

Investigación de los Saberes Pedagógicos



Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia

Cecilia María Vélez White
Ministra de Educación Nacional

Juana Inés Díaz Tafur
Viceministra de Educación Básica y Media

Isabel Fernandes Cristovao
Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Basica y Media

Monica López Castro
Subdirectora de Mejoramiento

Investigación de los Saberes Pedagógicos

© Ministerio de Educación Nacional
ISBN: 978-958-xxx-xxx-x

Cordinadores de Investigación:
Martha Elena Baracaldo Quintero

Editores:
Edgar Martínez, Eduardo Aguirre Dávila

Diseño y Diagramación:
Julián Ricardo Hernández

Ilustración:
Edwin Javier Sanabria

2007 Primera edición

Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Basica y Media
Subdirección de Mejoramiento
Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2007
www.mineduacion.gov.co

República de Colombia
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

INVESTIGACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS

MARTHA ELENA BARACALDO QUINTERO
COORDINADORA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
COMO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA INCIDEN EN LA FORMACIÓN LECTORA, ESCRITURAL Y DE PENSAMIENTO	
<i>Escuela Normal Superior “María Auxiliadora” de Cúcuta</i>	37
INTRODUCCIÓN	37
¿CÓMO ACOMPAÑAR LA FORMACIÓN LECTORA, ESCRITURAL Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO EN LA ESCUELA?	41
LA MOTIVACIÓN, EL INTERÉS Y LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE: FACTORES CLAVES EN LA FORMACIÓN LECTORA Y ESCRITURAL	46
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA, UNA ILUSTRACIÓN DE NUESTRO TRABAJO	51
POLÍTICAS PÚBLICAS, SABER PEDAGÓGICO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE CALI. 1975 – 2005.	
<i>Escuela Normal Superior Farallones de Santiago de Cali</i>	55
PRESENTACIÓN	55
EL VIAJE...UNA MANERA DE ABRIR NUEVOS CAMINOS	58
PAISAJE DE ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS PERÍODO 1950-1997	62
LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN: ¿PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN CON LÍNEAS DE FUGA?	68
LAS RESISTENCIAS DEL MAESTRO	75
ACERCA DE LA SUBJETIVIDAD	76

SUBJETIVIDAD, ATMÓSFERAS DE RESISTENCIA A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	80
LA POLÍTICA EMERGE DE LOS SUJETOS INMERSOS EN ELLA	82
TRAYECTOS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO	87
REFERENCIAS	101
ANEXOS	103
PENSARSE A SÍ MISMOS, UN HORIZONTE PARA LOS MAESTROS EN EL SIGLO XXI	
<i>Escuela Normal Superior “Mariano Ospina Rodríguez” de Fredonia, Antioquia</i>	119
PRESENTACIÓN	119
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DOCENTES COMO SUJETOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS	120
A MODO DE CONCLUSIÓN	138
MARCAS Y GESTOS DE LOS CUERPOS DE LOS JÓVENES, UNA INTERPRETACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI	
<i>Escuela Nacional Superior María Montessori de Bogotá D. C.</i>	141
PRESENTACIÓN	141
¿QUÉ LE DICEN LOS GESTOS Y LAS MARCAS DEL CUERPO DE LOS JÓVENES A LA ESCUELA?	143
LA MARCA DE LA ESCUELA	145
EL CUERPO: MARCA Y GESTO EN LA ESCUELA	146
EL UNIFORME: MARCA Y GESTO	149
EL ESPACIO	153
¿DE QUÉ MANERA LEEN LOS DOCENTES LA COTIDIANIDAD ESCOLAR Y CÓMO ESAS LECTURAS CONSTRUYEN SABER PEDAGÓGICO?	
<i>Escuela Normal Superior de Medellín</i>	159
PRESENTACIÓN	159
PUERTAS DE MI ESCUELA... EL SIMBOLISMO DE UN INGRESO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LECTURA	168
LO COTIDIANO EN LA ESCUELA	169
EL MANUAL DE CONVIVENCIA Y LOS OBSERVADORES DE LOS ESTUDIANTES...UN INTENTO DE APROXIMACIÓN SEMIÓTICA	187
	198

SABER PEDAGÓGICO	217
ANEXO 1: RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION.	235
ANEXO 2: RELATOS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS: “LAS PUERTAS DE MI ESCUELA”	238
ANEXO 3: LOS OBSERVADORES...DISPOSITIVOS DE LOCALIZACIÓN.	240
ANEXO 4: INVENTARIO DE REGISTROS DE LOS OBSERVADORES	241
EL CUADERNO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, COMO MEDIADOR EN LA APROPIACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICO, CIENTÍFICO Y SOCIAL	
<i>Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca</i>	247
INTRODUCCIÓN	247
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PROCESO DE PRAXIS	249
ALGUNOS ELEMENTOS DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	250
EL CUADERNO COMO ELEMENTO DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	252
EL CUADERNO COMO MEDIADOR EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS	254
CONCLUSIONES	280

PRESENTACIÓN

La palabra pedagogía proviene del griego *paidagogos* que se refiere al esclavo que trae y lleva a los niños a la escuela. La raíz “paidos” quiere decir niño y “gogía” quiere decir llevar o conducir. En este sentido, es un término que se usa para señalar el oficio de llevar o guiar al niño. Podemos decir que la denominación de quien lleva o conduce acompaña o direcciona, es la idea quizá responsable de considerar a la pedagogía como aquel oficio que se ocupa de dirigir al niño, de intereresarlo. A finales del siglo XVIII se retoma el término para señalar que la pedagogía está relacionada con la conducción de lo humano, por eso, se vincula con la infancia, particularmente con la acción y el tiempo que se requieren para su perfeccionamiento.

En el siglo XIX, según el diccionario de pedagogía de Ferdinand Buisson, se define a la pedagogía como la ciencia y el arte de la educación. Sin embargo, dado que con una misma palabra no se pueden designar dos definiciones distintas, en el diccionario citado, se la utiliza para referenciar la ciencia de la educación.

Ahora bien, al consultar el término de pedagogía en tratados sobre la misma, encontramos que este se utiliza para hablar de la acción que realiza el maestro en relación con los conocimientos que deben transmitirse a los niños, a los jóvenes y a los adultos. En otros tratados, se alude a la reflexión sobre la infancia y el conocimiento que debe impartir permanentemente el sujeto que enseña. Desde luego, estas comprensiones son objeto de controversia. Al respecto, se encuentran

La palabra pedagogía proviene del griego *paidagogos* que se refiere al esclavo que trae y lleva a los niños a la escuela. La raíz “paidos” quiere decir niño y “gogía” quiere decir llevar o conducir.

los partidarios de que la pedagogía es una ciencia o una disciplina, empleada exclusivamente por los maestros en su condición de enseñantes. En este sentido, se puede decir que la pedagogía es la disciplina que ofrece las herramientas para hacer posible la enseñanza. Encontramos también a los seguidores de la pedagogía, quienes la definen como una de las disciplinas de las ciencias de la educación y cuyo objeto tiene que ver con las acciones educativas. En esta perspectiva, se puede ubicar a quienes delimitan la pedagogía como ese cuerpo teórico que permite llevar a cabo el acto de la educación, o a quienes la consideran como la disciplina que se ocupa de explicar, comprender y reflexionar acerca de todo lo que ocurre en educación.

Independientemente de las consideraciones presentadas, es preciso esbozar algunos de los usos del término en nuestro país, con el fin de consolidar los esfuerzos de quienes vienen examinando diferentes situaciones educativas. Todo ello con la perspectiva de construir un conjunto de problemas que le den sentido a la investigación pedagógica.

En el mismo sentido, la pedagogía como reflexión teórica sobre la enseñanza o sobre la educación, está ligada a la creación de las escuelas normales o los institutos de formación del magisterio. En el siglo XIX se enseña en estas instituciones la pedagogía. En el diploma de maestro de Escuela Superior, presentado por Alejandro Álvarez Gallego en el libro “... Y la Escuela se hizo necesaria”, se enuncia la pedagogía como una de las 20 materias que debía cursar el maestro. En esa época se instituyen dos abordajes: uno referido a la “Pedagogía General” que se ocupa de estudiar de manera ordenada y secuencial los discursos y prescripciones de los “grandes pedagogos”, Platón, Aristóteles, Comenius, Rosseau; y una pedagogía específica que se ocupa de las particularidades de las disciplinas que se estudian en la escuela. Desde este marco se habla de pedagogía de la lectura, pedagogía de la historia natural, pedagogía del cálculo.

En esta época se registra una importante disputa entre dos posiciones relacionadas con la enseñanza de la pedagogía, una desde quienes el asunto de la enseñanza corresponde a un talento y las escuelas normales deben suprimirse; y otra para quienes la enseñanza es un oficio que debe cultivarse. Gallego (1995) cita del *Curso Superior de Peda-*

gogía. El Boyacense (Editado en Tunja, el 23 de agosto de 1884), en el que se esboza el siguiente argumento

Pedagogos teóricos pretenden hacer hoy valer una antigua aseveración, a saber: la de que cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien (...); opinan por lo tanto porque se supriman las Escuelas Normales de Institutores, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas (...). (p. 131)

Otro de los argumentos es el siguiente:

Las Escuelas Normales de Institutores son escuelas de oficio. El oficio del Maestro es enseñar. Por eso la enseñanza de las demás ciencias en las Escuelas Normales, se consideran solamente como un medio para llegar al fin que se tiene en mira de dichos establecimientos, a saber: educar Maestros. Visto está que la enseñanza es un arte que hay que estudiar. La ciencia que nos da a conocer este arte es la Pedagogía. Bien pudiera suceder que alguna aprendiera a enseñar asistiendo a buenas lecciones o modelos e imitándolos en la práctica constante: pero en la época actual no satisface la mera rutina en la enseñanza, pues el maestro debe darse teóricamente cuenta de su modo de proceder en cualquier punto y situación de la enseñanza; debe saber dar razón, por qué en cada uno de los casos ha obrado de esta y no de aquella manera. El maestro tiene, por lo tanto, que aprender de la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina. La enseñanza pedagógica tiene que ser teórica y práctica. (Gallego, 1995, p. 67)

Al respecto, en el curso de Pedagogía Moderna, escrito por Luis Antonio Bohórquez Casallas, en el año 1965, se encuentra la siguiente consideración:

Estamos aún en la cristalización de heredadas rutinas y así la pedagogía que tiene en su aristocrático árbol genealógico los nombres de Platón y Aristóteles, Abelardo Vives, Come-

“Pedagogos teóricos pretenden hacer hoy valer una antigua aseveración, a saber: la de que cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien...” *Curso Superior de pedagogía. El Boyacense*

nio, Loke, San Juan Bautista de la salle, Calasánz, con los muy conocidos de Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Froebel, Dewey, don Bosco y Manjon, se ha recluso en el modesto dominio de la escuela primaria con cierto disimulado desdén de los otros grados docentes. (Bohórquez, 1965)

Lo señalado hasta el momento nos permite indicar que el uso que se hace del término pedagogía, está relacionado con la enseñanza, a partir de ser considerada la ciencia que se ocupa del enseñar. Sin embargo, estos discursos tienen una estrecha relación con la misión que se le otorga a la Escuela Normal: formar maestros idóneos para dirigir la enseñanza elemental. Pero a la vez, no podemos olvidar que la enseñanza elemental está orientada por el método de la instrucción mutua, conocido con el nombre de método Lancasteriano.¹ Este método es descrito de manera minuciosa a través de un manual. Respecto a su incidencia en la formación de maestros Olga Lucia Zuluaga expresa:

El método para instruir al futuro maestro era el mismo sistema de enseñanza mutua; por esta razón debía integrarse como uno más en los procedimientos de enseñanza. No existía aún el discurso general para todos los alumnos maestros. En la escuela había niños aprendiendo a leer, escribir, etc. Pero también había otros alumnos aprendiendo el método para enseñar a leer, escribir, a medida que los primeros lo iban logrando. Un campo de enseñanza y un campo de aplicación que formaban un solo proceso. La escuela normal nació ligada a su propio campo de aplicación, sin poder desligarse de él, diferenciándose únicamente, en que la escuela normal de enseñanza mutua le pertenece cómo único discurso, el método de operaciones en movimiento, prescritas en el Manual.” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, citado en Zuluaga, 1984, p. 81)

Desde otra perspectiva, Martha Cecilia Herrera, destaca del método de enseñanza mutua lo siguiente:

1 En el país en 1821, durante el gobierno de Francisco de Paula Santander, se da ordena la apertura de escuelas normales de enseñanza mutua.

... todos los movimientos están calculados, los lugares cuidadosamente distribuidos; el conocimiento, ordenado y jerarquizado; los procedimientos, vigilados; la voz en tono de mando o repetición; la mirada clasificando, evidenciando o ausente; la moral, al igual que la voz, el cuerpo y la mirada está sometida al régimen disciplinario de la máquina de subordinación y freno que constituye el sistema de enseñanza mutua. (Herrera, 1990, p. 12)

Es preciso también mencionar que cuando se hace referencia a la enseñanza, ésta se inscribe en la idea de santo propósito, de sagrado deber y santa causa, ideas que expresan la marcada influencia de la moral católica para la que el maestro debía comportarse como un apóstol. Aquí se produce un desplazamiento en relación con la idea de ciencia de la educación.

Entre 1845 y 1847 se introduce en el país el método de enseñanza proveniente de la pedagogía de Pestalozzi, el cual se oficializa en 1872 en las escuelas normales. Con Giovanni Enrico Pestalozzi, se introduce la idea de acción, expresada en la siguiente afirmación: “*La falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico*” (Herrera, 1990, p. 471). Pero ¿cuáles son las fuerzas que pueden conducir al niño hacia el bien? Pestalozzi considera que son las fuerzas que tienen que ver con la mente, el corazón y la mano. Intelecto, sentimiento y construcción práctica son las disposiciones esenciales de la acción pedagógica. Las cuales sólo pueden establecerse mediante una educación que equilibre el aspecto ético, intelectual e industrial.

Podemos resumir la idea de acción en Pestalozzi, con el testimonio escrito por Marc Antoine Jullien, quien expresa:

El método [de Pestalozzi] se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo que ha conseguido. Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su

experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica en cada momento de la instrucción y a todos los ramos del saber (...) Se recurre a la acción en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende (...) Esta forma de educación elemental, que obra en lo íntimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y de la naturaleza; en cambio, paralelamente la educación industrial (es decir, los trabajos manuales), que es, por el contrario, resultado de una acción desarrollada exteriormente, tiene por objeto dirigir y desarrollar la actividad externa del cuerpo secundada por la inteligencia y enderezada hacia los objetos de la naturaleza. (citado en Abbagnano y Visalberghi, 2001, p. 475)

En la década del cincuenta (...) en la Universidad Nacional de Colombia, se dictan las lecciones de historia de la pedagogía a los estudiantes de Ciencias de la Educación y Filosofía. En estas lecciones la pedagogía se vincula con la cultura.

Posteriormente en algunas Universidades se introduce la cátedra de las ciencias de la educación y los estudios referidos a la sociología y a la psicología.² Esta distribución del saber inaugura la escisión entre la formación teórica, legada a la universidad y el aspecto práctico y funcional, legado a las escuelas normales.

En la década del cincuenta, por ejemplo, en la Universidad Nacional de Colombia, se dictan las lecciones de historia de la pedagogía a los estudiantes de Ciencias de la Educación y Filosofía. En estas lecciones la pedagogía se vincula con la cultura. Para Jaime Jaramillo Uribe, maestro de estas lecciones, la pedagogía es

... toda actividad que tiende a facilitar la acomodación del individuo a su medio. Por esta circunstancia se hace pedagógica no solamente en la escuela, en el colegio o la universidad, sino en todo lo que podemos denominar organismos y formas de actividad que constituyen el control social. (Jaramillo, 2002, p. p. 14-15)

² Entre 1932 y 1934 se crearon 3 facultades de educación para la formación de docentes del nivel secundario y superior. Estas se crearon en las ciudades de Bogotá y Tunja. Una estuvo dirigida a la formación femenina.

En otro de los argumentos señala:

Para fines prácticos la pedagogía debe establecer una división entre pedagogía en sentido estricto y didáctica. La primera se ocupa de los fines de la educación, de definir qué es lo que se busca con el proceso educativo, por ejemplo, si formar un tipo humanista, o un profesional técnico; un tipo nobiliario o tipo burgués, un gentleman o un ciudadano, en el sentido romano (...) La didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. Es la parte metodológica de la pedagogía, la más estrictamente científica y la que se apoya en la lógica y la teoría de las ciencias. Responde a la pregunta de cómo enseñar matemáticas, cómo enseñar historia, filosofía, física, etc. (Jaramillo, 2002, p. p. 14-15)

Este ejemplo nos sirve para ilustrar la polémica sobre la pedagogía. Para Jaramillo,

... la actividad pedagógica se encuentra ante muchos escollos algunos de ellos no solubles por métodos objetivos. Es posible indicar a una persona la manera más eficaz de enseñar aritmética, pero es casi imposible darle normas precisas y objetivas, de validez general y universal, para cumplir con la que es tal vez la tarea más decisiva de toda actividad pedagógica: la formación del carácter, la modelación del alma. (Jaramillo, 2002, p. p. 14-15)

Estas concepciones introducen un uso distinto, el cual sitúa a la pedagogía en otros ámbitos. Esta comprensión la inscribe en los lugares de la socialización y le asigna la tarea de la formación del carácter.

Conviene señalar también, las ideas pedagógicas que se introducen en la Escuela Normal Superior³. En esta institución se recibe la influencia de los modelos de la Escuela Normal Superior de París y de forma-

³ Según, Martha Herrera, esta institución surgió en el año 1936 a partir de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y tuvo un lugar destacado en la modernización del país.

ción de las facultades Alemanas.⁴ Además, la especificidad pedagógica, se centra en el método de proyectos, propuesto por Jhon Dewey, lo cual lleva a la introducción de la idea de problema. Así mismo, se introduce la enseñanza práctica, toda ella, inspirada en la escuela nueva o escuela activa. También se abordan asuntos referidos a la

... higiene, nutrición escolar, psicología general, psicología infantil, orientación profesional, introducción a la educación, métodos de enseñanza y de inspección escolar primaria, sistema de control del rendimiento escolar primario, geografía física general, principios de economía y sociología, economía doméstica (mujeres), historia contemporánea, historia de Colombia, Castellano, Literatura colombiana, instituciones colombianas, música, folclor, artes. (Herrera, 1990, p. 49)

Aunque la pedagogía es un componente común a las especializaciones que ofrece la Escuela Normal Superior, esta composición obedece a la disputa vigente en ese entonces. La posición de Rafael Bernal Jiménez, respecto a la pedagogía es la de otorgarle un estatus de cientificidad a partir del estudio de la psicología experimental. Contrariamente a Bernal, Francisco Socarrás, señala que la pedagogía es un conjunto de métodos que deben ser encarnados en las reflexiones disciplinares, pone además en tela de juicio la cientificidad de la psicología como sustento de la pedagogía; también señala la necesidad de introducir los aportes de otras ciencias sociales dentro de la reflexión pedagógica. Socarrás, dice:

... la pedagogía no es una ciencia, es una disciplina que se nutre y se basa en otras ciencias (psicología, sociología, antropología, economía, historia, etc.); la pedagogía sola no forma científicamente al individuo. El matemático debe saber tanta pedagogía como los demás especialistas, si más adelante quiere profundizar en ciertos renglones (adminis-

4 El maestro Socarrás, en la entrevista concedida a Martha Cecilia Herrera (1986), dice al respecto "... tomamos de los franceses el criterio de formar científicos, filósofos y humanistas y de la Facultad de Ciencias de Berlín la orientación científica. Así, la fundamentación en ciencias era Alemana y la humanística francesa." (p. 25)

tración educativa, metodología de las matemáticas) que lo haga, la pedagogía suelta no sirve. (Herrera, 1986, p. 25)

Es esencial señalar que Bernal y Socarrás, reúnen las tradiciones de la pedagogía. Al respecto, en entrevista realizada en el año 1986, por Martha Herrera, el maestro Socarrás dice:

Yo me enfrenté a las concepciones que impuso Rafael Bernal Jiménez en las facultades de educación en Tunja y Bogotá, que consideraba que la pedagogía se justificaba como una especialización por sí sola, fundamentada en una base psicológica; yo considero que la psicología es una ciencia nueva que apenas está tanteando terreno, por lo tanto es mejor tomar una ciencia básica: la matemática, la química, la historia, la geografía, los idiomas estudiados científicamente. Además considerábamos que a la pedagogía se le debía dar una base sociológica y por eso en la ENS enseñábamos una materia denominada “sociología pedagógica” que ubica a la pedagogía en el contexto social. (Herrera, Low y Suárez, 1986, p. 25)

En esta disputa, es clara la influencia de los postulados de la psicología experimental, que asigna a ésta un valor de cientificidad, el cual se pretende trasladar a la pedagogía⁵. También están presentes los discursos provenientes de las ciencias sociales, que ponen en entredicho la pretensión de ciencia de la pedagogía. Claro está que también se hallan vestigios de teorías sobre las ciencias provenientes de los discursos de las ciencias naturales.

Ahora bien, continuando con nuestra revisión, cuando la psicología del niño cobra legitimidad, empieza a ser enseñada como una de las disciplinas esenciales en la formación de los maestros. El estudio del niño desde las distintas miradas psicológicas se convierte en el estatuto de cientificidad de la formación de los maestros. Podemos decir que con el estudio de la psicología infantil la pedagogía sufre una modificación que la convierte en la acción práctica de la psicología infantil.

5 Hipótesis que tomaré para mostrar la persistencia de esta idea, en el contexto de nuestro país.

Yo me enfrenté a las concepciones que impuso Rafael Bernal Jiménez en las facultades de educación en Tunja y Bogotá, que consideraba que la pedagogía se justificaba como una especialización por sí sola, fundamentada en una base psicológica

En lo concerniente a la relación entre pedagogía y psicología, Compayré afirma: “*Para constituirse, la pedagogía necesita de la psicología*” (Compayré, 1880, p. 380), al respecto, años más tarde, Gaston Mialaret expresa:

... es preciso saber psicología para conocer al niño, sus necesidades y motivaciones, y para poder actuar en las mejores condiciones posibles (...) Pero, por otra parte, no creo que un proceso educativo pueda despreciarse completamente los datos sociales, actuales y futuros. (Biblioteca Salvat de Grandes Temas, 1973, p. 14)

Esta ligazón no implica que la pedagogía sea el desarrollo o aplicación de la psicología. Quizá sea pertinente reconocer que la pedagogía posee por sí misma unas posibilidades de desarrollo y actualización. En relación con esta polémica, Jean Piaget anota:

La pedagogía moderna no ha salido en absoluto de la psicología del niño a la manera como los progresos de la técnica industrial han salido, paso a paso, de los descubrimientos de las ciencias exactas. Antes bien, son el espíritu general de las investigaciones pedagógicas y frecuentemente los mismos métodos de observación, los que al pasar del campo de la ciencia pura al de la experimentación escolar han vivificado la pedagogía. (Piaget, 2001, p. 167)

No obstante estas disputas, la psicología se convierte en el fundamento esencial de la pedagogía. Esta variación que sufre la pedagogía es la que lleva poco a poco a su psicologización. En esta perspectiva, es usual el estudio de la psicología general, la psicología evolutiva o del desarrollo, y la psicología del aprendizaje, como campos que fundamentan la pedagogía.

Por su parte, los movimientos culturales de los años sesenta y setenta vuelven a plantear la discusión sobre el estatuto de la pedagogía. Estos movimientos se separan de las construcciones de la psicología infantil, y señalan que las reflexiones acerca de las acciones y los fines de la educación no pueden fundamentarse exclusivamente en la psicología.

Podemos decir que a partir estas discusiones, en el país, a mediados de 1960, empieza a tener fuerza el término “Ciencias de la Educación” que convierte a la educación en objeto de estudio. El plural adoptado agrupa la psicología de la educación, la filosofía de la educación, y la historia de la educación. Sin embargo, estos campos se convierten en campos autónomos que les permiten agruparse alrededor de las ciencias humanas y sociales.

Vinculada la pedagogía al campo de las ciencias humanas y sociales, se transforma en una disciplina que tiene que ver con las acciones educativas. Sin embargo, las tesis de la no directividad y las dinámicas de grupo aportadas las primeras por la psicología y las segundas por la sociología, tienden a erigirse como constructos pedagógicos. Igualmente sucede con los aportes de Paulo Freire, quien introduce los conceptos de “educación bancaria” y “educación liberadora”. Ante la emergencia de estos nuevos conceptos, se revive la discusión acerca de la pedagogía. Hacia los años ochenta, se habla de que es necesario que ésta se ocupe de la reflexión sobre la educación, del estudio de la infancia y su significado y de la apropiación del saber.

Respecto a la pedagogía, y siguiendo con la pesquisa de sus usos, aparece en los seminarios sobre investigación en educación, impulsados en la década de los setenta, la idea de currículo. Por ejemplo, encontramos que en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, organizado por el CIUP, el año de 1986, de 21 temas postulados 8 están referidos a esta idea, éstos son:

Elaboración y experimentación de nuevos currículos del nivel primario y medio; Evaluación del currículo de secundaria puesto en experimentación en los INEM; Estudio de métodos y técnicas que puedan instrumentalizar el proceso enseñanza-aprendizaje; Estudio sobre evaluación, utilización y producción de materiales y equipos educativos; Estudio por área del conocimiento de los métodos especiales a cada ciencia; Elaboración del currículo en la modalidad de “instrucción programada” como método para la educación de masas; Estudio sobre objetivos generales de la educación y particulares de cada uno de sus

La incidencia de la psicología behaviorista y de la cibernética, modifican la idea de la pedagogía, hasta el punto de desplazar los contenidos y el programa por el diseño de objetivos y de estrategias de enseñanza y mecanismos de autocontrol.

niveles y áreas; Política de textos escolares: evaluación y producción. (CIUP, p. 13)

En las postulaciones referenciadas, aparecen conceptos relacionados con la tecnologización de la pedagogía. Ya no interesa el ejercicio de la memoria, lo que interesa son los métodos y técnicas, los textos que garanticen el aprendizaje y la evaluación. La incidencia de la psicología behaviorista y de la cibernética, modifican la idea de la pedagogía, hasta el punto de desplazar los contenidos y el programa por el diseño de objetivos y de estrategias de enseñanza y mecanismos de autocontrol.

En efecto, a pesar de las diferentes perspectivas, se introduce con esta tecnologización la idea de que

... enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas materias que aprender, apresurando así la aparición de un comportamiento que, si no, sólo se produciría lentamente, o asegurando que se produzca el que sin esas gestiones nunca se produciría. (Skinner, 1973, p.78)

Esta noción de enseñanza, se centra en la idea de provocar cambios de comportamiento. Entonces, surgen las preguntas relacionadas con ¿qué comportamientos se quieren lograr?, y ¿qué objetivos se requieren para su logro? La preocupación por racionalizar los actos de enseñanza-aprendizaje lleva a considerar la pedagogía en términos de “cómo se ha de enseñar”. Nótese que se desplaza la idea de ciencia por la idea de tecnología, en este sentido, la enseñanza sería un asunto de procedimientos y refuerzos.

