y las herramientas, llevándolo a idear nuevos instrumentos de trabajo.

Ya con mayor abastecimiento en la población, las tasas de natalidad no fueron controladas de manera estricta por la comunidad, dado que había mayor producción de alimentos. Además, se genera una centralización de su producción por parte de algunos individuos de la tribu, Ponce expresa que “La aparición de las clases sociales tuvo probablemente un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada” (1936, pág. 14). Al generarse la necesidad de mayor producción en los alimentos el hombre busca la forma de mejorar su técnica y crea herramientas más adecuadas.

La transición de las formas de organización y producción introdujo nuevas lógicas en la sociedad; la disputa de poder y territorio, trajo consigo la esclavitud, dado que cuando se colonizaron nuevas tierras no se mataba a toda la población de esta, algunos se dejaban con vida con el fin de convertirlos en esclavos.

En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: *el que engendra el poder del hombre sobre el hombre*. Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros *iguales* de un grupo y su substitución por interese *distintos, poco a poco antagónicos*, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; *la desigualdad económica entre los “organizadores”-cada vez más explotadores- y los “ejecutores”-cada vez más explotados- trajo necesariamente la desigualdad en sus ecuaciones respectivas* (Ponce, 1936, pág. 16).

Con la transformación continua que han tenido las sociedades, se evidencia en este hito histórico los cambios trascendentales que ha sufrido cada uno de los escenarios de la sociedad, como el económico, cultural, educativo y político. Quienes son encontrados en otras tierras colonizadas son convertidos en esclavos, pero también, quienes nacieron en ese territorio y no tienen propiedad o las herramientas necesarias para producir en ella pasan a ser esclavos.

ahora que *las relaciones de dominio a sumisión han entrado en la tribu*; ahora que la vida social se ha complicado hasta diferir bastante de individuo a individuo según el lugar que cada uno ocupa en la producción, resulta evidente también que ya no es posible entregar la educación de los niños a la espontánea dirección de su entorno (Ponce, 1936, pág. 17).

Dado el nuevo orden social, la educación, el arte, el conocimiento, ya no están pensados para el bien común, ya no es la misma para todos, generando desigualdad en términos de aprendizaje y aplicación de los conocimientos. Lo que crea una clase de poder “mediático”, ya que solo unos cuantos tienen acceso a una forma de educación que les permite llevar las “riendas” de la sociedad. El conocimiento es visto como una forma de forjar poder sobre el otro. Teniendo en cuenta esto, se

evidencia cómo los fines pedagógicos de las sociedades primeras se van transformando de acuerdo al sistema de creencias que surge de las “nuevas” sociedades;

en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos asomar también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre los trabajadores y los sabios (...) Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no sólo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones comunistas de la tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el “derecho” de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esa institución era el Estado y apareció (Ponce, 1936, pág. 19).

Esta nueva forma de estructura en las comunidades, trajo consigo la necesidad de ampliar el sistema de organización y control, que introdujo una nueva lógica de pensar la sociedad. Tal es el caso de la sociedad espartana y ateniense. Esta transformación transitiva de las formas de organización, empieza por la división del trabajo hasta llegar a cambiar de manera casi total las formas de organización internas de las sociedades.

En esta nueva forma de pensarse el mundo, las lógicas de la educación se ven influenciadas de manera implícita en el nuevo modelo de sociedad, pues, los principios de la comunidad se transforman y la educación homogénea desaparece, para implementar algo más acorde a estas nuevas formas de organización;

El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos; no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad impuesta por la *naturaleza* de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse (Ponce, 1936, pág.23).

Es decir, que la importancia de que todos los sujetos de la sociedad estén en igualdad de condiciones no es algo fundamental, la preocupación por el otro desaparece, y empieza la competencia con el otro. La tierra deja de ser un bien común, para convertirse en un bien individual y la producción de la misma sirve a los intereses de quienes son sus propietarios, en este caso el núcleo familiar, pues ya se piensa en esta como algo hereditario y no como una propiedad colectiva. Esto es proyectado desde el ideal pedagógico, quizás no de una manera directa por una institución como la escuela,

pero si es asignada como un imperativo social. Algunos elementos históricos desarrollados por Ponce:

Cuando los griegos entran en la historia, apenas si quedan rastros de comunismo primitivo. Las noticias más remotas indican que el matriarcado ha cedido el puesto a la autoridad paterna, o lo que viene a ser lo mismo, la propiedad colectiva ha sido desalojada por la privada. (...) Desde el siglo X al siglo VIII (a J.C.), las tribus griegas vivían de manera casi exclusivamente agrícola: cada familia formaba un todo que se bastaba a sí mismo. En tales condiciones no podían vender a lo sumo sino lo superfluo, y no compraban también sino los raros productos que la tierra no daba a los escasos utensilios que la industria doméstica no sabía fabricar. En ese momento no hay comercio en Grecia, (...) A partir del siglo VII, con el mayor rendimiento del trabajo humano, la economía comercial se insinuó por encima de la agrícola. *Desligadas del trabajo manual y del intercambio de los productos, las clases superiores eran ya, en esa época, socialmente improductivas* (Ponce, 1936, pg. 23).

En estos momentos es donde la división de trabajo se da de manera más específica y el sedentarismo empieza a aparecer de manera selectiva, solo quienes poseen grandes extensiones de tierra hacen uso del ocio.¹ Esto es avalado por la comunidad, pues se normalizan estos comportamientos por el ideal pedagógico que se instaura en la sociedad. Sujetos que, además, generaban y se valían de la esclavitud para mantener el estatus dentro de la misma.

De un lado, concentración gradual de la propiedad en pocas manos; del otro, empobrecimiento cada vez más acentuado; he ahí el problema social que en Grecia reaparecería obstinadamente. Capaces tan sólo de dominar a la naturaleza dentro de límites muy reducidos, los estados agrícolas de la Antigüedad no podían menos que mirar la guerra como una manera normal de adquirir riquezas.

Terrateniente, propietario de esclavos y guerrero; he ahí el hombre de las clases dominantes (Ponce, 1936, pág.24).

Ese empobrecimiento, llevó a muchos ciudadanos libres a convertir a sus hijos y en algunos casos a ellos mismos en esclavos. Es decir, que el terrateniente ya no solo es dueño de la tierra, también lo

1 Sin embargo, esto entra en contradicción con lo que expresa anteriormente Heller, pues él plantea que el Estado surge como una necesidad para evitar el ocio entre los habitantes de una comunidad, pero, de acuerdo con lo expresado con Ponce hay ciertos sujetos en la sociedad que se pueden dar ese "lujo", dada la posición social que ocupan y la posesión de esclavos

es ahora de quien la trabaja, pues al no tener cómo pagar sus deudas la vida es vista como una forma de pago, dejando así su condición de ciudadano libre, para convertirse en esclavo sin derecho a recibir educación.

desde el punto de vista de la educación, contra ellos iba dirigida, fundamentalmente, la conducta de las clases superiores. Obligadas a vivir entre una población sólo a medias sometida y mucho más numerosa que la propia, las clases superiores hicieron de su organización un campamento militar y *de su educación, el estímulo de las virtudes guerreras. (...) Asegurar la superioridad militar sobre las clases sometidas*, era el fin supremo de la educación (Ponce, 1936, pág. 25).

El sentido formal de la educación era formar guerreros que defendieran y tuvieran la posibilidad de colonizar nuevos territorios.

(...) entre los espartanos, muy pocas personas de la nobleza sabían leer y contar, y era tal su desprecio por lo que no fueran las “virtudes” guerreras que prohibían a los jóvenes interesarse por cualquier asunto que pudiera distraerlos del ejercicio de las armas (Ponce, 1936, pág.26).

Desde el tipo de educación diferenciada se idearon formas de distinción entre los ciudadanos nobles, para que solo ellos tuvieran acceso a este tipo de conocimientos, permitiendo esto que el plebeyo no se alzara en armas ni se revelara, pero además se hacía uso del alcohol como un mecanismo de control, pues a la mayoría de estos se les mantenía en estado de embriaguez;

Con su realidad descarnada, el carácter de clase de la educación espartana se muestra a los ojos de todos. Sociedad guerrera, formada a expensas del trabajo del ilota y del comercio del perieco, Esparta poseía y gastaba el fruto del trabajo ajeno. Íntegramente dedicado a su función de dominador y de guerrero, el espartano noble no cultivaba otro saber que el de las cosas relativas a las armas, y no sólo reservaba para sí dicho saber, sino que castigaba ferozmente en las clases oprimidas todo intento de compartirlo o apropiarlo. Pero no contento con subrayar las diferencias de educación según las clases, se esforzaba, además por *mantener* a los esclavos en sumisión y el embrutecimiento, mediante *el terror y la embriaguez*. Mientras por un lado la educación reforzaba el poder de los explotadores, frenaba por el otro a las masas explotadas. (Ponce, 1936, pág. 27).

Esto nos deja ver el ideal pedagógico de la educación Espartana: una educación fundamentada en principios de la guerra, no recibida por todas las personas que ocuparan el territorio, pues recordemos que algunos sujetos pierden su carácter de ciudadanos cuando tienen una deuda mayor a sus terrenos, lo que los convertía en esclavos como pago de dicha deuda. De esta forma había sujetos que se hacían cada vez más y más ricos por el crecimiento de sus propiedades, lo que les brinda cierta posición social, dando más poder a estos poseedores de tierra y una educación a la que solo ellos tenían derecho por mantener aún su carácter de ciudadano. Pero, aun así, la educación no era la misma para todos los ciudadanos, de acuerdo a su estatus, era su educación. La nobleza era la única que podía y tenía derecho al conocimiento en armas y estrategia de guerra.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la educación que se impartía permitía tres cosas; Uno, que aquellos que poseían mayores extensiones de tierras, mantuvieran su dominio sobre las mismas con una educación fundamentada en las virtudes guerreras y estrategia militar; Dos, que aquellos que trabajaban la tierra sin ser propietarios o quienes tenían extensiones muy pequeñas y las fueron perdiendo gradualmente por la deuda que obtienen para poder sembrar, no tomarán esta forma de educación, evitando así, que ellos dominaran el arte de la guerra y una posible rebelión contra los ciudadanos nobles. Y tres que los esclavos traídos de otros territorios no tuvieran acceso al conocimiento en armas y tampoco llegasen en un futuro a ser considerados ciudadanos.

Respecto a los Atenienses, se presentan claras diferencias en la estructura de la sociedad en comparación a la Espartana, sin embargo, guardan ciertas similitudes frente a concebir el trabajo como algo no apropiado a desarrollar por los ciudadanos nobles. Una de esas diferencias es que

Con el aumento en las riquezas, el número de esclavos creció rápidamente: por cada ciudadano libre se contaba por lo menos dieciocho esclavos y más de dos *metecos* (extranjeros y libertos equivalentes más o menos a los periecos de los espartanos). Para mantener a raya semejante ejército de esclavos era imposible prescindir de la “nobleza de armas” (Ponce, 1936, pág. 28).

Aquí podemos ver una diferencia bien marcada respecto de los Espartanos, pues recordemos que ellos hacían uso del alcohol como una forma de controlar a los esclavos o sujetos que no estuvieran en la misma posición social, en este caso quien no pertenece a los nobles no es considerado ciudadano, por ende, son una amenaza inminente al orden social imperante.

La división del trabajo fundada en la esclavitud, hacía incompatible el ejercicio de un oficio con la consideración que se debe a sí mismo un gobernante. “Los trabajadores son casi todos esclavos, sentencia Aristóteles. *Nunca una república bien ordenada los admitirá entre los ciudadanos*, o si los admite, no les concederá la totalidad de los derechos cívicos, *derechos que deben quedar reservados para los que no necesitan trabajar para vivir.*” (Ponce, 1936, pág. 29).

Existían un conjunto de prácticas sociales que formaban constantemente a los ciudadanos atenienses; banquetes, obras de arte, música, entre otros, a los que solo, quienes eran considerados ciudadanos nobles tenían acceso, lo que les permitía reconocer y defender su posición social dentro de la sociedad. <<Aristóteles tenía razón de sobra para decir que “en cuanto la constitución asegura a los ricos la superioridad política no piensan más que en satisfacer su orgullo y su ambición”>> (Ponce, 1936, pág 29). Es decir, que el Estado es garante de que el ciudadano noble tenga el control territorial, político y económico, a través de la creación y vigilancia de leyes que permitieran esto.

Respecto del ideal pedagógico del Estado Ateniense se fundamenta en “Formar el hombre de las clases dirigentes” Para esto se debía tener un modelo de educación específico

La educación era libre y que el Estado no intervenía ni en la designación de los profesores ni en las materias que enseñaban. Sólo a partir de los 18 años, el joven ateniense, transformado en efebo, pasaba a ser dirigido por el Estado, y como la efebía era una institución de perfeccionamiento militar y cívico, se podría deducir con aparente razón que el Estado tomaba únicamente a su cargo la enseñanza superior de la guerra y de las funciones del gobierno (Ponce, 1936, pág. 31).

Pero esto no quiere decir que el Estado no tuviese incidencia en la forma en que debían ser educados los ciudadanos desde la familia (costumbres, moral, etc.) hasta la sociedad (educación, cultura, economía, etc.), reglas a las cuales el maestro no era ajeno.

La “libertad” de enseñanza no implica pues la libertad de doctrinas. El maestro no conformaba sus discípulos de acuerdo a su propio parecer; debía formar en ellos a los futuros gobernantes e inculcar por lo mismo, el amor a la patria, a las instituciones y a los dioses (Ponce, 1936, pág. 32).

El ciudadano Ateniese tenía la posibilidad de acceder esta forma de escuela, sin embargo, aunque algunos hijos de los artesanos tuviesen la posibilidad de ingresar a la primera fase de la educación, la posición económica no jugaba a su favor, dado que el Estado no garantiza las primeras etapas, ellos debían buscar formas económicas para pagar y acceder a la misma. Pero, además, si como ciudadano no accedes a estas primeras etapas no puedes recibir a los 18 años la educación de la que se hacía cargo en su totalidad el Estado, se aprende el arte de gobernar. Es decir, que solo una pequeña parte de la población, los nobles recibían el conocimiento sobre armas y estrategia militar, para luego dominar el discurso, hacer parte de las discusiones sobre política y filosofía, y después, gobernar.

El hijo de un artesano -cuando no seguía siendo analfabeto a pesar de la ley-, apenas si alcanzaba en el mejor de los casos, los más elementales conocimientos en lectura, escritura y cálculo. El hijo de un noble, en cambio, podía realizar plenamente el programa de una educación que comprendía todos los grados; es decir, escuela y palestra hasta los 14 años; gimnasio hasta los 16; efebia hasta los 18; ciudadanía desde los veinte hasta los cincuenta; vida diagógica desde los cincuenta hasta la muerte (Ponce, 1936, pág. 33).

Pero el Estado ateniense no previó el hecho de que, por el ingreso de mercaderes a su ciudad, estos no estarían muy conformes con las formas de educación privilegiadas solo para algunos, así que fueron adquiriendo más y más poder dentro de la ciudad, lo que los llevó a ocupar cierta posición y la posibilidad de dar ciertas discusiones entorno a estas formas.

El ideal pedagógico hasta entonces dominante era el ideal que los terratenientes habían concedido e impuesto; el nuevo ideal era el de los comerciantes y los industriales, excluidos hasta ahora del gimnasio. Los sofistas lo recogieron sagazmente, y lanzaron al mercado su trabajo intelectual (Ponce, 1936, pág. 34).

Ya no podía prevalecer únicamente el tipo de escuela que forma para las *clases dirigentes*, en la cual la disciplina era un principio fundamental, y aquel que trabajaba no era digno de poseer las virtudes del dirigente y de ser considerado ciudadano en su totalidad, tenía que poder darse la alegría dentro de los escenarios de formación.

El advenimiento de nuevas clases sociales había transformado de tal modo las viejas relaciones, que se descubría su influencia hasta en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro, y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura. *De todas partes se pedía una escuela más humana, más alegre, menos rígida.* Los hijos de los comerciantes y de los industriales se resistían a vivir en la escuela como un cuartel (Ponce, 1936, pág. 36).

Pero aun cuando los comerciantes alzaron su voz, el Estado no estaba muy complacido de dichas posturas como tampoco lo estaban los hombres nobles, pues esto, ponían en peligro el poder que estos habían adquirido y que habían sabido mantener a través del uso de la fuerza y el conocimiento que solo estos hombres manejaban. A razón de esto

El Estado comprendió la necesidad de controlar de modo más minucioso la enseñanza de la escuela, para impedir que las ideas subversivas se infiltraran en los niños. Aristóteles se quejó de la excesiva libertad que hasta entonces el Estado había permitido a los maestros y exigió una vigilancia estricta sobre sus enseñanzas y sus métodos. No pasarán muchos hasta que aparezcan, por vez primera, *los programas oficiales* (Ponce, 1936, pág. 29).

Es decir que luego de esto el Estado tuvo más incidencia en el tipo de educación que se impartía desde la primera etapa de escuela, permitiéndole que, aun cuando existiera dentro del territorio una diálogo entre culturas, los principios culturales, éticos y morales no estuvieran en peligro de desaparecer y ser reemplazados por los principios de esas nuevas culturas que traían consigo los comerciantes e industriales, pero además permitiéndole esto no perder el control entre los pobladores y futuros dirigentes.

Este tipo de modelo educativo en Atenas permitió dos cosas; Una, tener poder territorial, pues recordemos que el número de esclavos era mayor al de ciudadanos, y si estos llegasen a dominar el conocimiento en armas y estrategia militar el poder territorial, político y económico estarían en peligro; Dos, como el artesano no recibía las primeras etapas de formación era “imposible” que este llegase a discutir sobre leyes, política o filosofía, por lo que nunca iba a tener incidencia sobre las mismas.

A manera de conclusión, en la sociedad Espartana el tipo de educación que se impartía era basado en la aprehensión y aplicación de las virtudes guerreras para quienes iban a dirigir por la posición

social que ocupaban. En estas virtudes no eran tenidas en cuenta; la lectura, la escritura y el cálculo, como sí ocurría en la sociedad Ateniese, en la cual la educación que se impartía tenía una estructura bastante rigurosa pensada para quienes dirigían, los cuales debían manejar las virtudes guerreras, pero además oratoria y conocimientos sobre leyes y política. Estas dos naciones compartían su desprecio por los mercaderes e industriales, y evitaban otorgarles derechos, pues no eran considerados ciudadanos sino una clase de sirvientes para la nobleza. Por ende, no tenían la misma posibilidad de acceso a la educación.