Los refuerzos positivos y negativos, se presentan en la pedagogía bajo la forma de recompensas, satisfacciones, ganancias y/o pérdidas, insatisfacciones y castigos; refuerzos en los que es necesaria una correspondencia entre el comportamiento y sus consecuencias. Desde la perspectiva skinneriana del condicionamiento, es importante señalar

que se instaure una relación sustentada en la reacción, cuya estructura hace previsible y controlable los comportamientos.

Los debates llevan a considerar los conceptos de “saber pedagógico” y “saber social”⁶. A este respecto, consultando a Olga Lucia Zuluaga (1985), la pedagogía se entiende *como la disciplina que conceptualiza, aplica, y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas*. Sin embargo, a pesar de considerarla inicialmente una disciplina, esta investigadora, años más tarde, concibe a la pedagogía como una región constituida por los diferentes objetos y elecciones temáticas producidos a propósito de la enseñanza, o como una región que consta de los objetos, conceptos, formas de enunciación y elecciones estratégicas producidas o delimitadas a propósito de la institucionalización del saber (Zuluaga, 1987).

El tratamiento de los elementos constitutivos del concepto de pedagogía está influenciado por las ideas enunciadas en la Arqueología del Saber de Michel Foucault. Recordemos que para este filósofo

... el conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle un lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...) un saber es también el espacio en el que los sujetos pueden tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso (...) no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que la forma. (Foucault, 1970, pp. 306-307) .

6 Estos dos conceptos emergen en nuestro país, a partir de los estudios del grupo de la Práctica Pedagógica y del movimiento pedagógico.

Es evidente que esta influencia lleva a hablar de *saber pedagógico*. En este sentido, acentuando el concepto, Olga Lucia Zuluaga va a considerar como esencial de este saber los discursos de la enseñanza. La enseñanza está considerada como ese dominio que a su vez le da legitimidad a la práctica educativa.

Sin desconocer que Zuluaga ofrece una mirada que obliga al maestro a revisar sus prácticas, aún persiste el obstáculo para poder explicar los registros imaginarios presentes en el maestro, y que por lo general, se ponen en uso en el acto pedagógico (claro está que los imaginarios también están presentes en el alumno, y el padre de familia). Los maestros están atravesados por una serie de imágenes y creencias que provienen de su socialización. Por ejemplo, para Maud Mannoni

En la enseñanza el deseo de saber del alumno, choca contra el deseo del maestro... de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno. Al mismo tiempo, el maestro espera confusamente que el alumno le dé el saber que le falta, lo que lleva al alumno a defenderse: como si corriese el riesgo de verse privado del producto de su trabajo (privación que se siente como amenaza de alienación). El malentendido maestro-alumno (que frecuentemente se superpone al malentendido padre-hijo) participa siempre de alguna situación paranoica; sus efectos esterilizan o destruyen. (Mannoni, 1997, pp. 35-36)

Desde el punto de vista de Araceli de Tezanos, el concepto de saber pedagógico adopta un giro distinto. Para esta investigadora, el saber pedagógico está constituido por los diversos modos que adquiere la mediación de lo social y que se concreta en la práctica pedagógica. La mediación de lo social resignifica la relación pedagógica, gracias a que allí están contenidas las visiones del mundo determinadas por el saber social hegemónico. Según Tezanos, este saber social ha sido apropiado por el maestro, quien lo traduce, lo reelabora y lo resignifica. La relación que establece Tezanos con lo social, muestra cómo lo social instituye dominios de saberes que son determinantes en la mediación pedagógica.

En la década de los ochenta emergen otras aproximaciones teóricas provenientes de los discursos de la semiótica, el estructuralismo, la lin-

güística, el psicoanálisis, la sociología y la antropología. Estas aproximaciones producen una variedad de comprensiones sobre la pedagogía. Cabe señalar a este respecto, las construcciones de Mario Díaz, Antanas Mockus, Rafael Flórez y los hermanos Zubiria, entre otros. Igualmente, podemos decir que en esta década se encuentra una alta producción investigativa, al compararla con décadas anteriores.⁷

Mario Díaz, define la pedagogía como “*dispositivo de transmisión cultural*”, dicho de otra manera,

... como dispositivo de regulación de discursos/significados, de prácticas/formas de acción, en los procesos de transmisión de la cultura, dispositivo que se materializa en reglas susceptibles de ser descritas a partir de la forma de organización de los discursos y las prácticas. (Díaz, 1990, p. 44)

Díaz desplaza la idea de identidad disciplinaria de la pedagogía y la vincula con las ideas de reproducción, distribución y legitimación de los principios de poder que regulan las relaciones sociales en cada grupo y entre grupos, así como sus formas de conciencia. La traducción de estos principios, que atañen de manera general a los grupos sociales, en principios organizadores de la actuación de los individuos concretos, para fijarlos en una posición determinada de subordinación o dominación, o para modificarla, es posible, debido a que lo que posiciona a los sujetos, es un código dominante o dominado que subyace a las formas de comunicación generadas, distribuidas, reproducidas y legitimadas por las relaciones de clase. En esta perspectiva la “*pedagogía no sólo es una condición para la reproducción/transformación de las relaciones de poder sino, también una condición para la constitución/recontextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica*” (Díaz, 1990, p. 44).

Este giro de la pedagogía conduce a pensar en torno a conceptos y nociones como poder, control y cultura. Algunos de los conceptos de Foucault y de Bernstein sirven de fundamento, de hecho se combinan dos opciones provenientes de la filosofía y la sociología para desplazar

⁷ La etnografía educativa tiene presencia con los trabajos de Rodrigo Parra Sandoval, publicados por Plaza y Janes y con los estudios adelantados por Araceli de Tezanos. También se encuentran los estudios de Martha Herrera relacionados con la formación de maestros. Igualmente, se divulgan trabajos provenientes de la historia y la sociología.

el concepto de pedagogía de la escuela y ponerlo a circular en los ámbitos de la cultura. Mario Díaz dice al respecto:

La pedagogía ha penetrado en el campo de las mediaciones, ubicándose como un dispositivo de transmisión o transformación de la cultura. Su contexto se ha vuelto un contexto estratégico constitutivo de nuevas matrices socializantes, que articulan nuevas prácticas, nuevos agentes y nuevas formas organizativas. En este contexto, su atención se ha centrado sobre los órdenes simbólicos que estructuran, pedagogizan y modifican el sentido de las formas de vida social. (Díaz, 1990, p. 44).

Desde otro ángulo, se puede citar el trabajo del grupo que coordina Antanas Mockus, para quien la pedagogía hace parte de las disciplinas reconstructivas. Mockus y el grupo de la Universidad Nacional de Colombia, reconocen tres usos de la noción de pedagogía: 1) refiere el conjunto de saberes propios del ejercicio del educador, 2) alude al conjunto de enunciados filosóficos que orienta dicho ejercicio y 3) expresa la delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.

En tal sentido, la pedagogía es una disciplina reconstructiva que se ocupa de la reconstrucción del saber-cómo, cuyo dominio corresponde al que enseña competentemente y le permite transformarlo en un saber-qué explícito. Expresado en otros términos, *“la pedagogía sería la reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente”* Mockus, Hernández, Granes, Charum y Castro, 1995, p. 17). La definición de pedagogía reconstructiva, elaborada por el grupo, toma como elementos constitutivos el saber-cómo y la idea de competencia. En este sentido, por influencia de Habermas hablan de una competencia pedagógica que a su vez es asumida como una competencia comunicativa, entendida como la posibilidad de provocar y animar procesos de discusión racional, de introducir de manera apropiada el saber socialmente seleccionado por escrito para apoyar la discusión y el de reorientar o reorganizar la acción, valiéndose de la tradición escrita y sus posibles desplazamientos.

El grupo de la Universidad Nacional de Colombia diferencia dos maneras de actuación en la pedagogía. Una de ellas es la que se susten-

“la pedagogía sería la reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente” Mockus, Hernández, Granes, Charum y Castro, 1995

ta en la discontinuidad y en la oposición voluntad-deseo, y que por lo general obedecen a lo prescrito y a lo ordenado por el deber ser, ésta es denominada pedagogía ascética, la otra, es la que posibilita formar una voluntad sin oponerla al deseo, en continuidad con éste, esta forma de actuación recibe el nombre de pedagogía hedonista.

Este grupo asume la pedagogía en el marco de la enseñanza, pues para él, de lo que se trata es de reconocer unas prácticas de enseñanza, que son las que ponen en juego las competencias pedagógicas del educador. Estas competencias usan como soporte la competencia comunicativa que es la encargada de animar la expresión, propiciar la interacción y la comunicación.

Rafael Flórez Ochoa, nos sitúa nuevamente en la pretensión de hablar de la pedagogía como una ciencia. Para Flórez (1998),

... la pedagogía como disciplina científica describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el contexto de la enseñanza y el contexto del aprendiz, con el fin de formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza. (p. XX)

En tanto saber científico, el objeto de conocimiento de la pedagogía sería el del acto pedagógico, en sus dos direcciones: la primera referida a la producción de los conocimientos científicos, y la segunda relacionada con la apropiación que efectúan los sujetos aprendices. En la trayectoria que sigue el autor, encontramos argumentaciones en las que se señala por ejemplo, que

... la pedagogía pertenece a las ciencias humanas y de ninguna manera a las ciencias naturales, como creyeron algunos autores del siglo XIX, al considerarla una derivación y aplicación de la psicofísica. Por el contrario, la pedagogía es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre. (Flórez, 1998, p. XXXII)

Esta argumentación posiciona la pedagogía en el campo de las ciencias humanas, sin embargo, Flórez va a aclarar que no sólo se ocupa de describir, sino que además puede explicar las causas de lo que sucede con la enseñanza y el aprendizaje.

Flórez, muestra la inestabilidad que ofrece la construcción de la pedagogía como disciplina y para ello recurre al concepto de obstáculo epistemológico. Este recorrido, lo lleva a concluir que contemporáneamente

... la pedagogía es una disciplina científica dispersa aún bajo diferentes denominaciones y teorías, y por tanto, adquiere sentido la reflexión epistemológica acerca de sus objetos, sus estructuras, su capacidad explicativa, su sistematización y coherencia, sus criterios de verificación y de verdad, y también sus debilidades, vacilaciones, lagunas e indefiniciones fundamentales (...). (Flórez, 1998, p. XLII)

Flórez en su despliegue por distintos discursos, va a señalar que la influencia de la psicología le ha permitido a la pedagogía adquirir el estatuto de disciplina aplicada, en el sentido de reconocer las condiciones de los individuos en un accionar concreto, lo que le permite aportar nuevas explicaciones al respecto. De la misma manera, cuando la pedagogía se relaciona con la educación, ésta va a ser la disciplina encargada de sistematizar el cómo se produce la educación en un contexto de formación específico.

Es la pregunta por la acción cognoscitiva del sujeto la que lleva a Flórez a plantear el asunto de la enseñabilidad del contenido científico y los obstáculos epistemológicos que impiden su aprendizaje. Es esta tarea reflexiva propia de la pedagogía, la que le demanda una conceptualización que permite comprender y explicar la relación entre la actividad del pensamiento científico y la actividad cognoscitiva de los aprendices en el marco de la tarea de la formación.

El concepto de formación humana, como fin de la pedagogía, permite hablar de la necesidad de crear una pedagogía sistemática, que por lo menos dé respuesta, según Flórez, a cinco cuestiones fundamentales: el sentido de la humanización, el desarrollo del proceso de

humanización, las experiencias requeridas, las técnicas e instrumentos y la especificidad de la relación maestro-alumno.

En consideración a los distintos sentidos que se le han designado a la pedagogía, y continuando con la tarea de mostrar las posibilidades que tiene la construcción de una teoría pedagógica, Flórez esboza un mapa conceptual de la pedagogía, en el que muestra la posibilidad que abre la interrelación de tres niveles: 1) formación, 2) modelos o conceptos particulares, aquí sitúa la enseñabilidad de las ciencias y 3) la acción pedagógica, guiada de manera intencional.

En este contexto, es importante no perder de vista lo que le interesa al autor, mostrar la posibilidad de considerar la pedagogía como disciplina científica. Según Flórez, los objetos de estudio de la pedagogía son: la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la gestión escolar, de esos objetos emergen unas metodologías propias. Considerada la pedagogía de esta manera, se puede comprender que para tal fin, es necesario adoptar un enfoque metodológico que facilite dar cuenta de los objetos.

Los estudios de Miguel y Julián de Zubiria, se centran en las estructuras conceptuales y la influencia que tienen en el aprendizaje. Los conceptos de las ciencias sociales les sirven para mostrar el uso que podría hacerse de la *Pedagogía Conceptual*, como una alternativa a los enfoques de aprendizaje. Los discursos provenientes de la psicología y la sociogenética les sirven de fundamento. La producción de los hermanos Zubiria está orientada a ofrecer una pedagogía que se preocupe por el aprendizaje, y en esta perspectiva exalte el trabajo sobre los conceptos. En este sentido, la estructuración del currículo sirve para garantizar la apropiación conceptual.⁸

Por otro lado tenemos las formulaciones de Armando Zambrano sobre Didáctica, Pedagogía y Saber. Zambrano se separa de la idea de que la pedagogía es una ciencia, y afirma que esta es un discurso. Para este autor, el discurso recubre otras dimensiones. El discurso es la visibilidad de unas prácticas, es algo que las devela. Si la pedagogía es un

⁸ Los argumentos de la pedagogía conceptual se encuentran en el texto escrito por Miguel y Julian de Zubiría, titulado *Fundamentos de Pedagogía Conceptual* y publicado por Plaza y Janes, en 1987.

discurso, ¿qué deleva de la pedagogía? La pedagogía es un discurso de otros discursos configurados a partir de las prácticas históricas. Zambrano (2005) afirma:

La pedagogía se concibe como una forma variada de discurso cuyo epicentro son las relaciones entre los profesores, alumnos, ambiente escolar y social. En este nivel, se podría complementar que ella es un concepto cuya finalidad radica en aquel esfuerzo que realiza el pedagogo para develar ciertas condiciones que tienen lugar en el marco de la relación sujeto, escuela y sociedad (p. 148)

Precisando más el asunto del discurso, el autor en mención va a expresar: “... es un discurso, sí por el entendemos la visibilidad de unas prácticas históricas, un saber que da cuenta de dichas prácticas y sin las cuales la elaboración de órdenes del pensamiento se perderían en su intento clasificatorio” (Zambrano, 2005, p. 149).

En la mirada del discurso, propuesta por Zambrano, la pedagogía tiene como unas de sus preocupaciones las expresiones y las resistencias que emergen en el lugar que ocupan los sujetos en la relación pedagógica; también se ocupa de estudiar los símbolos y códigos que se generan en el intercambio generacional. Igualmente se ocupa de las formas de actuación del hecho educativo. En síntesis, para Zambrano, la Pedagogía pretende entender el valor de la educación del otro.

En este marco del discurso, una de las funciones esenciales de la pedagogía es adentrarse en la investigación para explicar la experiencia del acto educativo.

En este marco del discurso, una de las funciones esenciales de la pedagogía es adentrarse en la investigación para explicar la experiencia del acto educativo. La pedagogía como discurso lleva a reflexionar el espacio, el saber, el poder y el sujeto, conceptos, que a su vez, conducen a preguntarse por la cultura. Según, Zambrano, la cultura es el epicentro de la pedagogía. “La cultura es algo imperceptible pues acontece entre la educación y la formación, y no siendo de otro modo, ella se clasifica en poderes de sumisión para convertirse en el gran proyecto de inclusión” (Zambrano, 2005, p. 172).

De hecho, en tanto discurso, la pedagogía se ocupa del educar y en esta medida es que produce saber pedagógico. Para Zambrano (2005), “el saber pedagógico es un conocimiento que tanto los profesores, los

pedagogos, los didactas, como los educadores logran construir en torno al hecho educativo” (p. 180). Pero, el saber pedagógico sólo es posible si se tiene un discurso pedagógico.

Aparece en la propuesta de Zambrano, un nuevo término para abordar el asunto de los contenidos que se enseñan en la escuela, se habla de didáctica, que luego se transforma en didácticas, el plural se utiliza para referir el contenido específico de cada disciplina estudiada en la escuela. En este marco, la didáctica es considerada una disciplina científica. El autor hace un recorrido en torno a las premisas que permiten otorgar a la didáctica un estatuto de cientificidad. Las discusiones de distintas perspectivas francesas le sirven de sustento. La didáctica como disciplina se ocupa, por un lado, de explicar la transmisión y apropiación de los saberes disciplinares, y por el otro, de explicar los aprendizajes que tienen lugar como consecuencia de la apropiación de los saberes escolares. El centro de la didáctica es la relación que se establece entre la enseñanza, el aprendizaje y el sujeto.

En la reciente década, la psicología genética y la psicología cognoscitiva se han constituido en los discursos que le dan fuerza a la pedagogía. Las pretensiones de las recientes teorías sobre el aprendizaje han centrado sus preocupaciones en el asunto de lo significativo. Los textos de David P. Ausubel sobre “Psicología Educativa” y el de Joseph Novak, “Aprendiendo a Aprender” se constituyen en las fuentes que aportan las bases para comprender el aprendizaje significativo. Rafael Gómez Pardo, en el documento titulado “Sobre el Significado del Aprendizaje” señala al respecto:

... en adelante las teorías del aprendizaje no deben modificar sólo el comportamiento sino que debe ser “significativo” para el que aprende. Paradoja difícil de superar, con la que el docente se estrella: ¿Cómo debe ser significativo lo que ni siquiera experimenta como necesario? (Gómez, Documento no publicado, p. 2)

Ausubel centra su atención en el aprendizaje que ocurre en el aula, en las condiciones que se requieren para que efectivamente el alumno aprenda. Para Ausubel el aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual se relaciona una nueva información con la estructura

cognitiva del que aprende. Para este psicólogo, las proposiciones y los conceptos son los que le otorgan significado a todo nuevo contenido. Sin embargo, esto no basta, es necesario además, que los aprendices hagan uso de los conceptos y de las proposiciones, para que efectivamente se produzca un cambio en la estructura cognitiva y se sienten las bases para aprendizajes posteriores.

Tres son las condiciones que permiten que efectivamente se produzca un aprendizaje significativo: 1) Actitud potencial de aprendizaje, dicho en otros términos, que se esté dispuesto a aprender; 2) Vinculación con un material potencialmente significativo, es decir, con un material que facilite el establecimiento de relaciones con la estructura cognitiva previa; y 3) Ideas claves que faciliten las relaciones con lo nuevo. La concepción de aprendizaje de Ausubel corresponde a la idea de que aprender es aprender conocimientos o nueva información.

Desde otra perspectiva como la psicología genética podemos ubicar a Jean Piaget. Para este investigador, el aprendizaje se produce gracias al desarrollo de las estructuras cognitivas del sujeto. El aprendizaje está vinculado al proceso de formación del mundo de los objetos y de la inteligencia. Este proceso se desarrolla por etapas, y éstas son las que en la escolaridad se constituyen en punto de partida y de organización. El aprendizaje se da gracias a las transformaciones de equilibración.

Con la teoría de las Inteligencias Múltiples, formulada por Howard Gardner se introduce un giro sustancial a la idea de inteligencia. Para este investigador del Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, la inteligencia es una capacidad que se pone en ejercicio gracias a la interacción con el medio, a las experiencias culturales. La crítica realizada a la idea de que sólo hay una inteligencia y que ésta puede ser medible, argumenta que es la relación con el entorno, las relaciones con los otros, la acumulación de conocimientos y el vínculo con las herramientas que se tienen, lo que va a explicar la inteligencia.

En palabras de Gardner “Las *inteligencias deben ser considerada como entidades en un determinado nivel de generalidad, (...) cada una opera de acuerdo con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases biológicas.*” (Gardner, 1997, p 103), dicho en otros términos, cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con una

reglas y unos procedimientos propios. Esta comprensión le permite expresar a Gardner la idea de que hay muchos tipos de inteligencias: lógica matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, emocional, naturalista. Sin embargo, esta idea se complejiza, cuando además, se reconoce que las inteligencias se combinan y se entrecruzan.

Estos hallazgos de la psicología cognitiva, son usados en el campo de la educación y han dado lugar a hablar de estilos de aprendizaje y de enseñanza. Igualmente, como consecuencia de éstos postulados, se vienen desarrollando didácticas que pretenden ofrecer diversas posibilidades de aprendizaje.

Estas breves descripciones sobre los conceptos provenientes de la psicología genética y la psicología cognitiva, nos sirven para indicar la ambigüedad del concepto de pedagogía, pues los estudios relativos al aprendizaje, o los referidos a los conocimientos escolares, que en otros ámbitos, reciben el nombre de pedagogía o pedagogías, en el nuestro, particularmente en algunos proyectos de las recientes Escuelas Normales Superiores sirven para fundamentar el proyecto pedagógico.

De Alemania, proviene el término didáctica. Éste por lo general, se usa para estudiar lo referido a la relación de los distintos contenidos de las disciplinas escolares con los profesores y los alumnos. Recientemente los estudiosos de este asunto han acuñado el término de didácticas para señalar la especificidad que requiere el tratamiento de cada disciplina en la institución educativa. Pero la didáctica no sólo se refiere a las disciplinas escolares, actualmente se viene promulgando la idea de su constitución como disciplina autónoma, compuesta por la epistemología, la psicología cognitiva y los conceptos de la enseñanza. Además, los tratados sobre las didácticas se fundamentan en tres líneas teóricas: los postulados de la psicología cognitiva, la neuropsicología y la epistemología de cada campo disciplinar. En resumen, podemos decir que entre los primeros fundamentos aportados por Comenio, existen hoy una serie de matices que desplazan la idea de método de enseñanza o de simples procedimientos a seguir. Las didácticas, provienen de construcciones científicas.

Recientemente, las ideas de pedagogía han sido desplazadas por las mediciones estadísticas exigidas en relación con los dominios del aprendizaje, medidas que apuntan a establecer un ideal, o un valor de apreciación, en el sentido de algo que debe ser alcanzado. Lo que allí se pone como finalidad es el resultado del aprendizaje. Sin embargo, para el caso de nuestro país, es necesario buscar las razones de por qué no se produce tal o cuál aprendizaje y poder extraer de allí lecciones que permitan vitalizar las acciones escolares.

A pesar de las diferentes comprensiones que tiene la pedagogía en nuestro medio, nos atrevemos a decir, que de todas maneras, sin una idea de pedagogía, las actividades de los profesores serían inexplicables. Sin desconocer los avances que se han producido en el estudio de las ideas pedagógicas podemos, a manera de hipótesis, decir que falta que estos conceptos sean apropiados por la mayoría de los docentes y sean usados para orientar su acción. No obstante, lo que sucede en el salón de clase, el asunto de la democracia escolar, las relaciones de convivencia, los manejos de las disciplinas escolares, las dificultades de aprendizaje, las diferencias generacionales, las imágenes y representaciones de los maestros, el asunto de su formación, entre muchos otros, en nuestra opinión, son cuestiones que corresponden al campo de la pedagogía. Por tal razón, consideramos que la investigación sobre la pedagogía en las actuales Escuelas Normales Superiores, nos permite renovar e impulsar una posición de la pedagogía.

Consideramos que la investigación sobre la pedagogía en las actuales Escuelas Normales Superiores, nos permite renovar e impulsar una posición de la pedagogía.

Con este propósito, el grupo de trabajo creó una serie de problemas: la pregunta por los usos de la lectura y la escritura; la pregunta por las maneras cómo los docentes leen las acciones de los jóvenes; la preocupación por la coherencia entre el modelo pedagógico formulado y las acciones que efectivamente se realizan en el salón de clase; el conocimiento que los profesores pueden tener de sí; las lecturas sobre las marcas de los jóvenes y de las políticas educativas y la forma como son aplicadas por el profesor, en las Escuelas Normales Superiores, son aspectos que requieren ser reflexionados y cuestionados. De esta complejidad de problemas derivó un trabajo conducente a dar cuenta de manera rigurosa de los asuntos tratados.

La pertinencia de las investigaciones emprendidas por los grupos de maestros de las Escuelas Normales Superiores está dada porque su enunciación y desarrollo se realizó en colectivo, en discusión permanente con los profesores de las otras normales. Esta valiosa experiencia en el campo de la investigación pedagógica constituye una perspectiva en la que los investigadores se reúnen, conversan y se prestan apoyo.

Finalmente, aunque hoy la perspectiva tecnocrática tienda a desaparecer la pedagogía, una verdadera política educativa no puede desatender los hechos de la pedagogía como: el asunto de la apropiación del saber, el fortalecimiento de la ilusión, las condiciones de los alumnos, las relaciones de convivencia, entre otros. El uso de la investigación pedagógica es quizá una de las herramientas que facilita el estudio de los distintos contextos educativos; describir, explicar y proponer, no es otra cosa que procurar participar en un movimiento pedagógico, que haga que los hombres y las mujeres que educan sean actores de sus propios procesos, para que a su vez pueden propiciar que los niños y jóvenes sean artífices de su propia vida.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1988). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biblioteca Salvat De Grandes Temas. (1973). *La Nueva Pedagogía*. Barcelona: Salvat Editores.
- Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). *Cuadernos del Seminario. Antecedentes. 3ª seminario nacional de investigación en educación*. (Sin fecha de publicación)
- Compayre, G. (1880). *Histoire critique des doctrines de l' éducation en France depuis le XVIeme siecle*. París: Hachette.
- Díaz, M. (1990) Pedagogía Discurso y Poder. En M. Díaz y J. Muñoz (Eds), *Pedagogía Discurso y Poder* (pp. 9-67). Bogota, D.E: COPRDIC.
- Flórez, R. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, D.C: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

- Gallego, A. (1995). ... Y la Escuela se hizo necesaria. Bogotá, D.C: Magisterio
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de La Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, R. *Sobre el Significado del Aprendizaje*. Documento no publicado.
- Herrera, M.C. (1986). La Escuela Normal Superior: formar docentes con buen criterio. Entrevista a José Francisco Socarrás. *Revista. Educación y Cultura*. N° 7, 20-26.
- Herrera, M.C. (1990). Historia de las escuelas normales en Colombia. *Revista de Educación y Cultura*, No 20, 41-48.
- Herrera, M.C. (2002). La Escuela Normal Superior 1936-1951. Avatares en la construcción de un proyecto intelectual. En O.L. Zuluaga, *Historia de la educación en Bogotá, Tomo II* (pp.117-167). Bogotá. D.C: IDEP.
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá, D.C: Alfaomega Colombiana S.A.
- Mannoni, M. (1997). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Mockus, A., Hernández, C.A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M.C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, D.C: Magisterio.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Foro por Colombia.
- Skinner, B.F. (1973). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogota, D.C: Magisterio.
- Zuluaga, O.L. (1985). El trabajo Histórico y la repercusión de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*. No 3, 66-72.
- Zuluaga, O.L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, D.C: Ediciones Foro Nacional por Colombia.



uido el gato antes que molestarlo. Así pues el g
ara los mahometanos, y para los hindúes, quic
n a sus gatos durante la comida, como part
nia ritua

En 1
la le
les
das



or de un gato
los ojos va
ser ra

COMO LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA INCIDEN EN LA FORMACIÓN LECTORA, ESCRITURAL Y DE PENSAMIENTO

ESCUELA NORMAL SUPERIOR “MARÍA AUXILIADORA”
DE CÚCUTA

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas que el educador del Área de Lengua Castellana realiza son fundamentales para la formación del estudiante, porque en ellas se adelantan actividades que permiten poner en juego sus presaberes y desde ellos construir conocimiento. Cuando se estudian los métodos utilizados a lo largo de la historia de la práctica pedagógica sobre la manera como las diferentes generaciones han aprendido a leer y escribir, se constata que en vez de permitir y aprovechar los saberes de los niños y niñas, se desconoce y se retrocede al hacerlos empezar de cero. Es así, como la visión sobre los procesos de lectura y escritura no han favorecido el desarrollo del ser humano en toda su capacidad. En el li-

Autores:
SOR NUBIA
GONZÁLEZ RAMÍREZ
ANA BELSY
LAGUADO PABÓN

“en las prácticas pedagógicas consideraban que el aprendizaje de la lectura se originaba cuando el niño, ya maduro en el manejo de ciertas habilidades psicomotoras, ingresaba en el sistema escolar.” (Ferreiro, 1999)

bro *Cultura Escrita Y Educación La Pedagoga*, Emilia Ferreiro afirma refiriéndose a los métodos tradicionales: “en las prácticas pedagógicas consideraban que el aprendizaje de la lectura se originaba cuando el niño, ya maduro en el manejo de ciertas habilidades psicomotoras, ingresaba en el sistema escolar. Sólo entonces era capaz de entender la técnica de la escritura, concebida esencialmente como un instrumento de transición de lengua oral” (Ferreiro, 1999, p. 8).

Esta visión del educador retardó y continúa retardando el proceso de lectura en niños y niñas, quienes al llegar a la escuela debían frenar o relajar sus aprendizajes para luego ser nivelados; pues cuando el niño ingresa a ella se tiene la concepción errada de que es una tabla rasa, que no posee ningún tipo de conocimiento previo, inquietudes y expectativas con respecto al proceso de lectura y escritura. El maestro que piensa así no ve niños y niñas conocedores, lectores y escritores inteligentes que aprenden fácilmente y que poseen una gran riqueza, resultado del contexto y del mundo en el cual están inmersos.

La lectura y escritura son procesos complejos y es necesario hacer un análisis detallado sobre la manera simplista como a veces se afrontan, desconociendo la estructura cognitiva que opera en el sujeto y la interacción que se establece entre el lector, el texto y el contexto. La escuela ha otorgado al grado primero la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir, desconociendo que el niño posee un sistema de comunicación con sentido, mediante el cual expresa sus pensamientos y sentimientos. Se privilegia entonces la enseñanza a través de métodos decodificativos, desestructurados del lenguaje, reducidos a formas fonéticas, carentes de significado. La consecuencia lógica de esta manera de abordar el asunto muestra unos alarmantes niveles de repitencia y deserción escolar en estos primeros grados de escolaridad.

Una vez el estudiante ha superado este primer momento, en los grados sucesivos de escolaridad se hace uso de la lectura y escritura para apropiarse de los saberes que el currículo considera necesarios e importantes; sin tener en cuenta que el proceso de lectura y escritura es permanente, dinámico y evoluciona a niveles de mayor complejidad en la medida en que se fortalece el lenguaje a través de la vida. Muestra

de esto son los frecuentes cuestionamientos que el docente suele hacer: ¿por qué el niño y el joven no leen?, ¿por qué no les agrada leer?, por qué no comprenden lo que leen?, ¿por qué se les dificulta escribir? Sin preguntarse ¿cuál es el uso que hace el maestro de la lectura y la escritura desde sus prácticas pedagógicas?, ¿qué métodos se usan para lograr que los niños y los jóvenes lean y escriban?, y sobre él mismo, ¿qué tanto lee y escribe el maestro?

Pero ¿qué se entiende por práctica pedagógica y ésta qué tiene que ver con el proceso lector y escritor? La práctica pedagógica puede definirse como la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes. Son esos encuentros, dialógicos, éticos e intersubjetivos por excelencia, que los agentes educativos suelen llamar procesos de enseñanza-aprendizaje; o como la define la profesora Olga Lucía Zuluaga, como discurso en el marco del saber pedagógico:

1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza. 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (Zuluaga, 1979, p. 24)

La práctica pedagógica, -entendida como experimentación o vivencia de los encuentros intencionados-, abre un espacio a la creatividad del estudiante, porque le permite experimentar con los saberes que adquiere en la escuela y en el medio en el cual interactúa. El sólo hecho de concebir al estudiante como ser pensante e inteligente, lo predispone para recibir un cúmulo de estímulos que potencian y desarrollan sus conocimientos; así lo afirma Emilia Ferreiro:

Al inicio, el niño construye sistemas interpretativos que se basan más en correspondencias de significados que en correspondencias sonoras [...] cuando el niño comenzaba a establecer correspondencias sonoras, no empezaba con las unidades que pretenden los adultos, que son los fonemas, sino con otro tipo de unidades, la sílaba es una de esas unidades privilegiadas. (Ferreiro, 1993, p. 36)

La visión escolar tradicional es fragmentaria o atomística (atomista), ajena a la noción de sistema. Cuando el niño llega a la escuela leyendo, porque lo ha logrado a través de la lectura icónica, suele suceder que el maestro con su método tradicional lleva al niño a no entender, éste se limita a repetir y ahí empiezan los desfases. El niño no aprende porque no entiende las hipótesis con las cuales el maestro funciona, y por lo tanto no puede aplicar lo enseñado por el maestro a otras palabras. El maestro no entiende por qué el niño no interpreta o comprende desde su postura, y ni se le ocurre pensar que el niño tiene otras hipótesis u otras maneras de ver el mundo.

Esta visión reducida del maestro permanece en la escuela, cuando no se tienen en cuenta las hipótesis que los estudiantes plantean y no se reconoce que existe un objeto de conocimiento que el estudiante posee.

Para que la práctica pedagógica responda a su propia naturaleza se debe contar con una interacción entre educador y educando, donde en actitud de diálogo y escucha se logre entender la acción del educador, quien tiene una experiencia para compartir con el estudiante, y éste en actitud de apertura logre valorar la experiencia del maestro disponiéndose a poner en juego sus propias hipótesis y construir conocimiento. El logro de estas nuevas maneras de pensar y de asumir el difícil asunto de la enseñanza de la lectura y la escritura, es el propósito central de esta investigación. Lo que presentamos a continuación son algunos intentos de pensar el problema con otros elementos e intercalar ilustraciones que nos permitan contribuir en la construcción de algunas propuestas para hacer de los jóvenes y niños de este país unos lectores fascinados y unos escritores arriesgados.

¿CÓMO ACOMPAÑAR LA FORMACIÓN LECTORA, ESCRITURAL Y EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO EN LA ESCUELA?

El acompañamiento y el testimonio del educador son indispensables en el proceso lecto-escrito de los estudiantes. Los docentes tienen un cúmulo de experiencias a través de las cuales pueden potenciar los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes. En muchos momentos de la vida del aula se tejen encuentros creativos y novedosos, donde se descubren talentos en los niños y jóvenes, y cuando éstos son bien aprovechados, marcan el inicio de un buen proceso, tal como lo afirma Seymour Sarason:

... el supuesto de que los maestros pueden crear y mantener las condiciones que hacen de la enseñanza y de la vida escolar algo estimulante para los [estudiantes], sin que esas condiciones existan para ellos, no ha sido probado en toda la historia de la humanidad. (Mc-Cormick Calkins, 1992, p. 87)

El maestro con su rol es capaz de mover al estudiante con sus acciones en el aula. Así lo afirman las estudiantes del grado once en la Escuela Normal:

“La tarea del educador es inducir al amor por la lectura y la necesidad de leer de manera autónoma y libre”. “Se debe trabajar a temprana edad para que se refleje años después, el amor por leer”. “El maestro debe tener una metodología que enseñe, estimule el análisis y la discusión grupal”. “La relación docente estudiante determina en gran medida el aprendizaje en el aula”. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

Una joven cuenta cómo a través del seguimiento realizado por la educadora del grado tercero logró encontrar el gusto por la lectura y por el ejercicio de escribir:

El acompañamiento y el testimonio del educador son indispensables en el proceso lecto-escrito de los estudiantes.

Todo sucedió cuando estaba cursando tercero de educación básica primaria; me caracterizaba por ser una buena estudiante, por llevar una vida normal, asumiendo actitudes y comportamientos acordes a mi edad, ocho años. Como ya había mencionado, tuve una dificultad en mi proceso lecto escritor debido a que en ese año se había implementado el uso de la letra cursiva, y yo no la hacía muy bien. Cada día era necesario copiar algo en los cuadernos, especialmente actividades para desarrollar en clase o en casa, y debía hacer mayor esfuerzo para escribir cada palabra lo mejor posible, y aunque lograba hacerlo, era muy despacio, por lo cual me quedaba atrasada en las actividades; luego, cuando se revisaba una tarea, o cuando debía leer, se me dificultaba mucho, porque casi no entendía lo que yo misma había copiado. Toda esta situación me estaba haciendo bajar mi nivel académico, de manera que estaba comenzando a preocuparme, y lo bueno fue que mi maestra notó muy fácilmente esa situación de modo que desde ese momento inició un acompañamiento mas fuerte conmigo, trayendo a cada una de las actividades, el trabajo individualizado. Ella me preguntaba continuamente, como iba, me revisaba los cuadernos, y me orientaba; me corregía de una manera amable y esa fue la actitud que me hizo apropiarme los consejos que recibía diariamente. No obstante, aunque el acompañamiento se hizo un poco más individualizado, esto no evitó mi amplia participación en las actividades escolares, por el contrario, la maestra me motivó a tomar la palabra en las actividades y aprendí a leer en público lo que yo misma escribía, sin equivocarme, y sin sentirme cohibida. Las motivaciones empleadas por la maestra se extendieron hasta mis padres, ellos se interesaron por reforzar el trabajo que mi maestra hacía, con actividades extra curriculares, como planas del abecedario y ejercicios de lectura similares a los desarrollados durante la clase. Todas estas situaciones permitieron que alcanzara el ritmo de mis compañeras, y continuara como una buena estudiante, e incluso mucho mejor que antes porque había adquirido una nueva destre-

za: *Leer mi letra cursiva*. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

El educador que lee y escribe adquiere una rica experiencia que le permite orientar a los estudiantes para que se interesen por la lectura y escritura y hagan de éstas una oportunidad para su formación lectora y escritural.

El famoso objetivo: despertar el placer por la lectura; ¿cómo lo logras? Supuestamente, leyéndoles cosas bellas, pero el maestro también tiene que demostrar que él siente placer, tiene que sentirlo y no sólo decirlo. Un maestro que se pueda divertir con el texto que está leyendo, muestra que eso es posible, que puede reír como puede llorar y no por ello está loco. (Ferreiro, 1993, p. 214)

Cuando hay un proceso real de mediación, el proceso de lectura y escritura se hace altamente significativo, caracterizado por la motivación, el estímulo, el acompañamiento y el espacio abierto a la reflexión y a la autocorrección; situaciones que propician en el estudiante el interés y la necesidad de mejorar su proceso de lectura y escritura:

La experiencia lectora del educador permite motivar y dinamizar el proceso lecto escritor de la joven. La propuesta que el educador le hace al estudiante tiene que ser asimilada por el estudiante, entendiendo la asimilación como el mecanismo fundamental para la adquisición de conocimientos. (Ferreiro, 1993, p. 22)

Asimilar es también transformar en función de esquemas previos. Eso crea una distancia entre el contenido presentando por el adulto y lo que el joven puede asimilar. Cuando el educador logra captar el interés del estudiante, éste es capaz de seguir sus procesos y desarrollar competencias lectoras.

Cuando el educador es consciente que él no ha terminado de aprender y que siempre hay espacio para el aprendizaje, cumple su rol de mediador con calidad, porque reconoce que siempre hay algo para aprender, en efecto:

...es indispensable que siga teniendo ganas de aprender y curiosidad por saber de qué manera pasan las cosas en su salón, que se anime a probar cosas sin tener estereotipos como referencia. Si el maestro se atreve y tiene argumentos para decir por qué es interesante proponer una actividad si la puede fundamentar mínimamente en términos de su práctica y del aprendizaje que quiere conducir, si pasa eso, empieza a pasar otra cosa, eso es interesante. (Ferreiro, 1993, p. 180)

Es así, como el acompañamiento que el estudiante recibe por parte del educador se torna importante, ya “que el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo – motrices ni a la ‘voluntad’ o a la ‘motivación’ pensando que debe tratarse, más profundamente de una adquisición conceptual” (Ferreiro y Teberosky, 1998, p.11). Por consiguiente, el proceso de lectura y escritura fracasa, porque el maestro centra su práctica pedagógica en el método y la técnica; dejando a un lado aquello que realmente es significativo para el estudiante; su gusto, sus expectativas, lo que le rodea y el sentido del texto. Es decir, acceder a la lectura y la escritura por amor y por gusto.

El gusto o disgusto por la lectura inicia desde los primeros años de escolaridad, así lo evidencian algunas jóvenes del grado once en la Escuela Normal cuando se les pide que hablen sobre su experiencia lectora.

El educador que acompaña el proceso, debe tener una mirada aguda para llegar a las necesidades y gustos del estudiante. El gusto o disgusto por la lectura inicia desde los primeros años de escolaridad, así lo evidencian algunas jóvenes del grado once en la Escuela Normal cuando se les pide que hablen sobre su experiencia lectora.

El problema comienza desde la primaria aquí los profesores tienen gran importancia en el desarrollo del lenguaje, ellos deben motivar la participación sobre todo de aquellos que se esconden detrás para evadir la participación. El docente tiene que cobrar especial relevancia como mediador entre niños, conocimientos, contenidos sociales y culturales. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

Afirma otra estudiante:

... el problema de la disgrafía y dislexia inició en tercero, todo debido a la falta de atención y agilidad para escribir, la maestra de tercero manejaba todas las áreas del conocimiento, de una manera tradicional y autoritaria. Ella era la única que poseía el conocimiento, la única que pensaba y la estudiante debía escribir y repetir según sus recetas. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

Esta situación corresponde una vez más a los métodos tradicionales que aún se utilizan en la enseñanza, donde

...el maestro tiene que hablar, explicar y [las estudiantes] tienen que escuchar, atender, repetir; conservar. [...] Los documentos escritos existen como instrumentos que el maestro abre o cierra en el momento que él decide, no como un saber acumulado que está a su disposición, [...] El maestro es el que sabe y lo sabe todo. Él es quien decide cuando recurrir al libro. (Ferreiro, 1993, p. 154)

En los diarios de campo analizados se evidencia cómo los docentes utilizan el libro de texto de cada grado. Las estudiantes están habituadas a leer fragmentos de textos y no se han familiarizado mucho con la lectura completa de obras, que les permita avanzar en el interés por la lectura y así mismo en la comprensión lectora.

La escuela y los maestros tienen como fuente de conocimiento los libros, la producción científica de las disciplinas del saber. Sin embargo, para sus procesos de formación, estos conocimientos son mediados con los textos escolares o cartillas y guías de las diferentes editoriales, de donde los estudiantes deberían derivar y reelaborar su propio conocimiento, pero la situación que se vivencia es opuesta, los estudiantes usan este recurso de manera pasiva pues no construyen ningún conocimiento. Por esta razón, se debe ir más allá y reconocer los textos que se tienen en el aula como fuente de saber, para que el estudiante haga uso de esos textos escolares y procese la información encontrada allí, de acuerdo con sus intereses y expectativas; dicha acción posibilita el desarrollo de pensamiento.

No todos los estudiantes deben descubrir lo mismo, es ahí donde se presentan las diferencias que son una gran riqueza. El educador debe correr el riesgo de ofrecer diversos libros y romper las homogeneidades, pensar que él no debe saberlo todo y que siempre hay algo para aprender. Romper con la homogeneidad y empezar a descubrir en la diversidad una oportunidad para potenciar los talentos de los estudiantes. El maestro debe tener en cuenta otros textos que circulan fuera del aula, pues estos pueden ser de especial interés para los estudiantes. La diversidad permite el contraste y éste permite descubrir aspectos que no se distinguen a partir de la homogeneidad. El educador acompaña al estudiante no para homogenizarlo sino para construir con él conocimiento y así lograr que la escuela se convierta en el espacio del pensamiento y la creación.

LA MOTIVACIÓN, EL INTERÉS Y LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE: FACTORES CLAVES EN LA FORMACIÓN LECTORA Y ESCRITURAL

En términos de la formación, los seres humanos tenemos dos dimensiones definidas desde lo más profundo de la existencia vital: somos seres deseadores y dadores de significado. La primera, el ser deseador, pulsa y direcciona a través de la voluntad la realización de nuestras aspiraciones, anhelos y proyectos; mientras la segunda, el ser dador de significado, hace que tengamos o demos nuestra propia valoración y sentido del mundo que vivenciamos y nos rodea. Es así cómo, merced a estas dos extraordinarias virtudes del ser humano, la construcción de ese mismo ser suele estar asistida por otra no menos importante propiedad eminentemente humana, su educabilidad, y ésta, descansa en gran medida sobre su proceso lector.

Surgen entonces unas preguntas para el maestro: ¿cómo sugestionar, convocar, invitar o cautivar al estudiante en torno a un texto que leído puede resultar una experiencia maravillosa?, cómo lograr eso que comúnmente se suele llamar motivación? y cómo despertar en la generación de jóvenes apáticos el interés por la lectura de textos que en principio sólo le interesan al maestro adulto? Y más aún, ¿son el maestro y

la maestra conscientes de la relación existente entre deseo, motivación, interés y autonomía del estudiante frente a su proceso lector y creativo? Ahora bien, ¿qué se puede sugerir a maestros o maestras que aún se mantengan anclados en viejas prácticas pedagógicas fundadas en el “tú debes”, y que carentes de imaginación y capacidad de convocatoria, no puedan o no acierten a suscitar en el estudiante el “yo quiero”, que permita alcanzar la formación, no sólo de lectores placenteros sino de glamorosos escritores? Estanislao Zuleta, el filósofo colombiano, plantea que en el bachillerato los maestros prohíben el Quijote, es decir, lo recomiendan o lo asignan como tarea, como trabajo para alcanzar un logro “porque recomendarle uno como un deber lo que es una carcajada contra la adaptación, es lo mismo que prohibírsele”¹.

Una joven de la Escuela Normal pregunta, cuando se le indicó que debía escribir sobre la lectura que se le dejó de trabajo para su casa: “¿Por qué se debe imponer la lectura de un texto que no inspire interés, ni expectativas en el estudiante, reprimiendo así la motivación y el amor por la lectura y la escritura?” (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004). Este testimonio evidencia la existencia de prácticas pedagógicas adversas a la formación y vuelo del espíritu de la lectura y la creatividad. En la escuela, ante la obligación de leer un texto sin interés, más bien parece que se asiste a la muerte de ese espíritu. Otra estudiante lo expresa en forma más directa:

El simple hecho de que un educador ordene e imponga el proceso de leer un texto en el estudiante dentro de su desarrollo cognitivo produce desmotivación y desamor por la lectura, insensibilizando estéticamente, lo que además no permite crear ni entrar en el mundo mágico de la lectura y la escritura. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

Este asunto visto desde otro punto muestra que “Cuando los [estudiantes] se resisten a escribir, los maestros se resisten a enseñar a escribir” (McCormick Calkins, 1993, p. 14). Aquí se nota la dificultad que se presenta en la escuela cuando se invita al estudiante a escribir y éste no responde. Todos cuando tenemos una buena motivación lo-

1 Ibídem, pág. 21(¿este texto de Estanislao es citado por Ferreiro?)

Una joven de la Escuela Normal pregunta: “¿Por qué se debe imponer la lectura de un texto que no inspire interés, ni expectativas en el estudiante, reprimiendo así la motivación y el amor por la lectura y la escritura?”

gramos realizar los proyectos, así sucede con la escritura, por lo tanto, es imperativo que se ofrezcan textos atractivos, de diferentes autores, que permitan ampliar el horizonte y que les permitan construir otros textos. Es necesario motivar al estudiante para la escritura “pero ‘motivar la escritura’ es algo muy distinto de ayudar a los jóvenes a sentirse profunda y personalmente implicados en su escritura” (McCormick Calkins, 1993, p. 14). Una maestra como Lucy McCormick, con gran experiencia en el área, afirma que es necesario buscar estrategias conjuntamente con el estudiante para que éste logre motivarse y cuente sus propias historias. A la mayoría de las personas les gusta escribir pero cuando es personal e interpersonal. “Necesitamos dar belleza a nuestras verdades y necesitamos decir a los demás: ‘este soy yo. Esta es mi historia, mi vida, mi verdad’. Necesitamos ser escuchados”. (Ibidem, p. 15).

Es importante hacer de los textos escritos una obra de arte, entretejiendo las ideas como una filigrana con armonía, finura y delicadeza, donde las palabras están dispuestas para hablar de la belleza, del misterio donde se puede soñar y viajar a través de ellas. El educador en el aula tiene el terreno fértil para motivar al estudiante a escribir, basta preocuparse por su historia, su vida, sus ideas, recuerdos y sentimientos; preguntarle sobre sus intereses, sobre lo que sabe y así comprometer al joven a escribir sobre lo que desea y no sobre un tema impuesto. Es conveniente tener presentes que como adultos se tienen intereses y estilos diferentes. Hay que abrirse a los intereses del estudiante y dejar que la fantasía y la imaginación vuelen, permitiendo que la creatividad, las ilusiones y los sueños aparezcan en primer plano, así los estudiantes lograrán encontrar más de un motivo para escribir.

Si se intentan experiencias de escritura el maestro puede iniciar preguntando al estudiante qué sabe y qué es lo que realmente le interesa saber; para lograr que la lectura y la escritura sean un verdadero placer. Cuando el niño concibe la lectura y la escritura como un proyecto personal que le permite enriquecer su existencia, como una necesidad para la vida, y no para alcanzar un ‘logro’ o pasar de un grado a otro, verdaderamente se ha avanzado en el proceso, se ha asegurado el éxito y la formación de excelentes escritores y lectores por convicción, no por imposición.

Es importante convencer al estudiante que su vida vale la pena escribirla y si se les invita a elegir sus temas, auditorio, contexto le damos al estudiante la responsabilidad de su escritura para que logre transformar la escritura de tarea encomendada en proyecto personal... Cuando escribir se convierte para el [estudiante] en un proyecto personal los maestros quedan liberados de la coacción, la presión, la inducción y la motivación. La acción docente cambia, con un leve toque, podemos orientar y ahondar el desarrollo del [estudiante] como escritor. (McCormick Calkins, 1993, p. 18)

El proceso será realmente maravilloso si el maestro logra despojarse de la técnica y del método, y el niño logra despojarse de la preocupación de acumular conocimiento, para abrir el espacio a lo bello, lo propio y lo que resulta de la experiencia y las vivencias.

Es importante permitir al estudiante leer en forma espontánea, libre y creativa, pues de esta manera desarrolla amor por la lectura, responsabilidad en el proceso lecto – escritor y además permite el desarrollo de habilidades como el escribir para recrearse y comunicarse. Si este proceso de motivación se inicia desde que el estudiante está en preescolar y básica primaria, se logrará que al llegar a la media, encuentre el gusto por la lectura y la escritura, de lo contrario se convierte en un acto de escritura pasivo como es el copiar, resumir y memorizar.

Realizar dinámicas de comprensión lectora aplicando estrategias lúdicas como: jugar con el título, plantear hipótesis a partir del mismo, detener la lectura súbitamente para saber lo que piensan los estudiantes, escribir una carta al personaje, dramatizar un cuento: contar el cuento desde el punto de vista de otro personaje, mostrar una función de títeres basada en el libro, escribir una página en un diario simulando ser uno de los personajes, cambiar el comienzo de la historia, ilustrar el libro en forma de afiche o tira cómica. (Carney, 1996, p. 60)

Es importante además, reflexionar en torno a las didácticas de la lectura, a las maneras de facilitar y de orientar el proceso lector en todas las áreas. Al respecto una joven dice:

La Lengua Castellana es la base del aprendizaje, pero esto no debe llevar a pensar que sólo en español se debe enseñar a escribir, a comprender, a leer y a interpretar, a argumentar y a proponer; pues es triste pensar que toda la responsabilidad lingüística recae sobre el Área de Español y que nuestra lectura y escritura dependen del mismo. ¿Acaso no se puede producir un texto argumentativo desde la biología? (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

En ocasiones la actividad pedagógica de la maestra se suscribe (limita), en el mejor de los casos, a entregar las lecturas y a ordenar que sean leídas para la presentación de un informe. No se realiza una localización del texto, una motivación o convocatoria para fundar el interés por esa lectura, lo cual hace que la lectura asignada se convierta en una tediosa tarea que debe ser elaborada para que la profesora verifique posteriormente su realización con el conteo de hojas escritas. Suelen dejarse de lado las discusiones, la retroalimentación y las reflexiones en torno a lo leído. Más aún, los estudiantes tienen la sensación de que sus escritos nadie los lee, y de hecho, los profesores casi nunca lo hacen, no tienen tiempo, son muchos; sólo tienen el tiempo para calificarlos. Bajo esta perspectiva no habrá formación lectora y mucho menos escritorial; no se suscita ningún deseo y afecto positivo por el hecho de leer y escribir.

Sin embargo, se registran también avances en las prácticas pedagógicas que muestran resultados favorables en la formación lectora, como lo expresa el testimonio de una escolar:

Desde pequeña manifesté gusto por la lectura, ésto se dio por la motivación que me dieron mis padres, y mi maestra se encargó de continuar este proceso y poco a poco fue despertando en mí el interés por el aprendizaje. Ella comenzó a estimular estas habilidades, inicialmente a través de canciones, rondas y juegos. (Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 2004)

Desde pequeña manifesté gusto por la lectura, ésto se dio por la motivación que me dieron mis padres, y mi maestra se encargó de continuar este proceso y poco a poco fue despertando en mí el interés por el aprendizaje.

Al iniciar el proceso los estudiantes no siempre escribirán bien, no serán excelentes lectores, fallaran, tendrán inconvenientes y tristezas, pero vale la pena darles la oportunidad de crecer, corregir sus errores y perfeccionar su trabajo cada día, pero a partir de su experiencia personal con la lectura y la escritura, y no con la implementación de un método; sino por el contrario, se debe partir de la experiencia y redireccionar el proceso a partir del estudiante, escritor en potencia.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA, UNA ILUSTRACIÓN DE NUESTRO TRABAJO

¿Cómo hablar de desarrollo del pensamiento sin referirse a la lectura y la escritura que lo hacen posible? Es fundamental recordar que un logro importante alcanzado por el ser humano, a través de la historia, ha sido la invención de la lectura y la escritura. Con esta realización se llegó al máximo proceso cognitivo y simbólico, con el cual el hombre logra modificarse y modificar su cultura. Emilia Ferreiro afirma que “Leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos” (Ferreiro y Gomez, 1998, p. 15), proceso logrado mediante la activación de cada uno de los elementos que componen el engranaje propio de las estructuras cognitivas, implicadas en el desarrollo de pensamiento.