1.4.3 Educación Romana

A diferencia de las sociedades espartana y ateniense, los romanos no tenían inconvenientes en compartir conocimientos sobre agricultura con los esclavos, esto se debía a que la cantidad de los mismos no era tan elevada, generando un acercamiento entre amo y esclavo con una diferenciación jerárquica no tan acentuada. Sin embargo, esta división era más evidente entre patricios y plebeyos, que, aunque ciudadanos solo los primeros tenían el derecho a tener incidencia en el gobierno. Esto tuvo que reformarse gracias a las reivindicaciones de los pequeños propietarios de tierra, generando así, que con la llegada a su territorio por mercaderes extranjeros se tuviera una clase de unidad entre los grandes y pequeños propietarios de tierra.

La educación que se tenía en Roma hasta el momento tenía ciertas similitudes con las sociedades primeras, pues el niño se educaba a través de la observación y aplicación de conocimientos, pero estos eran brindados por sus padres y no por un conjunto de la comunidad.

Los hijos del propietario se educaban junto a él, acompañándolo en las tareas, escuchando sus observaciones, ayudándolo en los menesteres más sencillos. Puesto que toda la riqueza venía de la tierra, las cosas de la agricultura debían asumir para los jóvenes una importancia primordial. Según que una familia fuera dueña de más o menos tierras disponía de más o menos influencia en la política (Ponce, 1936, pág. 39).

Es decir que la posición social de cada uno de los ciudadanos de Roma estaba determinada por su posición en el ejército, la educación que recibía y la cantidad de tierras que poseía su familia. Estos parámetros solo eran cumplidos en la sociedad por los nobles, pero esto tuvo que cambiar.

Dadas las guerras que protagonizaron los romanos, hubo un crecimiento en riquezas y esclavos gracias al triunfo obtenido en la batalla de Cartago, generando que aquella cercanía que existía entre

amo y esclavo desapareciera, y que el contacto directo que el amo tenía con la tierra también tendiera a desaparecer, pues ya tenía bajo su propiedad esclavos que podían realizar las tareas que este había desempeñado hasta el momento, lo que hace que aparezca dentro de los nobles el concepto de ocio. Así mismo la educación empezó a transformarse, fue conveniente para los patricios delegar a los esclavos la educación de sus hijos.

A los veinte años, el muchacho noble que sabía labrar la tierra y que había asistido a algunas batallas -en el ejército y en el Senado- estaba listo para la vida pública. La poca instrucción, en el sentido estricto, la recibía de algún esclavo letrado en quien el padre delegaba esas funciones. No hay que hacerse muchas ilusiones sobre la eficacia de semejante pedagogo. Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras. En realidad, no se necesitaba mucho más (Ponce, 1936, pág. 39).

Pero, no fue solo en la educación, en la que se inicia un proceso de transformación dentro de la sociedad, las jerarquías que anteriormente no estaban tan marcadas entre patricios, plebeyos, mercaderes y esclavos empiezan a ser más latentes, pues a mayor cantidad de esclavos, mayor riqueza y estatus social. Lo que hacía que nuevamente solo una parte de la sociedad fuera la destinada para gobernar, dando hincapié al uso de la palabra, pues era a través de esta que el hombre debía apaciguar al resto de la población.

El hombre de bien, el *vir bonus* de la definición de Cantón, es el hombre de las clases gobernantes a quien la educación ha dado las cualidades necesarias no sólo para cuidar y acrecentar los intereses de esas clases, sino para defenderlos también contra las amenazas de “populacho amotinado” (Ponce, 1936, pág. 40).

Este crecimiento de riquezas ponía en riesgo estas formas de gobierno, dado que la mitad de la población estaba constituida únicamente por esclavos y estos eran tratados con crueldad. La mayoría de ellos vivía haciendo sus quehaceres con las cadenas puestas y con estricta vigilancia por parte de los romanos. Sin embargo, se crea un sistema que enfocado en “educar” solo algunos de los esclavos.

los más robustos y terribles de los esclavos, en vez de ser apuñalados a traición por los jóvenes nobles [Como sí ocurría con los Espartanos], eran educados para gladiadores, con lo

cual Roma se procuraba el mismo tiempo diversión de orden estético, y una medida de orden social (Ponce, 1936, pág. 41).

Son los esclavos educados o gladiadores, quienes ahora vigilan y castigan a los demás esclavos, estos reciben instrucción en el arte de la guerra y el manejo de armas, además, son usados para el combate en coliseos con el único fin de entretener al resto de la población, evitando así alguna rebelión contra el orden imperante, esto adoptado como una medida *de orden social*. lo que no evita que un sector de la población sienta la necesidad de transformar las lógicas de educación.

La necesidad de una “nueva educación” empezó a sentirse en Roma a partir del siglo IV como un siglo atrás había ocurrido en Grecia: *y en el mismo momento también en que la clase aristócrata y agrícola abría paso a otra clase comerciante e industrial* (Ponce, 1936, pág. 42).

Esto gracias al estatus social que adquirirían los artesanos y comerciantes dada la obtención de riquezas, permitiendo la influencia sobre cuestiones políticas además de un reconocimiento social. Con el cambio de la nobleza en Roma, también hubo que pensarse una transformación para la educación pues esta no estaba adecuadamente estructurada, así lo consideraban quienes entraban a hacer parte de esa sociedad.

La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 antes de Cristo. se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban a sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían pagar en su propio hogar un instructor enteramente al servicio de los niños, se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela. *Artesano como cualquiera*, el maestro de primaria *-ludimagister-* era un antiguo esclavo, un viejo soldado, o un pequeño propietario arruinado que alquilaba un estrecho local llamado pergula y abría allí su “botica de instrucción”. (...) Inútil decir que el oficio de maestro, como cualquier otro oficio que exigía un salario, era profundamente despreciado. Todo *salario*, a los ojos de los romanos como a los ojos de los griegos, *era una prueba de servidumbre*, y es conocido que Séneca, después de Cicerón, se rehusó a incluir la profesión de enseñar entre el grupo de profesiones liberales, es decir, de las profesiones de los “hombres libres” (Ponce, 1936, pág. 43).

Siendo una labor que habían realizado con “facilidad” algunos esclavos, no podía pensarse en esta como una profesión, pues si se le reconoce como tal ocurrirían tres cosas. Una, que estos deben ser reconocidos como ciudadanos, teniendo la oportunidad de ocupar una posición social. Dos, el reconocimiento del Estado a la escuela “básica” como institución, generaría una transformación en las relaciones sociales, pues desde la misma saldrían masas más cualificadas, a las cuales las medidas de *control social* no surtirían efecto. Tres, que el Estado tuviera que garantizar el acceso a la misma para la totalidad de sus ciudadanos, y como la educación aún estaba fundamentada en algo que solo debía ser recibido por quienes poseían cierto estatus social para gobernar, no era prudente llevar a la educación hasta tales dimensiones.

Las escuelas públicas primarias habían sido una creación de los comerciantes, de los industriales, de los *negotiadores*; las escuelas públicas superiores eran también una exigencia de poder crecientes, una manera de asegurar mejor la dirección política de sus asuntos (Ponce, 1936, pág. 46).

Siendo la educación primaria el elemento fundamental para acceder a la educación pública superior, era entendible que solo quienes podían pagar por esta, podían acceder al nivel superior de la misma. permitiendo esto que los artesanos y comerciantes pudieran pensar en tener mayor incidencia en los espacios de discusión política, económica y social.

Cuanto más crecía la burocracia del imperio, más se acentuaba la competencia entre los profesores que preparaban para los cargos oficiales. En varias ciudades del imperio -Autun, Burdeos, Atenas- *La enseñanza pasó a ser una verdadera industria de la cual dependía la prosperidad de esas ciudades* (Ponce, 1936, pág. 48).

Comerciantes y artesanos, empezaron un emprendimiento en la educación tanto primaria como superior, y gracias a los conocimientos adquiridos por las profesiones que tenían, lograron tener un reconocimiento en términos educativos por la sociedad. Nace así una nueva forma de competencia por quienes ocupaban este cargo, pues si alcanzaban un reconocimiento elevado, se les permitía ocupar un puesto dentro del gobierno.

Sabida es la enorme importancia que tuvo entre los romanos el *censor*. La censura, dice Plutarco, era “el complemento del gobierno, teniendo además de otras facultades la del *examen de la vida y costumbres*; porque no hay acto alguno de importancia, ni el

casamiento, ni la procreación de los hijos ni el método originario de la vida, ni los banquetes, que se crea debe quedar libre de examen y corrección”. Es por tanto perfectamente legítimo suponer que la educación que se impartía en las escuelas estaba comprendida entre las cosas que la censura no podía dejar libres de “examen y corrección” (Ponce, 1936, pág. 49)

Este censor tenía el fin de realizar una veeduría a los temas que se estaban trabajando en los espacios de formación básicos, evitando así que en estos se estuvieran enseñando contenidos que no tuvieran relación con los parámetros sociales, es decir, que aquello a lo que hoy llamamos *libertad de cátedra* no existía en la educación romana. Gracias al reconocimiento que iban adquiriendo poco a poco los maestros, estos eran eximidos de otro tipo de tareas públicas como la siembra, alimento y alojamiento de las tropas, entre otras. Lo que los llevaría a ocupar una posición, sino en términos riquezas, por lo menos si en cuestión de “ocio”. Pero esto sólo era otorgado a los profesores encargados de la educación superior.

la necesidad de las clases dirigentes de preparar los funcionarios de su Estado. Si se exceptúan los escasos arquitectos y geómetras que requerían las técnicas rudimentarias de la época, puede decirse que los funcionarios públicos se formaban en las escuelas y que, para eso, y no para otra cosa, se preocupaba el Estado de enseñar (Ponce, 1936, pág. 50).

Cuando el Estado entrevé que nuevas formas de cosmovisión; como la cristiana, tienen incidencia en los espacios de formación. Comprende la necesidad de instaurar una educación tanto básica como superior desde el Estado, de tal forma que los contenidos, las “objetos” de enseñanza se generalizaron en el territorio. Evitando con esto perder el control político, social, territorial y económico.

Apenas ha aparecido en la historia la enseñanza oficial y ya asomado enseguida la inevitable comparación con el ejército. *el cuerpo de profesores en un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con el mismo paso* (Ponce, 1936, pág. 52).

Esto hace referencia a que luego de instaurar un sistema de educación por parte del Estado en territorio romano, los profesores viajaban con ellos, con el fin de brindar educación a los ejércitos “enemigos”, pues se entiende la educación como el *arma* más poderosa y efectiva contra el mismo. “El verídico Plutarco ha contado con qué habilidad debió servirse de la educación para habitar a los

españoles a vivir en paz con los romanos. “Las armas nos los habían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado”. (Ponce, 1936, pág. 52)

A manera de conclusión, el Estado romano pasó por varios momentos, la llegada de mercaderes y artesanos, generaron la creación y/o una nueva división de clases al interior de su territorio, y la necesidad de una reestructuración, entre esas la educación, en la cual se pretendía que las nuevas clases no pudieran acceder a esta. Sin embargo, por el gran avance en términos de obtención de tierras y riquezas, era algo inevitable. Intentaron mantener el control con la creación de sensores, los cuales se encargaban de hacer veeduría sobre los contenidos y el manejo en estos espacios por parte de los profesores, es decir, que no existía *libertad de cátedra*. Lo que no fue suficiente, pues al llegar el cristianismo a su territorio y para no perder el control, económico, social y cultural la educación queda a cargo completamente del Estado, siendo este el único que podía encargarse de impartirla.

1.4.4 Educación Feudal

La transición de las sociedades primeras a las sociedades antiguas, se da por una revolución cultural, económica y política; las lógicas que gobernaban las sociedades empiezan a fracturarse por los intereses de un sector de la sociedad. Esto mismo empieza a ocurrir con las sociedades antiguas, lo que lleva al surgimiento de la sociedad feudal. Pues los plebeyos encuentran inconvenientes para dar manutención a los esclavos, así que deciden reestructurar estas formas, y encuentran que quienes trabajaban su tierra tenían la posibilidad de mantenerse a sí mismos, si se les daba una pequeña retribución por sus labores, la introducción de esta lógica se da gracias a los colonos, quienes trabajaban pequeñas parcelas por las cuales debían retribuir con una pequeña compensación.

Entre las ruinas del mundo antiguo ellos fueron los primeros indicios del nuevo régimen económico que empezó a desarrollarse, fundado no ya sobre el trabajo del esclavo y del colono, sino del *siervo* y del *villano*. Aunque desde el punto de vista de los explotados no había variado en mucho la miseria, algunas diferencias se insinuaban. El esclavo era un objeto, no una persona. Al comprarlo, el amo le aseguraba una existencia miserable pero segura; no tenía para qué pensar en su sustento ni temer la competencia del trabajo ajeno. Los *villanos*, descendientes de los colonos romanos, era en cambio libres o “francos”. No se vendían, se ofrecían. Cuando querían vivir del fruto de su trabajo, buscaban un propietario

que tuviera tierras para explotar, y le proponían cultivar un lote a cambio de una compensación (Ponce, 1936, pág. 54).

Es decir, que, con la nueva estructuración de la sociedad, surgen nuevas “clases”, las cuales se denominan siervos y villanos. En las sociedades antiguas los plebeyos perdían sus tierras por el pago de deuda y en la mayoría de los casos pasaban a ser esclavos del acreedor, éste debía ver por el sostenimiento del esclavo, pero, en esta nueva forma de sociedad, el deudor, paga, pierde sus tierras y debe buscar otras formas de sostenimiento que ya no son a través de laborar su propia tierra y, de la cual, solo recibirá una pequeña retribución por parte del patrón, además de ingresar a competir laboralmente, lo que genera que sus posibilidades de adquirir trabajo se reduzcan.

Luego, los latifundistas propietarios de nuevos terrenos y de la producción de los mismos, tenían la capacidad económica de acceder y poseer herramientas, lo que generaba que los pequeños propietarios y campesinos que desearán hacer uso de estas herramientas pagarán un impuesto.

Dueño de la tierra, forma fundamental de la riqueza, el señor era dueño además de los instrumentos más esenciales de la producción, especialmente los molinos. El trigo, por ejemplo, que los campesinos cosechaban debía de ser molido en el molino del señor.

Desde el punto de vista de los dueños de la tierra, la servidumbre vino a traer una marcada ventaja sobre la esclavitud. Para adquirir esclavos y mantenerlos, se necesitaba un gran capital. La servidumbre en cambio, no requería ningún gasto: el siervo se costeara su propia vida y todas las contingencias del trabajo corrían por su cuenta. La servidumbre pues, representaba la única manera que el patrón tenía de sacar provecho de su propio fundo; y para los cultivadores constituía la única manera de proveer a su propio sostenimiento (Ponce, 1936, pág. 54).

Es decir que, en esta época, se inaugura una nueva forma de esclavitud, pues, aunque los vasallos tuvieran cierto grado de “libertad”, las condiciones económicas los sometían a trabajar la tierra de otros y a reconocer la autoridad del mismo. Sin embargo, este se las ingeniaba para hacer que el trabajo de la tierra cayera únicamente en manos de los siervos, en la mayoría de los casos.

Así pues, los frutos del trabajo de los siervos eran dados a los vasallos y este a su vez, a los señores. Pero, esta no eran la única división social de la sociedad, existían otras “posiciones” al interior de la misma.

Lo que el siervo producía en un trabajo sin descanso, iba pasando como tributo de mano en mano, desde el villano al castellano, desde el castellanos al barón, desde el barón al vizconde, desde el vizconde al conde, desde el conde al marqués, desde marqués al duque, desde el duque al rey (Ponce, 1936, pág. 55).

Acá podemos ver cómo se acentúan cada vez más las divisiones en la sociedad, como van surgiendo nuevas posiciones sociales, en las cuales se establecen nuevas formas de poder, porque en cada una de estas posiciones existe una forma de “presión” de una clase sobre otra. Una jerarquía más latente surge con el feudalismo. Pero de esta estructura también hacía parte la iglesia, pues, aunque se dijera que esta no tenía fines económicos, la historia evidencia lo contrario.

¿En virtud de cuáles circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagógica. El problema es complicado y se refiere nada más que a los orígenes del poder económico de la Iglesia. Pero aun a riesgo de incurrir aparentemente en un exceso de esquematismo, podríamos resumir en una línea la respuesta: *porque los monasterios fueron a lo largo de la Edad Media poderosas instituciones bancarias de crédito rural*. En un régimen como el feudal, basado exclusivamente en el trabajo de las tierras, resulta redundante subrayar la importancia de una institución que no sólo tomó entre sus manos la dirección de la agricultura, sino que organizó laboriosamente la economía estable que se conozca: *economía exenta, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal* (Ponce, 1936, pág. 57).

La iglesia es usada como un sistema de dominio, que normaliza la explotación y el sometimiento de los siervos, haciendo uso de esta posición como algo virtuoso. Gracias a su posición dentro de la sociedad y a sus funcionarios, era administrada como una clase de Banco, en los cuales ciudadanos de todas las clases solicitaban préstamos a la misma, lo que implica que la iglesia no solo es una institución en la que se realizaba algún tipo de culto a un dios. Sino que además funcionaba como una estructura bancaria y financiera. Esto requería una preparación en términos educativos y financieros por parte de los religiosos.

Este sistema se beneficiaba de las crisis en el campesinado a causa de las sequías, pérdida de cosechas, entre otras. Lo que llevaba al trabajador adquirir préstamos (aunque los señores también

adquirían préstamos), esto implicaba que cuando un campesino no podía pagar la deuda adquirida en un mal tiempo, estaba obligado a entregar las tierras como pago de la deuda a la iglesia, lo que hacía que su riqueza creciera en términos de propiedad territorial también.

Con semejante poderío nada tiene de asombroso que fueran también los monasterios, las primeras “escuelas” medievales. Desde el siglo VII los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo imperio romano. Desaparecidas las escuelas “paganas”, la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción (Ponce, 1936, pág. 58).

Ahora dentro de los monasterios existía una clase de jerarquía, pues los monjes se dedicaban a la reflexión y rezo, “tareas” que no implican mayor esfuerzo, mientras que otros se encargaban de la limpieza, servidumbre. Dentro de esta institución aún prevalecía la esclavitud.

Luego, el monasterio no sólo incidía en el poder económico, territorial y social, sino que estas riquezas adquiridas en estos espacios les daba la capacidad para incidir además en la educación que se impartía en el territorio.

las *escuelas monásticas* eran de dos categorías: unas destinadas a la instrucción de los futuros monjes, “escuelas para oblatos”, en que se daba la educación religiosa que entonces se tenía por necesaria y que a nosotros en este momento no nos interesa; y otras, destinadas a la “instrucción” del bajo pueblo -las verdaderas “escuelas monásticas”-. Apresurémonos a decir que en esas escuelas - las únicas a las cuales las masas podían concurrir- no se enseñaba a *leer ni a escribir* como que tenían por objeto, no *instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo* (Ponce, 1936, pág. 58).

En estos espacios no existía una educación pensada en generar reflexión y construcción de conocimientos, lo único que se hacía era instruir a los campesinos bajo la doctrina cristiana. es decir, que se sigue reproduciendo el sistema de educación dividido clases de las sociedades antiguas, en las cuales no existía una homogeneidad en lo que se pretendía enseñar ni acceso para todos aquellos que ocupaban el territorio. Dado que, pensar en una formación en términos equitativos podía llevar a que la iglesia perdiera el control social y monetario dentro de la sociedad.

El “saber del vulgo” y el “saber de iniciación”, de que alguna vez hablamos, resurgen aquí con su crudeza. Durante la Edad Media el que tenía interés por el estudio y no era hijo de sirvo sólo podía satisfacer su curiosidad ingresando a un monasterio, es decir, aislándose del resto y levantando una muralla entre su cultura y la ignorancia de las masas (Ponce, 1936, pág. 58).

Apartar de la civilización a quienes ingresaban a esta forma de educación, era también una estrategia para que la inyección de recursos, dinero y bienes se centralizará, así como la castidad y aislamiento por parte de los sacerdotes también tenía esta intención. Estos mecanismos aseguraban que en un futuro la iglesia no perdiera su poder económico y social dentro de las civilizaciones.

(...)a medida que el Imperio se reconstruía, los monasterios debieron crear al lado de las escuelas para oblatos -es decir para los niños destinados a la vida monástica- otras escuelas llamadas “externas”, con destino a los clérigos seculares y a algunos nobles que querían estudiar sin la intención de tomar los hábitos. La designación de “externas” se presta a errores: eran externas en el sentido de que estaban situadas fuera del recinto del convento, pero no en el sentido de que los alumnos concurrían a ellas ciertas horas y se retiraban después a sus hogares. Verdaderos “internados” en la acepción moderna del vocablo, esas escuelas sometían a los alumnos a una disciplina rigurosa que duraba muchos años. (...) Gramática, retórica y dialéctica eran las columnas fuertes de la enseñanza (Ponce, 1936, pág. 59).

Acá podemos ver una fuerte diferenciación en el tipo de educación que se recibe en estas escuelas ministeriales de acuerdo a la posición social que se ocupa, en las que el vulgo, sólo tiene derecho a acceder a educación religiosa, mientras que quienes estaban pensados para llevar una vida al interior de los monasterios, tenía la posibilidad de acceder a conocimientos sobre gramática, matemáticas, retórica y dialéctica. Pero, también existía para quienes hacían parte de la nobleza y querían acceder, sin hacer parte del monasterio, el acceso a este tipo de educación.

Juristas doctos, secretarios prácticos y dialécticos hábiles, capaces de aconsejar a emperadores y de hacer pagar largamente los servicios, eso era lo que producían las escuelas “externas” del monasterio (Ponce, 1936, pág. 59).

La educación recibida en las escuelas externas, permitía que los nobles garantizaran su posición social por la contribución monetaria que obtienen realizando trabajos para la corona o emperadores. Pero, todo estado requiere de un ejército en armas, de medidas para ejercer control sobre sus ciudadanos, mantener soberanía territorial y hacer el uso de la violencia sobre posibles enemigos. Respondiendo a esto existían padres que luego de que sus hijos aprendieran sobre gramática en las escuelas ministeriales, tomaron la determinación de sacarlos de ella.

En el sentido estricto, la nobleza careció de escuelas, aunque no de educación. Con un sistema parecido al de los afebos de la nobleza griega, la nobleza medieval formó sus caballeros mediante sucesivas “iniciaciones”. El joven noble, un poder de la madre hasta los siete años, pasaba luego como paje al servicio de un señor amigo. *Escudero* a los catorce, acompañaba al caballero a la guerra, a los torneos y a la caza, y cuando se acercaba a los veintiuno, solemnemente era armado *caballero* (Ponce, 1936, pág. 60).

En esta educación también existían ciertas etapas o estadios que todo noble debía vivir. Pero, él seguía siendo poseedor de tierras y de los siervos que producían en ella, pues esto llevar a cabo su vida de caballero sin preocupaciones ni tareas “extras” que realizar.

No obstante, esto no se mantiene de forma lineal, pues en los territorios surge la necesidad de dar un vuelco a la historia, la iglesia tenía el poder económico, territorial, cultural e influencia notable en la educación. Esta necesidad surge por la llegada de mercaderes, quienes llevaban a los territorios mercancías para los señores, pero que, con la entrada del dinero en circulación, se hace conveniente vender mercancías a todos los ciudadanos, en las que evidentemente el comerciante debía retribuir al señor con sus ganancias. Es así que en las ciudades se empieza a instaurar un gran aire mercader y esta nueva clase adquiere el nombre de burguesía.

Semejante vuelco en la economía y en las relaciones entre las clases tenía necesariamente que repercutir en la educación. La aparición de las burguesías de las ciudades obligó a la Iglesia a desplazar el centro de gravedad de su enseñanza. Si hasta el siglo XI pudieron bastar las escuelas de los monasterios, se hacían necesarias ahora las escuelas de las catedrales (Ponce, 1936, pág. 63).

Gracias a la entrada del comercio en las ciudades la iglesia pierde poder territorial, económico, social y educativo, empezando este hacer reemplazado por el de los comerciantes. Es por esto que surge la

necesidad de pensar en otra forma de educación, permitiendo que el clero secular sea quien ahora intervenga en la educación. El principio pedagógico que había perdurado en ese hito histórico era *Amar y venerar a Dios*, pero con el surgimiento de la burguesía como clase, era pertinente la transformación de este principio, dado que para la burguesía lo primordial era el desarrollo de herramientas y la formalización de los conocimientos que permitieran llevar a avanzar a las civilizaciones.

Pero bajo la influencia de la nueva burguesía que exigía su parte en la instrucción, la escuela catedralicia fue en el siglo XI el germen de la universidad. La *fundación de la universidad equivalió en el dominio intelectual a una nueva "carta de franquicia" de la burguesía* (Ponce, 1936, pág. 63).

Aun con todos estos avances en materia de educación el clero se resistía a dejar uno de los sectores en los que más había tenido incidencia, así que con la ayuda de los reyes instauran en la normativa de las universidades que los rectores de las mismas, debe haber recibido una educación clerical y llevar los hábitos. Influencia que fueron perdiendo con el tiempo al darse discusiones sobre la religión y la razón al interior de estas.

Desde el rector hasta los estudiantes eran todos hombres de fortuna. No sólo el modo de vestir y el séquito de los rectores imponía gran dispendio, sino también el de los mismos profesores. Pero hay un rasgo que los señala además como perfil particular: *todos, casi sin excepción, eran usureros.* Sus retribuciones les venían en parte de los propios alumnos, en parte de las rentas de la ciudad. Mas ya hemos visto que recibían encargos oficiales y particulares, a los que se añadían el comercio en libros, y los préstamos a los alumnos (Ponce, 1936, pág. 65).

Esto refleja el tipo de estudiantes que se reciben al interior de las universidades, y cómo esto era una clase de privilegio. Teniendo en cuenta la marcada división de clases que se da al interior de la sociedad feudal, con las necesidades y condiciones que poseen cada una de estas, es apenas razonable pensar que no era asequible para toda la ciudadanía.

La burguesía desarrolla un gran interés por las ciencias, por el desarrollo de nuevas técnicas, por el crecimiento intelectual de la sociedad, abriéndose paso como clase, y posicionarse junto a la nobleza y el clero con la participación en varios escenarios de la sociedad.

La enseñanza que en ellas se dictaba tenía ya más contacto con las necesidades prácticas de la vida. *En vez del latín, la lengua materna, en vez del predominio total de trivium y cuadrivium, nociones de geografía, de historia y de ciencias naturales.* No se crea, sin embargo, que las escuelas municipales eran gratuitas. Aunque el municipio pasaba un cierto sueldo a los maestros -sueldos de hambre, naturalmente- los alumnos retribuían los servicios del maestro según las dificultades de la materia. *Se trataba siempre, como se ve, de escuelas para privilegiados y no podía ser de otra manera* (Ponce, 1936, pág. 67).

Nuevamente, se observa cómo el Estado no se hace cargo de las instituciones en las cuales se impartía educación y como quienes desearan participar en ellas, deben dar una clase de retribución, impidiendo esto que todos pudieran acceder en igualdad de condiciones, pues los siervos quienes no poseían extensiones de tierras y debían trabajar para sobrevivir, recibían apenas una pequeña retribución por parte del patrón lo que les impedía pensar en acceder a educación.

Pero antes de continuar destaquemos una vez más un rasgo de importancia: si para la iglesia y el señor feudal la escuela no significó nunca ilustración “popular”, para la burguesía en ese instante no tenía tampoco tal sentido. Impregnadas del espíritu de las corporaciones, las primeras escuelas de la burguesía presentaban el carácter cerrado de los gremios. Para las corporaciones de los maestros, todo lo que se refería a la enseñanza de su oficio estaba revestido del máximo secreto (Ponce, 1936, pág. 67).

Es decir, que aun con el ascenso de esta nueva clase al poder, no había garantía para que los siervos y vasallos accedieran a educación, esta seguía cerrada a un círculo social el cual estaba compuesto por; clero, señores y burgueses. Dentro de la nueva estructura de la educación, surge algo llamado gremios, que hace referencia a una clase de enfoque respecto a un conocimiento, como la carpintería, zapatería, entre otras, en las cuales se debía ascender hasta lograr el máximo título en esa área.

A modo de conclusión, las contradicciones al interior de las sociedades permiten que estas evolucionen, se transformen. Generando que nuevos sectores surjan y puedan posicionarse al interior de esta, pues algo que se evidencia, es que, al surgir la burguesía como clase, esta no poseía un interés por transformar las lógicas dentro de la sociedad, solo quería hacer parte de ese círculo privilegiado dentro de la misma, sin embargo, esto no fue posible sin un cambio trascendental en las

estructuras de la sociedad, como la cultura, la economía y sus principios pedagógicos. Frente a esto último que es lo que más nos interesa, es evidente como la educación responde a quienes poseen mayor poder económico, pues es este, el que les permite estructurar las formas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de no verse amenazados por el vulgo.

1.4.5 La educación burgués: sus inicios

En la época medieval existía una fuerte disputa sobre quién debía llevar el proceso educativo en las sociedades. Esto se genera a raíz de la dualidad latente en las mismas: los rezagos del feudalismo abanderados por la iglesia con una educación radicada en la teología, la cual tenía una disputa interna entre el cristianismo reformista y catolicismo, y la corriente burgués, que aboga por el cientificismo, la razón e interacción directa con los elementos de la naturaleza. Inmersa en esta disputa, se daba la educación del renacimiento hasta el siglo XVIII.

Dados los cambios que se habían generado en la estructura social, los mercaderes logran un poder económico, social y cultural, estableciéndose como clase, como consecuencia, las formas con las cuales había funcionado el sistema educativo hasta ahora, debían también ponerse en consideración, por lo que empieza un tire y afloje por parte de quienes pertenecían a las altas posiciones sociales, es decir, que las masas populares no disputaban este escenario social, pero eran tenidos en cuenta por los otros sectores, dado que, ejercer un poder en términos educativos, implicaba de cierta forma tener control, influencia y manipulación, evitando que estos se revelarán.

“Reformadores”, “paganos” o “católicos tibios”, los humanistas expresaban confusamente las transformaciones que el *naciente capitalismo comercial imponía en la estructura económica del feudalismo*. Al noble desalojado de sus castillos y obligado a incorporarse a la monarquía como funcionario o palaciego, poco le servía ya la vieja educación caballeresca. Montaigne, que hablaba en su representación, no solo abominaba a la guerra, sino que exigía para el “joven de noble casa” cuya educación planeaba, otro tipo de enseñanza que la que hasta ahora había recibido. “Siguiendo la expresión de Sócrates, -dice-, deberíamos limitar la esfera de nuestros estudios a las cosas de probada utilidad.” Leer y escribir ya no le parecían al noble, cosas de mujeres (Ponce, 1936, pág. 73).

Mientras en épocas anteriores era despreciado todo aquello que no tuviera que ver con las virtudes guerreras: manejo de las armas o estrategia militar, en este nuevo momento histórico, existe mayor reconocimiento de aquello que tiene que ver con conocimientos que permitieran al noble volver a

posicionarse dentro de la esfera superior de la sociedad. Conocimientos antes despreciados como la lectoescritura, se tornan importantes en este hito histórico.

Se requería la reestructuración del ideal pedagógico, siempre que, lo fundamental fuera aquello que estuviera relacionado con los negocios, con conocimiento e indagación; desplazando además lo relacionado con la teología a un segundo plano. Sin embargo, persistía una contraposición a esto:

Para Santo Tomás en el siglo XIII, como para San Agustín en el siglo IV, el único maestro es Dios. La obra de un docente en la Edad Media no podía ser, por lo tanto, sino secundaria y accidental, como tarea de un guía que coopera con Dios (Ponce, 1936, pág. 74).

El catolicismo feudal no iba a ceder la discusión sobre la educación de manera sencilla, desde escenarios de disputa ideológica había que garantizar su permanencia. Pero se requería avanzar como civilización, y esto implicaba que la educación enfocada en la teología, debía ceder ante la razón.

El individualismo burgués que ya había asomado en el arte italiano y que requería en materia religiosa el libre comentario de las Escrituras, resonaba en la educación exigiendo una disciplina menos ruda, una consideración mayor por la personalidad del educando, un ambiente más claro y más alegre. La primera escuela inaugurada por el primer pedagogo del Renacimiento llevaba este nombre en cierto modo simbólico: *La casa gioiosa* (Ponce, 1936, pág. 74).

Era necesario romper con esas viejas formas de educación en las que el estudiante era un objeto inmóvil, carente de reflexión y alegría al que se le deposita educación teológica, para transformarlas en *casas alegres*, en las cuales se tuviera en cuenta al educando y la educación tuviera un carácter de indagación a través de la interacción con la naturaleza. Lo que significaba romper en algunos casos con lo postulado desde las sociedades antiguas, como la lógica Aristotélica, generando una disputa entre intelectuales que defienden ese viejo orden y quienes pretendían erradicar esas viejas formas de concebir el mundo.

Los orígenes de las cuatro corrientes pedagógicas que van desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII están ya delante de nosotros: la que expresa los intereses de la nobleza cortesana, la

que sirve a la Iglesia feudal, la que refleja los anhelos de la burguesía protestante, la que traduce las tímidas afirmaciones de la burguesía religiosa (Ponce, 1936, pág. 75).

Abordaremos ahora el cristianismo reformista o protestante, el cual planteaba que la iglesia debía mantener un reconocimiento social, pero que los gastos económicos al interior de esta, debían disminuir, dando a los nobles libertad en términos de investigación, invención y exploración, sin dejar de lado su veneración a Dios.

Aunque menos audaz que el Renacimiento pagano, la reforma protestante tuvo más dilatadas consecuencias. Bajo la forma en que había expresado sus reivindicaciones el Renacimiento no podía salir del círculo restringido de la burguesía patricia que le dio impulso: de la “honorabilidad” (...) *Los estudios superiores durante el Renacimiento eran extraordinariamente caros.* Y como los estudios inferiores de carácter popular no *existían*, se comprende sin necesidad de comentarios el alcance de esta observación de Pierre de la Remée; “Es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza” (Ponce, 1936, pág. 76).

Es decir que el acceso a conocimientos seguía siendo reducido. Los nobles que iban perdiendo poco a poco su poder político y económico, eran condenados a no recibir esta nueva forma de educación, al no contar con los medios económicos para hacerlo, la misma fortuna compartían las clases populares, lo que deja a la burguesía, nobles y parte de la iglesia que sobrevive a las reformas, como los únicos con posibilidad de pagar y acceder a esta educación: se refuerza, como política, que el acceso a cualquier forma de educación sea negado como derecho universal.

La instrucción elemental resultaba así el primer deber de caridad, y aunque en el fanatismo de Lutero quedaba poco espacio para el saber profano, no es menos cierto que aconsejó en un sermón famoso el envío de los niños a la escuela. Pero si el protestantismo se preocupaba por la educación “popular” (1524), en el sentido de difundir las primeras letras que las escuelas monásticas del catolicismo ni siquiera tuvieron en cuenta, lo hacía como ya quedó dicho, en cuanto la difusión de la lectura permitía el tratamiento directo de la Biblia y orientaba en el sentido de la Iglesia reformada.(...) Pero si Lutero fue de los primeros en expresar que la instrucción era para la burguesía una fuente de riqueza y de poder, *estuvo muy lejos de extender esos beneficios a las masas.* Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor (Ponce, 1936, pág. 77).

Esta nueva corriente, reforzaba la idea de que el orden establecido se encontraba dictaminado por un Dios, por lo que era natural que las tareas de la sociedad se encontrarán distribuidas de esa forma y que algunos tuvieran “mayores” beneficios que otros. Esta visión de la educación, construida por Lutero, (quien hacía parte de la nobleza e iba en pro de sus intereses de clase) en las cuales las masas tuvieran un acceso reducido a la misma, y solo se les impartía educación religiosa o catecismo.