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. (Ferreiro y Gomez, 1998, p. 24)

El valor del proceso lector radica en la búsqueda y encuentro del horizonte de sentido existente en el texto, así como la determinación del consenso o transcripción realizado entre el lector y el texto, donde la consecución de la meta propuesta está mediada por la intervención

de procesos cognitivos que facilitan el intercambio y producción de nuevas ideas. El lector y el escritor mejoran su capacidad de pensar, porque leer es aprender a pensar, y escribir es aprender a crear, pues el hombre crea por gusto, por arte y por amor. Sin embargo, no podemos privilegiar la forma sino las ideas, y éstas priman en la medida en que se permita leer por gusto, escribir con errores, equivocarse y hacer correcciones; en esta medida, se van adquiriendo las destrezas necesarias para ser buenos lectores y escritores: “La lectura es una destreza” (Ferreiro y Gomez, 1998, p. 231). Si aceptamos esta afirmación es necesario el ejercicio permanente para poder adquirirla, es como un juego: se tiene que practicar muchas veces para lograr aprenderlo. Lo mismo sucede con la lectura, cuando se logra ser un buen lector, la lectura se convierte en una diversión, en un placer.

Dentro del desarrollo de pensamiento la lectura y la escritura son procesos complementarios, el uno no se puede dar sin la existencia y la praxis del otro. Todo proceso lector debe culminar en una actividad de producción textual, motivado por las ideas y los argumentos de un autor que manifiesta su sentir siempre en relación con el ámbito social y público: “La lectura es un sistema de símbolos socialmente organizados” (Ferreiro y Gomez, 1998, p. 93).

La palabra y la escritura son materializaciones del pensamiento, pues involucran operaciones y categorizaciones tales como observar, definir, analizar, sintetizar, comparar, clasificar, diferenciar. Lo más interesante de las anteriores operaciones que ejecuta quien piensa, es que se recurre a ellas cuando se escribe y se usa como mecanismo de organización de ideas, para que el lenguaje sea claro y comprensible para el lector. Se debe indicar que como estrategia, lo importante es hacer notar la idea, para que no se vuelva mecánica.

Si estudiantes y maestros trabajan en su propio aprendizaje, se agiliza el desarrollo de pensamiento a partir de la escritura; para lograrlo no es suficiente reconocer y emplear estos mecanismos, se debe permitir la experimentación y todo aquello que enriquezca y haga posible la escritura sin caer en la monotonía.

El desarrollo de pensamiento está determinado por el lenguaje, y una manera de enriquecer el lenguaje es la lectura y el comentario que

se hace sobre ella. Es así como la variedad de los textos que afronta el estudiante y la apropiación significativa de los mismos, potencial en desarrollo de pensamiento, permitiendo un aprendizaje que responda a las estructuras cognitivas, de tal manera que en cualquier momento pueda hacer uso de él.

La función mediadora del docente en el desarrollo de pensamiento es imprescindible, en cuanto ofrece un contenido que permite ejercitar sus potencialidades en el momento de la construcción textual; el ejemplo, entusiasmo y gusto que el docente exprese frente a la lectura y a la escritura, influye notablemente en las estudiantes como se ve en la investigación.

Quien no lee no escribe, esto queda claro. Por ello es importante crear en las instituciones educativas una cultura de la lectura y de la escritura, y no limitar el aprendizaje de éstas al grado primero, se necesita continuar este proceso en cada grado escolar. En la situación en la que nos encontramos es necesario ampliar el horizonte y hacer propuestas extraescolares que permitan a las estudiantes fortalecer la competencia comunicativa.

La función mediadora del docente en el desarrollo de pensamiento es imprescindible, en cuanto ofrece un contenido que permite ejercitar sus potencialidades en el momento de la construcción textual.

REFERENCIAS

- Carney, T. H. (1996). *Comprensión de lectura*. Madrid: Morata.
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora. (2004). *Trabajos finales de estudiantes del Grado 11º*. Cúcuta: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura, escritura y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Compiladores). (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 14ª Ed. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 18ª Ed. México: Siglo XXI.
- Mc-Cormick Calkins, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Argentina: Aique.

Zuluaga, O. L. (1979, noviembre 30). *Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia*. Ponencia presentada en el II Congreso de Historia de Colombia.

POLÍTICAS PÚBLICAS, SABER PEDAGÓGICO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE
CALI. 1975 – 2005.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR FARALLONES DE
SANTIAGO DE CALI

¿Y cuál es el problema?

Clave Tonal: Pedagogía, Didáctica.

Tonos: Fronteras, escenarios, discursos, sujetos.

Semitonos: Traslapos, desplazamientos culturales, atmósferas.

“... a la salida o a la entrada nos vemos...”

*La frontera de la escuela, un campo paisaje escenario
con telón de fondo. Signo, símbolo sustancia conceptual
hecha vida humana, realidades discursivas,
mimesis de las paradojas globales.*

Equipo Investigador:

MARÍA DEL CARMEN
ANACONA B.
JAVIER FAYAD
ISABEL CRISTINA
GRANADA
OLIMPIA GRUBERT
CLARIBEL
GUTIERREZ
MARÍA INÉS MEDINA
MIRYAM NÚÑEZ
CARLOS POSSO
WILLIAM
RODRÍGUEZ S.

Estudiantes

LUZ ERICA
DELGADO
NADER JARAMILLO
CARLOS LARROCHE
CLAUDIA VALLEJO

PRESENTACIÓN

La investigación “Políticas Públicas, Educación y Saber Pedagógico en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. 1975-2005”, tiene como pregunta que lo orienta ¿Cómo han sido asumidas, desde el saber y las prácticas pedagógicas, las políticas públicas con respecto a la formación de docentes en el período comprendido entre 1975 y 2005, en la Escuela

En los últimos 30 años ¿Cuáles son las políticas públicas en la formación de docentes?, ¿cómo se han expresado esas políticas?, ¿Qué es lo concreto de esas políticas en la Normal?, y ¿cuáles se refieren al saber pedagógico y a las prácticas pedagógicas?

Normal Superior Farallones de Cali?, y como propósito, identificar la incidencia y apropiación de las políticas nacionales en el saber y en las prácticas pedagógicas con relación a la formación de docentes en la Institución. De la pregunta central se desglosan otras como: ¿Cuáles son las políticas públicas en la formación de docentes?, en los últimos 30 años ¿cómo se han expresado esas políticas?, ¿Qué es lo concreto de esas políticas en la Normal? Y de esas políticas públicas asumidas, ¿cuáles se refieren al saber pedagógico y a las prácticas pedagógicas?

La investigación se desarrolla sobre la búsqueda metodológica de lo que se ha llamado, desde la influencia de la epistemología contemporánea francesa, la arqueología y la genealogía, propuesta especialmente por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze y Felix Guattari, y que para nuestro trabajo lo referenciamos por medio del texto del profesor Jaime Antonio Fayad Herrera “*Del caos al pensamiento: Epistemología Arqueológica*”. De esta forma, proponemos la construcción e interpretación de un esquema metodológico que nos permita relacionar el modelo de análisis arbóreo con el modelo de interpretación rizomático del proceso de organización de preguntas y formas, de tal manera que desde una base conceptual se vaya reconstruyendo la historia de los maestros paralelo a la historia de la política pública de formación de docentes, creando un encuentro entre leyes, conceptos, concepciones, vivencias y la capacidad de abrir con las palabras, a nuevas situaciones de investigación, construcción de conceptos, categorías analíticas y praxis investigativa¹.

En el desarrollo de la investigación se abordan diferentes conceptos paralelamente, sin perder el propósito de construcción conceptual a medida que se avanza en el abordaje de las preguntas y al mismo tiempo, se interviene en los procesos institucionales. Es así que trabajamos con las nociones de concepto, dispositivo pedagógico, política pública, tecnología educativa, saber pedagógico y práctica pedagógica.

1 Lo arbóreo se refiere a la capacidad del orden de la naturaleza de sus ramificaciones, de una rama surgen nuevas ramas; Lo rizomático se refiere a como en cada parte, en cada nueva parte se le da continuidad a la anterior, incluyendo la totalidad. Lo arbóreo es la construcción por naturaleza y lo rizomático es el sentido que se le da a esa condición de naturaleza. No se trata solamente de la realidad organística del fenómeno, se trata de la manera como el ser humano la interpreta y le da un sentido específico, ampliando el campo de conocimiento.

El campo de relaciones establecidas entre estos conceptos nos permite organizar el proceso entre campos teóricos y campos prácticos, que giran alrededor de cuatro líneas: política pública; resistencias del maestro; saber pedagógico y prácticas didácticas y curriculares. Estos son conceptos en construcción que se reconceptualizan, resignifican y se apropian de una manera singular en el acto pedagógico cotidiano de los docentes, constituyendo así, prácticas de institucionalización y subjetivación que se evidencian en la realidad institucional.

Esta forma de trabajar con diferentes entradas es una metodología que nos plantea la construcción de un modelo de análisis arbóreo y un modelo de interpretación rizomática. En el marco de esta construcción, hablamos de *Dispositivos* teóricos, entendiéndolos como estrategias teóricas, que siguiendo a Gilles Deleuze, se refieren a una política, una disposición, una imagen de pensamiento que va más allá de una teoría².

Por otro lado, se reconoce un contexto y un devenir histórico para la educación en Colombia; contexto que está inmerso en las realidades de la sociedad occidental de la segunda mitad del siglo XX, atravesado fundamentalmente, por la segunda guerra mundial y marcado por las tendencias desarrollistas tayloristas, de origen conductual y tecnolizante. De igual modo, las corrientes de pensamiento filosófico, social y pedagógico del período 1975-2005, alrededor de la cognición, la globalización, los Derechos Humanos, las pedagogías críticas, entre otras, generaron en Colombia una serie de procesos educativos que afectaron la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, muy particularmente su articulado acerca de la reestructuración de las escuelas normales y sus correspondientes Decretos Reglamentarios, que buscan devolverle el lugar de productoras de conocimiento sobre la pedagogía de la niñez y la infancia en nuestro país.

2 *El dispositivo es pues una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto por líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas, cada una de los cuales sería homogénea por su cuenta (el objeto, el sujeto y el lenguaje) sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas se acercan tanto unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones. (Deleuze, G. (1989)).*

EL VIAJE...UNA MANERA DE ABRIR NUEVOS CAMINOS

La metodología, en términos del trayecto, de los caminos recorridos y/o abiertos es uno de los elementos centrales de esta investigación, en tanto que se asume la creatividad, rigurosidad, posibilidad de encuentro de grupo, y de éste con la tradición conceptual y con la historia de las Normales en Colombia realizada por la academia. El recorrido entonces, permitió abordar la arqueología y la genealogía gracias a la referencia metodológica utilizada desde el trabajo del profesor Fayad Herrera. Desde ese texto, se propusieron diferentes pasos y procesos para concretar las indagaciones y recolección de información. Se planteó llegar a un esquema metodológico arbóreo y una interpretación rizomática del proceso de organización de inquietudes, preguntas y formas, de tal manera que desde una base conceptual pudiéramos ir reconstruyendo la historia de los maestros en paralelo con la historia de la política pública de formación de docentes. Esto significa que nuestra manera de andar es en forma horizontal, disponiendo aperturas, ramificaciones, que al plantear nuevos sentidos se nos convierte en lo rizomático. Se trata de crear un encuentro entre leyes, conceptos, concepciones, vivencias y la capacidad de abrir discursivamente a nuevas situaciones de la investigación. Es así como esta investigación se convirtió para el equipo que la realizó, en un proceso de formación, indagación y construcción de conceptos, de categorías analíticas y de praxis investigativa que afectó el proceso formativo individual y la construcción del grupo de investigación.

El método arqueológico que aquí se utiliza consiste en levantar capas, mirar, interpretar y construir relaciones en un plano horizontal, ubicando concentraciones y nodos de relaciones. Capa tras capa se va construyendo una historia conceptual o de vida, ubicándose en el espacio-tiempo de forma particular; teniendo claro que al final de la última capa no habrá nada; esto es, después de la última capa no está la verdad; todo lo contrario, se trata de, una vez realizado el trabajo de construcción de los mapas horizontales, leer e interpretar los mapas a modo de finas capas que se sobreponen una sobre otra para encontrar la complejidad, la densidad conceptual o de vida cotidiana. Pero esta

densidad de relaciones se construye a la manera de una araña tejiendo su red, de múltiples cruces, de múltiples relaciones, entendiendo que no hay una sola manera de relacionar los mapas; más bien, se trata de decidir sobre cuáles de los múltiples centros nodales, en cada mapa horizontal, se enfatiza y construyen relaciones de diversa dirección y de sentido con los otros nodos de los mapas subsiguientes; de modo tal que, al final del ejercicio cartográfico y arqueológico, se evidencie una figura tridimensional conformada por múltiples relaciones. Figura densa y compleja que da cuenta de una historia particular: la que construye el arqueólogo investigador. En síntesis, es un ejercicio de rigurosidad metodológica pero que está atravesado y determinado por las decisiones que toma el investigador (Fayad, 2001).

Lo genealógico se refiere a la manera como en cada capa, en cada nodo, se interpreta, no la referencia de aquello que surgió entre capas. Se trata de cierta indeterminación que surge de lo determinado, que nos lleva a hacer nuevas preguntas y nuevas indagaciones, gracias al sentido que los investigadores le dan a la nueva situación. Lo genealógico nos remite al orden discursivo, a las prácticas discursivas a medida que configuramos los problemas que se nos presentan.

La delimitación de la investigación se asume a partir de los documentos referenciados en el proyecto: primero, los documentos, segundo sus contenidos, que son límites conceptuales, de período y de organización de la propuesta de mapeo trabajada en esta investigación. Se trata de ir más allá de la delimitación de fechas, períodos y políticas, sin negarlas, logrando una metodología que incluye el interés y el proceso a medida que se organiza el nivel de problematización. Por eso los procesos y productos asumen momentos, trayectos y recorridos que están en lo que acontece, en el azar, en la predicción o en el acuerdo que permite tomar un sector del rizoma o del árbol y centrarnos en un objeto-sujeto que interroga lo que se está haciendo.

El límite de la lectura, la interpretación, el mapeo y las preguntas se realizó a partir de los textos siguientes:

1. *El Saber Pedagógico y La Didáctica* de Alberto Martínez Boom.

2. *El Campo Intelectual de La Educación* de Mario Díaz.
3. *Las Fronteras de la Escuela. Articulaciones entre Conocimiento Escolar y Conocimiento Extraescolar* de Antanas Mockus y otros.
4. *Características Curriculares de Programas de Educación Primaria en Colombia* de Julia Mora.
5. *Los Maestros Colombianos. Los Maestros Normalistas* de Rodrigo Parra Sandoval.
6. *Revista Currículo*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
7. *Revista Tecnología Educativa*. Crealc – UNESCO. Chile.
8. *Boletín del Proyecto Principal de América Latina y el Caribe*. OEA – CAB

El análisis de los anteriores textos, los períodos asumidos (1975-1984; 1985-1994; 1995-2005) y las experiencias realizadas con la normatividad (Decreto 80 de 1976; Renovación Curricular de 1984; Ley 115 y Decreto 3012 de 1997), nos permitieron abordar niveles de análisis e interpretación de la legislación y que son realmente la razón que nos lleva a proponer la organización de unos periodos:

- El primero: parte de la década de los 70's. Para éste analizamos e interpretamos las revistas de las políticas educativas internacionales: *Revista Currículo*; *Revista Tecnología Educativa* y *Proyecto Principal*, centrando la mirada en las leyes que dieron origen a la educación media vocacional: Decreto 80 de 1976.
- El segundo momento corresponde a la década de los 80's, retomando los textos de Julia Mora y Rodrigo Parra Sandoval, los cruzamos con el proceso de tránsito del Decreto 1419 de 1978 hasta consolidar el modelo de la Renovación Curricular de 1984.

- El tercer período va desde la década de los 90's hasta hoy, siguiendo los textos del Grupo Federicci, Antanas Mockus, Mario Díaz y Alberto Martínez Boom, para analizar el contexto de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y los Decretos referidos a la Reestructuración de las Escuelas Normales.

Por medio de esta periodización, y con base en los autores y textos propuestos, definimos los aspectos de orden arqueológico y genealógico de la investigación.

Al tener un sustrato epistémico, temporal y problematizador desde donde hablar, se pasó a la realización de los “mapeos” y a la construcción del modelo arbóreo. Este proceso nos llevó a establecer unos entrecruzamientos entre lecturas, diálogos, debates y preguntas que fueron luego llevados a un mapa de relaciones, conceptos, afirmaciones e indagaciones. Luego, estas lecturas fueron expuestas, a partir de los apuntes y las memorias de cada uno, para realizar un nuevo “mapeo” que nos llevara a debatir y relacionar nuevas redes arbóreas. Posteriormente se escribieron textos que retoman la descripción de estos mapas; pasando del dibujo a la escritura (las narrativas). Al final, se construyeron las preguntas sobre las que se realizaran las entrevistas. Estos pasos son un primer nivel de la producción de sentido que retoma la construcción arbórea, y que poco a poco le van dando forma al plano rizomático.

Posteriormente, con las transcripciones de las entrevistas, se realizó un segundo ejercicio de mapeo, donde las respuestas, los datos y la información recogida se dibujó, discutió e interpretó, dando como resultado unas nuevas narrativas. A partir de este ejercicio de mapeo, se inició la lectura intensiva que permitió determinar los nodos, cruces y traslajos entre las diversas capas (mapas) levantadas/escritas durante la investigación. Este proceso produjo los sentidos de tipo rizomático que eran el lugar al que queríamos llegar. A partir de aquí, nos plantearon como resultado ocho temáticas que fueron discutidas y debatidas para construir la categoría conceptual que permitiera un análisis de las mismas: **Procesos de subjetivación / Procesos de Institucionalización.**

PAISAJE DE ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS PERÍODO 1950-1997

En los años de la post-guerra los países involucrados en ésta, perfilan un nuevo horizonte mundial que apunta a la reconstrucción de las regiones más afectadas y a establecer un nuevo orden basado en el desarrollo, al cual debían propender el resto de las naciones para garantizar la convivencia pacífica de los pueblos y los avances científicos y tecnológicos a través de una cooperación técnica internacional.

Se instauran desde este momento una serie de discursos en torno al concepto de “desarrollo”, que poco a poco se convertirán en una estrategia impulsada y aplicada por los países industrializados, a la par se crean términos como subdesarrollo, tercer mundo, tecnología política y modernización. El objetivo fundamental es el de mantener una forma de regulación mundial basada en la aplicación y utilización de ciertas normas, principios metodológicos y procedimientos técnicos, sustentados en disciplinas científicas. Se utiliza el concepto de planificación en el sentido de prácticas previas a todos los procesos de desarrollo social. Aparecen así discursos que hablan de planificación en las empresas, la industria, el ejército, la educación, la familia y en la vida individual misma. Se liga de esta manera, el concepto de planificación al concepto de desarrollo.

Colombia realiza su primer intento nacional para adecuar un programa global de desarrollo en 1949, que inicia con un diagnóstico global por la Misión Currie

A partir de esta perspectiva, Colombia realiza su primer intento nacional para adecuar un programa global de desarrollo en 1949, que inicia con un diagnóstico global por la Misión Currie que produjo, en la década de los años cincuenta, un espacio político y económico inundado de propuestas, diagnósticos y análisis de factibilidad orientados hacia las exigencias y necesidades del desarrollo mundial. De esta manera, se organiza en Colombia, en 1950, la oficina de planeación a través de la cual el Estado centra su atención en el campo educativo y empieza a solicitar y recibir ayudas internacionales. En este contexto se produce el decreto 3468 de 1950, en donde se establece el plan de estudios que deben seguir las escuelas primarias y secundarias. Con este plan, se intenta unificar el sistema educativo alrededor de procesos didácticos que fundamenten la enseñanza.

En 1956 se empieza a aplicar en América Latina el “Proyecto Principal de la UNESCO”, para fomentar y perfeccionar la educación primaria en los países de América Latina y el Caribe. En 1957 surge en Colombia el primer plan quinquenal de educación, diseñado por la oficina de planeación del Ministerio de Educación Nacional, que establece las bases de la planificación económica para la educación. Este plan, plantea la necesidad de transformar la educación primaria y mejorar la calidad de la enseñanza normalista. Para cumplir estos planteamientos se expidieron los decretos 1710 de 1963 y el 1955 del mismo año.

En el decreto 1710 de 1963 se fijan los objetivos de la educación primaria y se unifica el plan de estudios para todas las escuelas del país. En el decreto 1955 del mismo año se reorganizan los estudios normalistas estableciendo un nuevo plan de estudios, acogiendo los planteamientos centrales del plan quinquenal en donde se declaraba que: “la psicología, especialmente la infantil y aplicada, constituirá una de las materias básicas más importantes”, haciendo énfasis en todos los procesos y técnicas de aprendizaje. Estos decretos abren un espacio desde donde será posible iniciar el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas, ubicadas dentro del territorio de un nuevo discurso, en cuya base se encuentra la práctica de la planificación.

Para el desarrollo y consolidación de esta reforma se firmó, el 25 de noviembre de 1968, un convenio entre el gobierno Colombiano y el gobierno Alemán, por el cual, se creó la Misión Pedagógica Alemana. Su primera gestión fue un diagnóstico de la situación de la enseñanza en el país que dio como resultado la evidencia de los altos índices de pérdida y fracaso escolar, deserción, deficiente preparación del magisterio, pocos recursos técnicos (materiales) y escasa inversión educativa. Orientó su trabajo hacia la solución a estas dificultades, para lo cual planeó las siguientes estrategias: adecuación pedagógica y administrativa de las instituciones formadoras de maestros, elaboración de guías, materiales y apoyos didácticos para los maestros, capacitación de docentes y ampliación en la cobertura educativa; todas regidas bajo una propuesta de planificación. Estas decisiones implicaron: la introducción de la planificación al sector educativo desplazando las antiguas prácticas pedagógicas de los maestros; la práctica del maestro se esquematiza haciendo de la enseñanza un modelo técnico que puede

ser guiado por pasos precisos. La enseñanza se fragmenta, se parcela, se dosifica en paquetes distribuidos por temas, objetivos, actividades, recursos y evaluación en meses y semanas; la introducción de nociones como objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia en el discurso y prácticas pedagógicas.

Desde 1968 se trabajó en un proyecto para el mejoramiento cualitativo de la educación, como parte del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa impulsado por la OEA, cuya tarea primordial consistió en la adquisición y utilización de productos tecnológicos especiales para procesos educativos de información y capacitación. Como consecuencia de este movimiento surgieron, en los primeros años de la década del setenta, instituciones bajo este modelo como INEM, ITA y CDR, que sirvieron como modelos institucionales para reorganizar el Sistema Educativo Colombiano y los CASD, para continuar con el apoyo técnico y de estudios diversificados en el bachillerato. Aparece la campaña presidencial Simón Bolívar y el apoyo a los programas de educación especial (INCI – INSOR).

En este momento, incursionan en la academia nacional avances educativos orientados hacia la Etnoeducación, la Filosofía y la Epistemología, influyendo en nuevas corrientes psicológicas y sociológicas que permitieron darle una mirada nueva al objeto pedagógico, creando una diferencia necesaria entre lo que venía haciendo el conductismo y la tecnología educativa en el contexto educativo. Aproximadamente y hasta mediados de la década de los años 60, una visión universal de la pedagogía se venía desarrollando como saber pedagógico de la Normal, y sobre ese eje se articulaba todo el proceso formativo de maestros y maestras en las Escuelas Normales.

En el “Plan de las cuatro estrategias” del gobierno Pastrana, que se desarrolló entre 1970 y 1974, se fortaleció fundamentalmente el sistema instruccionalista que buscaba integrar la educación elemental hasta el grado noveno, y que en el nivel profesional comprendía entre otros, el segundo ciclo de enseñanza media diversificada, donde aparece el bachillerato pedagógico. En este sentido las áreas de Docencia, Investigación y Administración Educativa tenían una función clara del

control técnico del sistema; mientras que el saber científico tenía un carácter más específico.

En el llamado “Plan para cerrar la brecha”, del gobierno de Alfonso López Michelsen entre 1975 y 1978, se evidencia la situación de crisis económica que generó el plan anterior y se trazan condicionantes. Por ejemplo: Se le da prioridad al grado intermedio profesional de tres años que daba títulos de Tecnología en educación primaria, en preescolar y en educación especial, se disminuye el apoyo a los programas de educación presencial para promover programas a distancia y nocturnos dirigidos a maestros en ejercicio. A partir de este momento, se inicia un proceso de instrumentación representado en las nociones de “práctica pedagógica” que se manifiestan en el Manual de Práctica Docente y que hacían referencia a las posturas e imágenes del maestro, las ayudas educativas, la planeación y la objetivación de la educación, hechos que llevaron a que el saber pedagógico se fundamentara en la operativización en el aula a partir de su utilización como recurso esencial en la labor del maestro.

Entre 1979 y 1982 durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala, surge el “Plan de integración nacional”, en el que se generaron programas conducentes al incremento de cobertura. A la par con estos programas y producto de la lucha de los maestros, surge en este período el Estatuto Docente³, que significó una promoción coyuntural del magisterio. Es también en este período, que se dio inicio al llamado “Movimiento Pedagógico” y se adoptó el programa Escuela Nueva, después de experimentar varios años el modelo Escuela Unitaria en el sector rural. A nivel de la educación primaria urbana, se implementaron los nuevos programas curriculares y se establecieron las bibliotecas escolares.

La visión introducida por las tecnologías educativas generó la necesidad de reestructurar el sistema educativo en Colombia y, en 1976, por medio del decreto ley 088, se dispone una reorganización del MEN que garantice la implementación a gran escala de la tecnología educativa, y del modelo curricular que ayuda a explicar y agiliza la operatividad de los procesos educativos. Una vez cumplidos los procesos de

Entre 1979 y 1982 durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala, (...) se dio inicio al llamado “Movimiento Pedagógico” y se adoptó el programa Escuela Nueva, después de experimentar varios años el modelo Escuela Unitaria en el sector rural.

3 Decreto 2277 del 1979

diseño, aplicación y resultados fundamentados en el Decreto ley 088, se expidió el decreto 1002 de 1984 denominado *Renovación Curricular*, cuyos objetivos fundamentales consistieron en unificar los currículos de todo el sistema educativo desde el preescolar hasta el grado once de secundaria, determinar nuevas prácticas de planificación para los maestros centradas, no en la enseñanza, sino en el currículo y en el aprendizaje. La *Renovación Curricular* incorporó nuevos términos al lenguaje escolar como objetivos, indicadores de evaluación, estrategias metodológicas, evaluación cualitativa y promoción automática. Su campo de acción se extendió hasta las instituciones formadoras de maestros, dando pie al movimiento de reestructuración de las Escuelas Normales, para construir el ‘nuevo modelo de maestro’, necesario para las transformaciones realizadas. Por otra parte, la *Renovación Curricular* del año 84 produjo manuales por grados, en los cuales se encontraba el diseño de las asignaturas organizadas por objetivos, actividades, metodologías y formas de evaluación, haciendo que el maestro tuviera prácticas alrededor de la administración y reproducción de un currículo externo al contexto escolar, teniendo entonces materializaciones como el currículo diseñado desde el Ministerio, el currículo planeado desde el maestro en su planeador, el currículo enseñado representado en lo ejecutado por el maestro en el aula, el currículo aprendido evidenciado en las evaluaciones y el currículo apropiado finalmente por el estudiante, y aplicado en su vida.