En este nuevo enfoque de Educación liberal, en la que, la iglesia tuviera una influencia limitada y no impidiera el florecimiento de nuevos conocimientos los cuales llevarían a quienes los desarrollaran a tener un poder político, económico y cultural. Es decir, que, los principios pedagógicos de esta línea son; *“Educar a la burguesía acomodada y no “abandonar” a las clases desposeídas*, esa fue la intención del protestantismo” (Ponce, 1936, pag. 77). En esa visión de no “abandonar” es que se decide impartirles una educación religiosa a las clases populares.

La segunda línea se caracteriza por la educación impartida por los Jesuitas, que surgen de la iglesia católica, que en la época feudal contaba con un poder económico, social, cultural y educativo, lo que permitió posicionarse relativamente fácil dentro de la nueva estructura social.

Para finalizar el poder del Papa y fortificar a la Iglesia amenazada, ya dijimos que salió a luchar la milicia jesuítica. Sobre el terreno estrictamente pedagógico, los jesuitas se esmeraron en dar a sus colegios el más brillante barniz posible de cultura. Sin preocuparse ni poco ni mucho por la enseñanza popular, se esforzaron en captar la educación de los nobles y de la burguesía acomodada. Consejeros de los grandes señores, directores espirituales de las grandes damas, profesores solícitos de los niños distinguidos, los jesuitas se entremezclaron de tal modo a la vida del siglo que consiguieron en poco tiempo el primer puesto en la enseñanza. Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida. (...) los jesuitas interpretaban las menores exigencias de la época, para dar a sus alumnos la mejor enseñanza compatible con los intereses de la Iglesia y su orden (Ponce, 1936, pág. 78).

Eran quienes tenían es su poder la concentración de conocimientos relacionados con cultura, economía, escritura, entre otros. No existía dentro de las civilizaciones una estructuración de la educación tan elaborada, contemplaban hasta los más mínimos detalles de comportamiento y

oratoria. Sin embargo, eso no quiere decir que no debían poner en consideración las viejas lógicas que les habían permitido tener poder en el pasado, se requería de una reestructuración a su modelo educativo, tarea que realizan en alrededor de 59 años, llegando incluso a una penetración cultural de las civilizaciones, particularmente con los procesos de colonización en América.

Apoderarse de la enseñanza clásica para ponerla al servicio de la Iglesia, aunque fueran necesarias las mutilaciones más groseras o las interpretaciones más ridículas, ésa era en efecto, la intención de la Compañía. “Las bellas letras -dicen las *Constituciones*- sólo servirán para llegar más fácilmente a conocer mejor y a servir mejor a Dios.” La cultura intelectual era inculcada de modo que no llevará jamás a la emancipación intelectual (Ponce, 1936, pág. 78).

Sin una educación emancipadora, liberadora, el orden imperante no tendría el peligro de desaparecer por nuevas tendencias ideológicas que influyeran en la educación, en la cultura y economía. Puede interpretarse que, por su forma de pensar la educación, existía un miedo latente a un cambio que permitiera que aquellos que habían sido sometidos a través del tiempo por su “ignorancia”. Plebeyos, esclavos, siervos, masas populares, llegaron a emanciparse de ese orden imperante.

La educación jesuita no usaba los recursos de la enseñanza sino como un instrumento de dominio. especializados sobre todo en la enseñanza media, lograron de tal manera sus propósitos, que desde fines del siglo XVI hasta comienzos del XVIII nadie se atrevió a disputar a la Compañía de Jesús la hegemonía pedagógica que la Iglesia había reconquistado (Ponce, 1936, pág. 78).

Con su poco interés en educar a las masas populares en cultura, letras, cálculo y retórica. Lo fundamental para ellos era tenerlas bajo su dominio con la educación religiosa que impartían y estar al lado de quienes gobernaban, pues esto les garantiza su preeminencia en las sociedades. Lo que los llevó a reformar o reinterpretar a su acomodo y beneficio, todo lo relacionado con conocimientos que se desarrollaron fuera de las lógicas de la enseñanza religiosa.

(...) la figura de Charles Demia, tan alabado por los católicos como iniciador de la enseñanza primaria gratuita (...) la Iglesia católica repetía con respecto a la instrucción en las ciudades una actitud parecida a la del protestantismo. ¿Por qué la iniciativa partió de Lyon,

precisamente? Lyon era ya por entonces una gran ciudad industrial y mercantil en donde las revueltas obreras se iban haciendo muy frecuentes. El mismo Demia, al referirse a sus gestiones, explica que “habiendo advertido que la juventud de Lyon, particularmente los niños del pueblo, estaban desmoralizados por la falta de instrucción, resolvió consagrar todos sus esfuerzos al restablecimiento de la disciplina y de la enseñanza del catecismo en las escuelas”. Pedía por eso escuelas gratuitas para el pueblo. Hasta aquí los católicos tienen, por tanto, razón. Pero ¿qué se enseñaba en las escuelas? “Los principios de la religión cristiana y *hasta* a leer y escribir” (Ponce, 1936, pág. 79).

A la luz de esas revueltas es necesario para los Jesuitas dar una pronta solución antes de que pueda propagarse y en más ciudades puedan presentarse ese tipo de acontecimientos, la herramienta para dar solución, fue el uso de “educación” religiosa, educación enfocada en enseñar a las masas populares lo relacionado con la palabra de Dios, en la cual plantean que cualquier tipo de injusticia no podía ser solucionado en lo terrenal, cuando venga la muerte y trasciendan a otro “mundo” se hará justicia.

Demia quería, en efecto, que en sus escuelas se enseñasen trabajos manuales, pero de modo tal, añadía, “que las escuelas lleguen a ser agencias de información o lugares de mercado en que las personas acomodadas pudieran ir a buscar servidores de sus casas, o empleados de sus negocios” (Ponce, 1936, pág. 80).

De esa forma, con campesinos “adiestrados”, castrados de reflexión o cuestionamiento de la “ley” impuesta por las clases burguesas con ayuda de los Jesuitas, se manifiesta una clase de mercado laboral, en la que los mercaderes, señores y demás, pudiesen ir a buscar mano de obra que pudiera estar a su servicio.

Poner bajo control de la iglesia la escasa instrucción que en la época se impartía, y orientar hacia la mansedumbre las aspiraciones de los trabajadores, eso era en realidad el propósito fundamental de las escuelas populares de Demian (Ponce, 1936, pág. 80).

Con esto, las iglesias finalmente deciden impartir una clase de “educación popular”, pero enfocada hacia el estudio de los *principios de la religión cristiana*, con el fin de evitar que las masas en la reflexión sobre el orden de las cosas pudieran llegar a generar revueltas generalizadas que hicieran tambalear el orden establecido.

En la tercera línea encontramos la educación pensada desde la burguesía, en esta confluyen las relaciones de producción que se estaban dando en la sociedad: la fabricación de productos elaborados de manera individual o por maquinaria sencilla pasan a construirse por maquinaria más elaborada y con una distribución de tareas más específicas entre los trabajadores.

Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca, y el telar mecánico al telar manual, *la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos*. Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, y, por lo mismo, sólo manejables por una colectividad de obreros, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años (Ponce, 1936, pág. 80).

Un sastre se encargaba de fabricar un traje él solo, y por ese traje recibía cierta clase de retribución, para hacer dicho traje se requería la toma de medidas, cortar la tela, coser y al final poner botones o detalles propios de la pieza. Esa sucesión de tareas las realiza un solo sujeto, pero, con el desarrollo de máquinas se genera la posibilidad de la división de tareas específicas entre un grupo de obreros, lo que lleva a una producción mayor y más acelerada de mercancías.

Pero la disputa en el escenario educativo iba a requerir un mayor esfuerzo, pues como se esboza anteriormente, los Jesuitas, al encontrarse dentro de la nobleza brindando asesorías a los señores y construyendo políticas, además de manejar la mayoría de escuelas, impedía que la burguesía tomara la batuta frente al escenario educativo, quedándose en promesa aquello del aprendizaje a través de la práctica que había enunciado la misma a través de la reflexión filosófica y la construcción científica, Ponce manifiesta que “(...) la circulación de la sangre, en las escuelas de la burguesía se continuaba enseñando todavía la ciencia de los antiguos, es decir, una anatomía sin disecciones, una física sin experimentos” (1936, pág. 81). Gracias a que la burguesía, aún no tenía mayor incidencia, en varios escenarios de las civilizaciones.

Pero, lo anterior no implica que dado el desarrollo industrial al interior de las sociedades no hubiese un llamado a una “nueva escuela”, lucha larga y ardua que estaba decidida a dar la burguesía.

¡Nobleza bien aburguesada la que tanto necesitaba el cálculo en la vida! Nobleza feudal capitalista de la que tantos ejemplos podían encontrarse en el siglo XVII; nobles influyentes que entraban en asociaciones con banqueros de la burguesía para participar después en las ganancias. las guerras feudales y la revolución burguesa de 1648 habían arruinado de tal modo a la nobleza, que debió ésta incorporarse a un movimiento cuya dirección no estaba ya en sus manos (Ponce, 1936, pág. 82).

A medida que la economía se transforma, las ciencias, la filosofía deben también hacerlo, pues pareciera que tuvieran una relación simbiótica, al cambiar una, cambia la otra. Esto se evidencia en términos educativos, pues se hace inevitable incluir nuevos conocimientos a profundizar en esta, Ponce enuncia algunos de ellos: “La geografía y la aritmética, la historia y el derecho civil, incorporadas a la educación del *joven gentleman*, indicaban que la nobleza había dado un gran viraje” (Ponce, 1936, pág. 83).

La brecha económica que existía entre burguesía y nobles se reducía cada vez más gracias al comercio, esto permitía que la misma pudiera ingresar a la disputa en términos educativos, apelando al ingreso de nuevos conocimientos y métodos de enseñanza en la escuela. Ponce expresa que “(...)la libertad de comercio, que era para la burguesía una cuestión vital, impuso también como consecuencia necesaria la libertad de ese otro comercio de las creencias y de las ideas (sic)” (1936, pág. 83). La burguesía tenía claridad sobre el hecho de que había sido gracias al comercio que ellos habían podido posesionarse al interior de las sociedades y que además navegar, conocer y explorar otros territorios les permitía acceder a otras formas de percibir el mundo, a otros conocimientos.

Después de tantos siglos de sujeción feudal, la burguesía afirmaba los derechos del individuo como premisa necesaria para dar satisfacción a sus intereses. Libertad absoluta para contratar, para comerciar, para creer, para viajar, para pensar. Nunca se habló como entonces de la “humanidad” y de la “cultura”, de la “razón” y de “las luces”. Y justo es decirlo: la burguesía llevó el asalto al mundo feudal y a la monarquía absoluta con un denuedo tal, con un brillo tan intenso, con un entusiasmo tan contagioso, que en un momento dado la burguesía asumió frente a la nobleza la representación de los derechos generales de la sociedad (Ponce, 1936, pág. 84).

La burguesía inauguró una cantidad de derechos individuales al interior de las sociedades, entre esos la apertura dentro de las mismas al conocimiento, a nuevas formas de concebir el mundo, a una forma de transferirlas más alegres.

A modo de conclusión, los mercaderes logran posicionarse gracias a las riquezas que deja su oficio, eliminan poco a poco la brecha entre la burguesía como nueva clase y los señores provenientes del feudalismo. Esto permite que la burguesía tenga incidencia en la educación, al punto que fundan y retoman elementos reconocidos de la educación que se brindaban en las sociedades antiguas, como la línea del sofismo e inauguran aquello del contacto directo con los elementos a estudiar: experimentar y comprobar hipótesis. Las matemáticas vistas en este momento histórico como algo fundamental, pues para ellos el hecho de contar y hacer cuentas era más importante y elemental que enseñar a los niños latín, lengua que según ellos no usarían en el día a día.

1.4.6 La educación burgués: su consolidación

Este primer momento, en el que los mercaderes empiezan hacer incidencia en varios escenarios de la sociedad y plantean una educación para “todos”, aunque aún no se reconozcan como clase, da paso a aquel en el que ya tienen el poder económico, conciencia de clase y el desarrollo científico, filosófico y conceptual para avances y mejoras de herramientas de producción, no obstante, aún no el manejo del aparato estatal.

Nos enfocaremos ahora en el segundo, caracterizado por contradicciones a su interior sobre a quienes debe ir dirigida la educación, si debe haber más de una forma de educación y cuáles deben ser sus características en dicho caso.

Teniendo en cuenta esta contradicción, hay quienes dentro de la burguesía seguían considerando que la educación debe ser igualitaria para todos, tanto para el sector popular como para los sectores más selectos de la sociedad.

Diderot (1713-1784) se dirigía a (...) la emperatriz Catalina de Rusia, y le aconsejaba en el *Plan de una Universidad*, la instrucción para todos. “Desde el primer ministro hasta el último campesino -decía- es bueno que cada uno sepa leer, y escribir y contar.” Y poco más adelante, después de preguntarse por qué la nobleza se había opuesto a la instrucción de los campesinos, respondía en estos términos: “Porque un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un paisano analfabeto” (Ponce, 1936, pág. 86).

Pero aquella idea no fue bien tomada por la burguesía, pues esto implicaba que los artesanos y los obreros tuvieran acceso a ella y dejarán de ocuparse de los deberes de la fábrica y el campo. Puesto que, cuando la burguesía triunfa y obtiene cada vez más y más poder dentro de la sociedad su carácter “humanista” se diluye, al no establecer dicha educación equitativa.

Las masas explotadas por la antigüedad y el feudalismo no habían hecho, en efecto, nada más que pasar a un nuevo amo. Para que la burguesía realizara su desarrollo prodigioso no bastaba que el comercio creciera y el mercado se ensanchara hasta abarcar el mundo entero. *Era necesario, además, que ejércitos compactos de obreros libres se presentarán a ofrecer sus brazos al burgués* (Ponce, 1936, pág. 86).

Eso quiere decir que, al no acceder las masas a este tipo de educación, sigue existiendo una subyugación de una clase a otra. El ascenso de una clase, trae inevitablemente el descenso de la otra, como ocurre entre los burgueses y los feudales, de estos últimos algunos estaban “destinados” a convertir sus tierras en criadero de ganado o a perderlo todo y ocupar un puesto de asalariado en una fábrica hasta el día de su muerte.

Con la creación del comercio mundial y la aparición de masas enormes de “obreros libres” que ofrecían en venta su fuerza de trabajo, los cimientos de un nuevo régimen aparecieron: un régimen en el cual lo que el capitalista da al obrero en cambio de lo producido por su fuerza de trabajo es extraordinariamente inferior a lo que lo producido vale. Es decir, el capitalista se apodera, sin retribuirla, de una parte considerable del trabajo ajeno, y el salario con el cual dice que “paga” a sus obreros sólo sirve a éstos para mantener su propia vida, para romper su fuerza de trabajo y volvérsela a vender al capitalista en iguales condiciones (Ponce, 1936, pág. 87).

Había desaparecido el trueque dentro de la sociedad, pues anteriormente cuando algún artesano elaboraba un objeto, tenía la oportunidad de intercambiarlo por algo que consideraba poseía el mismo valor, los campesinos también manejaba esta clase de *economía natural*. Pero con el ingreso del sistema monetario, el cual se establece por completo en la sociedad burguesa, la mano de obra adquiere un valor en específico, que remunera en su totalidad lo producido.

Formar individuos aptos para la competencia del mercado, ése fue el ideal de la burguesía triunfadora. Lógico ideal de una sociedad en que la sed de la ganancia lanzaba a los hombres unos contra otros en un tropel de productores independientes (Ponce, 1936, pág. 87).

Ideal que se debía instaurar también en las formas de pensarse la educación, libertad comercial, libertad de cátedra, libertad en la propagación de ideas, libertad científica, entre otras libertades que permitirían que la burguesía llegara a posicionarse como poder estatal. En cada hito histórico, la educación debe transformarse con el fin de que el sistema económico esté relacionado de manera simbiótica con los demás escenarios de la sociedad, en este caso el educativo, en la cual la burguesía establece como primordial la educación a su propia clase.

Consecuente con la clase que representaba, ya vimos que Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio es, un efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro (Ponce, 1936, pág. 88).

Pero esto no implicaba que las clases obreras no debieran recibir cierta educación, pues las fábricas y actividades que debían realizar en estas requerían de un mínimo de conocimientos. Por ende, se da la división en dos formas de escuelas, una para los hijos de los burgueses que tenían la capacidad de estudiar la jornada entera, y la de las clases populares, en la que estudiaban alrededor de medio día y luego o antes de esta, debían asistir a su jornada laboral.

En las “grandes escuelas”, dice después, los maestros deben enseñar no sólo a leer, escribir y contar, sino también los deberes propios de las clases populares”. Pero como en esas escuelas un solo maestro debía atender a la instrucción de numerosos escolares de edades muy distintas, y surgían por lo tanto graves dificultades de orden técnico, Basedow se consolaba con estas palabras sencillas y tremendas: “*Por fortuna*, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales (Ponce, 1936, pág. 88).

En esa educación popular, el estado no invertía lo suficiente, lo que generaba que existiera hacinamiento dentro de las instalaciones, además de una educación bastante pobre en términos de “calidad”. Esto refleja el poco interés que se tenía por educar a las clases populares.

Filangieri (1752-1788), ¿no se expresaba en forma parecida? En su *Ciencia de la legislación* puede leerse, (...) “La educación pública -decía en otra ocasión- exige para ser universal que todos los individuos de la sociedad participen en la educación, *pero cada uno según las circunstancias y su destino*. Así el colono debe ser instruido para ser colono y no para ser magistrado. Así el artesano debe recibir en la infancia la instrucción que pueda alejarlo del vicio, conducirlo a la virtud, el amor de la patria, al respeto de las leyes y a facilitarle los progresos de su arte, *pero no la que necesita para dirigir la patria y administrar el gobierno*. La educación pública, en resumen, para ser universal, requiere que *todas las clases tengan la misma parte*.” (Ponce, 1936, pág. 89)

Es decir que las masas populares requerían una instrucción elemental, no tan profunda en conocimientos filosóficos, matemáticos, científicos, etc. Con que supieran leer, escribir y hacer cuentas, era suficiente, pues esto es lo mínimo que requerían para hacer sus tareas en la fábrica. Se naturaliza, además, su posición económica al interior de la sociedad, al definirlo como “destino”, como una circunstancia ajena a la sociedad en sí, dándole un carácter *místico* a esa desigualdad.

Condorcet (1743-1794) concede al Estado, no sólo el control de la enseñanza, *sino la obligación de instruir*. De instruir, no de educar, porque Condorcet deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas o morales. En su opinión la instrucción pública debe asegurar a todos un mínimo de cultura, de tal manera, dice, “*que no deje escapar ningún talento sin ser advertido* y que sin que se le ofrezcan todos los recursos reservados hasta aquí, a los hijos ricos”. (...) Condorcet coloca ahora el estudio de las ciencias; suprime entre las facultades la de Teología que aún seguía siendo la primera y asegura que las ciencias son, contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu, un remedio más eficaz que la filosofía (Ponce, 1936, pág. 90).

Este reconocía que si la escuela seguía sujeta a la institución de la iglesia, así como los principios de instrucción, los trabajadores no podrán realizar a cabalidad sus tareas al interior de las fábricas, además de que este impediría el desarrollo industrial y el desarrollo científico. Además de reconocer que al interior de la estructura de la familia se podrían desarrollar diferentes formas de religión. Es decir, que la burguesía “despoja” a la iglesia de la incidencia que tenía al interior de la escuela.

Como orientación general no se podía interpretar mejor el espíritu de la burguesía en ese instante: científica, escéptica y práctica, y, por lo mismo deseosa de que las técnicas se despojaran de los secretos con que hasta entonces las habían envuelto las “corporaciones” (Ponce, 1936, pág. 90).

En las sociedades antiguas, en la sociedad feudal e inicios de la sociedad burguesa, existía una monopolización de los conocimientos con el fin de servir a los intereses del Estado. No obstante, con la llegada de la burguesía se había limitado el acceso del Estado al interior de las instituciones. El docente gozaba de la libertad de enseñar lo que consideraba pertinente, pero esto se da, porque la burguesía no contaba aún con el poder estatal, en este aún insidian los monarcas.

La burguesía con el poder al interior de las escuelas, era quien seleccionaba y contrataba a los maestros que, en esta época provenían de comunidades científicas, en las que radican la mayoría de los burgueses. Es decir, que el Estado debía inyectar los recursos de las instituciones públicas, y debía brindar una completa autonomía para autodeterminarse y elegir a sus docentes.

Pero, estas relaciones, no se mantienen así a lo largo de la historia, cuando la burguesía llega a manejar el aparato estatal, Condorcet pide que la enseñanza sea vigilada y dirigida por el Estado.

el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si se hubiera quedado al margen de una instrucción elemental. Había pues que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación. En otras épocas en que el trabajo se confiaba al esclavo o al siervo y en que por lo tanto los aparatos eran primitivos y las técnicas rudimentarias, el aprendizaje del obrero exigía una atención mínima. Sin embargo, en los últimos tiempos el imperio romano, cuando el esclavo empezó a escasear, *se trató de suplir esta deficiencia mediante la educación de trabajadores escogidos.* En condiciones desiguales, volvía a aparecer ahora esa misma diferencia entre trabajadores del montón, en decir, *no adiestrados*, capaces de las tareas más groseras, y *trabajadores adiestrados*, capaces de las faenas que requieren un nivel mediano de cultura. Pero al lado de los obreros con un mínimo de educación - obreros no adiestrados- y de obreros con una cultura mediana -calificados-, el capitalismo requería además la presencia de verdaderos especialistas, de una cultura excepcional (Ponce, 1936, pág. 94).

Al interior de las fábricas también existía una jerarquía “necesaria”, pues los operarios debían ser supervisados, estos supervisores tenían mayor adiestramiento en su área laboral, lo que implica un grado más alto de educación. Como ocurría en la sociedad romana, en la cual se hacía uso de los gladiadores para controlar a los esclavos y guerreros. Esta clase de instrucción hacía que se sintieran un tilín más cerca del burgués, así como ocurría con los gladiadores.

Una educación *primaria* para las masas, una educación *superior* para los técnicos: eso era, en lo fundamental, lo que la burguesía exigía en el terreno de la educación.

Reservaba, en cambio, *para sus propios hijos*, otra forma de enseñanza, la *enseñanza media*, en que las ciencias ocupaban un lugar discreto, en que el saber seguía siendo libresco, y grande la distancia que lo separa de la vida (Ponce, 1936, pág. 95)

De acuerdo a la necesidad de invención permanente que existía en la nueva sociedad capitalista, se daba una división al interior de la educación para suplir estas necesidades. La educación primaria la recibían los operarios, la educación técnica la recibían los supervisores y la educación media la recibían los futuros dueños de las fábricas.

Para “hacer trabajar a los demás” no se necesita sin duda mucha ciencia. ¿Cómo extrañar pues que, al lado de las escuelas industriales y superiores destinadas a preparar los capataces y los técnicos del ejército industrial, la burguesía reservara para sus hijos otro tipo de enseñanza totalmente desvinculada del trabajo, y la considerara, además, como la única verdaderamente digna de las clases superiores? “Nosotros apreciamos como el que más - dice Weiss al asumir la defensa de la enseñanza llamada “clásica”- todo lo que corresponde al dominio de la inteligencia y de la técnica: ciencias naturales e históricas, matemáticas, economía, estadística, filología, arqueología y lo demás; pero los números y las abstracciones, la geometría y sus deducciones, las ciencias naturales y sus clasificación, la historia y sus fenómenos, la lógica y sus leyes, no son más *que parte del hombre* y del entendimiento humano. *Las humanidades y las letras son el hombre mismo*; sacarlas de la educación es como sacar al hombre del hombre (Ponce, 1936, pág. 86).

En los inicios de la civilización romana el señor compartía labores de la tierra con sus esclavos, la sociedad no tenía una jerarquización tan acentuada como sí ocurrió luego como adquirieron más riquezas y esclavos. Lo mismo ocurre cuando los burgueses aún no tenían conciencia para sí, es decir, cuando no tenían conciencia de clase, estos trabajaban “de la mano” con los artesanos, pero a

medida que fueron ascendiendo económicamente y adquirieron conciencia de que podían llegar a tener el poder, los aislaron, hasta que estos en el nuevo sistema social, adquieren la condición de obrero. En esta nueva posición social los burgueses, desarrollan el “ocio digno” que tenían los patricios y los nobles en las diferentes civilizaciones. Es decir, que esta nueva posición social, los burgueses no distan mucho de las clases superiores anteriores.

Nada más adecuado para mostrar las contradicciones que trataban a la burguesía, que exhibir sobre el plano pedagógico esas dos actitudes tan reñidas: por un lado, la necesidad de instruir a las masas para elevarlas hasta las técnicas de la nueva producción; por otro lado, el temor de que esa misma instrucción las haga cada día menos asustadizas y apocadas. La burguesía solucionó ese conflicto entre sus temores y sus intereses *dosando con parsimonia la enseñanza primaria e impreganándola además de un cerrado espíritu de clase como para no comprometer con el pretexto de “las luces” la explotación del obrero que está en la base misma de su experiencia* (Ponce, 1936, pág. 97).

Es decir que la educación para las clases populares cumplía con unos parámetros que evitará que estos desarrollaran conciencia de su posición de explotados. Pero, además, recordemos que en un principio la industria ponía a laborar tanto a hombres, mujeres y niños, pero cuando estos notan que la condición de explotación en los niños traía una inevitable muerte temprana, deciden poner un mínimo de edad para contratar a los mismos. Esto mismo ocurrió en las sociedades antiguas, lo que trajo la inevitable llegada del sistema feudal, ya que, en esas sociedades por el nivel de explotación, la mayoría de los esclavos muere.

A modo de conclusión se desarrollan dos tipos de educación; la primera dirigida a las masas populares, que tenía como fin enseñarles a leer, escribir y hacer cuentas, conocimientos que iban a ser aplicados en sus labores en las fábricas. La segunda dirigida a las clases altas de la sociedad, que tenía como fin además de enseñarles lo básico, leer, escribir y hacer cuentas, se enfoca en el desarrollo de conocimientos filosóficos, científicos, económicos, estadísticos, indagación en los hechos históricos, etc. Educación que propicia el desarrollo tecnológico y científico, que además los ayudará a mantener su posición dominante al interior de las sociedades.

1.4.7 La nueva educación I

Recordemos que la educación burguesa está dividida en dos, una la que recibían las clases dominantes, y otra la que recibían las masas proletarias. Pero, qué había ocurrido con la iglesia al

interior de las sociedades, esta tenía un papel al interior de la escuela o definitivamente la burguesía había ganado la batalla ideológica al interior de las instituciones.

Las aspiraciones de la burguesía en materia pedagógica, tan pomposamente enunciadas por Rousseau y tan mezquinamente realizadas por Pestalozzi y sus discípulos, alcanzaron alrededor del año 1880 cierto aspecto de colmada plenitud. El advenimiento de la escuela laica, logrado en esa fecha después de ruidosísimos debates, ponía punto final en cierto modo a la batalla emprendida desde hacía varios siglos con la intención confesada de arrebatarse a la Iglesia el control de la enseñanza (Ponce, 1936, pág. 99).

Luego de la revolución francesa la iglesia y la burguesía se declaran la guerra, y esta última usará a su favor la fuerza del proletariado para causar revueltas contra el arzobispado. Es decir, que la burguesía tenía una deuda con los proletarios, y cuando estos quisieron reclamar el pago de la misma, este entiende que quizás sería mejor volver a dar incidencia en los espacios de formación a la iglesia. Esto evita que se diera una transición completa a la escuela laica.

La burguesía era enemiga de la Iglesia, pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus propios negocios sin la presencia de aquel socio de mala fe dispuesto siempre a quedarse con las mejores tajadas; pero era aliada además en cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilar sin impaciencias (Ponce, 1936, pág. 99).

La iglesia a través de sus posturas, credos, rezos, etc., generaba un proceso de interiorización en las masas sobre el carácter natural del sometimiento, pues, este establece que el gobierno es una representación de dios en la tierra, y que quienes sufren en la tierra tienen garantizado el reino de los cielos. Evitando así, que estos llevarsen a cabo el cobro de su deuda.

Ernesto Lavisé, en el famoso *Discurso a los niños*, decía que los enciclopedistas habían hecho muy mal en “tratar con ligereza el espíritu religioso, que es un poder legítimo y fuerte”. “Si se observa lealmente la neutralidad -añadía- y es necesario que no se le oponga en menor impedimento- nadie tiene derecho a quejarse. Los escolares tienen sus horas laicas y sus horas religiosas. No se ha introducido en su existencia ninguna perturbación.” “*La escuela no está nunca demasiado lejos de la Iglesia.*” Expresivas palabras en labios de un campeón del laicismo; tan claras en su aspecto político que equivalen ni más ni menos a

decir: la burguesía y la Iglesia se estorban a menudo, pero como tienen al frente el mismo enemigo sería torpeza alejarse demasiado (Ponce, 1936, pág. 100).

Su enemigo en común, eran las masas populares, la burguesía había comprobado el poder que tenían estas para desatar cualquier tipo de revuelta, lo mejor era neutralizarlas con el poder de la religión, que en gran parte de las civilizaciones había hecho el papel del estado y las había sometido, permitiendo esto prevalecer a un sector de la sociedad sobre otro. Al reconocer esta fuerza, se establece que la religión tenga incidencia en las escuelas de manera reglamentada.

Pero ahora la educación debía enfrentar un nuevo problema, el de la deserción por parte de las clases populares.

Las cifras son tan claras que un ex ministro argentino de instrucción pública, Carlos Saavedra Lamas, declaraba no hace mucho que nuestro sistema actual de educación es inepto “porque no atiende las necesidades de toda la población según su edad, situación escolar y tendencias”. Por boca de sus mismos ministros, la burguesía reconoce siglo y medio después de la Revolución que sus escuelas no aseguran a las masas el mínimo necesario de enseñanza (Ponce, 1936, pág. 100).

Aun cuando en el tipo de educación establecida para las masas populares, se tengan, tengan un mínimo de aprendizaje como; leer, escribir y realizar cuentas, alrededor del año 1900 grandes países industriales como no industriales, encuentran que es muy baja la población que accede a este mínimo de educación, esto se da gracias a que la población iba en aumento y las instituciones no tenían la suficiente cobertura y recursos para brindar educación a estos sectores. Pero, había quienes se oponían a este análisis, y justificaban esta clase de fenómenos al interior de las escuelas, como plantea Ponce “Los más reaccionarios, cierto es, se atrevieron a decir que ocurría otra cosa muy distinta: no es que la escuela burguesa no pueda dar una instrucción para todos; lo que sucede es que elimina a los realmente ineptos” (1936, pag.100). Aquellos que defendían este sistema de educación, justificaban que, al interior de la misma, lo que se daba era una clase de “selección natural” dado que existían obreros que no tenían las capacidades biológicas y cognitivas para recibir esta instrucción.

Pero este tipo de posturas alrededor de la deserción infantil en las escuelas, despoja de la responsabilidad social que tiene el sistema económico frente a este “fenómeno”, pues los niños eran generadores de recursos al interior de sus hogares, lo que implicaba que fueran trabajadores de la

gran industria, gracias a la desigual social. Este fenómeno generaba que para la familia fuera primordial el alimento antes que la educación, cosa apenas razonable. Pero, además, quienes tenían la “posibilidad” de tomarla, recibían una clase de dogmatización.

La escuela primaria está orientada de tal modo que aleja del proletariado a los escasos hijos de obreros que la frecuentan. Mediante una enseñanza hábilmente dirigida y continuada, se los lleva a comprender su “superioridad” sobre los padres y a hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. Formar una aristocracia obrera, arribista y adicta, es una de las intenciones más claras de la enseñanza popular dentro de la burguesía (Ponce, 1936, pág. 101).

Es decir que esta educación si tiene implícito un enfoque ideológico, pues al contrario de hacer que se propague lo aprendido en términos de lectoescritura y cálculos en los territorios, el “adoctrinamiento” que reciben a interior de esta les impide generar conciencia crítica y fomentar el aprendizaje para con sus iguales.

No obstante, la burguesía reconoce la necesidad de realizar una reforma al interior de la educación, de darle unos nuevos enfoques, a esto surgen dos corrientes: metodologista y doctrinaria, que tiene como fin innovar didácticamente.

Para dar un ejemplo que destaque los caracteres diferenciales de las dos corrientes, imaginemos una lección común de matemáticas. Para los “metodologistas” lo esencial del problema consistiría en los siguientes: ¿en qué formas organizaré mi enseñanza para que el alumno adquiera con un mínimo de esfuerzo, claras nociones matemáticas? Para los “doctrinarios”, las cosas ocurrirían de otro modo: en el primer plano de sus preocupaciones ya no está que el niño adquiera una clara noción de matemáticas, sino que se aproxime al “ethos del temperamento matemático”. O dicho en otra forma, grata a los “doctrinarios” y que por venir de ellos no aclara mucho más: los metodologistas vivirían dentro del “saber de dominio”, los doctrinarios dentro del “saber de salvación” ... (Ponce, 1936, pág. 97).

Las dos corrientes reconocen la necesidad de reformar la *técnica de enseñanza*, las diferencias entre la una y la otra es que; la primera plantea que el problema radica en cambios didácticos, que permitieran brindar una “mejor enseñanza” sin hacer mucho énfasis en filosofías y doctrinas, y la

segunda plantea que no es un problema de metodología sino de los aspectos culturales, con una orientación filosófica mucho más profunda que practica.

(...) la nueva técnica se propuso aumentar el rendimiento del trabajo escolar ciñéndose a la personalidad biológica y psíquica del niño. Viene de ahí la parte de la nueva educación que ataca la rigidez de los viejos programas, la tortura de los horarios inflexibles, de los exámenes innecesarios; la corriente que aspira en fin a que se tenga en cuenta la personalidad de los alumnos tal como lo manifiestan mediante el interés.

Tal como la escuela se mostraba hasta hace poco, y sigue siendo todavía, no había en ella ni un asomo de trabajo colectivo. Como en los primeros tiempos de la manufactura en que el patrón agrupaba a los obreros bajo un mismo techo para ahorrar así local, luz, etc., pero dejaba a cada uno continuar aisladamente su labor, así también en la escuela los treinta o cuarenta niños apretados en un aula seguían siendo, no obstante, la comunidad local, algo así, permítaseme la metáfora, como “productores independientes” (Ponce, 1936, pág. 97).

Metodizar esfuerzos, economizar tiempo y evitar la fatiga, fue lo que trajo la nueva técnica, elementos que se reflejaron en la educación, en la que no se daba tiempo para que el estudiante asimilara los conocimientos proporcionados por el profesor, no había una interiorización, no se brindaban al estudiante herramientas que le permitieran comprender lo “aprendido”. Es por eso, que desde la educación salen alternativas para reestructurar esas formas de instrucción. Se incorporará en las instituciones el trabajo colectivo como ocurría en las fábricas, permitiendo generar así una “comunidad escolar”, como expresa Ponce “Con la “comunidad” escolar, la corriente que hemos llamado “metodológica” me parece haber alcanzado su expresión más completa. Poco preocupada de teorías, y mucho más de realidades, (...)” (1966, pág. 104).

Pero, esto no quiere decir que la corriente “doctrinaria” no hiciera parte del planteamiento de esta nueva educación, ésta pretende que se genere a través de la educación un libre desarrollo de la personalidad.

Sin contrariar a la “metodológica” se propone arrancarla a sus preocupaciones estrictamente técnicas, y *le critica su objetivo de preparar a los niños para la vida práctica de nuestro tiempo*. Quiere ésta mucho más y afirma que se propone desenvolver a los niños “conforme a la idea de humanidad, y de su completo destinos” (Ponce, 1936, pág. 104).

Esta nueva educación pretende que la escuela se convierta en un medio para la transformación de la sociedad, en la cual surja el nuevo hombre. Pero, esto implicaba una autolimitación por parte del Estado, donde este llegue a ser solo Estado cultural, es decir, que deje de incidir en las escuelas, y deje que el “humanismo” penetre en la misma, Ponce expresa que *“la nueva educación se propone, en efecto, construir el hombre nuevo a partir precisamente de la escuela de la burguesía.”* (1936, pag. 97). Luego, ese nuevo hombre tiene las características del capital, en la que se exponen a las fábricas a una competencia del *todo vale*, con el fin de tener mayor acumulación capital, monopolista, religiosa, fascista, ese es el reflejo de la educación.