Entre 1982 y 1986 se lanza el llamado “Plan de cambio con equidad” del gobierno de Belisario Betancur Cuartas, con el que se pretendía avanzar en procesos de democratización de la educación para ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en el sistema a la población, y con esto mejorar la calidad de la educación. Este Plan, consideraba al sistema educativo nacional como una unidad orgánica integrada por la educación formal y la no formal. Se promovió entonces, el fortalecimiento de las acciones para desarrollar la educación no formal y los medios de educación no presencial que se integraron a la campaña nacional de instrucción CAMINA. La política que permitía que este tipo de educación trascendiera lo escolar, buscaba fundamentalmente: modernizar el sector educativo con la implantación de nuevas metodologías combinadas con las tradicionales;

modernizar los medios de comunicación para facilitar y hacer posible la educación abierta y a distancia, dentro de una pedagogía activa y participativa; adecuar los currículos y programas a las necesidades de las regiones y grupos culturales y generar un sistema de participación comunitaria con los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las políticas gubernamentales le significaron a la formación docente una marcada incidencia conceptual, técnica y financiera en el ámbito internacional que determinó nuevas condiciones políticas, culturales e ideológicas de la educación nacional, así, los maestros pasaron a ser simples “administradores de currículo”. La tarea docente se realizaba paralela a otras que nada tenían que ver con la profesión (taxista o comerciante). Estas condiciones de políticas y culturales llevaron a que a los maestros se les despojara de su posición de intelectuales.

En la década de los años 90, producto de la nueva Constitución, se proclama la Ley General de la Educación y aparecen tres elementos que interesa resaltar:

1. La construcción del PEI, otorgándole autonomía a la institución.
2. Se le otorga al maestro la responsabilidad de diseñar el currículo.
3. Se decreta la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores

Con la Constitución de 1991 se traza un nuevo proyecto de sociedad que afectará a todos los procesos socioeconómicos del país. La educación se esboza como el eje alrededor del cual se promoverá y consolidará el nuevo proyecto de nación y es así como en 1994, es aprobada la ley 115 o Ley General de la Educación. En ésta se dedica un capítulo, que va desde el Artículo 109 hasta el 114, específicamente a la formación de los educadores. Ahora, el énfasis ya no se pone en el ejercicio de la didáctica, los contenidos, las tecnologías y el currículo; sino que la ley 115 centra su interés en los fines de la formación de educadores, en el mejoramiento profesional, en la profesionalización, en la reestructuración de instituciones formadoras de docentes; todo

esto alrededor de un concepto central: la autonomía como una forma de contribuir al nuevo proyecto de sociedad.

La Ley 115 es reglamentada por multiplicidad de decretos y resoluciones; uno de los más importantes es el decreto 1860, donde se precisa la autonomía de cada institución siempre y cuando ésta sea planteada en el Proyecto Educativo Institucional. También introduce el gobierno escolar como una forma de participación de la comunidad educativa en su propia autodeterminación, regulada por el manual de convivencia.

Específicamente frente a la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros es promulgado el decreto 2903 de 1994 donde se plantean las pautas y lineamientos para dicho proceso. Posteriormente, el Decreto 968 de 1995, precisa algunos aspectos sobre los procedimientos frente a la reestructuración de las normales, determinando directrices específicas. Finalmente, con el Decreto 3012 de 1997, se consolida el marco jurídico por medio del cual se desarrollará el proceso de reestructuración de las Normales a Escuelas Normales Superiores, proceso que viene adelantándose de manera diversa, particular y desigual en las diferentes Escuelas Normales del país.

En el caso particular de la Escuela Normal Superior Farallones de Cali, la Institución ha tenido una dinámica propia y singular. Resulta de interés, reflexionar sobre las condiciones que generaron descentramiento, instrumentalización y marginación de la pedagogía en la cotidianidad escolar, y analizar el proceso de reestructuración del saber y la práctica pedagógica.

Con el Decreto 3012 de 1997, se consolida el marco jurídico por medio del cual se desarrollará el proceso de reestructuración de las Normales a Escuelas Normales Superiores

LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN: ¿PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN CON LÍNEAS DE FUGA?

La educación es el proceso por medio del cual las generaciones adultas insertan a las generaciones jóvenes en la cultura (Abbagnano y Visalverghi, 1995), de lo que deriva la pregunta ¿en qué sociedad se insertarán las generaciones jóvenes? De igual modo, la educación es

concebida como aquel proceso en el que se encuentran sujetos diferentes y con saberes desigualmente constituidos lo que permite evidenciar que la educación es un proceso tensionante y conflictivo, y direccionado por los adultos. Ahora bien, ¿cómo se direcciona la educación?

Si se pretende dar una respuesta a las anteriores preguntas es importante partir del reconocimiento que históricamente la educación se ha propuesto insertar en las nuevas generaciones con el modelo de sociedad dominante, aquella que ha sido construida por los adultos y sus antepasados, obviamente con sus respectivos cambios, ajustes y/o acomodaciones propias de ese encuentro. Entonces la siguiente pregunta es: ¿quién define los cambios que hay que hacerle al modelo de sociedad dominante para responder a los intereses intergeneracionales y cómo se hace esto? Hablar de dar dirección a la educación es hablar en términos de políticas. Ahora bien, para abordar el asunto de la política pública en educación, será preciso antes preguntarse: ¿qué entendemos por política?, ¿qué es la política pública? Y finalmente, ¿qué es la política pública en educación? Cuando nos referimos a la política, retomando lo planteado por Adré Noël – Roth (2004), nos referimos al menos a tres acepciones: polity, politic y policy, por lo que la política será entonces “un conjunto conformado por uno o varios objetos colectivos considerados necesarios y deseables, y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos.” (Roth, 1999, p. 14). Desde el ámbito de lo jurídico, la política es considerada como una línea fundamental con sentido de nación que se estructura desde unos fines, unos programas y unos proyectos. Es decir, la política es el conjunto de lineamientos, orientaciones y demás componentes que integran las directrices o mandatos, emanadas por el Estado, referidos a asuntos de su interés mediante las cuales, se establece el modo de dirigir las acciones para el logro de sus propósitos a través de planes, programas y estrategias.

Las políticas públicas de Estado son el reflejo de las características estructurales del Estado mismo y dan origen a las políticas de orden educativo, económico, e internacional, entre otras. Es decir que la política pública y la normatividad jurídica se articulan y complementan.

Si la política nos habla acerca del gobierno, del poder, de las luchas y de propósitos y programas de las autoridades públicas, entonces hay que precisar lo que se entiende por lo público, asumiendo que lo público es lo de todos, lo que nos toca y compromete a todos, sin ningún distingo étnico, de sexo, religión, ideología y nacionalidad. Lo público será entonces aquello que nos “toca”, ya sea porque nos atañe o porque nos implica.

Definidos entonces los conceptos (de manera muy general) se plantea entonces que una Política Pública en Educación es aquel conjunto de acciones que proponen y realizan los adultos con el fin de orientar los procesos educativos de las generaciones jóvenes, proceso que tiene múltiples tensiones entre los diversos actores (gobernantes, legisladores, funcionarios, directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros), y que es cambiante, problemático, incompleto, inacabado e inacabable.

De acuerdo con estos referentes teóricos mínimos, es necesario ubicar el contexto en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali durante el período 1975–2005; escenario donde se encarnan y toman cuerpo las políticas públicas educativas. Para abordar las nociones de política en la institución, es necesario reconocer y resaltar el trabajo de sus directivas y docentes quienes siempre fueron productoras de políticas públicas educativas en la normatividad interna, que es producto de la interpretación de la normatividad nacional. Esta interpretación que es asumida de manera diversa por cada uno de los actores de la institución, resultó ser determinante en los procesos de institucionalización y de subjetivación.⁴

En este orden de ideas, se puede plantear que la Normal ha tenido dos grandes momentos: el primero se podría denominar de cumplimiento normativo bajo la prescripción de la norma, que se da en el modelo establecido durante las décadas 70 y 80, y el segundo de autonomía

4 Los procesos de subjetivación se refiere a la manera como dentro de la institución, la escuela, la familia y las bases ideológicas de la sociedad, cada persona se construye como sujeto, en algunos casos esta construcción se hace dentro del marco normativo y en otros casos en la posibilidad de opciones diferentes según sea la experiencia del sujeto. Lo importante aquí es el papel de las instituciones al sujetar al sujeto, y su lucha por liberarse.

relativa, que corresponde a la reestructuración de las normales (1995 en adelante), aunque los dos procesos, con sus matices y diferencias, estarían enmarcados en lo que Mario Díaz llamó el Campo Intelectual y Aplicado de la Educación.

El primer período, de cumplimiento normativo, responde a un esquema en el cual la sociedad relaciona lo público con lo moral y la disciplina, y que tiene como objetivo la construcción de un modelo social de persona, que configura un relativo equilibrio del orden social. En este periodo las prácticas docentes estaban completamente determinadas por los manuales, cartillas y guías elaboradas por el Ministerio de Educación y por los mandatos de la religión, esto es, hay una fuerte influencia de la pedagogía católica en términos de la disciplina y la moral. Las guías determinaron el quehacer del maestro: qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar, cómo dictar una clase, cómo garantizar la disciplina escolar, en fin, cómo garantizar la homogeneización de un proceso educativo y formativo. Aquí la maestra era responsable del cumplimiento de la norma, tanto disciplinaria como curricularmente, su creatividad e iniciativa eran coartadas por la férrea disciplina institucional, de la que nadie podía salirse ya que era el límite impuesto por el Ministerio y garantizado por la institución.

Dos prácticas garantizaban la reproducción del modelo: las prácticas docentes y la supervisión de esas prácticas, y la evaluación que permitía la aprobación del modelo de disciplina. Encontramos que las prácticas docentes replicaban este modelo, pues era por medio de la maestra consejera que se determinaba el qué, el cómo y el con qué. Las estudiantes practicantes organizaban la clase de acuerdo con estos requerimientos, y quienes no cumplieran con lo demandado, no eran aprobadas. Por otro lado, las formas evaluativas garantizaban la reproducción del modelo de disciplina. Se trataba de mantener el silencio absoluto en el internado, el control del cuerpo y la voz, la ropa adecuada (falda por debajo de la rodilla); el manejo del aula y de los espacios del colegio garantizaba que la disciplina se mantuviera. El dispositivo implementado por la Normal garantizaba dicha reproducción: las maestras vigilaban a las estudiantes de grados superiores, y éstas a su vez se responsabilizaban de la disciplina en los grados inferiores.

Las prácticas docentes estaban completamente determinadas por los manuales, cartillas y guías elaboradas por el Ministerio de Educación y por los mandatos de la religión

La maestra debía ser ejemplo de rectitud, moral y buen nombre. Por ejemplo, la rectora de aquel entonces fue un buen referente a seguir, se decía que tenía una “aureola” que emanaba respeto, no necesitaba gritar, regañar, subir el tono de voz para que se cumplieran sus mandatos. De igual modo, la metáfora de la institución como segunda casa cumplía una función moralizadora y reproductora de esquemas, la Normal se mantenía como “una tacita de té”, generando en las profesoras y estudiantes un ambiente monástico y pulcro que se replicaba en los hogares de cada una de ellas. Es importante resaltar que algunas maestras, sobre todo las nuevas, se resistieron a este tipo de prácticas moralizantes, pero en general terminaban trasladándose de institución.

Ahora bien, si se mira esta descripción de las prácticas docentes en la Normal desde la óptica de las políticas públicas, se puede evidenciar que las mismas se producían en dos escenarios, el externo determinado por el Ministerio y el interno determinado por la rectoría; en cada escenario se producían normas que determinaban los comportamientos en la Institución, garantizando procesos de normatización e institucionalización. Esto muestra la existencia de un dispositivo pedagógico gubernamental desplegado en La Normal, y que funcionaba de tal manera que permitía la formación de nuevas docentes para una sociedad determinada, definida y precisa que desconocía las diferencias culturales, políticas, religiosas y sociales. El espíritu social de la época tenía como elemento central el ‘deber ser’, la norma por encima de los sujetos, la ley ciega que se aplica sin consideración alguna; en síntesis, esta era una sociedad construida desde los principios de la modernidad y regulada por la Ley, referencia de comportamientos y valores como la igualdad, la fraternidad y la libertad.

Para la Normal en proceso de reestructuración, fue de gran importancia ciertos indicios de innovaciones que realizaban algunas docentes en sus prácticas cotidianas; innovaciones que se convertían en “pactos secretos” entre la maestra y sus estudiantes, pero que en determinado momento “salían” a la luz pública, y eran conocidas y reconocidas como prácticas legítimas y legitimadoras de la labor docente. Éste tipo de prácticas, paralelas a otras prácticas sociales, culturales y políticas, fueron generando un espacio que consolidó las condiciones de posibilidad para que la escuela fuera repensada en términos de Ley. Esto fue lo

que ocurrió con la promulgación de la nueva Constitución de 1991 y la Ley 115 General de Educación, que se fundamenta en principios como de autonomía, de diversidad, de respeto a la diferencia, de equidad y de libre desarrollo de la personalidad.

De esta forma, la reestructuración de las escuelas normales del país se ha dado en un proceso lento, tensionante y traumático, que evidenció fracturas al interior de las instituciones, que aún permanecen y que se tramitan de diferentes maneras. Reestructuración que, de igual modo, fue decretada por el gobierno central en desarrollo de los mandatos constitucionales y reglamentarios. Para los propósitos de esta investigación, será importante saber cómo ha sido este proceso en la Normal Farallones de Cali.

En esta Institución se cuenta con dos elementos centrales que ponen en evidencia el proceso de reestructuración de la Normal Nacional de Señoritas a Escuela Normal Superior Farallones de Cali. Por un lado, lo que tiene que ver con el cumplimiento de la normatividad, respaldada por directivas, estudiantes, padres de familia y un grupo de docentes, fundamentalmente de la escuela primaria anexa Martín Restrepo Mejía; y por otro lado, se reconocen las prácticas innovadoras de la Institución, que sirvieron para definir el énfasis en Educación Matemática.

En el ámbito disciplinario se continúa con la relación vertical gobierno central-Normal, al asumir cambios en la formación de maestros a partir de los mandatos legales y no de la reflexión propia sobre las prácticas formativas que se desarrollan. Por tal razón, se asume que continúa la postura de obediencia y cumplimiento de la norma, desde un principio rector: “los procesos se modifican pero la norma sigue”; postura que se ratifica. Un claro ejemplo de esto se ve cuando se decreta la autonomía escolar y al mismo tiempo se “obliga” a crear escenarios de participación, discusión y debate, mediados por la argumentación propia de las instituciones educativas. De todas formas, estos nuevos escenarios de participación también son asumidos desde el respecto irrestricto a la Ley, pues así se evitaría “el caos”.

Frente al reconocimiento de prácticas innovadoras al interior de la institución educativa, se toman los procesos que se venían desarrollando y permitían salir del enclaustramiento de la Normal, heredado del

modelo de internado que funcionó años atrás. A estas innovaciones se les crea la instrumentalización de la labor docente. Las prácticas docentes innovadoras le permitieron a la Normal salir de sus propias paredes, por medio de proyectos como Prensa Escuela y la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas, y generar las condiciones para que un grupo de docentes logre un reconocimiento por sus prácticas docentes diferentes a las que conocemos como tradicionales. Estos proyectos permitieron que a los docentes se les reconociera a nivel local, regional y nacional, pasando a asumir un papel de “capacitadores y multiplicadores” de sus experiencias a nivel de la lectura, escritura y enseñanza de las matemáticas.

El proceso de reestructuración en la Normal Superior se vio como una oportunidad para cambiar prácticas, paradigmas y nociones acerca de la formación docente, tanto de los normalistas superiores como de la autoformación de los docentes en ejercicio. Se logra, entonces, una práctica relacionada con el uso de la autonomía y sus posibilidades en el contexto del magisterio oficial, se reconoce la construcción de espacios para la autoformación, la autoevaluación y la vinculación a redes y grupos de maestros investigadores; todos estos actos permiten que en la Normal se construya otro discurso y otras prácticas acerca de la formación de maestros.

Ahora bien, si se observan estas prácticas desde la mirada de la construcción de políticas, podemos evidenciar que en el período de la reestructuración siguen existiendo los mismos dos actores y escenarios de producción de la norma: el Estado Central y la Institución Educativa. Se sigue respondiendo a la separación planteada por Mario Díaz del campo intelectual y del campo aplicado, con la variante de exigir a la Normal y a sus docentes que produzcan conocimiento, que generen espacios de participación, de crítica, de creatividad. En síntesis, se exige que el espacio escolar se democratice y se modernice, en el sentido estricto del término. Hoy se espera que la Normal llegue a ser un escenario de producción de conocimiento autónomo, pero como lo plantea la actual rectora: “por Decreto no suceden las cosas, la apropiación de la Ley es un proceso lento”.

Hoy se espera que la Normal llegue a ser un escenario de producción de conocimiento autónomo

Los procesos de recepción/apropiación de la política pública educativa en la Escuela Normal Superior Farallones de Cali se han regido, inicialmente, por relaciones verticales, centralizadas y jerárquicas que van del centro a la periferia, en donde los docentes se perciben como “sujetos sujetados” y la institución es garante de la reproducción de lógicas, saberes, prácticas y discursos acerca de la formación de docentes que han imperado en el país. Se reproducen, entonces, relaciones estadocéntricas que responden a un modelo de producción de la política denominado “Teorías Centradas en el Estado”, con ciertos niveles de resistencia, que se evidencian en prácticas innovadoras como las señaladas anteriormente, y con prácticas de autonomía mencionadas en el último período, el de reestructuración, que garantizan procesos de institucionalización.

La existencia de niveles de innovación y de resistencia a los que se hace referencia, son en el caso de algunos docentes, posturas asumidas como alternativas de su formación como la autonomía, las posturas críticas y propositivas que se evidencian en sus discursos. Por eso, se considera que es importante preguntar por estos procesos que permiten destacar diferentes formas de construcción de las subjetivaciones: ¿qué tipo de líneas aparecen en este proceso?, ¿son líneas de fuga, líneas que debilitan el dispositivo pedagógico de la Normal? Se trata de establecer el comportamiento de los procesos de resistencia que generan nuevas prácticas, nuevos imaginarios, nuevos discursos acerca de la formación docente en la Normal. La pregunta es ¿cómo se interrogan, interpelan, leen y trascienden estos procesos de subjetivación?

LAS RESISTENCIAS DEL MAESTRO

El problema de la resistencia de los maestros frente a la política pública colombiana es analizado por éstos, muchas veces desde una lectura de la realidad basada en una lógica dialéctica, evidenciada en el principio de contradicción entre unos supuestos “pobres maestros sometidos” y un poder político todopoderoso, donde simplemente hay una clase dominante y una clase dominada. Esta clase dominada -la de los maestros- no tendría ningún poder de respuesta frente a los atropellos de la otra, ¿quién tiene el poder? Ahora bien, el asunto es ¿cómo

afectar esta lógica binaria que solo concibe el blanco o el negro y deja por fuera todos los matices?, ¿cómo agenciar un nuevo pensamiento político creativo desde la valoración de la diferencia?, ¿cómo hacer para que los maestros no continúen siendo simples consumidores de teorías y modelos diseñados por otros?, ¿cómo motivar una resistencia propositiva que recoja los anhelos, necesidades y deseos de los maestros para producir cambios en el dispositivo?, es decir ¿cómo agenciar el deseo de los sujetos maestros para que trascienda los corrillos y realmente ayude a transformar el sistema?, ¿cómo convertir la voz del maestro en una máquina de guerra contra el aparato de captura del Estado, que es la institución educativa?

Nos planteamos retomando el enfoque deleuziano que propone Edgar Garavito cuando dice que:

La institución educativa funcionando como aparato de captura del Estado, ejecutaría procedimientos mediante los cuales la función de soberanía intentaría controlar las máquinas de guerra, este aparato de captura tendría dos polos uno trascendente y un polo inmanente a los capturados. De acuerdo con Deleuze ‘cada una de las cabezas del aparato de captura tiene su manera de ejercer el poder y concretamente de ejercer la violencia. En un aparato de captura se trata de someter, reducir, reprimir, se trata de violencia...Y la violencia del Dios Padre, del polo imperial y trascendente, es la violencia-signo’. (Garavito, 1999, p. 18)

ACERCA DE LA SUBJETIVIDAD

La relación subjetividad-política, ha sido analizada por diversos autores, pero en general parte de una concepción clásica del concepto de política:

Como arte o ciencia de gobernar los pueblos, nace en Grecia cuando el hombre se hace sujeto de la historia y comienza a hacer objeto de su reflexión no solo el mundo físico sino también el social y quiere introducir alguna racionalidad en las relaciones entre los ciudadanos, amplía

su radio de acción a medida que se multiplican los Estados que han de tenerla como norma de conducta, a medida que las relaciones internacionales se ensanchan hasta crear una interdependencia efectiva entre todos los pueblos de la tierra y que cada Estado acrecienta su acción y regula y dirige prácticamente todas las actividades del hombre en la sociedad”. (Montes, 1999, p. 86)

En este mismo sentido se puede afirmar que el comportamiento político es la consecuencia de un proceso de socialización política, “proceso por el que las personas van adoptando las normas, valores, actitudes y conductas aceptados y practicados por el sistema (sociopolítico) existente” (Rodríguez y Seoane, 1988, p. 134). Norbert Lechner al abordar la pregunta según el modo como se relacionan sus miedos y anhelos con la política, dice que ésta no alude solo a un problema institucional o estructural, sino que “implica, sobre todo, las emociones, creencias e imágenes con las que nos orientamos en la vida cotidiana” (Lechner, 2002, p. 7). Lechner propone “la perspectiva” como el lugar desde el cual sería posible “crear un relato que sitúa al presente en relación al pasado y al futuro” (Ibidem, p. 124), se trata entonces de abordar el problema de la subjetividad y la política, desde una gama de elementos y circunstancias, que son parte de la formación del sujeto y determinan “el cristal con el que mira su realidad”, es decir que “seríamos domesticados por el sistema”, para convertirnos en los sujetos que somos, y que según el mismo autor, nuestra única opción de resistencia es una toma de partido condicionada desde una perspectiva histórica, que nos permita ejercer una “acción intencional en relación con un “mundo por hacer” (Ibidem).

Se trata de plantear que la pretensión de cada persona o actor no se vea desde una mirada neutra, puesto que toda perspectiva estaría posicionada o sería interesada y que todo el juego de la política se limitaría a “contar el cuento del Nosotros que queremos llegar a ser” (Lechner, 2002, p. 124).

Este planteamiento se complementa con la postura de Foucault, para quien el ejercicio del poder es

... un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el gobierno de hombres

El poder se ejerce solo sobre sujetos libres, y solamente en la medida en que ellos son libres”. (Foucault, 1991)

por otros hombres –en el más amplio sentido del término- se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce solo sobre sujetos libres, y solamente en la medida en que ellos son libres”. (Foucault, 1991, pp. 86-87)

Esta noción de poder contrasta con las imágenes que circulan entre la mayoría de maestros, para quienes generalmente éste es un ejercicio unilateral de la política y su ejercicio es visto como el triunfo del dominado sobre el dominador, es decir una vuelta a lo mismo, desde la implantación de un poder vertical y unilateral que deja por fuera a todos los opositores.

Desde la mirada del maestro, solo un bando tiene la razón. Esta visión promueve la exclusión sistemática del tercero, y es este tercero excluido el que, de acuerdo con Deleuze, podría aportar una riqueza infinita de otras posibilidades de convivir políticamente en el dispositivo pedagógico contemporáneo. El tercero excluido es aquel que escapa a los polos en conflicto, en un devenir minoritario, ese que no es guerrero de ni derecha ni de izquierda, ese que surge dentro de cada maestro, cuando se resiste a las condiciones políticas imperantes, y que desde su devenir minoritario, lucha para transformar su realidad social a partir de discursos excluidos que se diluyen en “corrillos” de maestros. La pregunta es entonces: ¿cómo potenciar la voz del maestro para que sea como la “mala hierba”? Pues, como dice Marcel Proust “Las ideas de todos los hombres, pueden reducirse a unas cuantas a pesar de haber tantos millones de personas con capacidad para pensar”.

En relación con la lógica desde la cual se aborda el problema del sujeto, es necesario retomar la “lógica del sentido” de Deleuze, desde la cual planteamos la necesidad de que abandonemos las dualidades para interesarnos por lo que se ubica en el límite, en la frontera, en la articulación de la diferencia entre la serie de las ideas y la serie de los acontecimientos, es decir, en el sentido, que surge “por entre”, en los intersticios y en las fisuras, donde ya no existiría la contradicción entre dos extremos, sino un interés por crear conexiones entre dos polos que actúan de manera simultánea invadiéndose los territorios, produciendo zonas paradójicas que afirman dos direcciones a la vez, estableciendo límites inciertos y abriendo nuevas posibilidades. Es desde ésta lógica que nos pregunta-

mos: ¿cómo se hacen sujetos políticos los maestros?, ¿cómo funciona el aparato de captura que los atrapa? Preguntas que nos permiten indagar por: ¿cómo volverse un guerrero para resistir frente a él, o cómo volverse una máquina de guerra frente al poder del estado?⁵

Pero ¿cómo pensar estas preguntas? En este punto es útil la noción de dispositivo de Michel Foucault, quien propone que nunca una fuerza se encuentra con otra en igualdad de condiciones, es decir nunca están en equilibrio, siempre deviniendo, entrecruzándose unas con otras, convergiendo, oponiéndose o anulándose entre sí, de este modo, pensar la subjetivación política de los maestros, implicaría seguir la pista a los cambios que ocurren en las relaciones de fuerza que circulan en el dispositivo pedagógico. Estas múltiples fuerzas en relaciones también múltiples, son definidas desde la noción de dispositivo como una coexistencia entre las formas de saber, poder y subjetivación en un determinado tiempo y lugar, lo cual deja en entredicho la idea de que a una sociedad determinada le corresponda necesariamente una organización política determinada. Esta precisión nos libera para pensar en un posible nuevo y cambiante ordenamiento social que responda al agenciamiento del deseo de los sujetos inmersos en el dispositivo.

Lo anterior, desde este punto de vista, nos ubica en lo social y muestra la lucha permanente de fuerzas no homogéneas que coexisten en un mismo plano, que para el caso de los maestros, es llamado “dispositivo pedagógico”. Entonces se puede afirmar que es imprescindible para el maestro de hoy problematizar el campo actual de lo político, los modos de saber que se promueven desde el dispositivo pedagógico y las formas de subjetivación que se instauran entre los sujetos inmersos en él. Pero además es necesario que podamos establecer la coexistencia de las líneas flexibles que fluyen desde el deseo, líneas que deben potencializarse en el juego libre de las diferencias, ejerciendo el poder de la resistencia frente al Estado.

5 De acuerdo con Edgar Garavito en su análisis de la obra de Deleuze, el aparato de captura sería “el procedimiento por el cual la función de soberanía intenta controlar la máquina de guerra dividiéndose en dos polos que funcionan armónicamente: un polo trascendente y un polo inmanente a los capturados” (Garavito, 1999, p. 218).

En síntesis, pensar líneas de resistencia del sujeto frente a las líneas de fuerza de los aparatos de captura del Estado que producen saberes reguladores, implica pensar en: ¿cuáles son las imágenes de pensamiento que son necesarias para que el Estado cumpla con sus funciones?, ¿cuáles son las disciplinas que están surgiendo con base en éstas imágenes?, ¿qué cambios son posibles?, ¿por cuáles fisuras es posible escapar?, ¿qué nuevos y viejos discursos están circulando en torno al sujeto?, ¿desde qué lógicas de pensamiento se promueven?, ¿cuáles son sus desplazamientos?, ¿qué nuevas praxis sociales y pedagógicas se están proponiendo?. Como afirma Foucault, en su texto “El Sujeto y el Poder”:

... en la actualidad el objetivo quizá no sea el descubrir qué somos, sino el rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esta especie de “doble atadura”, política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder (...) que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. (Foucault, 1991, p. 69)

Este texto nos devuelve a los interrogantes que se vienen planteando y retoma el interés por el sujeto: ¿qué visibilidades o decibilidades de sujeto maestro se están promoviendo hoy?, ¿qué resistencias o fenómenos de borde circulan hoy en torno a la constitución de los sujetos educativos?

SUBJETIVIDAD, ATMÓSFERAS DE RESISTENCIA A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En América Latina la democracia tiene el rostro desgastado y la situación política se vive desde la incertidumbre y la exclusión, el sentido de vida del maestro es de una profunda fragilidad que nutre los miedos diurnos y nocturnos, miedos que obligan a formar pieles de resistencia a las voces del otro, desde esas pieles de temor se protege e incluso se ma-

nipula su débil existencia. En el texto de Lechner “*Las Sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*”, se nos plantean las fisuras de choque que producen la política y la cultura en América Latina con respecto al concepto de democracia. El rostro desgastado de la democracia no solo por las crisis de las ideologías y la voracidad de las multinacionales, sino también por la inconsistencia de la cultura política, que desdibuja las representaciones simbólicas e imaginarias de sus posibles sentidos. El desdibujamiento de la política y de la democracia hacen del paisaje un espejismo donde las cartografías personales y colectivas se desvanecen generando el sentido de orfandad a la existencia.

La tecnociencia y la cibercultura han modificado los conceptos de tiempo y espacio, la aldea global permea la noción de lo local, las fronteras entre el pasado, el presente y el futuro son volátiles, y hacen de lo político y de la democracia cotidiana una vivencia individualizante, donde el culto a la inmediatez y la imagen de un presente inaprensible, fragmenta el horizonte social de los sujetos.

Cuando de repensar el concepto de política se trata nos encontramos con una amplia variedad de significaciones que van desde la vida y sus prácticas cotidianas hasta las conceptualizaciones académicas especializadas. Lechner (2002) afirma que la política puede ser vista como “la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado”. Vale la pena establecer las complejas relaciones entre el deseo y lo político: el deseo es una condición de la voluntad, el deseo es inmediato, puede ser visto como la fuerza que impulsa a vivir y a hacerlo de forma creativa. En tanto lo político tendría que ver con la creación y direccionamiento de fuerzas que tiene la posibilidad, no solo de oprimir sino, y de manera más importante, de crear movimiento, de direccionar procesos y empujar a los sujetos en alguna dirección. Una ilustración es la relación entre la Política Pública de Colombia y la Educación. Aquí se pueden observar al maestro y sus posibles resistencias subjetivas, y otras resistencias que se evidencian en los movimientos sindicales; pero de lo que se trata aquí es de replantear la resistencia subjetiva y el concepto-contexto de maestro.

Los roles del maestro pueden ser vistos en la construcción de una casa, de una obra de arte o en un contexto educativo, pero, por lo

Un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal.

general, el maestro está más próximo al legado del artesano renacentista en la cultura europea. En Colombia la lectura del maestro se hace desde la transición de la cultura rural a la urbana. En los pueblos de Colombia la presencia del cura, el maestro de escuela, el policía y el médico, son garantía de una posible comunidad y el maestro ha tenido muchos rostros: el mártir, el consejero, el incomprendido o el abnegado, pero quien al final es el responsable directo de la educación de la niñez y la juventud.

LA POLÍTICA EMERGE DE LOS SUJETOS INMERSOS EN ELLA

La Normal Superior Farallones de Cali actúa como un campo, paisaje, escenario con telón de fondo. Mimesis de paradojas globales donde se entrecruzan líneas de subjetividad docentes, moldeadas en el dispositivo pedagógico de la modernidad por el tiempo; con líneas de subjetividad juveniles moldeadas por la aldea global, que discurren en el instante, en el tiempo del aión, donde lo importante es el aquí y el ahora⁶. Por eso necesitamos indagar sobre cómo sintonizar diferentes subjetividades modeladas en espacio-tiempos tan distintos; ¿qué líneas de subjetivación se emiten desde los dispositivos establecidos entre estos sujetos?

El profesor de la Normal Superior Farallones de Cali, en el vértigo de la globalización, asiste a los cambios que se producen en las relaciones con el tiempo, con el cuerpo, con el saber, con un poder y que cada vez son más dispersos y omnipresentes; cambios que no pueden ser explicados desde la perspectiva tradicional de las relaciones sociales. Respondemos a la complejidad de una época móvil, cambiante, donde las subjetividades emergen de entornos virtuales, organizados

6 De acuerdo con Deleuze, “Un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. (Deleuze, Balbier y Dreyfus, 1990, p. 155).

a través de dispositivos que involucraban cámaras de video, computadores, monitores de televisión, celulares, consolas de juegos y la todopoderosa Internet. Entornos desde los que surgen situaciones virtuales que capturan no solo la atención sino a sujetos en situaciones donde la realidad va más allá de lo presencial o lo tangible. Aquí, el sujeto se relaciona con otros ausentes materialmente, se comunica usando lenguajes de programación, que surgen de una interpretación o una invención que tiene ciertas relaciones con lo real.

Este sujeto ya no es el mismo de la modernidad, cuando el sujeto percibía el mundo desde un paradigma de lo estable, lo tradicional, lo ordenado. Este sujeto tiene que reconfigurarse continuamente, de acuerdo con las coordenadas virtuales del paisaje contemporáneo, que cambian continuamente. Este es el tiempo del caos, es por ello, que los sujetos contemporáneos tienen que incorporar la capacidad de aprender, desaprender y reaprender, para poder estar a la altura de las circunstancias actuales, que devienen siempre cambiantes. Es así como los dispositivos pedagógicos actuales se encuentran en esta encrucijada de caminos. Una de las líneas de enunciación del dispositivo que permanece en su observancia de la ley, como en tiempos de “Grecia”⁷ expresión acuñada en la Normal, se refieren a la forma como se concibe y representa el mundo a través de prácticas pedagógicas, que buscan transmitir al estudiante una interpretación del sujeto, establecida como “única verdad”, agenciada a través del sistema de libros, planes de estudio, sistemas disciplinarios que funcionan en un espacio segmentado en aulas independientes y secuenciadas, donde además se organiza el espacio para que se puedan cumplir diversas funciones de clasificación y vigilancia de los estudiantes, para “mantener el orden y la disciplina”. Un orden y una disciplina pensados para sujetos de la modernidad, con control de cada uno y del trabajo simultáneo de todos.

Hablamos de un espacio escolar donde el sujeto es pensado como un objeto, donde funciona una economía del tiempo y el espacio que hace funcionar la escuela como una máquina de aprender, de jerarquizar, de vigilar, de recompensar que proyecta la imagen de sujeto impuesta desde el deber ser.

7 Grecia García: rectora de la antigua Normal Nacional de Señoritas durante la década del 70 y parte del 80

Si se mira ampliamente veremos un contexto caracterizado por utópicas posibilidades de una globalización, que ha desdibujado todos los mapas conocidos, cautivando la mirada con la permanente difusión de imágenes que van desde paraísos perdidos, hasta la aterradora posibilidad de poderes de dominación y escrutinio social. Es desde esta realidad virtual desde donde es posible imaginar una amplia gama de sociedades posibles, que van desde las utópicas constituidas enteramente por sujetos libres, creativos y felices, hasta las más aterradoras sociedades compuestas por sujetos deshumanizados, hipnotizados por el poder de la tecnología llevada hasta sus últimas consecuencias⁸.

En el ámbito de las prácticas institucionales, existen en Colombia, producto de las políticas públicas en educación, unos comportamientos institucionales regulados y conformados por unos campos de acción, diferenciados geográficamente, que describen lo que hace la Normal como institución educativa. Mario Díaz afirma que hay un Campo Intelectual y un Campo Aplicado de las prácticas formativas, que incluyen acciones, teorías, políticas e intenciones y que configuran diferentes expresiones de las realizaciones institucionales. Estas se guían por los procesos normativos institucionales, centrados en la política pública educativa, generando comportamientos y prácticas disímiles, siguiendo el hecho de que todos los actores se comportan y cumplen funciones planteadas en la reglamentación especializada que regula y permite prácticas, conductas e intenciones.

8 “Ahora, cuando miramos al tiempo para ver lo que se aproxima, tomamos el punto de vista de los ángeles: miramos la tierra desde arriba en vez de levantar la vista hacia el cielo. Desgraciadamente, lo hacemos sin música celestial...Nuestra sabiduría celeste nos llega –normalmente con menos pluralismo paradigmático, pero con la misma seguridad del saber divino- gracias a la NASA: un enjambre de satélites, en movimiento y geostacionarios, además de una plétora de innovaciones cibernéticas y ópticas, cuyos productos son asombrosamente bellos aunque totalmente silenciosos, a diferencia de los árboles, vientos e insectos, cuyos sonidos contaban a nuestros antepasados lo que se aproximaba. Nuestros antepasados miraban hacia arriba y veían en las estrellas lo que ya sabían: los parpadeantes contornos de diosas y dioses, animales míticos y otras figuras astrológicas atrapadas en el giro eterno del destino cósmico. Mirando hacia abajo, nosotros también vemos lo que ya sabemos: una batalla entre frentes fríos y calientes, la caótica coherencia de sistemas meteorológicos, visibles gracias a los espasmódicos movimientos de las nubes digitales y a la reconfortante visión de un ojo distante aunque atento, que puede traducir la atmósfera, el movimiento, los cambios, la tierra y la sensación en la superficie legible de una pantalla. ¿Qué significa que ahora veamos el cielo mirando hacia abajo en vez de hacia arriba?” (Stanley, Martinsons y Menser, 1998, p. 146).

Para el caso del maestro, que es el sujeto de interés de nuestro trabajo, sus prácticas lo definen como sujeto docente, sujeto legislativo y sujeto intelectual. Este sujeto existe en la institución ligado a otros espacios que son: el ser sujeto, los objetos materiales, los objetos del discurso y los saberes. Estos saberes son del orden formal, es decir cognitivo e instruccional; son discursos, en tanto producciones del lenguaje y leyes sobre el deber ser. Estas entradas del saber son ejercidas paralelamente en la práctica. El saber se relaciona con expresiones concretas de lo que va ocurriendo en las prácticas escolares, pues su carácter político y normativo, hace que los enunciados de tipo académico, institucional y estatutario, rijan comportamientos y elaboren sentidos, según la interpretación de la institución. Estos saberes explicitan conductas y requerimientos, al tiempo que disponen hacia una forma del comportamiento individual y colectivo que llevan al hecho práctico de crear en la institución formas de aceptación o negación del mandato.

Ahora bien, de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución, se pretende formar normalistas superiores autónomos, pero ¿qué es ser autónomo?, según Morin la noción de sujeto supone la autonomía y afecta directamente la formación de la identidad de los sujetos. En la institución educativa, la identidad se construye desde unos saberes emergentes en el campo pedagógico, como prácticas y experiencias de los maestros. Estos saberes pedagógicos entran en relación con los saberes introducidos por los estudiantes desde su experiencia cotidiana. Una experiencia que hoy emerge de un mundo condicionado por lo virtual. Es en este engranaje de relaciones que se da vida a la cultura escolar de la Normal Superior Farallones de Cali, una cultura creada por cada sujeto pedagógico, mediante dispositivos que integran el saber, el poder y la subjetivación, generando cambios en el principio de identidad donde A ya no solo es A, sino que también es B o C, en el mismo tiempo y el mismo lugar. Entonces es posible preguntarse: ¿qué tipo de sujeto se pretende formar desde las “verdades” que circulan en la Normal Superior Farallones de Cali, hoy a partir de sus prácticas pedagógicas? y ¿qué posibilidades creativas de otras subjetividades encierra el nuevo paisaje de acontecimientos contemporáneos, en relación con el dispositivo pedagógico utilizado en la Normal Superior Farallones de Cali?

Desde este nuevo punto en el mapa, es preciso entender que las “verdades” son acordadas, ellas cambian cada tanto y las certezas de antes se desdibujan dando paso a un mundo que transita a otra velocidad en otros espacios y tiempos, los espacios y tiempos virtuales. De lo cual se desprende que existen múltiples realidades, que éstas no existen por sí mismas, sino que son construidas por los sujetos inmersos en ellas. Esto abre la posibilidad creativa de nuevas realidades más acordes con los flujos de deseo de los sujetos que las producen. Dicha posibilidad es muy “real” para los sujetos estudiantes del dispositivo pedagógico, puesto que desde su vivencia cotidiana con lo virtual, hace muy fácil entender el principio de creación que los subyace, principio que les permite crear en lo virtual otras realidades posibles, donde las categorías establecidas sean relativas a su deseo. La realidad social emerge porque los sujetos inmersos en ella, la van construyendo. Es desde éste lugar, que podríamos preguntarnos: ¿actualmente cuáles son las líneas de subjetivación política que circulan en el dispositivo pedagógico de la Normal Superior Farallones de Cali?, ¿cómo está funcionando el aparato de captura Normal Superior Farallones de Cali en cuanto a la formación de sujetos deseantes y creativos de otras maneras de convivir menos excluyentes?, ¿qué líneas de subjetivación se potencian desde la práctica pedagógica en la Normal Superior Farallones de Cali?, y ¿éstas son líneas de domesticación y sometimiento o líneas flexibles de aceptación y tolerancia de la diferencia?⁹.

La tarea que se nos plantea es propiciar una problematización de los supuestos que subyacen a la constitución de los sujetos pedagógicos en la Normal Superior Farallones de Cali

La tarea que se nos plantea es propiciar una problematización de los supuestos que subyacen a la constitución de los sujetos pedagógicos en la Normal Superior Farallones de Cali, para que parafraseando a Habermas, se pueda construir una sociedad emancipada, compuesta por seres humanos libres que controlen activamente sus propios destinos gracias a la comprensión y agenciamiento de las circunstancias en que viven. Es decir, la potenciación de máquinas de guerra locales, deseantes y productivas de otras maneras de pensar, de hablar, de vivir, de reír, de enseñar y de ser enseñados, que agencien un nuevo pensam-

⁹ De acuerdo con Edgar Garavito en su lectura de la obra de Deleuze, el aparato de captura sería “el procedimiento por el cual la función de soberanía intenta controlar la máquina de guerra dividiéndose en dos polos que funcionan armónicamente: un polo trascendente y un polo inmanente a los capturados” (Garavito, 1999, p. 218).

iento político creativo, desde la valoración de la diferencia, quebrando la lógica de la repetición de lo mismo que atraviesa a los sujetos pedagógicos, motivando una resistencia propositiva que recoja sus anhelos, necesidades y deseos, para incidir cambios en el dispositivo pedagógico que lo actualicen y le permitan transitar este nuevo paisaje de acontecimientos condicionado por lo virtual.

TRAYECTOS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Las transformaciones y los cambios producidos en los dispositivos pedagógicos corresponde a cambios más globales que involucran otras esferas de la vida social. A continuación elaboramos una lectura de estos cambios que nos permite mostrar la forma como estos dispositivos han cambiando al ritmo que como cambia la vida cultural de la sociedad.

DEL PANÓPTICO A LO VIRTUAL, UN TELÓN DE FONDO

El dispositivo pedagógico actual tiene su origen en la *Sociedad Disciplinaria*, que aparece con el surgimiento del capitalismo, aunque no sea posible hablar de una identidad entre el capitalismo y este tipo de sociedad, pues en sus comienzos esta sociedad tenía aún los efectos de la sociedad de soberanía. Esto evidencia un traslapo entre varios tipos de sociedad. La sociedad Disciplinaria tiene tres elementos característicos:

1. Sus instituciones incorporaron como forma de funcionamiento el encierro, cuyas acciones iban dirigidas a la adaptación del cuerpo y del espíritu a las exigencias y requerimientos de los ritmos del trabajo y de la producción. Estas instituciones organizaron un modelo analógico común para sus disposiciones internas que servía de marco de referencia y de orden a la organización social. Estas instituciones fueron entre otras: la escuela, la fábrica, el cuartel, el hospital, la cárcel, el asilo.
2. Esta sociedad produjo un tipo de máquinas características basadas en el comportamiento energético, en la fuerza

y la motricidad. En la sociedad industrial, la revolución de la energía motriz que resultó de la invención de la máquina de vapor, aumentó rápidamente la fuerza de producción material e hizo posible la producción masiva de bienes y servicios, y el transporte rápido de esos bienes.

3. La función de esta sociedad era producir bienes materiales, y sus acciones más importantes son las de sustituir y amplificar el trabajo físico del hombre. En esta sociedad el trabajo, la vida y el lenguaje se convirtieron en los símbolos sociales y los centros de la productividad, bajo el establecimiento de un poder centralizado, jerarquizado y organizado que reprodujo un sistema de saber para clasificar, ordenar, sistematizar, relacionar, nombrar e incorporar sus producciones, para lo cual usó al hombre y al grupo como modelos y signos de organización del trabajo público y privado.

En el mismo sentido, el otro concepto fundamental es el de *Sociedad de Control, Sociedad de la Información o Informatizada*, que trata de ejercer el control sobre un medio abierto con sus formas institucionales, sus empresas, la información y los servicios. Si en la sociedad disciplinaria el individuo se identifica por una clasificación organizada por un nombre, un orden y un número, en las de control su identificación va a ser la cifra. La cifra es una palabra de pase, sirve para que el individuo pase de un lugar a otro, de una información a otra. Dentro del marco de esta sociedad de la información, surgen nuevas políticas y estrategias para la educación, la escuela, los individuos, las ciudades y las culturas. Su gran objetivo es modificar el aprendizaje escolar, constitutivo de las sociedades industrializadas con el fin de poder adaptarse a las exigencias de esta nueva sociedad. La sociedad industrial o capitalista, construida entre los siglos XVII y XIX había logrado articular y consolidar el aprendizaje en torno a la enseñanza bajo dos formas educativas absolutas: la instrucción y la formación. Esta nueva sociedad coloca el aprendizaje como su objetivo fundamental e invierte la relación que la enseñanza tenía en el pasado, es decir, se articula la instrucción y la formación al aprendizaje.

Dicha articulación se da en el marco del surgimiento de la psicología experimental en Alemania a finales del siglo XIX, y de las ciencias humanas que a principios del siglo XX destacaban la importancia del trabajo, la vida y el lenguaje y que sirvieron de soporte para la Escuela Nueva y sus métodos activos. Esta época se caracterizó por un gran desarrollo industrial, fue la época de las fábricas, de la producción de bienes materiales, de la productividad del trabajo, y hacia estos lugares y formas institucionales se orientó la educación y las técnicas escolares de formación del individuo. La Segunda Guerra Mundial y sus resultados tecnológicos completaron este énfasis por medio del cual se pretendía moldear la educación según las exigencias, ritmos y maneras del trabajo productivo. Esta fase del desarrollo educativo y su final tecnológico podrá denominarse como la entrada de la educación a un umbral de cientificidad en donde el aprendizaje es sometido a constantes pruebas experimentales.

La tecnología educativa y el currículo en esta fase, a pesar de su adaptación a este mundo del trabajo, de la productividad y de la profesionalización, orientaron algunos de sus contenidos hacia la posibilidad de construir otra imagen que no fuera simplemente la del rendimiento, los logros, el perfeccionamiento, la calificación de la mano de obra y la incorporación de los ritmos de trabajo al cuerpo y al comportamiento. En algunas críticas de la tecnología educativa y del currículo ya vemos despuntar las formas de la nueva sociedad de la información. Lo que conocemos como tecnología educativa y currículo ha pasado por diferentes fases: en primer lugar, ubicados en la sociedad industrial y, en segundo lugar, en la forma como se articularon a las nuevas exigencias de la sociedad informatizada. Muchas definiciones de tecnología y de currículo se reconocen en la intersección de estas dos sociedades con lo cual se demuestra que es difícil encontrar una gran definición de tecnología o currículo que comprenda de manera global todas sus interpretaciones o sus conceptualizaciones.

A nuestro modo de ver, la teoría de sistemas hace que la tecnología y el currículo cambien de orientación estratégica con respecto al tipo de sociedad a la cual quieren responder. A pesar que la teoría de sistemas surge y se desarrolla en la sociedad industrial -época de la planificación y de la administración-, sus momentos de definición se consolidan en la

Lo que conocemos como tecnología educativa y currículo ha pasado por diferentes fases: en primer lugar, ubicados en la sociedad industrial y, en segundo lugar, en la forma como se articularon a las nuevas exigencias e la sociedad informatizada

sociedad de la información, que hizo, que de una teoría de aparatos y de lugares en la sociedad industrial, se convirtiera en una semiología de la comunicación. Los sistemas de comunicación, de lenguaje, de signos y de símbolos, sirven de base conceptual para las nuevas orientaciones que van a tener la tecnología educativa y el currículo pero haciendo parte de la nueva sociedad de la información, en donde lo que predominará será la producción de conocimientos, las tareas instruccionales elaboradas, las tecnologías de ordenador y las planificaciones globales. No es que la tecnología y el currículo hayan ganado en científicidad o se hayan llenado de verdades nuevas de perfeccionamiento y rigor; es que sencillamente cambian de orientación, de base conceptual, de perspectiva, de contenidos sociales en la medida en que responden a los requerimientos de la nueva sociedad de la información.

Se puede decir que la tecnología educativa como la aplicación de medios, ayudas y técnicas a la educación, ya preparaba el aprendizaje para que se orientara al servicio de la producción de conocimientos, y el currículo dirigido a la educación formal; en principio, en sus componentes de planificación y administración educativa, pasa a ser un currículo dirigido hacia los sujetos que funciona en ámbitos abiertos y que hace parte de las competencias educativas de toda la sociedad. El currículo, pues, se orienta también hacia la producción de la información, a la potenciación del trabajo de la mente, a la producción de la ciencia y hacia la recepción y venta de conocimientos.

Si bien es cierto que la tecnología educativa y las disciplinas que de ella hacen parte, lo mismo que del currículo, desarrollaron prácticas, instituciones y teorías del aprendizaje, hay que aclarar que también evolucionaron de una fase en donde la escuela, la profesionalización, los estudios y las disciplinas eran las actividades más importantes, hacia una fase en donde la educación permanente o continuada, la especialización, la adquisición de competencias científicas o de conocimiento y la adaptación a nuevas formas de vida fueron las decisivas. En esta evolución o desfase encontramos también las crisis o desplazamientos de disciplinas como el conductismo, la psicología de la conducta, la informática, la psico-socio-pedagogía, los sistemas de planificación y administración educativa y la emergencia de nuevas disciplinas: la edu-

cación matemática, la psicología cognitiva en sus aspectos culturales, la etnoeducación y la psiconeurología.

Esta crisis en su globalidad, se produce entre el paso de la industria a la información, del trabajo a la producción de conocimientos, de una sociedad de bienes a una sociedad de servicios y entre el dominio de las disciplinas y el de las instancias y circuitos de control. No se puede hablar de que el hombre haya logrado tener el control de la técnica y la tecnología y no es tampoco que la razón instrumental haya dominado al mundo. En ésta, el poder saber se dirige a instituciones de control, de autoformación y de autoinnovación, soportada en instituciones de vigilancia y control. A esta sociedad no le interesa, ni le es importante, el modo de ser disciplinario.

Este telón de fondo, ha servido como base para desarrollar diversos saberes, coherentes con el tipo de sociedad de cada momento, que a su vez han generado un tipo de saber pedagógico instalado en la institución educativa. De igual manera, este saber ha formado un determinado tipo de sujeto que le sirve a esa sociedad específica.

EL SABER PEDAGÓGICO Y LAS PRÁCTICAS DEL MAESTRO

Acerca del saber pedagógico y de la pedagogía existen múltiples miradas, perspectivas, interpretaciones y modos de entenderla que se cruzan y se alejan entre ellas. Para Alberto Martínez Boom (1988) el concepto de saber desde la teoría de Foucault, se puede entender como el conjunto de conocimientos, ideas filosóficas, opiniones cotidianas, instituciones, prácticas y costumbres. Todo esto constituye un saber implícito en una sociedad y es lo que hace posible la aparición de una teoría, una opinión o una práctica. En este saber se localiza un conjunto de objetos creados a partir de prácticas propias y externas. Por su parte, Olga Lucía Zuluaga, citada por el mismo autor, plantea que el saber nos permite explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana con la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados, con las ciencias

de la educación, con la historia de la educación y de la pedagogía, y con las teorías que le han servido de modelo para su constitución. También define el saber pedagógico como el conjunto de objetos ubicados en la escuela, el maestro, el niño, los conocimientos a enseñar, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, el hombre a formar, los fines sociales de la educación. Objetos que pueden sufrir modificaciones, permanecer o borrarse del campo del saber pedagógico, que para esta investigación se asumen desde la noción de acontecimiento planteada por Deleuze.

Es decir, que de acuerdo con Martínez Boom el saber pedagógico, la pedagogía y la educación son elementos que articulan la noción de práctica pedagógica, y cuya relación entre ellos no es estática sino compleja y heterogénea. En relación con la práctica pedagógica ubica al maestro como sujeto fundamental entendido como sujeto y objeto de saber, pero también hacen parte de ella quienes fiscalizan la enseñanza, el niño como sujeto y como objeto de saber y la institución como objeto de saber sobre la cual se reflexiona a la vez que se trabaja. Centra el problema específico de la pedagogía en las relaciones de la enseñanza con la sociedad, los fines sociales de la educación y define la educación como el proceso social que involucra un conjunto de instituciones, sectores y sujetos, que están incluso por fuera de la escuela y de las prácticas de enseñanza. Martínez Boom plantea que la enseñanza ha sido asumida como un proceso de transmisión, despojada de todo sentido de producción, o como un puñado de normas con las que el maestro excluye, reprime o castiga y que es preciso investigar desde los procesos teóricos, metodológicos y conceptuales que tienen vigencia en tal acontecimiento.