Pero “exigirle” al Estado burgués -no en nombre de una clase enemiga que en tal pedido disimulara un ultimátum-, sino en nombre de la “cultura” y del “espíritu”, que se “autolimite” hasta convertirse en Estado cultural y se desprenda así del control de la enseñanza que es uno de sus más sutiles instrumentos de opresión, resulta una ingenuidad que llega casi a la epopeya (Ponce, 1936, pág. 107).

Así como en otras civilizaciones reconocieron como primordial tener incidencia y hasta manejar las escuelas con el fin de poseer el control “ideológico” de la misma, para la burguesía también se hace imprescindible mantener el poder de estas, pues recordemos que parametriza y limita la educación de las masas populares y en las clases superiores da libertad de investigación, en arte, etc. Lo que les permite mantener el poder de la superestructura.

A modo de conclusión en esta educación nueva vemos que se presentan ciertos rasgos; primero, la burguesía y la iglesia, llegan a entablar cierta clase de acuerdo en materia de educación, con el fin de parametrizar la educación religiosa y combatir así un mismo enemigo, las clases populares. Dos, aunque la burguesía se había propuesto instruir a las clases populares para hacerlos aptos para el manejo de maquinaria al interior de las fábricas, los niños en la mayoría de los casos al tener que llevar cierta cantidad de dinero a sus casas no podían ser partícipes de esta educación, “fenómeno” que la burguesía caracterizaba como una clase de selección natural, no reconociendo así la responsabilidad que tenía este frente al “fenómeno”. Tres, para algunos pensadores de la educación existía la necesidad de transformar las formas en que se estaban llevando a cabo los procesos de enseñanza, con el fin de que este fuera acorde con las nuevas lógicas de la industria. Para algunos esta reestructuración debía ir enmarcada en términos del método y para otros en términos más culturales, sin embargo, frente a estas dos posturas se logra un consenso.

1.4.8 La nueva educación II

En la primera parte de la educación nueva, surgieron dos corrientes pedagógicas; la metodologista y la doctrinaria, que lograron converger alrededor del año 1900 para impulsar un gran movimiento pedagógico que transformara las lógicas que había tenido hasta el momento la educación, pero, tiempo después nuevamente vuelven a tomar distancia.

La corriente “metodológica”, dijimos, descansa fundamentalmente -para emplear las palabras de Cousinet- en el máximo respeto “a la actividad libre y espontánea de los niños”. Puesto que el niño debe ser su propio educador, habría que abrirle en tal sentido un crédito ilimitado (Ponce, 1936, pág. 109).

Sin embargo, desde esta corriente el niño no es visto como un individuo, apartado de la sociedad y que no requiere o necesita de la ayuda del otro, por el contrario, se pretende que, con este nuevo enfoque, se eduque a partir del trabajo colectivo, corriente que estaba a fin de las lógicas sobre las cuales estaba pensado el trabajo al interior de las fábricas. Está también plantea que el problema tiene que ver con las formas en que se imparte dicha instrucción, y se establece que el estudiante solo requiere de unos mínimos de educación.

La corriente “doctrinaria” extrae de esos mismos postulados ciertas consecuencias necesarias: se admite que el niño debe ser respetado en lo que tiene de más íntimo, lógico es obtener de parte del Estado la autonomía de la enseñanza (Ponce, 1936, pág. 109).

Esta planteaba problemas más filosóficos, se piensa sobre la forma de hacer que la educación traiga consigo una transformación de prácticas y valores sociales, pues para quienes seguían esta corriente el problema iba más encausado hacia lo social. Recordemos que también se establece que de esta nueva educación debía salir un nuevo hombre, en la cual, el Estado no tuviera incidencia en lo desarrollado en las aulas de clase, con el fin dejar a la escuela libre de cualquier tipo de dogma y tendencia política. Si yo quiero que el niño se desarrolle libremente en el aula, como consecuencia debe existir una libertad en las formas de pensarse el aula, pues termina siendo el niño en la interacción con el otro, el que dirige su proceso de aprendizaje.

Supone ésta, por lo tanto, una confianza absoluta *en la educación como medio de transformar la sociedad*. Son ilustrativas al respecto las siguientes palabras de José Ortega y Gasset, el ilustre filósofo de la “república de los trabajadores”. “Si educación -dice- es

transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades” Esta confianza en la *educación como una palanca de la historia*, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone como ya vimos en la clase última un *desconocimiento absoluto de la realidad social*. Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases (Ponce, 1936, pág. 110).

Pero esta última idea, de dejar “establecer” la libertad al interior de las comunidades, parecer ir en contravía de lo que hemos desarrollado hasta el momento. Por ejemplo; en las sociedades primeras la educación era vista como una clase de instrumento con el que se perpetúan los principios ideológicos y morales de la sociedad, así también ocurrió con las sociedades antiguas y feudal. La burguesía no va a ser la excepción, puesto que está también reconoce el poder ideológico que tenía sobre la sociedad al manejar las escuelas. No es posible ver la educación como algo ajeno a la economía que se desarrolla al interior de las sociedades, pues estas actúan de manera simbiótica.

El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clases nos ha mostrado, en efecto, que *la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia*. Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la sociedad y que trata de imponer después por creerlos justos (Ponce, 1936, pág. 110).

El desarrollo pedagógico, la creación de nuevas tendencias pedagógicas deben entrar en una “lucha” ideológica para poder establecerse al interior de la comunidad estudiantil, en la cual, dependiendo del argumento, las hipótesis, etc., que se establezcan alrededor de ésta, podrá o no tener mayor alcance. Pero, además, es importante determinar a quienes van dirigidas esas nuevas pedagogías, me explico, si aquel nuevo método pedagógico se desarrolla en las escuelas de las elites y ayuda a la innovación y creación de nuevas teorías que sirvan el desarrollo de la industria y al desarrollo científico, es una corriente que se tendrá en cuenta para aplicar. Pero, si este nuevo método pedagógico está direccionado a aplicarse en las escuelas populares, con el fin de generar

pensamiento crítico, una mayor profundización en los conocimientos que los lleven a producir otros, etc., es una pedagogía que no se tendrá siquiera en cuenta para su aplicación.

Nosotros queremos en la escuela -dice Gentile- el espíritu humano en toda su plenitud y en toda su realidad”, “ese espíritu que forma, por decirlo así, la verdadera humanidad del hombre”. Todo esto no es muy claro, sin duda alguna; pero poco más adelante el “espíritu” empieza a precisarse: “Los estudios (secundarios), dicen algunos, deben ser democráticos: como si dijéramos arrojar margaritas a los cerdos. Los estudios secundarios son por su naturaleza aristocráticos, en el óptimo sentido de la palabra; estudios de pocos, de los mejores, porque preparan a los estudios desinteresados, *los cuales no pueden corresponder sino a aquellos pocos destinados de hecho por su ingenio o por la situación de la familia* al culto de los más altos ideales humanos”. (...) El hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama conciencia; *es el hombre, dígame más bien, de las clases dirigentes*, sin el cual no es siquiera posible el otro hombre de las buenas digestiones, porque hasta las buenas digestiones necesitan el apoyo de la sociedad y *la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por otros. En este hombre creo que piensan todos los que reclaman que la escuela sea por la vida*. Si, para la vida del hombre, de la conciencia humana.” (Ponce, 1936, pág. 111).

Es evidente, cómo a través de lo postulado anteriormente, las masas populares son despojadas de su humanidad, de su conciencia humana, y como se define, que ese carácter humano, lo posee única y exclusivamente, el hombre de las clases superiores, pues solo este tiene el entendimiento, la capacidad de interiorizar, reflexionar y desarrollar conocimientos. Se decreta a través de esto, que el hombre burgués tiene de manera casi innata la capacidad de construir aquellos saberes.

Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto; un pueblo para quien los amos tienen siempre razón, ¿cómo no habría de ser el ideal de una burguesía que sólo aspira a resolver su propia crisis, descargando todo el peso sobre los hombros de las masas oprimidas? Sólo un pueblo “gentil, meditativo” podría soportar sin “parloteo” la explotación feroz. Y ese pueblo que el fascismo necesita es el que su escuela se apresura a prepararle (Ponce, 1936, pág. 112).

Se generan leyes estatales que establecen el totalitarismo al interior de la educación, bajo el carácter de “posibilidades”, se desconoce al otro, y su contexto social, en la cual se naturaliza su

condición, estableciendo que esta, está dada, por su destino, es decir, que podemos concluir que al interior de este modelo de educación se reflejan claras tendencias clasistas, racistas, autoritario, en la que hay una coartación de la libertad y autonomía, al interior tanto de la sociedad como de la escuela. Esto implica la existencia de un pueblo subyugado, sin conciencia, triste, manso.

Frente a las dos tendencias ideológicas que se posan alrededor de la educación; una fascista y la otra con un carácter más popular, existen posiciones neutras que pretenden construir una nueva visión de la educación, que no tomará posición frente a ninguna de las dos tendencias, es una visión que contempla el cambio de la educación sólo en pequeñas reformas, es decir, no es estructural.

La llamada “neutralidad escolar” sólo tiene por objeto substraer al niño de la verdadera realidad social: la realidad de las luchas de clase y de la explotación capitalista; capciosa “neutralidad escolar” que durante mucho tiempo sirvió a la burguesía para disimular mejor sus fundamentos y defender así sus intereses (Ponce, 1936, pág. 116).

Es decir que alrededor de este periodo no se dan transformaciones profundas al interior de la educación se pretende más bien, generar una clase de convergencia alrededor de las dos tendencias ideológicas con el fin de que ambas puedan incidir en la educación.

Cada lección de literatura, o de derecho, de sociología o de economía ¿no concurre a demostrar con insistencia infatigable que es necesario, absolutamente necesario, que subsista y se afiance la sociedad capitalista? las horas que el niño pasa en la escuela sólo significan, además, un momento de su vida, y sería ridículo creer que ni en el mejor de los casos podrían contrarrestar la enseñanza infinitamente más tenaz y organizada de la calle, del cine, de la radio, del teatro, de la prensa (Ponce, 1936, pág. 117).

Recordemos que en estos tiempos “modernos” en los que hay mayor desarrollo tecnológico y se tiene mayor acceso a información, la escuela no es la única que cumple con un papel educativo al interior de la sociedad, los niños también son educados al interior de la familia, por medio de la televisión, revistas, etc. Eso implica que sean constantemente bombardeados por información, ahora, ese tipo de información debe ser manejada al igual que las instituciones educativas por quienes poseen el poder económico, político y social al interior de la sociedad, lo que implica que la “instrucción” tenga mayor alcance al interior de los sujetos.

2. VISIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Como fue planteado en el desarrollo del aparte de este trabajo dedicado al Concepto de Estado, su evolución e influencia en la educación, el Estado colombiano y su educación son un reflejo de modelos occidentales, Colombia perteneciente a América, tenía unas formas de organización que en principio tuvieron elementos asociados a las comunidades primeras, sin embargo, con la llegada de los españoles al territorio, se instaura un modelo feudal, y quienes pertenecían a estas tierras, en su mayoría, fueron muertos al no someterse a la llegada de dichos colonos, lo que genera que estos tuvieran la necesidad de traer esclavos provenientes de otras tierras. Colombia nunca logra liberarse, pues hasta el día de hoy, se encuentra subyugada bajo el dominio extranjero, acomodándose a políticas exteriores, elementos que desarrollaremos más adelante.

Dicho lo anterior, intentaremos caracterizar el modelo de Estado actual en Colombia, resolviendo las siguientes inquietudes: Qué es un Estado Neoliberal, bajo la anterior caracterización, es Colombia un Estado Neoliberal, y finalmente cuáles son los principios de la educación en colombiana.

2.1 Qué es un Estado Neoliberal

El Neoliberalismo es una corriente que surge del capitalismo, y llega a instaurarse en Latinoamérica gracias a la conformación de un grupo de estudiantes chilenos, que son recibidos en la escuela de Chicago, para desarrollar una propuesta económica que sea afín con el capitalismo, pero que reconozca el contexto latinoamericano. No obstante, este no llega a instaurarse de manera pacífica, pues para llegar a ser ley dentro del estado chileno, se instaura una dictadura militar, fundamentada bajo la idea del shock.

Milton Friedman aprendió lo importante que era aprovechar una crisis* o estado de *shock* a gran escala durante la década de los setenta, cuando fue asesor de dictador general Augusto Pinochet. Los ciudadanos chilenos no sólo estaban conmocionados después del violento golpe de Estado de Pinochet, sino que el país también vivía traumatizado por el proceso de hiperinflación muy agudo. Friedman le aconsejó a Pinochet que impusiera un paquete de medidas rápidas para la transformación económica del país: reducciones de impuestos, libre mercado, privatización de los servicios, recortes en el gasto social y una liberalización y desregulación generales (Klein, 2008, pág. 8).

El principio fundamental de esta, es la libertad económica, y para lograr alcanzarla, requiere una, no limitación por parte de la economía y política estatal, por lo que pretenden establecer una reforma al interior del Estado, estableciendo como ley aquello de la liberalización y la capacidad estatal se reduzca al mínimo, dándole solo un papel de mediador. Según Klein “Las tres grandes medidas habituales -privatización, desregulación gubernamental y recortes en el gasto social-” (2008, pág. 11). Estas tres medidas se han implementado en donde se pretende dar desarrollo al neoliberalismo, con diferentes resultados.

Se plantea que, el problema real radica en que aquella crisis había dado cabida a la creación o surgimiento de nuevos sectores políticos, y que algunos habían tenido mayor incidencia gracias a la crisis que estaba viviendo Chile desde los años 30, por lo que había que “salvarla”.

Esta ansiedad por obtener un desarrollo económico más rápido y el fracaso de los sucesivos programas intentados para generarlo, han abandonado el camino para el triunfo de la demagogia marxista que se presentó en el halo de un esquema no probado y que prometía el mejoramiento sustancial del nivel de vida de la inmensa mayoría de los chilenos, sin sacrificar sino a los más ricos (Sanfuentes, Villarzú y Zabala, 1992, pág. 28).

Chile estaba viviendo una transformación profunda en términos políticos, económicos y culturales, pues era la primera vez que se elegía de manera democrática un gobierno socialista, el cual impulsa una constituyente y aplica una reforma rural, reforma en la que son mayormente afectados los sectores de la clase alta del país, estos acuden al planteamiento económico de los Chicago Boys y se derroca el gobierno de Salvador Allende, bombardeando el palacio de la moneda y dando muerte al presidente electo. Llevado esto a ser el primer país del mundo donde se instala el sistema neoliberal.

No obstante, ellos en su propuesta económica, plantean que, para poder sacar de la crisis a Chile, las medidas debían aplicarse de manera inmediata y rápida, una tras otra, en las cuales se supone las clases populares eran quienes saldrían mayormente favorecidas por dichas medidas y sin afectar a los más ricos. Con estas medidas, se genera un crecimiento en la población urbana, mientras la población rural disminuye, esto gracias a la “migración” que se da del campo a la ciudad, dado que las oportunidades laborales ahora se encontraban en las grandes ciudades, por la apuesta del gobierno al desarrollo industrial. El trabajo y la producción de la tierra dejó de ser “rentable”. Esto a largo plazo genera una transformación en el plano económico, social y cultural, creando crisis a nivel de educación, salud, vivienda, entre otras.

Según el planteamiento de este nuevo sistema, debía haber una limitación en la incidencia que tenía el Estado en algunos escenarios.

Las tendencias estatistas se manifiestan en diversas formas, siendo las más importantes:

- La intervención directa del Estado para manipular las variables económicas;
- El desarrollo de una frondosa burocracia:
- La propensión de crear actividades estatales paralelas a la actividad privada en los sectores productivos o de servicios;
- Las nacionalizaciones y el estatismo progresivo de la economía;
- El desarrollo de sistemas de planificación, que planifican solo en forma parcial, pero que buscan un control directo de variadas actividades;
- El aumento de la inversión estatal en áreas de reducida rentabilidad social;
- La politización de las instituciones públicas.

Todas estas manifestaciones están relacionadas entre sí y van configurando un marco institucional extremadamente anárquico, que envuelve y limita las posibilidades de desarrollo que no estén amparadas por el poder del Estado (Sanfuentes, Villarzú y Zabala, 1992, pág. 30).

Dada la crisis económica, el Estado establece mayor regulación en términos económicos, como medida para poner fin a dicha crisis. no obstante, esta incidencia desde la mirada de los Chicago Boys no se encontraba parametrizada, por lo que debe demarcarse o acabarse, con el fin de crear una actividad económica más amplia, dado que, la regulación estatal generó un estancamiento económico a gran escala. Es decir, lo que se pretende con dicho liberalismo económico es una regulación no tan rigurosa por parte del Estado, en la que se de autonomía al sistema económico para autodeterminarse y regularse.

la fijación del precio a ciertos productos, como los alimentos para que éstos sean “baratos” y estén al alcance de toda la población, al poco tiempo provoca un deterioro en su producción, lo que reduce la disponibilidad real de alimentos, o la fijación de la tasa de interés a un nivel artificial para abaratar el crédito trae como resultado una disminución del ahorro, o el control del tipo de cambio termina por afectar negativamente al sector exportador (Sanfuentes, Villarzú y Zabala, 1992, pág. 31).

Entre esas medidas que debían eliminarse, estaba la consolidación de los precios a productos, entre ellos los alimentos, orden que se había tomado con el fin de que fueran accesibles a todo público y evitar una crisis alimentaria al interior del país. Pero, con la nueva propuesta económica se elimina esa medida, lo que provoca una pobreza generalizada en los sectores populares, dado que, al no generarse un alza en el salario de las clases trabajadoras los mismos no podían acceder a un mínimo de alimentación, lo que lleva a una inevitable crisis social al interior del país.

Las anteriores consideraciones sobre el estatismo no deben llevar a la errada conclusión de que el Estado debe marginarse totalmente de cualquier acción en el campo económico; muy por el contrario, estimamos que compete al Estado la dirección superior de todo el sistema económico, la fijación de metas globales, la determinación del marco institucional, el establecimiento de mecanismos de planeación y control, el desarrollo de la infraestructura y de aquellas actividades en que el beneficio social sea mayor que el beneficio privado, etc. (Sanfuentes, Villarzú y Zabala, 1992, pág. 33)

En últimas, lo que se pretende es que el Estado tenga un papel de medidor, de observador en términos económicos, alineándose con las políticas económicas globales, a fin de que el país tenga rentabilidad y entre a competir en el sector económico, pero además, establece que quien debe garantizar infraestructura es este, es decir, las vías por donde se transportan las mercancías de sectores privados, entre otros elementos, deben ser brindadas por el Estado, las cuales serán construidas con los impuestos que pagan los ciudadanos.

El programa económico que propiciamos estará dirigido a obtener las siguientes metas: (...) Garantizar la igualdad de oportunidades especialmente en la educación de modo que el acceso a ella depende de la capacidad y del potencial creativo de cada individuo, más bien que de factores accidentales como la riqueza y la cultura del medio familiar. En este objetivo se incluye también el acceso a la salud, a la seguridad social y al empleo; dicho acceso se garantizará primordialmente a través de la reforma al sistema previsional (Sanfuentes, Villarzú y Zabala, 1992, pág. 52)

Nuevamente, como desde que se instaló la burguesía en el poder, aparece el hecho de que las condiciones del hombre están dadas por una clase de destino, de suerte que le tocó correr, ya sea, para ser parte de la clase popular, como para ser parte de la clase alta de una sociedad, condiciones que, al parecer, no se deben poner entre dicho. Pero, además, el que pueda acceder o no a una

forma de educación determinada, está dado por su capacidad intelectual y potencial creativo, el cual, al parecer, no se desarrolla, se plantea que es innato en el sujeto que corra con dicha suerte. Por lo que se concluye que acceder a educación de cualquier nivel no se da en términos de equidad dentro de este sistema.

Este, además, plantea un proceso de descentralización, eliminando los mecanismos de control por parte de las entidades estatales a nivel económico, y en entidades privadas a las que les regulara su funcionamiento, los Chicago Boys plantean que “El proceso de descentralización deberá abarcar actividades como educación, salud, sistemas asistenciales, etc., permitiendo una participación efectiva de los usuarios lo que facilita el control y promueve una mayor eficiencia en estos sectores” (Pag.45). es decir, que la educación, salud, entre otros, que hasta ahora se habían visto como un bien común, pasan a ser bajo esta política de descentralización, un servicio, a los que usuarios con capacidades económicas, tienen derecho a acceder y regular.

Si se considera que la empresa es el modelo más eficiente y competitivo para organizar la producción y los servicios en una sociedad de mercado, las escuelas y universidades deben ahora pensarse y organizarse como empresas prestadores de servicios educativos los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y la productividad como criterios principales de decisión; los resultados de aprendizaje (que hay que medir para poder cuantificar y comparar, y así estimular la competencia) y el costo por alumno son criterios básicos a la hora de valorar la calidad de las escuelas; las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios (los padres de familia y los estudiantes). Ser competitivo es ser competitivo en el mercado (Blasco, Rodríguez, 2002, pág. 7).

A modo de conclusión, se evidencia que las características que un sistema Neoliberal son: la privatización, la desreglamentación gubernamental a sectores económicos y el recorte presupuestal al gasto social. Lo cual genera que el Estado deje de velar por las necesidades básicas de sus ciudadanos, como la salud, el agua, la educación, entre otras, son los sectores privados quienes entran a satisfacer dichas necesidades solo a cambio de una retribución monetaria. es decir, que al ciudadano se le extraen sus ingresos económicos en dos vías: en impuestos al Estado y en el pago de servicios básicos.

2.2 Es Colombia un Estado neoliberal.

De acuerdo con las características que se le atribuyen a un sistema neoliberal, y siendo Colombia un país de Latinoamérica que cambia la constitución política en el mismo periodo de tiempo que lo hacen el resto de países del continente, intentaremos establecer una relación con ese sistema y la nueva concepción de Estado que se instaura al interior del país luego de 1991.

En el ocaso de las utopías aparece el neoliberalismo con su aparato constitucional democrático. Además, en las reformas constitucionales hay un amplio espectro de derechos individuales y sociales escritos que pretende contrarrestar las injusticias sociales que se derivan de la propia dinámica del poder del capitalismo y su establecimiento. Se presume que con ese imaginario constitucional en donde formalmente los individuos y las comunidades pobres tienen todos los derechos posibles, pero ningún poder real, se está fundando un nuevo capitalismo democrático y justo (Child, 1993, pág. 9).

Ese imaginario de todos los derechos posibles se había establecido desde la llegada del Estado burgués. El liberalismo económico, establece que se puede acceder a ellos siempre y cuando el sujeto tenga los recursos para hacerlo o se esfuerce lo suficiente para adquirir dichos recursos. Recordemos que en este sistema como en las anteriores formas de Estado, quienes poseen mayor poder económico tienen mayores posibilidades de incidencia en la sociedad. Es decir, que a pesar de que este nuevo sistema de leyes “tenga en cuenta” las necesidades de cada uno de los individuos o comunidades, si estos no tienen poder económico, no tienen nada realmente.

A veces pensamos que con la Constitución de 1991 los colombianos, (...) tenemos escritos todos los derechos imaginables, pero muy poco poder real para hacerlos efectivos. El neocapitalismo y su establecimiento continúan ordenando con sus medios de contratación y de comunicación las relaciones de producción de la sociedad y las conductas de los individuos (Child, 1993, pág. 9).

Ahora con este nuevo sistema neoliberal, se establece ese mismo derecho adquisitivo, pero, se limita la incidencia del Estado en los asuntos económicos. Si las masas populares siguen sin contar con el poder sobre los medios de producción, muy difícilmente van a poder ejercer su derecho de acceso a determinados derechos, pues siempre se encontrará el limitante del dinero, limitante que llegan a generar injusticia social.

La propuesta de reducir el Estado a una policía de la propiedad y al ejército de la seguridad contra la insurgencia, a la que van asimilando todas las protestas sociales y las oposiciones que le incomodan al establecimiento, equivale a acabar con las culturas que inspiraron las grandes civilizaciones para colocar en su lugar microculturas pragmáticas, inmediatistas y utilitaristas (Child, 1993, pág. 10).

El Estado, ahora tiene como función establecer entes de control y vigilancia que eviten la objeción, la protesta, la manifestación, etc., por parte de los ciudadanos. Pues se plantea que cualquier manifestación es injustificada, dado que la nueva política permite la libertad de acceso a los servicios, pero, además, esta fue aprobada por ciudadanos que ayudaron a la construcción de ley, y no tuvo objeciones en su momento, ya sea por desconocimiento, omisión o aprobación.

(...) las grandes inversiones públicas se financian con crédito externo y son previamente evaluadas por los organismos financieros como el Banco Mundial, el FMI o el Banco Interamericano de Desarrollo. Es casi un chiste cruel darle a los ciudadanos la ilusión de participación democrática personal en la nueva sociedad informática, abstracta, supercentralizada, internacionalizada que opera bajo el control casi secreto de los poderes del gran capital (Child, 1993, pág. 15).

Pero, además, no dar un alza considerable a los sueldos de los trabajadores y reducir los impuestos, deja a merced del mercado capitalista las empresas e instituciones públicas aún existentes, que con el pasar del tiempo deben recurrir a permitir la inyección de recursos por agentes privados para evitar su extinción. Llevando esto a un endeudamiento y a la posible acaparación de dichas empresas. La inyección de estos rubros por sectores privados implica que la empresa esté sujeta a los deseos de dicha entidad.

El capitalismo internacional financiero se integra a la economía colombiana a través de diversos mecanismos: a) Control del sistema bancario y financiero; b) Utilización instrumental de la capacitación del personal colombiano en empleo y supervisión de ingeniería empresarial moderna; c) Utilización de recursos naturales y de infraestructura de servicios públicos del Estado o privatizadas; d) Aprovechamiento de las políticas de apertura para su expansión multinacional y de la organización de una nueva división internacional del trabajo (Child, 1993, pág. 34).

Recordemos que cuando entra en Chile este nuevo sistema económico se le hacen una serie de sugerencias al general Pinochet, en la que se plantea la descentralización del sistema financiero y económico, lo mismo ocurre en la constitución de 1991, en la cual hay descentralización por parte del Estado colombiano y entra a ser controlado por elementos extranjeros.

También se evidencia, al igual que después de la revolución industrial, la necesidad de capacitar a los trabajadores para que tengan unos mínimos de educación y manipulen de manera adecuada la maquinaria de la empresa, es decir, que el capital extranjero incide en las formas de educación con el fin de garantizar una manipulación adecuada de las mismas.

Además, el proveedor de infraestructura es el Estado, el cual invierte el presupuesto estatal en estas, así como se permite por parte del capital extranjero la explotación de los recursos naturales perteneciente a diferentes culturas y ciudadanos de dicho país. Luego, bajo la lógica del internacionalismo laboral, Colombia y su mano de obra se encarga de ciertas tareas mecánicas, que no requieren de innovación o planteamientos profundos sobre la técnica por parte de los trabajadores.

Este tipo de lógicas que se han venido implementando en Colombia, en el que, el sistema financiero y bancario es internacionalista, y no existe responsabilidad estatal de la pobreza y desigualdad, pues bajo su lógica liberalista no hay un rostro, no existe un responsable, la economía autodetermina por los diferentes fenómenos económicos y financieros que no son predecibles.

A modo de conclusión, se evidencia como claramente Colombia bajo la constitución de 1991 es neoliberal, pues comparte los principios de descentralización del poder económico, apertura económica, reducción en los gastos sociales por parte del Estado, con el fin de que el sector económico privado entre a suplir dichos “derechos” ahora convertidos en servicios, dada la transacción monetaria. En el que además el Estado, es el proveedor de infraestructura, vías, entre otros, sin perder el control de las fuerzas militares.

2.3 Principios de la educación en Colombia

Partamos de que Colombia no poseía antes 1991 el mismo desarrollo industrial del norte de América, países de Europa, entre otros, por el contrario, este aún poseía fuertes características de un sistema feudal, en el cual grandes extensiones de tierra pertenecían a un solo terrateniente y la educación aún estaba controlada en gran parte por los Jesuitas y la iglesia. Con la constitución de

1991 entra un nuevo sistema económico, financiero, político, social y cultural que no logran eliminar elementos de la antigua forma de Estado.

Bajo esta nueva norma, la educación toma matices diferentes, dado que, con la reducción por parte del Estado al gasto social, la educación entra a verse afectada por estas medidas.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (...) El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (Constitución política de Colombia, 1991, pág. 29).

Bajo esta nueva forma de educación, la industria tenía gran incidencia, pues se pretendía desarrollar la misma al interior del territorio, por ende, al igual que en la primera fase de la educación burguesa, en esta también se plantea un mínimo de educación, en el que los estudiantes tengan un nivel mínimo de escolarización que les permita desenvolverse adecuadamente en los futuros labores que vayan a realizar al interior de la industria.

Existe una clara postura de que todos los ciudadanos deben recibir una educación, pero esta debe estar determinada de acuerdo a sus capacidades intelectuales como económicas, además esta forma de educación no tiene otro fin que instruir al sujeto para que desarrolle su papel dentro de la sociedad, si este pertenece a las clases superiores, su papel es el de gobernar, innovar en el terreno científico, entre otros, tareas que solo pueden ser desarrolladas por alguien que ocupe su posición al interior de la sociedad. Mientras que el obrero, el campesino, sólo recibe educación para seguir ocupando ese papel al interior de la sociedad, por eso esa instrucción es tan limitada para quienes ocupan esta posición.

Pero, pensemos ahora en la denominación de la educación como un servicio público, pues recordemos que con la apertura económica, estos servicios pueden ser brindados por sectores estatales como sectores privados, teniendo en cuenta esto, como la educación es un servicio de carácter inmaterial, está sujeto a la definición de servicio enfocado a nivel empresarial, es decir, solo a de satisfacer la necesidad del cliente, en el que este solo puede sentirse satisfecho con el servicio, si le brinda elementos que le permitan ascender social y económicamente, por lo tanto puede llegar

a ocurrir que bajo esta nueva forma, las instituciones prestadoras de este servicio empiecen a enfocarse en la educación para el trabajo.

(...) con la descentralización y de acuerdo con la facilidad de generar exclusión en la prestación de ciertos servicios como la educación y la salud, se fundamenta la idea de la privatización como mecanismo para introducir eficiencia en la prestación de estos servicios, pues se presume que el empresario privado debe ser competitivo en un entorno en que los ciudadanos son libres de elegir según sus preferencias. De esta manera, la función del municipio (o gobierno local) termina simplificada en buena parte a la identificación de aquellos individuos que requieren ser subsidiados (Rodríguez, 2017, pág. 26).

Ahora recordemos que uno de los mecanismo utilizados por la economía extranjera y su incidencia en el país, es la capacitación del personal colombiano en *empleo y supervisión de ingeniería empresarial moderna*, y con esta nueva constitución estamos supeditados a las políticas extranjeras por el FMI, BM, entre otros, por lo que parece ser que la educación aun desde sus inicios tendrá un enfoque de educación para el trabajo, en el cual no primara la creación, el arte, el deporte, la ciencia y el humanismo.

En el área de la educación tenemos otro caso de voluntarismo social. De un lado se trata de buscar nuevos actores de la acción social, como la sociedad y la familia; y de otro, de compartir la cofinanciación del gasto educativo con el capital. En esta forma se limita, de hecho, la obligación de impartir educación gratuita en las instituciones del Estado “sin perjuicio del cobro de derechos a quienes puedan sufragarlos” (Art. 67, 4). Por la falta crónica de ingresos fiscales y por las políticas antiinflacionarias de reducción del gasto público se reducirá el campo de la educación pública gratuita (Child, 1993, pág. 66).

El hecho de haber descentralizado la economía, de reducir los impuestos e incidencia del Estado en sus instituciones, la educación dejará de tener la inyección necesaria de recursos, además de no contemplarse en sus políticas la cobertura, la infraestructura y la necesidad de crear nuevos programas y contenidos que atiendan las necesidades de una sociedad en crecimiento. Pero, si se contempla la necesidad de cumplir, con lo definido por políticas internacionales.

Precisamente el sistema educativo definido por la comisión del *icfes* contempla el aumento de la productividad y la competitividad a nivel internacional, el crecimiento económico y la

modernización del país, la producción de conocimiento, la “relevancia” de la dimensión ética en las prácticas científicas, la vinculación de “quehacer universitario” con el proceso del desarrollo nacional y la “eficiencia y eficacia” de las instituciones de educación superior en la formación de las personas que han de ser “agentes creativos” de la nueva sociedad (Child, 1993, pág. 37).

Es decir que el sistema educativo no está pensado bajo el contexto y las necesidades de la sociedad colombiana, pues su política se enfoca en elementos ajenos a su contexto, en el que la misma, se encuentra sometida a formas de evaluación y regulación internacional.

Dentro del sistema educativo colombiano se parametriza la educación, en la cual se establecen tres tipos de la misma, la educación formal, la no formal y la informal, se establecen estas dos últimas, teniendo en cuenta a las personas que no pudiesen acceder a la primera, y se plantea la existencia de otras instituciones que intentan suplir este papel.

ARTÍCULO 2o. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (Ley General de Educación, 1993, pág. 1).

Esta educación complementaria cumple también un papel en un sistema que no puede garantizar el acceso equitativo de todos sus ciudadanos a la educación superior. La descentralización del sistema educativo trae como consecuencia inevitable la reducción de la cobertura en la misma, pues la norma no prevé el crecimiento de la población, llevando a que sus ciudadanos accedan a través de medios no formales.

ARTÍCULO 7o. La familia (...) a) Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la constitución, la ley y el proyecto educativo institucional (Ley General de Educación, 1993, pág. 3).

Pero, además, el sistema de educación no es homogéneo, pues aunque establece una serie de normas en la que todas las instituciones inciden, estas son bastante limitadas, dado que con la visión de la educación como un servicio al que se puede acceder de manera escalonada de acuerdo a las capacidades económica, su calidad varía de acuerdo a la institución y su población, es decir, que si se posee una capacidad económica mayor al común de la población puede acceder a una institución que posea mejor calidad educativa.

ARTICULO 26. Servicio especial de educación laboral. El estudiante que haya cursado o validado todos los grados de la educación básica, podrá acceder al servicio especial de educación laboral proporcionado por instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en donde podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente. (...) PARÁGRAFO. El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA y el sector productivo, establecerá un Sistema de Información y Orientación Profesional y Ocupacional que contribuya a la racionalización en la formación de los recursos humanos, según los requerimientos del desarrollo nacional y regional (Ley General de Educación, 1993, pág. 9).

El Estado adquiere una responsabilidad compartida con las entidades privadas encargadas de brindar servicios educativos, no obstante, dicha responsabilidad llega hasta el grado noveno (9°) en el cual el estudiante puede buscar la posibilidad de acceder a instituciones que no soliciten que este haya cursado la educación media y pueda ejercer algún cargo laboral. Una de estas instituciones, avalada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el SENA, que está enfocada principalmente en la educación para el trabajo. Recordemos que cuando la educación burguesa llega a posicionarse al interior de la sociedad se crean escuelas populares que tendrán la tarea de educar el vulgo con el fin de que estos puedan manejar la maquinaria que se desarrolla luego de la revolución industrial, es decir, la educación lo capacita para esto y no para otra cosa.

ARTÍCULO 29. Educación media académica. La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior (Ley General de Educación, 1993, pág. 9).

Y como al inicio de la educación burguesa, se establece el acceso a la educación superior solo si se poseen las capacidades de acceso a la misma, en el que, si eres lo suficientemente inteligente y logras sobrevivir a la competencia al que estás sometido con los exámenes de acceso, podrás ser partícipe de la educación superior.

ARTÍCULO 32. Educación media técnica. La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior.

Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios (Ley General de Educación, 1993, pág. 10).

Todas estas áreas se encuentran enfocadas para responder a las necesidades del sistema económico, recordemos que el capitalismo penetra la sociedad colombiana tomando ciertas medidas, como: la integración del capital humano en empleo y supervisión de maquinaria al interior de las empresas que se determinan por políticas extranjeras, además del uso de los recursos naturales que se encuentran en el territorio colombiano. Medidas en las que inciden está *formación calificada*, es por eso que se establece como norma la formación en educación media técnica, es decir, que no se requiere de llegar a la educación superior para desarrollar este tipo de medidas.