Martínez Boom plantea que la enseñanza ha sido asumida como un proceso de transmisión, despojada de todo sentido de producción, o como un puñado de normas con las que el maestro excluye, reprime o castiga...

Por otra parte, la pedagogía es definida como la disciplina que se encarga de manejar los problemas de la enseñanza, por lo tanto posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes, lo que determina su relación con otras disciplinas. También es vista como el conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y el maestro, del acontecimiento del saber que es la enseñanza relacionando los saberes específicos en diversas culturas. Es así como la enseñanza es a su vez definida como el tratamiento que se

le da a los contenidos de las ciencias, con base en técnicas y medios, para aprender en una cultura para la formación del hombre. Es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y el aprender, con una ética. Es también el momento de la materialización y transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.

Otros autores plantean que la pedagogía es vista de manera desarticulada, de tal forma que su desarrollo depende del desarrollo de los diversos campos que conforman las ciencias de la educación, situación que se concreta en el hecho de considerar la enseñanza como un mero concepto operativo y que además no cumple la función articuladora entre la pedagogía y las ciencias de la educación.

Dicha desarticulación es consecuencia de asumir la pedagogía como campo de saber disgregado en las disciplinas de las ciencias de la educación, de tal forma que a todas ellas les han impuesto una existencia de carácter instrumental haciendo del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias, que le imponen una condición subalterna al docente, quitándole la posibilidad al Magisterio de implementar proyectos alternativos frente a políticas estatales.

Se cree que la pedagogía asume un carácter subordinado a los procesos del aula de clases, restándole valor a nivel de la producción de conocimiento. Esta reducción del valor de la pedagogía en la escuela se evidencia a través de mecanismos disciplinarios como la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional). Esta subordinación se evidencia aún más cuando el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es vista como una prolongación del Estado y de la sociedad, impidiéndole la relación entre la pedagogía y la sociedad. La atomización y subordinación de la pedagogía es tan delicada que la deja convertida en un saber instrumental, considerándola está en el mismo nivel de la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica.

Frente a este estado de cosas es importante buscar los mecanismos que permitan rescatar el carácter de la enseñanza como un mecanismo

de comunicación abierta y productiva; rescatar el carácter articulador de la enseñanza y de la práctica como campo aplicado de la pedagogía en el cual se encuentra la didáctica.

En el proceso de formación de maestros el tratamiento dado a la pedagogía significa:

1. Ausencia de un objeto común, lo que impide que la enseñanza se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de maestros. Hay una desconexión del conjunto de áreas y saberes que componen este programa de formación. Las acciones convergen hacia lo didáctico y no hacia lo enseñanza.

2. La práctica se convierte en un simulacro ya que no construye un campo de confluencia de teorías y hechos experimentales, generando la desviación del saber pedagógico elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales entre los campos de formación de maestros.

3. La imposibilidad del maestro de pensarse. El simulacro de la práctica que se desarrolla en el proceso formativo de los maestros define un modelo de niño a formar y el maestro es representado en función del aprendizaje de ese niño, desplazando el carácter activo que debe guiar la tarea del maestro impidiendo la posibilidad de pensarse a sí mismo.

4. Las tendencias profesionalizantes y que, debido al carácter dado por el Estado, generan en el docente una mentalidad que privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica. Esta tendencia juega un papel de distractor del verdadero papel de la formación docente, no lo deja ser “ciudadano del mundo” puesto que solo está atento a la consecución de bienes materiales que le permitan ingresar a la burocracia educativa por instruir. Esta separación de la comunidad intelectual lo separa de aquellos que realizan actividades de ese mismo carácter.

Mario Díaz por su parte, reconoce la ruptura epistemológica que se presenta con la modernidad, en el sentido de la separación de lo científico, lo ético y lo estético. Retoma a Thomas Khun (1986) para argumentar dicha fractura, en tanto plantea que en la modernidad fragmenta, segmenta y atomiza el conocimiento, constituyendo a las disciplinas como formas de organización con un objeto de estudio preciso, una unidad discursiva y metodológica, y unas formas de distribución del conocimiento que le otorga niveles de autonomía frente a otros saberes y disciplinas. Teniendo en cuenta lo anterior, las relaciones que se plantean entre el conocimiento, las políticas y las prácticas estarían en dos direcciones; por un lado las políticas en su concepción están más cercanas al campo intelectual de la Educación en donde se encuentran los intelectuales universitarios, y por otro lado, las regulaciones legales estarían más cercanas al campo aplicado de la Educación, lugar de las prácticas de los maestros.

A partir de 1975 se inicia en el país un movimiento crítico en torno a la pedagogía y las ciencias de la educación que propició la interacción de diversos campos, facilitando una mirada hacia la cotidianidad del maestro, de los estudiantes y del currículo. Este cuestionamiento tiene que ver con aquellos que se hacen alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la formación, cuestionamientos que aportan al entendimiento y comprensión de los mitos que se siguen para la formación de maestros. Entonces, siguiendo el texto de Mario Díaz, el docente se ve abocado a enfrentar su práctica desde dos perspectivas. La primera está orientada al campo intelectual que, entre otros, recoge el saber del maestro y representa la posibilidad de acceder al conocimiento de las diferentes disciplinas, las teorías y elaboraciones en general que van a permitir elegir procesos de formación. La segunda hace referencia al campo aplicado como un espacio abierto que permite la experimentación, la práctica y el acercamiento de conceptos que se creían aislados; es la posibilidad de tender lazos de comunicación entre los referentes formativos. La escuela anexa es el más cercano ejemplo de lo que es este campo. Es el campo de verificación de lo que se hace en la Normal. Así,

...la pedagogía es definida como la disciplina que se encarga de manejar los problemas de la enseñanza, por lo tanto posee conceptos, campos de aplicación, problemas

propios o planteados a ella por otros saberes, lo que determina su relación con otras disciplinas” (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 1988, p. 7).

De otro lado, Mockus (1989) afirma que

...en cualquier caso, la escogencia de las técnicas, métodos y estrategias pedagógicas, se hará cuidando que permitan la discusión crítica racional en la cual los interlocutores ejercen la posibilidad de poner en cuestión y reivindicar pretensiones de validez, de comprensibilidad, de verdad, de sinceridad o de rectitud, conservando una actitud cooperativa y una disposición a no aceptar ninguna coacción distinta a la fuerza de los argumentos”. (p. 15)

La relación entre saber y práctica se produce en los actos y comportamientos de los maestros, porque tienen la obligación institucional y personal de ubicarse en un proceso ambiguo, a veces bipolar, entre lo que es la exigencia de cumplir y seguir lo normativo como mandato.

Lo anterior, en el caso de pretender un tipo de pedagogía ajustado a una necesidad de cambio y transformación, y no a un continuismo de una pedagogía reproductiva. Sin embargo, no podemos olvidar que en otras épocas fue empleada más como un instrumento de técnicas para la enseñanza, alejándose de su esencia conceptual y de la posibilidad argumental que permite un análisis crítico-constructivo.

La enseñanza es definida como el tratamiento que se le da a los contenidos de las ciencias y de otros tipos de saberes con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada, con fines sociales de formación del hombre. Es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y el aprender, con una ética. Es el momento de la materialización y transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.

La relación entre saber y práctica se produce en los actos y comportamientos de los maestros, porque tienen la obligación institucional y personal de ubicarse en un proceso ambiguo, a veces bipolar, entre lo que es la exigencia de cumplir y seguir lo normativo como mandato. Esto se presenta en medio del hecho de que se cuenta, al mismo tiempo, con la generación de un estado de resistencias de los maestros hacia ese modelo institucionalizado de lo normativo. Este comportamiento tiene que ver con las prácticas directas, en el sentido de que es en esa

contradicción y diferencia que se explica el comportamiento de cierta pragmática del lenguaje, entre el hecho de cumplir las demandas institucionales que vienen de ley, pero también de hacer resistencia a las mismas. Esta pragmática lo que nos dice es que hay una acción particular de los maestros en donde al mismo tiempo aparecen experiencias de comportamientos distintos en el mundo académico, el mundo normativo y el mundo personal de los docentes; la pregunta es: ¿cómo se articulan estos tres mundos en las prácticas del maestro?

Por su parte, Rodrigo Parra Sandoval en su libro “*Maestros de Maestros: Sociología de una Normal Rural*”, plantea cómo el que-hacer del maestro representa un doble juego entre ser maleable y ser flexible. Lo que se muestra, es que las prácticas del maestro, según sea la situación y la relación entre lo normativo-legislativo y lo político-pedagógico, producen cierto nivel de resistencia, el maestro busca dar dirección a las prácticas, las interviene e interpreta, y en muchos casos las modifica. “Lo que supone una ampliación del modelo pedagógico, una valoración de los contenidos culturales, prácticas y problemas de la comunidad y una participación activa de los agentes comunitarios” (Díaz, 1986, p. 47). Esto es otra posibilidad de ver y de hacer pedagogía. Pero, igualmente, el maestro se deja llevar, se deja dar forma. Hay una utilización del maestro desde afuera, desde las relaciones de saber-poder explícitas, no se cuenta con la voluntad de él sino que se asume como una orden, allí no se perciben niveles de resistencia.

Este autor plantea la separación entre teoría y práctica pedagógica, donde se evidencia cómo el maestro se apoya en su autoridad para transmitir la “verdad”, como la única válida y aceptable. De acuerdo con él, aunque es necesaria la relación de autoridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta no debe sustituir la actividad escolar, puesto que de esta manera convierte la teoría pedagógica en un discurso vacío que no tiene en cuenta al estudiante y que es transmitido con la metodología de la escuela tradicional que justamente quiere sustituir esta nueva pedagogía. Existe entonces un autoritarismo en la transmisión del conocimiento tanto de forma como de fondo, en tanto se enseñan “verdades establecidas” con una metodología que desconoce al estudiante, y donde el maestro es el dueño del conocimiento, es un maestro que se considera superior a los estudiantes, lo cual tiene como conse-

cuencia que los estudiantes asuman los conceptos que se les dan sin cuestionar su validez, haciéndose de esta manera maestros dogmáticos, autoritarios y memoristas, que ante la imposibilidad de comprender y aprehender en forma práctica lo que expresan verbalmente, hacen uso del autoritarismo en su relación con los estudiantes, manejando dos lenguajes diferentes de un mismo rol.

Ahora bien, la formación del maestro proviene básicamente de cierta sociología, y en el caso de las normales, de un espacio de formación de maestros, especialmente para la educación preescolar y primaria. Esta reproduce una obligatoriedad de su rol en el deber ser, con una construcción moral de alto nivel, en la cual se le exige que separe su vida personal y familiar de su vida profesional, incluso se le repite: deje sus problemas personales afuera del trabajo. Este pedido moralizante y normativo, implica que el modelo de formación en las normales debe realizar un cruce metodológico y conductual entre formas de tecnología educativa y sociedades del conocimiento. El hecho de que el saber del maestro esté determinado por el “deber ser” significa precisamente que el rol que realiza no se centra en el maestro en sí, sino en el orden de conducta y actitud que se genera gracias a la manera de enseñar. Este modelo de formación de maestros se define, precisamente en la capacidad para dar clases en forma de laboratorio didáctico y cuenta con un sustento teórico centrado en la psicología de la educación que es de una concepción evolutiva y del desarrollo; según las edades de los niños se definen problemas de aprendizaje, instrumentos didácticos de orden conductual; los fundamentos de la educación se centran en los agentes educativos; la administración educativa representa formas de circulación entre el poder de la norma y el maestro es valorado por instrumentos como el parcelador y el planeador. Esa relación de poder institucional describe la producción de verdad que el profesor transmite sobre los estudiantes y la tarea escolar. La relación entre tecnología educativa y sociedad del conocimiento define la manera de dar las clases, donde se enfatiza en el dominio de grupo (tiempo, contenido y voz), la capacidad de motivación, el uso del refuerzo escolar y el plano actitudinal del maestro. Todas estas prácticas utilizan medios y ayudas educativas.

En esta perspectiva de prácticas y tipo de saber pedagógico que se evidencia en la Normal, que las prácticas pedagógicas se centran en ciertos elementos como la presentación, revisión y aprobación del parcelador y el planeador, en el que todo debe escribirse; así lo que se escribiera no se cumpliera en su totalidad. En dicho instrumento se representaban claramente los pasos metodológicos a seguir para el desarrollo de los procesos en el aula de clases: la motivación, dominio del tema, dominio de grupo y cierre de la clase. Para la formación de las futuras maestras, el manejo de estos instrumentos era un requisito fundamental en el desarrollo de su práctica docente, descrita como aquella clase dirigida y valorada por la maestra consejera, haciendo énfasis en la integración temática, correlación de objetivos y unificación de diferentes áreas. Esta actividad, era vista por los docentes de la época como una verdadera práctica que se evidenciaba en el número de horas asignadas y organizadas desde el grado octavo en la OBSERVACIÓN del aula y en los materiales que se empleaban; en el grado noveno, se combinaba la tarea anterior con la AYUDANTÍA, entendida ésta, como el apoyo que tenía la maestra consejera en labores de tipo manual entre otras; para el grado Décimo y Decimoprimer, la práctica se orientaba hacia el manejo del planeador, instrumento que era revisado por la maestra consejera. Para el caso de los alumnos practicantes, el empleo de estos instrumentos era la manera más adecuada para determinar la aprobación de la actividad por parte de la consejera.

A partir de los años ochenta, la actividad de la práctica se empieza a realizar en lugares diferentes al salón de clases (educación a poblaciones con necesidades educativas especiales, Escuela Nueva, plan PEFA-DI, etc.), práctica calificada como innovadora que se retroalimentaba con la planeación y la elaboración de materiales didácticos aplicados a estudiantes de básica primaria. En ese sentido, el Decreto 1002 de 1984 se reconoce como un elemento que orientó la mirada hacia los fundamentos de las disciplinas, permitiendo la correlación de las áreas. Esta disposición le dio a la Escuela Normal el tratamiento de institución de carácter técnico, limitándole el saber para enfatizar en el hacer.

En el período comprendido 1984-1994, se reconocen los programadores como referentes para la verdadera práctica docente, que comprendía la organización, planeación y desarrollo con una alta in-

El Decreto 1002 de 1984 se reconoce como un elemento que orientó la mirada hacia los fundamentos de las disciplinas, permitiendo la correlación de las áreas.

tensidad horaria interpretada como la posibilidad de aprender más pedagogía. En la Escuela se evidencia esta actividad realizando las reuniones periódicas para la revisión, corrección y evaluación del trabajo de los estudiantes practicantes. En esta época, los maestros tenían la posibilidad de acceder a cursos de capacitación hacia el nuevo currículo orientados por las Secretarías de Educación, el MEN a través del CEP. En ese sentido se evidenciaron transformaciones profundas en la administración de los programas a desarrollar. Los Microcentros fueron un escenario dinámico que generó la motivación para la capacitación de los docentes donde se desplegaba todo el saber pedagógico. El tipo de capacitación logra influenciar a los maestros en el quehacer de las funciones de gestión y control, sin incluir la formación basada en la reflexión pedagógica. Sin embargo, se trata de seguir roles de controlador, reproductor y disciplinador del conocimiento del maestro como multiplicador del modelo curricular tradicional.

Finalmente, en relación con el proceso de reestructuración de la Normal a partir de año 1996, se reconoce la conformación de dos grupos de profesores: uno que apoyaba la reestructuración y otro que quería el cambio de modalidad; pero a nivel de estudiantes y padres de familia, el apoyo a la reestructuración fue decisivo. De otro lado, la reestructuración permitió defender las fortalezas, el papel de la Normal y el sentido de pertenencia.

En ese orden de ideas, el proceso de reestructuración fue participativo y democrático, contando con la participación de todos los estamentos; lo que generó un compromiso, reflejado en la actitud de la mayoría de los docentes. Política que implicó replantear todos los procesos desde una perspectiva participativa, fundamentado en un fomento del espíritu de estudio y cualificación permanente, y posibilitando el debate desde argumentos que generaron reconocimientos; proceso que igualmente permitió que se cambiara la visión del maestro y se buscara situar a la Normal en un lugar de privilegio en la producción de conocimiento.

Durante este período se evidenció un ambiente de discusión alrededor de los saberes y de la organización del currículo articulado a una propuesta institucional que sirviera de carta de navegación para la

formación de maestros. Es el PEI el elemento que da cuenta de ello. La investigación deja de ser vista como algo ajeno a ese proceso formativo y se convierte en el eje trasversal de las propuestas de programas a desarrollar. La pedagogía vuelve a ocupar un lugar privilegiado como saber fundante del maestro, y el rescate de los clásicos y la apropiación de las corrientes innovadoras permite darle una mirada distinta al quehacer de la institución. Las Normales dejaron de ser islas para convertirse en comunidad académica que comparte saberes con otras a nivel regional y nacional, y se destacan líderes interlocutores de las problemáticas generadas durante el proceso.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalverghi, A. (1993). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G., Balbier, E. y Dreyfus, H.L. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (1986). *La Reconstrucción de la Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Planeta Agostini.
- Díaz, M. (1986). Los Modelos Pedagógicos: Segunda parte. *Revista Educación y Cultura*, N° 8, 45-49.
- Díaz, M. (1993). *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle (Colección Investigación).
- Fayad, J. (2001). *Del Caos al Pensamiento: Epistemología Arqueológica*. Cali: Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía.
- Foucault, M. (1994). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *El Sujeto y el Poder*. Santafé de Bogotá, D.C: Ed. Carpe Diem.
- Foucault; M. (1999). *Teatrum philosophicum*. Barcelona: Anagrama.
- Garavito E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Guatari, F. y Deleuze, G. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Khun, Th.(1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner N. (2002). *Las Sombras de la Mañana. La Dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Majone, G. (1997). *Evidencia, Argumentación y Persuasión en la Formulación de Políticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (1988). Saber y Enseñanza. *Sociología*, N° 11, 39-46.
- Martínez, A. (1994). La Aparición del Maestro como Hombre Público. En *Educación y Modernidad. Una Escuela para la Democracia*. Santafé de Bogotá, D.C: Instituto para el desarrollo de la democracia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Formación de maestros. Elementos para el debate*. MEN: Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores –CAENS.
- Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica en revista. *Revista Educación y Cultura*. N° 17.
- Montes, J. (1999). La política y las políticas.
- Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Pirámide.
- Roth, A-N. (2004). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá, D.C: Ediciones Aurora.
- Saldarriaga, O. (2003). *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX*. Bogotá, D.C: Cooperativa del Magisterio.
- Stanley, A., Martinsons, B. y Menser, M. (1998). *Tecnociencia y Cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O.L., Echeverri, J.A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, N°14, 4-9.

ANEXOS

NARRATIVA MAPEO I

El contexto escolar de la Normal Farallones toma lo que es la institución en el sentido formal, pero necesariamente encontramos que las cotidianidades de los estudiantes, maestros, directivos y de los actores, una manera u otra afectan las prácticas institucionales e influyen en lo que ocurre en el quehacer de la Normal, porque todos actuamos como sujetos dependientes de unas redes de acciones comunicativas que modelan las prácticas tanto en su hacer como en su saber, reconociendo, que en una institución educativa estas prácticas tienen distintas expresiones, pero que se realizan conectadas con lo que ocurre en la calle, la casa y la escuela y son parte del mundo de la vida de las personas.

En el sentido de la existencia de prácticas institucionales, siguiendo el quehacer formativo, existe en Colombia, producto de las políticas públicas en educación, un comportamiento estructurado del quehacer institucional, regulado y conformado por unos campos de acción, que significativamente nos permiten identificar desde la metáfora geográfica, un comportamiento concreto y diferencial de lo que hace la Normal como institución educativa.

Siguiendo los planteamientos de Mario Díaz, hay un Campo Intelectual y un Campo Aplicado de las prácticas formativas; en estos se incluyen acciones, teorías, políticas e intenciones, que configuran diferentes expresiones de las realizaciones institucionales. Lo primero es que éstas se guían por los procesos normativos institucionales, centrados en la política pública educativa, generando comportamientos y prácticas disímiles, siguiendo la realidad del hecho de que todos los actores se comportan y cumplen funciones planteadas en la reglamentación especializada que regula y permite prácticas, conductas e intenciones. Para el caso del maestro, que es el sujeto de interés de nuestro trabajo, sus prácticas lo definen como sujeto docente, sujeto legislativo y sujeto intelectual. Este sujeto existe en la institución ligado a otras espacialidades que son: el ser sujeto; los objetos materiales; los objetos del discurso y los saberes.

Los saberes son del orden formal, es decir, cognitivo e instruccional; discursivo, o sea, del campo de las producciones discursivas y político en el sentido de las leyes y del deber ser; estas tres entradas del saber son ejercidas en forma práctica al tiempo, paralelamente.

Los saberes son del orden formal, es decir, cognitivo e instruccional; discursivo, o sea, del campo de las producciones discursivas y político en el sentido de las leyes y del deber ser; estas tres entradas del saber son ejercidas en forma práctica al tiempo, paralelamente. Todas son relaciones que van definiendo el comportamiento y las decisiones conductuales de los maestros y de los actores institucionales. El saber como tal, se relaciona con expresiones concretas de lo que va ocurriendo en las prácticas escolares con lo político y normativo, porque los mandatos de tipo académico, institucional y estatutario, rige comportamientos y permite que se elaboren sentidos, según la interpretación y el ejercicio práctico en la institución, en donde el mandato normativo explicita conductas y requerimientos, pero también, dispone hacia una forma del comportamiento individual y colectivo que llevan al hecho práctico de crear en la institución formas de aceptación o negación a ese mandato.

El sujeto normativo que pertenece al ser del docente representa un plano sencillo del quehacer político del maestro en la institución, pero la realidad del ser maestro es que este es un sujeto escindido entre el papel legislativo y el papel político que el puede cumplir; primero porque el sujeto legislativo del ser docente no pertenece al campo aplicado de la educación, esto es que las leyes no manifiestan la realidad y los intereses escolares, el sujeto docente actúa sobre prácticas que lo normativo desconoce, esta posibilidad legislativa por estar más ligado a un modelo de ruptura entre lo que dicen las leyes y reglamentos y lo que hace el maestro en su tiempo de docencia, demuestra que no se está en un campo aplicado de lo pedagógico. La vida docente y por tanto académica del maestro va por un lado y el campo político del docente va por otro lado, produciendo en términos de la organización, luchas y discursos de los maestros que representan precisamente la ruptura entre la política y la pedagogía. Esto se explica porque lo académico es una relación de saber poder, donde lo político es constituyente, el maestro realiza este encuentro entre política y pedagogía, bajo sus capacidades que le potencia precisamente su condición de un saber y un saber hacer que es discursivo. El ser maestro por medio de su campo discursivo no depende y se asimila bajo el control de las condiciones normativas, él bajo el

efecto discursivo no se centra en la copia de las leyes de un entorno a otro, sino que puede asumir comportamientos legislativos del contexto propio, de la razón propia del ser maestro. Por eso el campo discursivo del maestro genera la ruptura que explicamos. Entre lo político y lo pedagógico.

El mundo discursivo del maestro, su vínculo pedagógico, se centra y se sujeta en la capacidad del maestro y de sus prácticas, por equilibrar las relaciones entre lo legislativo-político y académico, esto significa que en los contextos de práctica del maestro hay unas prácticas visibles y otras que han sido invisibles, porque las relaciones de poder en el orden de la reglamentación, no permite la participación del maestro y de su contexto propiamente discursivo. Esto significa que el maestro realiza sus prácticas en diferentes ámbitos: El papel como maestro en el ámbito escolar; El papel como intelectual en el ámbito académico; El papel como legislador en el ámbito normativo, con el peso que tiene la valoración de orden moral y hegemónico del quehacer del maestro. Estos ámbitos son comportamientos en la misma institución y reproduce tendencias, en unos y otros, por actuar de una manera de cumplimiento de la política que viene de los lugares jerárquicos desde el MEN hasta la Rectoría de la institución, pasando por el sindicato y las influencias de concepciones familiares y clientelistas en los modelos de lo político, hecho que permite que en diferentes contextos institucionales se interprete lo normativo de diferentes maneras, o que en el mismo contexto institucional se interprete también de diferente forma la ley. Pero al mismo tiempo, ante la Ley los maestros han producido formas de resistencias, prácticas de resistencia que han sido más explícitas en Colombia, con la experiencia del “Movimiento Pedagógico” de los ochentas y sus proyecciones en lo que hoy se llama las concepciones pedagógicas y los grupos pedagógicos.

Esta relación entre saber y práctica se produce en los actos y comportamientos de los maestros, porque tenemos la obligación institucional y personal, de ubicarnos en un proceso ambiguo y a veces bipolar, entre lo que es la exigencia de cumplir y seguir lo normativo como mandato; pero que se presenta en medio del hecho de que se cuenta, al mismo tiempo, con la generación de un estado de resistencias de los maestros hacia ese modelo institucionalizado de lo normativo. Este

comportamiento tiene que ver con las prácticas directas, en el sentido que es en esa contradicción y diferencia que se explica el comportamiento de cierta pragmática del lenguaje, entre el hecho de cumplir las demandas institucionales que vienen de ley, pero también de hacer resistencia a las mismas. Esta pragmática lo que nos dice es que hay un comportamiento particular de los maestros en donde al mismo tiempo aparecen experiencias de comportamientos distintos en el mundo académico, el mundo normativo y el mundo del maestro; la pregunta que nos hacemos es sobre como se articulan estos tres mundos en las prácticas de los maestros.

Para Rodrigo Parra Sandoval en su libro sobre los maestros rurales, hay un planteamiento sobre como el quehacer del maestro representa un estado de maleabilidad, de ser maleable, pero encontramos que hay así mismo, un doble juego entre ser maleable y ser flexible. Lo que estamos mostrando es que las prácticas del maestro, según sea la situación y la relación entre lo normativo-legislativo y lo político-pedagógico, se produce cierto nivel de resistencias, unas en el plano de lo maleable, esto significa en donde el maestro se deja llevar, se deja dar forma, hay una utilización del maestro desde afuera, desde las relaciones de poder explícitas, no se cuenta con la voluntad del maestro sino que se asume como un ordenarse y cumplirse, allí no se percibe niveles de resistencia; pero al mismo tiempo es flexible, es decir que hay un interés desde el adentro del maestro, se tiene en cuenta su voluntad, esto significa que hay resistencias y el maestro busca dar dirección a las prácticas, las interviene e interpreta y en muchos casos las modifica.

La existencia de estas resistencias se visualizan en los diferentes ámbitos donde está presente el maestro, y genera comportamientos que modifican lo normativo, pero igual produce estados de estabilidad, aquietamiento y a veces complicidad a nivel personal entre los intereses de los maestros y las políticas públicas. Las resistencias generan comportamientos disímiles en las diferentes prácticas, y en general actúan como saberes disgregados en lo escolar-pedagógico, académico-intelectual y en lo normativo-político.

Nuestras inquietudes se plantean entonces indagar por las prácticas que representan formas de control o formas de resistencia en las prácti-

cas de los maestros, para ver en las mismas prácticas sus contradicciones, diferencias y beneficios para la institución y para los maestros.