Es natural que, en el sistema educativo determinado por un sistema neoliberal, los sujetos lleguen a alcanzar grados diferentes de instrucción, pues el supervisor de una fábrica, el técnico industrial, entre otros, deben poseer más conocimientos sobre la maquinaria y la técnica para su uso.

ARTÍCULO 33. Objetivos específicos de la educación media técnica. Son objetivos específicos de la educación media técnica:

- a) La capacitación básica inicial para el trabajo;
- b) La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y
- c) La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior (Ley General de Educación, 1993, pág. 10).

No obstante, quien quiera acceder a educación superior, podrá hacerlo si posee las capacidades financieras e intelectuales, para hacerlo.

ARTÍCULO 38. Oferta de la educación no formal. En las instituciones de educación no formal se podrán ofrecer programas de formación laboral y oficios, de formación académica y en materias contundentes a la validación de niveles y grados propios de la educación formal, definidos en la presente Ley (Ley General de Educación, 1993, pág. 11).

Este tipo de normativa puede llegar a ser lesiva cuando se piensa en una educación equitativa para los integrantes de una sociedad, pues, cuando instituciones no formales brindan validación por niveles la formación no goza de un proceso constante, en el cual, el estudiante construya un pensamiento crítico, lógico y reflexivo para con el mundo que le rodea. Este tipo de formación abre una brecha social más grande, pues se entiende que quienes no tienen la posibilidad de acceder a una educación formal brindada por el Estado, es por, ya sea problemas económicos al interior de su hogar, o por que el estado no ha logrado llegar a todo el territorio colombiano.

ARTICULO 90. Certificados en la educación no formal. Las instituciones de educación no formal podrán expedir certificados de técnico en los programas de artes y oficios y de formación vocacional que acrediten al titular para ejercer la actividad laboral correspondiente (Ley General de educación, 1993, pág. 20).

No obstante, esto no parece molestarle al Estado colombiano, pues la educación parece algo más de una clase de suerte social que un derecho fundamental que se debe brindar a todo ser humano, es satisfactorio para el mismo si la clase popular cuenta con unos mínimos de alfabetización que le permita desarrollar sus labores y consumir dentro del sistema.

ARTICULO 99. Puntajes altos en los exámenes de estado. A los cincuenta (50) estudiantes de último grado de educación media que anualmente obtengan los más altos puntajes en los exámenes de Estado realizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones de Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas. De todos éstos, quienes comprueben escasos recursos

económicos serán, además, beneficiarios de subsidios educativos especiales, otorgados por la Nación (Ley General de Educación, 1993, pág. 21).

De acuerdo con lo anterior, se somete a los estudiantes de educación media a una clase de competencia para lograr acceder a la educación. Con la descentralización de la educación por parte del Estado, ya no es responsabilidad de este que sus ciudadanos puedan acceder o no a educación superior, como lo plantea Blasco y Rodríguez “Como la competencia debe ser permanente y en igualdad de condiciones, deben eliminarse privilegios adquiridos y establecerse pruebas y calificaciones estándar en forma periódica” (2002, pág. 8).

ARTICULO 103. Otorgamiento de subsidios y créditos. El Estado creará subsidios y créditos a la demanda educativa para ser otorgados a las familias de menores ingresos económicos, destinados al pago de los gastos escolares de los educandos tales como matrícula, pensiones, uniformes, transporte, textos y materiales educativos, que aquéllas efectúen en establecimientos educativos estatales o privados (Ley General de Educación, 1993, pág. 22).

Estas lógicas de subsidios y créditos por parte de Estado, crean algo denominado asistencialismo, en la que solo puede ganar el sistema financiero, dejando en pérdidas el sector social, como lo plantea cuando se refiere a Chile Klein “fue un país donde una pequeña élite pasó de ser rica a superrica en un plazo brevísimo basándose en una fórmula que daba grandes beneficios financiándose con deuda y subsidios públicos” (pág. 139) y esto es posible gracias a que el dinero que antes se inyectaba al sector público, ahora se inyecta al sector privado, con la excusa de la descentralización.

A modo de conclusión, la sociedad está englobada por una serie de instituciones en las que el sector financiero es el determinante de cómo se desarrollarán y qué papel cumplirán al interior de la sociedad. Como Colombia no es ajena a la política extranjera y gracias a su deuda con el banco mundial, este puede coartar su independencia y establecer cómo debe regirse, las instituciones no pueden autodeterminarse bajo políticas orientadas a beneficiar la sociedad colombiana, estas no están enmarcadas bajo su contexto y con el único fin de ayudar al desarrollo económico de la nación, su papel es favorecer la política extranjera.

Una de las instituciones que se deben ajustar de acuerdo a esos principios, es la Escuela, y es por esto, que al encontrarnos regidos por normas como la constitución de 1992 y la Ley General de Educación, es que podemos llegar a concluir que la educación tiene fines mercantilistas en su

interior, y que los jóvenes que producen, deben ser útiles para el mercado nacional como internacional.

3. LÓGICAS DEL MERCADO DENTRO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

El mismo sentir que guió a los pensadores en la sociedad burguesa, en la que debía existir una libertad de exploración en los terrenos del conocimiento, con el fin de, llevar a la sociedad a desarrollar e innovar en términos de la industria, guió a los intelectuales del territorio colombiano a pensarse otra forma de educación con los mismos fines, en la que la educación matemática, debía estar determinada bajo estos planteamientos.

Para poder enlazar la política educativa con la lógica mercantilista, debemos entrar a analizar las normas que rigen la educación matemática como; la Ley General de Educación los Lineamientos Curriculares de Matemáticas y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, esto, bajo la mirada de lo desarrollado en el apartado anterior, en los que se caracteriza al sistema neoliberal y su incidencia en el sistema educativo.

Esta transformación de la política educativa en el área de las matemáticas específicamente se da porque, la misma debe responder a demandas locales, nacionales e internacionales, como; el PEI de cada una de las instituciones, la ley general de educación, la constitución de 1991, las políticas que demandan el FMI, BM, entre otros. A las cuales el área de matemáticas debe responder, puesto que, se hace imposible lograr avances en términos tecnológicos y científicos al interior del país, si no hay una transformación en la misma, lo que permitirá dar un salto del sistema feudal al sistema capitalista.

ARTICULO 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) e) El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos (Ley General de Educación, 1993, pág. 6).

Respondiendo a esta transformación, desde la Ley General de Educación, se establece el ciclo de educación básica primaria, el cual consta de los cinco (5) primeros grados, en las que las matemáticas tienen una definición específica y el estudiante debe lograr aprender ciertos procedimientos. Recordemos que, cuando se instaura el Estado burgués en Europa, llegan con este las escuelas populares, las cuales tenían el fin de instruir a las masas, en el área de matemáticas, en las que debían aprender a hacer cálculos y a proceder de manera lógica frente a ciertas situaciones, con el único fin de que fueran aptos para realizar ciertas tareas al interior de las fábricas.

La educación matemática debe adecuarse y funcionar a partir de las necesidades del capital, en el que, el mismo, establece un mínimo de aprendizaje para los estudiantes que accedan a ella, como lo expresan Blasco y Rodríguez, “(...) hasta dónde debe extenderse la instrucción obligatoria. La respuesta de Hayek es que, como norma general, y así se tengan recursos, la instrucción obligatoria financiada por el Estado debería ser mínima, evitando prolongar el periodo educativo de la mayoría” (2002, pág. 5). Ese mínimo de educación para el Estado colombiano llega hasta noveno grado.

ARTICULO 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: (...) c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana (Ley general de educación, 1993, pág. 7).

Dentro de la lógica de la escuela instaurada por el Estado burgués, la división de los ciclos permite determinar el papel que los sujetos desarrollarán al interior de la producción, recordemos que las masas populares recibían una educación que les permitiera entender y manejar maquinaria al interior de las fábricas, además de realizar ciertas tareas sin una vigilancia constante por parte de patrón, para esto es necesario que el sujeto solucione problemas de manera inmediata, sin la necesidad de un intermediario, por ello, se requiere del aprendizaje de estos conocimientos, que serán aportados desde el área de matemáticas, pero, solo hasta el nivel básico.

Si se parte del hecho que la “instrucción obligatoria” financiada parcialmente por el Estado es un mal menor necesario y que debe tener un carácter básico (mínimo), cabe preguntarse si el Estado deba financiar por algún tipo de razón (equidad, igualdad, justicia, méritos) el

acceso de algún grupo seleccionado de jóvenes a una educación diferente (posterior, superior, especial, de otra calidad...) (Blasco, Rodríguez, 2002, pág.5).

Bajo esto, queda claro que la calidad educativa no es equitativa, en el que se establecen unos estándares que se ejecutan y reflejan a la hora de evaluar, con el fin de permitir que las instituciones entren al mercado educativo a competir con ventaja. Pero, las instituciones no son las únicas que entran a competir, también lo hacen los estudiantes y docentes, dado que, si son lo suficientemente buenos, esto le garantiza beneficios o apoyos económicos a la hora de ingresar a otro tipo de educación.

ARTICULO 77. Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezcan el Ministerio de Educación Nacional (Ley general de educación, 1997, pág. 17).

La autonomía que, se les da a las áreas para autodefinirse, puede entenderse como un artificio por parte del Estado colombiano, pues básicamente, al estar sujeto a cierta evaluación al interior y al cumplir con unas metas determinadas, para cada uno de los grados, limita y expone a los procesos educativos a cumplir únicamente con lo establecido, además, de generar una competencia al interior del aula de clase.

Ubicados en un contexto de descentralización educativa y ejercicio de la autonomía escolar se puede inferir la diferencia entre el currículo nacional que ofrecía el MEN hasta cuatro años y los lineamientos actuales. Los programas por áreas señalaban las temáticas, las metodologías recomendadas y las evaluaciones más viables (Lineamientos Matemáticas, 1997, pág. 7).

Nuevamente aparece el término de descentralización, elemento del que hace uso el neoliberalismo para que la educación deje de ser financiada por el Estado, y en el cual, se supone la comunidad educativa, como; padres, maestros, estudiantes y directivas, entran a incidir en los planes de formación al interior de la institución, pero recordemos que, estos deben estar pensados bajo

normativas como; los estándares básicos de matemáticas y entran a ser evaluados por pruebas nacionales e internacionales, es decir, que parece un bello artificio por parte del nuevo sistema que rige la educación.

El enfoque de estos lineamientos está orientado a la conceptualización por parte de los estudiantes, a la comprensión de sus posibilidades y al desarrollo de competencias que les permitan afrontar los retos actuales como son la complejidad de la vida y del trabajo, el tratamiento de conflictos, el manejo de la incertidumbre y el tratamiento de la cultura para conseguir una vida sana (Lineamientos Matemáticas, 1997, pág. 7).

Básicamente con los lineamientos y estándares aplicados en el aula de clase de matemáticas pretenden desarrollar en los estudiantes capacidades que permitan que este de soluciones a problemas de manera rápida y eficiente, con el fin de hacerlos más competentes en el aula, elementos que se reflejarán en el área laboral.

La verdadera enseñanza que busca el neoliberalismo con esta dinámica no son las matemáticas o el lenguaje o determinados valores; la verdadera gran enseñanza, el curriculum oculto, es lo que no se ve, lo que se da por supuesto: que todo se compra y todo se vende; que hay que competir; que la enseñanza o el conocimiento son una mercancía que no tiene nada que ver con derechos sociales individuales o colectivos; que el mundo es un gran supermercado y el aprendizaje no es sino otra forma de consumir (Blasco y Rodríguez, 2001, pág. 16).

Es decir que, no importa en realidad los conocimientos que aprendan e interioricen, lo realmente importante es que estos sean útiles a la hora de entrar a competir en el mercado laboral, a la hora de solucionar problemas de manera eficiente en el área de trabajo y que desarrollen, sí tienen la capacidad de acuerdo a su nivel de educación, de crear e innovar en el mercado e industria.

La comparación supuestamente “objetiva” entre los centros educativos no sería posible sin el establecimiento de unos estándares, a la manera de normas ISO, de especificaciones técnicas. (...); todos los niños en el mundo deben realizar unas pruebas “objetivas” en las áreas de lenguaje y matemáticas, inicialmente, pero en el fondo da lo mismo. Una vez aceptado el hecho de que todos deben competir en un mercado globalizado y que para ello hay que establecer unos estándares -no importa cuáles- que permitan y estimulen la

competencia, la discusión sobre la objetividad de las pruebas, sobre los aspectos a evaluar y a tener en cuenta es un asunto secundario que en el fondo oculta lo que presupone. Lo de menos es el qué y el cómo evaluar; lo importantes es el para qué hay que evaluar: para aceptar la maquinaria de la competencia global y para ejercer control (Blasco y Rodríguez, 2001, pág. 17).

El control en el mercado global de la educación, por medio de estos mecanismos de evaluación en los que, los estudiantes deben realizar dichas pruebas estandarizadas con el fin de evaluar si cumplen con los requisitos para acceder a educación superior, y bajo la cual, se mide la “calidad” de educación que se está impartiendo en las instituciones de educación básica, en las cuales se deben aprender unos mínimos en matemáticas, reglamentados en la Ley General de Educación, lo importante es evaluar que el estudiante haya adquirido esos mínimos, y analizar cómo nos encontramos en el mercado global de educación.

Estas dos facetas (práctica y formal) y estos dos tipos de conocimiento (conceptual y procedimental) señalan nuevos derroteros para aproximarse a una interpretación enriquecida de la expresión ser matemáticamente competente. Esta noción ampliada de competencia está relacionada con el saber qué, el saber qué hacer y el saber cómo, cuándo y por qué hacerlo. Por tanto, la precisión del sentido de estas expresiones implica una noción de competencia estrechamente ligada tanto al hacer como al comprender (Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, 1998, pág. 5)

Si la educación tiene como fin, desarrollar en los estudiantes, sujetos competentes al mercado, que no cuestionen, pero sí que solucionen de manera rápida y eficiente cierto tipo de problemas que se puedan presentar, bajo estos fines, qué podremos interpretar de ser matemáticamente competente de acuerdo a los estándares. Bajo ese marco global de educación, ser matemáticamente competente es ser competente para el mercado, desarrollar conocimiento bajo las dinámicas que ellos establecen y que funcione para el mismo, ahora habría que preguntarse si a ellos les interesa ese desarrollo en matemáticas en un país como Colombia y si sus evaluaciones han generado que el Estado Colombiano invierta más en educación o en realidad eso solo ha servido como una clase de diagnóstico global de cómo nos encontramos en educación en comparación con otros países, y si ese nivel educativo seguirá garantizando servir de mano de obra barata para la industria y mercado internacional.

Esa puede ser la razón por la que la educación matemática no esté enfocada en crear matemáticas, pero sí en reproducir una matemática ya hecha. Porque; saber qué, el saber qué hacer y el saber cómo, cuándo y por qué hacerlo, solo refleja las matemáticas necesarias para el mercado, con el fin de dar solución rápida y eficiente a los problemas que pueda los futuros obreros.

Conclusiones: Expresión de los principios y lógicas de la economía de mercado en la educación matemática

Presento a continuación, las tres conclusiones de este trabajo. En primer lugar, el Estado y la escuela se han encontrado íntimamente relacionadas a través de la historia, pues quienes han ostentado el poder a través del Estado, reconocen la importancia de mantener el control ideológico de la sociedad, haciendo uso de la escuela como herramienta de control, es decir, que se ha hecho uso de la educación como una forma de sometimiento de una clase a otra, pues, grandes clases sociales, patricios, aristócratas, burgueses, entre otros, quienes han mantenido a través de la historia el poder a través de estado, han usado la educación como trampolín para mantener un orden establecido, en la que, han estructurado y re estructurado la educación para impedir que las clases populares tenga acceso a ella de manera equitativa.

En segundo lugar, la educación la cual ha estado a través de la historia inmersa en el sistema político- económico, ha tenido que transformarse, con el fin de responder a los principios ideológicos de éste, es por eso, que con la dictadura militar en Chile, logra instaurarse en América el neoliberalismo, que se fundamente en el principio de descentralización económica y política, en la cual, el Estado cumple un el papel de árbitro al interior de la sociedad, de tal forma que el mismo, no permee la sociedad de valores que limitan la libertad individual. Bajo estos principios, la escuela, entra a establecerse como un servicio, y como tal, debe ingresar a un mercado con el fin de generar competencia, en el cual se posicione quien cumpla y satisfaga más las necesidades del consumidor.

En tercer lugar, bajo principios mercantiles, la educación matemática también se encuentra inmersa, pues esta debe responder a las demandas del mercado global, con el fin de formar e instruir a los futuros obreros, en la que estos sean matemáticamente competentes, de tal forma que solucionen problemas que requieran de cálculos y lógica de manera rápida y eficiente, es decir, que el conocimiento matemático funciona en el mercado de varias formas, dos de ellas que se pueden evidenciar gracias al desarrollo de este trabajo, son: Uno, la posición social que puede llegar a dar el reproducir las matemáticas que se enseñan al interior del sistema educativo, dado que, esto permite ascender en el área laboral en la que el sujeto vaya a desenvolverse, dándole la oportunidad

de estar una posición más arriba del obrero con conocimientos muy básicos o sin conocimientos. Dos, la educación matemática funcional el sistema financiero, es decir, la reproducción de lo contruidos por otros en esta área, en la cual no hay desarrollo de pensamiento crítico, y en la que no hay un cuestionamiento, del para qué de las matemáticas, solo el saber cómo y cuándo aplicarlas, con el fin de dar soluciones de manera rápida y eficiente a las adversidades que se presenten en el área laboral.

Bibliografía

- Blasco y Rodríguez. (2002) La educación en el contexto Neoliberal. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Biblioteca Abierta.
- Constitución Política de Colombia 1991. (1991) Colombia

Engels, F. (188

- El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Ediciones génesis Bogotá.
- Francis Fukuyama. (1994) El fin de la historia y el último hombre. Agostini, Barcelona.
- Klein, N. (2008) La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre. Paidós, 1ra. Ed. Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993) Ley General de Educación. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas.
- Ministerio de Educación Nacional. () Lineamientos Curriculares de Matemáticas.
- Ponce, A. (1936) Educación y lucha de clases. Editorial América; México
- Sanfuentes, Villarzú y Zabala. (1992) El ladrillo. Centro de Estudios Públicos.