Planteamos que partimos de explicitar unas condiciones de lo público y lo privado en las instituciones de formación de maestros, que se organizan y aparecen al reconocerse la existencia de un campo normativo que es concreto y tangible (Leyes, Decretos, resoluciones, Reglamentos). Pero lo normativo muestra un campo de prácticas visibles y directas que se expresan en formas de control aceptadas, bien sean maleables o flexibles; pero además se reconocen unas formas de resistencias que definen diferencias entre los maestros y las instituciones, con respecto al campo normativo, estas resistencias pueden también ser maleables o flexibles. Según sea la descripción de las prácticas que representan esos aspectos normativos y de resistencias, podemos mostrar el actuar del maestro ante lo normativo, explicando que asumimos que lo maleable nos dice que no hay resistencias y lo flexible nos dice que si hay resistencias. Pero igual ocurre que dentro de lo maleable y lo flexible hay comportamientos y prácticas que no son decibles o no se representan por lo argumentado, sino que ocurren en las instituciones. En esta relación de prácticas, el maestro se representa a si mismo y se lee a si mismo, produciendo expresiones de conveniencia individual y colectiva, es decir que produce prácticas con intereses individuales y colectivos.

NARRATIVA MAPEO 2

La formación del maestro viene básicamente de cierta sociología del quehacer del maestro oficial, y en el caso de las normales como un espacio de formación de maestros, especialmente para la educación primaria, reproduce una obligatoriedad del rol del maestro en el "deber ser", con una construcción moral de alto nivel, se le exige al maestro que separe su vida personal y familiar de su vida profesional, incluso se le repite: "deje sus problemas personales afuera del trabajo". Este pedido moralizante y normativo implica que el modelo de formación en las normales realice un cruce metodológico y conductual entre formas de tecnología educativa y sociedades del conocimiento.

La formación del maestro viene básicamente de cierta sociología del quehacer del maestro oficial, y en el caso de las normales como un espacio de formación de maestros, especialmente para la educación primaria...

La definición de tecnología educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento se refiere a que en las normales y en la formación de maestros hay un rol repetitivo, en el sentido de que las Facultades y las Normales se centran en líneas fijas de las ciencias de la educación para definir el campo formativo y el saber pedagógico y didáctico, esto significa, que se diseña el conocimiento del maestro y sus prácticas por medio de comportamientos prefigurados y prácticas lineales con comportamientos concretos y repetidos.

Este modelo de formación de maestros se define, precisamente en la capacidad para dar clases en forma de "laboratorio didáctico" y cuenta con un sustento teórico centrado en la psicología de la educación que es de una concepción evolutiva y del desarrollo; según las edades de los niños se definen problemas de aprendizaje, instrumentos didácticos de orden conductual; los fundamentos de la educación se centran en los agentes educativos; la administración educativa representa formas de circulación entre el poder de la norma y el maestro es valorado por instrumentos como el parcelador y las hojas de seguimiento de los estudiantes. Esa relación de poder institucional describe la producción de verdad que el profesor transmite sobre los estudiantes y la tarea escolar.

En concreto la relación entre tecnología educativa y sociedad del conocimiento define la manera de dar las clases donde se contabiliza el dominio de grupo (tiempo, contenido y voz), la capacidad de motivación, el uso del refuerzo escolar y el plano actitudinal del maestro. Todas estas prácticas utiliza medios y ayudas educativas.

El hecho de que el saber del maestro este determinado por el "deber ser", significa precisamente que el rol que realiza el maestro no se centra en el maestro como tal, sino en el orden de conducta y actitud que se genera gracias a la manera de enseñar del maestro.

En nuestro trabajo siguiendo las preguntas a realizar a los actores de distintos periodos y de prácticas tanto académicas, disciplina-rias y de servicios en la normal, queremos analizar las diferencias existentes entre sociedades de disciplina y las sociedades del conocimiento, mediados por el modelo de sujeto que se plantean entre posibles sujetos autónomos y maestros con un rol disciplinado y

normativo por su dependencia con la tecnología educativa y de los temores que el contexto laboral y disciplinario han creado en los maestros.

En la década de los setentas se elabora el debate entre lo que es políticamente correcto y lo económicamente útil, porque es en este periodo que se pone en ejercicio el estatuto de profesionalización docente que genero movimientos de resistencia tangibles como fue el llamado "Movimiento Pedagógico". Paralelamente entre la década del setenta e inicios del ochenta existen dos modelos de comportamiento de los maestros en las instituciones: El "deber ser" de las ciencias de la educación y la resistencia de los maestros organizados en el "Movimiento Pedagógico", cuyo entrecruce plantean un contexto de prácticas diferentes con expresiones de sujeto y de sociedad distintas en cuanto a lo educativo y pedagógico se refiere.

Las sociedades disciplinarias proponen un modelo de sujeto, de maestro y de institución, pero se genera el debate sobre la capacidad de existencia de la voluntad como factor de comportamiento del maestro, planteando una diferencia entre el modelo estatal de práctica docente y el modelo de los maestros. Esto significa que se da la diferencia entre lo normativo del modelo estatal, y lo cultural de las prácticas de los maestros que pretenden niveles de identidad que ampliarán la referencia cultural del maestro. Este debate llevó a una diferencia entre relaciones de saber-poder.

Un factor de contradicción del mismo debate, especialmente en las normales, es la sobre-dimensión del aspecto moral del maestro producto de la idealización entre ciencia-saber-religión, que se manifiesta desde el orden moral de la formación del maestro, diferente a si se realiza desde un orden científico social de las disciplinas, saber y del conocimiento.

NARRATIVA MAPEO 3

La tecnología educativa es una forma de fundamentar el papel de lo científico en la institución educativa desde lo conceptual y lo metodo-

“Los planeadores y ejecutores”: Se trata de diferentes instrumentos para organizar y cumplir con los pasos instruccionales de la escuela.

lógico, se trata de intervenir en el modelo escolar por medio de unos artefactos tecnológicos que son:

1. “El manejo de objetivos”: Siguiendo las concepciones de B. Bloom, A. Bandura y R. Gagne se establecían verbos para cumplir con las tareas escolares que fueran medibles y cuantificables, clasificando los procesos escolares desde categorías cognoscitivas, socioafectivas y psicomotoras que eran precisamente dichos verbos establecidos previamente. Para la tecnología educativa estos verbos eran directos y para la renovación curricular acompañaban a los indicadores de evaluación. En la tecnología los verbos definían saber qué hacer, cómo y por qué, eran objetivos diferenciales; en la renovación curricular estos verbos se igualaron para todos porque lo que los diferenciaba estaba en los criterios de evaluación.

2. “Los planeadores y ejecutores”:

Se trata de diferentes instrumentos para organizar y cumplir con los pasos instruccionales de la escuela. Son los artefactos de implementación de los objetivos y sus prácticas de cómo medir y cuantificar los mismos objetivos en prácticas de control y seguimiento de lo instruccional. Por ejemplo, estaban los parceladores semanales, los anexos de parcelación, las guías individuales, las “guías alemanas”, que eran una serie de cuadernos-guías para hacer cada una de las tareas de parcelación, de cumplir con las “unidades operativas”. Se trata de cumplir las tareas de planeación, aplicación y evaluación del proceso, que al comienzo de la tecnología educativa (1975-1984) se centraba en la relación de enseñanza por medio de los verbos diferenciales; para pasar de la renovación curricular (1984-1994) a un modelo centrado en planear la enseñanza por medio del aprendizaje.

Estas tecnologías conformaban la “unidad de currículo del MEN”, promoviendo un énfasis en los procesos de organización y gestión de las regiones, se quería que cada región contara con unas “unidades operativas” que dependían jerárquicamente del MEN, de las Secretarías Departamentales y de las Secretarías Municipales, por medio del llamado mapa

educativo que eran la organización de las relaciones y jerarquías por Núcleos y Distritos educativos. Esta clasificación por zonas de lo macro regional a lo microregional permitía implementar en funciones concretas de seguimiento y control el “currículo elaborado por expertos”.

Otro elemento importante que acompañaba este modelo era la capacitación docente por medio de los CEP-Centros Experimentales Pilotos que existían a nivel de las regiones. El tipo de capacitación logra influir en los maestros en el quehacer de las funciones de gestión y control, sin incluir la formación basada en la reflexión pedagógica. Se trata, de seguir roles de reproductor y disciplinador del conocimiento del maestro como planeador, controlador y multiplicador del modelo curricular tradicional. Para este fin, se crearon los microcentros donde se integraron las relaciones y complementos entre los CEP, los microcentros y el mapa educativo.

Las grandes industrias y empresas de reconocimiento acompañan este proceso y patrocinan la función de esta estructura educativa del orden de los sistemas. El rol educativo se transformó totalmente se organizó y le dio importancia a los técnicos y tecnológicos, con el interés de formar mano de obra calificada para ciertos sectores productivos de cadenas de comportamiento de la producción industrial. Este apoyo empresarial permitió construir y fortalecer las concentraciones escolares en los barrios y municipios, llevando como nombre de las instituciones nombres de los países, personas y empresarios aunque apoyaron su construcción y organización.

El estatuto docente, Decreto 2277, más la especialización técnica-tecnológica, más la capacitación en los CEP, como unidad sistémica del modelo educativo generó resistencias dentro de los maestros, que participaron especialmente en la creación del llamado Movimiento Pedagógico con sus fundamentos en los CEID y en la revista Educación y Cultura, más la creación de grupos regionales de innovaciones y de profundización pedagógica apoyada en investigaciones de las universidades públicas y sus equipos que respaldaron a FECODE y a la revista Educación y Cultura. Surge dentro del mismo modelo estatal de currículo de expertos, la modalidad de currículo culturalista, oculto y crítico.

El saber pedagógico y el estatuto pedagógico se convierte en el motivo organizativo y político de los maestros, al tiempo que se decretaba por el gobierno que el modelo pedagógicos se desarrollaría bajo la influencia de la llamada “escuela activa” en 1984 y bajo el contexto de la renovación curricular; aportó al debate porque esa modalidad pedagógica implementada hacía ya un siglo en Europa, se convertía en la disculpa para exponer lo pedagógico, su saber y estatuto que permitía plantear otras condiciones laborales y salariales diferentes a las que decía el estatuto docente. Era contradictorio cruzar escuela activa y renovación curricular por objetivos.

La respuesta de los maestros a los créditos, al modelo de capacitación, fueron las innovaciones, los CEID, centros de estudio y el movimiento pedagógico de FECODE que se fortaleció y llevó a la práctica en la expresión del primer congreso pedagógico nacional de 1987. Se organizan y dan respuestas en lo laboral, gremial y en lo pedagógico. La dificultad fue que estos procesos sirvieron con la constituyente de 1990, y la constitución de 1991 para que sectores gremiales se convirtieran en parte de sectores políticos electorales, y se disminuyera en esa doble competencia la opción gremial pedagógica de la década de los ochenta.

NARRATIVA MAPEO 4

Primer ejercicio de mapeo realizado con profesoras jubiladas, en ejercicio, estudiantes y conserjes de la Normal Superior Farallones de Cali:

El ejercicio se desarrolla a partir de la organización de tres momentos: período 1975-1984; período 1984 -1994 y 1994 - 2005

Frente al primer período la narración se inició con la vida en el internado, a partir de la reconstrucción de un día en la Institución; se iniciaba levantándose temprano para prepararse para las actividades del día, que iniciaban con la misa obligatoria para todo el personal (estudiantes, docentes, directivas y personal administrativo), luego se pasaba al desayuno. Después se iniciaba la jornada de clases de la ma-

ñana; terminada esta jornada, todo el personal se dirigía al comedor para el almuerzo y después se hacía la siesta del medio día, ésta era una práctica respetada para toda la comunidad, todos tenían derecho a su siesta, incluso el personal administrativo. Pasada la siesta se reiniciaban las clases de la jornada de la tarde.

Dos elementos se resaltan de esta época: la férrea disciplina de todo el personal de la institución y la limpieza. Frente al primer elemento, este se evidenciaba con el silencio absoluto en determinados momentos (la siesta, las clases), y frente al segundo, se visibilizaba con el aseo y el gasto que generaban los insumos de aseo. Se planteó que esta política de aseo fuera fortalecida por la rectora Grecia, puesto que su idea era que la imagen de la normal era la que se mostraba con la planta física, además de la presentación personal de las estudiantes.

Un tercer elemento que se referenció, fue el uso de la piscina; pues tenía gran demanda sobre todo con el nado sincronizado; es más, la piscina era utilizada no solo por las estudiantes sino también por las docentes. Finalmente, como dato de gran importancia, se señaló que en esa época no se presentaban casos de estudiantes embarazadas.

Ahora bien, en términos del quehacer de las docentes, se recalcó el papel que jugaron el parcelador y el planeador, pues todo se debía escribir, así lo que se escribiera no se hiciera en su totalidad; esto es, se escribe todo, pero no todo lo que se escribe se hace.

De otro lado, la práctica pedagógica fue referenciada desde la evaluación de la práctica, que tenía como elementos centrales, entre otros, la presentación, revisión y aprobación del parcelador y el planeador en donde debían estar claramente expresados los pasos para el desarrollo de la práctica: motivación; dominio del tema; dominio de grupo y cierre de la clase. Si estos elementos no eran claros, no se aprobaba el instrumento, por lo que la estudiante-practicante debía corregirlo hasta ser aprobado por la docente encargada de la práctica.

Frente a este pasado, se hizo una contrastación con el presente, en donde se resalta que la práctica está atravesada por procesos de *culturización*, construcción alrededor de problemáticas del aula y flexibilización de la práctica.

De todas formas, en la comparación se que hace, las profesoras plantean que antes había más compromiso en la relación docente estudiante, relación afectada, entre otros, porque empezaron a aparecer muchas materias, asignaturas y clases.

Después, en el ejercicio de mapeo se abordó el período 1984-1994; período en el cual se reconocen los programadores como referentes para la verdadera práctica docente; esto es, la planeación y la práctica con una intensidad horaria alta, lo que se expresa como “mucha pedagogía” y es valorada como “cheverísima”.

Resumiendo, hasta el año 1997, en el grado 8° se enfatizaba en la observación del aula, dirigiendo la mirada a objetos como los materiales. En grado 9° se continúa con la observación de clases y se inicia la ayudantía, entendida ésta como el apoyo que tenía la maestra consejera en labores de tipo manual entre otras. Para los grados 10° y 11°, la práctica se orienta hacia el manejo del planeador, instrumento que era revisado por la maestra consejera. De igual manera, la observación de la estudiante maestra se dirigía ahora al sujeto estudiante. Como elemento muy importante y de gran valoración. Fue señalada una práctica realizada todos los viernes, consistente en una orientación pedagógica por parte de la profesora de práctica y dirigida a las estudiantes de 8° a 11°; en este encuentro, se realizaba la revisión, corrección, supervisión y evaluación del trabajo de la estudiante-practicante.

Ahora bien, frente a los referentes de la renovación curricular, el ejercicio derivó en la recordación de los libros reglamentarios: planeador, parcelador, seguimiento del estudiante, planilla de asistencia, planilla diaria y evaluación conceptual y por objetivos.

De la misma manera, la práctica docente es descrita como aquella clase dirigida y valorada por la maestra consejera, haciendo énfasis en la integración temática, correlación de objetivos, unificación de diferentes áreas. A partir de este momento, la clase de práctica se empieza a realizar en lugares diferentes al salón de clases, práctica calificada como una innovación; también se vio alimentada por la innovación, con la participación de estudiantes de básica primaria en la planeación y con la elaboración de materiales didácticos. En ese mismo sentido, el Decreto 1002, se reconoce como un elemento que orientó la mirada

hacia los fundamentos de las disciplinas, permitiendo la correlación de las áreas.

Un escenario reconocido como importante fue el MICROCENTRO, espacio de capacitación que contaba con la participación del docente de la normal y de otras instituciones y que generó una participación dinámica y activa de las docentes de nuestra institución, pues ahí se desplegaba todo el saber pedagógico de ellas, ya que asumían el rol de capacitadoras, rol que era reconocido, entre otros, por otorgárseles más créditos que a otros docentes participantes.

El tercer período propuesto (1994-2005) es abordado por las participantes en dos momentos: Ley 115 de 1994 y la reestructuración a partir de 1996.

En relación con el primer momento, se inicia planteando cómo a partir de marzo del 94, surge el proyecto PRENSA ESCUELA, dirigido por el MEN y la SED con el apoyo del diario El País y la OIT, teniendo como objetivos el énfasis en los proyectos, el uso de los medios masivos de comunicación y el estrechar los lazos de relación escuela comunidad. Como fundamentos, se tuvieron la pedagogía activa desde un enfoque participativo de las estudiantes, con un sentido crítico de la producción oral y escrita, de la interpretación de textos y el uso de la palabra, teniendo la prensa como herramienta pedagógica.

Prensa Escuela, estaba organizada en un proyecto llamado SENDE-ROS y se desarrollaba una estrategia denominada CUENTO CORTO y PROSA BREVE. Se resalta que Prensa Escuela, permitió la integración de varios proyectos de diferentes áreas, por ejemplo: Prevención de consumo de drogas psicoactivas, educación ambiental, valores, educación sexual, democracia y Educación artística.

De igual modo, a través de Prensa Escuela se generó un liderazgo estudiantil a nivel local, regional y nacional, tanto que al año de ejecución del proyecto, la Normal, fue seleccionada como representante departamental a un evento de carácter nacional.

Por otro lado, mensualmente se hacían unas jornadas de intercambio entre las instituciones que tenían el proyecto, en donde se presentaban las diferentes metodologías que se trabajaban; en este espacio la

producción de las docentes de la Normal es reconocida, ejerciendo la labor de talleristas, enfatizando en la integración de proyectos, promoción de valores, integración de la comunidad y el trabajo en ejes como la autoestima, el ocio, el tiempo libre, etc. reconociendo que el proceso es una construcción participativa y lenta, pero que aporta a la formación de una cultura de la participación.

Finalmente, relacionado con el proceso de reestructuración de la Normal a partir de año 1996, se reconoce que se constituyeron dos grupos de profesores: uno que apoyaba la reestructuración y otro que quería el cambio de modalidad; pero a nivel de estudiantes y padres de familia, el apoyo a la reestructuración fue decisivo. De todas formas, una participante planteó que la reestructuración no le gustaba, pues antes a la Normal se le reconocía como muy fuerte y constructiva; “la formación pedagógica era muy fuerte en básica y media y ahora se le valora como muy débil”.

De otro lado, se plantea que la reestructuración permitió defender las fortalezas, el papel de la Normal y el sentido de pertenencia.

En ese orden de ideas, se determina que el proceso de reestructuración fue participativo y democrático, contando con la participación de todos los estamentos; lo que generó un compromiso de todos, reflejado en la actitud de la mayoría de los docentes. Política que implicó replantear todos los procesos desde una perspectiva participativa, fundamentado en un fomento del espíritu de estudio y cualificación permanente y posibilitando el debate desde argumentos que generaron reconocimientos. Este proceso igualmente permitió que se cambiara la visión del maestro, y se buscara situar a la normal en un lugar de privilegio en la producción de conocimiento.

Como ejemplo de lo que fue este proceso de una nueva actitud hacia el estudio, se señala el proceso de reestructuración del plan de estudios del área de Lengua Castellana y que afectó la orientación de la práctica pedagógica de las docentes del área; estuvo orientado por un equipo docente de la Universidad del Valle. Este proceso se desarrolló a partir de dos seminarios-taller. Uno sobre la sensibilización frente a la lectura y la producción textual y otro sobre los criterios socio-culturales para construir currículo.

Siguiendo con este proceso, en la manera de socializar las políticas pertinentes para la acreditación, se usaron las vías de las directivas; esto es, la información fluyó desde las directivas hacia el resto de la comunidad escolar.



PENSARSE A SÍ MISMOS, UN HORIZONTE PARA LOS MAESTROS EN EL SIGLO XXI

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
“MARIANO OSPINA RODRÍGUEZ” DE
FREDONIA – ANTIOQUIA

Este artículo recoge la presentación de un proyecto de investigación que sigue su marcha en la actualidad, con la mirada puesta en la Subjetividad, asunto de vital importancia en la formación del maestro.

PRESENTACIÓN

Los retos del mundo contemporáneo le exigen al maestro pensarse a sí mismo y repensar su relación con los saberes, las ciencias y la cultura. Las prácticas educativas en el país han tenido una existencia problemática, en la que el maestro desde su estatuto de saber, su existencia como profesional y su capacidad de situarse, identificarse y pensarse ha estado limitada por controles externos, normas educativas, prescripciones religiosas, prácticas políticas y concepciones sobre la formación de maestros, que a la vez que lo subvaloran, lo juzgan y lo definen como aplicador de

*Maestros
Investigadores:*
LUCÍA PELÁEZ VÉLEZ
ÁLVARO CANO CANO

¿cómo configurar espacios en los cuales los docentes se piensen a sí mismos?

técnicas, metodologías y fichas. La necesidad de pensarse, observarse y recrearse en lo que es, lo que ha sido y lo que hace desde su estatuto profesional, es hoy una tarea prioritaria para la búsqueda de la construcción de una mirada autónoma de sí mismo.

El quehacer cotidiano de la Escuela Normal dispersa a los sujetos, los objetiviza, los encasilla y los esquematiza; por esta razón, encontramos sujetos cumpliendo con una gran cantidad de actividades sin que exista el tiempo y el espacio para encontrarse como formadores de otros y de ellos mismos. Es así como los maestros y maestras de la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia – Antioquia, están convencidos de que les hace falta pensarse a sí mismos y pensar en la propuesta de una ética¹ del cuidado de sí, que implica la preocupación por la subjetividad.

Hoy resulta de vital importancia estudiar los modos de constitución y de producción de la subjetividad contemporánea, esto es, conocer las maneras diversas como los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos, sus diferentes modos de ser, de estar, de sentir, de crear en sus espacios particulares y de relacionarse con sus distintos entornos. La pregunta central que trabaja esta investigación es: ¿cómo configurar espacios en los cuales los docentes se piensen a sí mismos? Para abordar la pregunta es necesario primero, entender qué es la subjetividad, cómo se produce y qué ejercicios la animan, para mirar luego cómo se asume desde la pedagogía, qué se ha hecho en el Escuela Normal superior de Fredonia en relación con la formación de los maestros, y finalmente, presentar unas reflexiones que permitan vislumbrar la importancia de este asunto en la formación de maestros que realizan las escuelas Normales Superiores en este país.

El quehacer cotidiano de la Escuela Normal dispersa a los sujetos, los objetiviza, los encasilla y los esquematiza

EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DOCENTES COMO SUJETOS

La relación del sujeto consigo mismo, es actualmente uno de los problemas del maestro en la escuela Normal: verse, narrarse, juzgarse, dominarse y cuestionarse. Es por ello, que interesa pasar del hacer

¹ Entendemos la *Ética* como lo que hago de mí mismo con mis propias acciones.

metódico al ser del maestro, trasladarse al saber del maestro sobre sí mismo; interesa rescatar la formación como sujeto, la subjetividad, el cuidado de sí, la relación pedagogía-subjetividad, la creación de un sujeto que se piense y que se forme con un saber pedagógico. Sobre todo, es necesario abordar el conocimiento de sí mismo, entendido como el espacio en el que el maestro puede hablar y escribir sobre su experiencia, sobre los conceptos de sus saberes y las fuentes externas, y desde ellas, ubicarse frente a la ciencia, la cultura, la sociedad y la infancia.

LA FORMACIÓN DEL SUJETO

La formación del sujeto surge como una práctica sobre los modos de ver y nombrar las experiencias en las que ese sujeto se configura. Para Michel Foucault la formación del sujeto se entiende como una práctica de sí que produce saber y se asume como una tarea por realizar.

Las investigaciones foucaultianas han permitido pensar al sujeto como un producto histórico y político. Frente al interrogante cartesiano ¿Quién soy yo?, que define un “yo” para todo tiempo y lugar, Foucault (1994a) se pregunta “¿Quiénes somos en este momento preciso de la historia?”. La pregunta que construye ¿Quiénes somos hoy? se enfrenta a un “yo” como esencia natural y se refiere a un “nosotros” constituido en un espacio y tiempo determinado. A lo largo de su obra mostrará que no hay una forma universal de sujeto que pueda ser definida con independencia de las condiciones históricas. Frente a una identidad invariante, válida para todo tiempo y lugar, Foucault explora la constitución histórica de las *subjetividades*. El uso del plural, *subjetividades*, advierte que el sujeto no es una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable. Por ello, el análisis de la constitución de las *subjetividades* lo realiza en diversos ámbitos: la locura, la delincuencia y la sexualidad. Su trabajo pretende, según señala él mismo, dar cuenta de los procesos heterogéneos que nos configuran como cierto tipo de sujetos a partir de distintas prácticas históricas y en diferentes ámbitos, procesos que Foucault denomina de *subjetivación*. Al respecto señala: “Yo llamaría *subjetivación* al proceso por el cual se obtiene la *constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es*

**¿Quiénes
somos en este
momento
preciso de la
historia?”**

Nada puede funcionar como mecanismo de poder sino se despliegan según procedimientos, instrumentos, medios, que puedan ser validados en unos sistemas de saber

evidente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1994b).

Este pensamiento abandona la idea de un sujeto constituyente y asume el estudio de las prácticas concretas por las que el sujeto es constituido como tal. Al rechazar la forma universal de la locura, de la delincuencia, de la sexualidad, lo que aparece es una diversidad de prácticas que se aplican sobre el individuo con la pretensión de decir la verdad, normalizar sus costumbres o corregir sus actos. A partir de esas *prácticas* concretas -exclusión, encierro (psiquiátrico, clínico, penal), observación, diagnóstico, examen y confesión-, Foucault pretende explicar el proceso de constitución de la subjetividad, su emergencia, su contingencia, su vulnerabilidad. Para Foucault, aquello que se puede reconocer y conocer, es decir, el terreno de la *experiencia*, es el producto de prácticas históricas que nos configuran.

Son las *prácticas* concebidas como modos de actuar (prácticas de *poder*) y de pensar (prácticas de *saber*) las que permiten la comprensión del sujeto. *Prácticas* que aparecen cuando Foucault se pregunta en cada uno de los ámbitos que analiza (locura, delincuencia, sexualidad) *¿qué se dice?* y *¿qué se hace?* De este modo, a través de las prácticas aparecen el saber y el poder como espacios mutuamente interrelacionados. El *saber* está referido a los procedimientos y efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido. El *poder*, se relaciona con los mecanismos particulares que parecen susceptibles de inducir comportamientos y discursos, son las fuerzas que se enfrentan, se componen o se redireccionan. Saber y poder son elementos inseparables, porque nada puede figurar como elemento de *saber* si, por una parte, no es conforme a un conjunto de reglas y coacciones características, por ejemplo, un tipo de discurso científico en una época dada, y si, por otra parte, no está dotado de coerción o simplemente de incitación propios de lo que es validado como científico o meramente racional. Y a la inversa, nada puede funcionar como mecanismo de *poder* sino se despliegan según procedimientos, instrumentos, medios, que puedan ser validados en unos sistemas de saber, más o menos coherentes.

El vínculo que establece Foucault entre el saber y el poder, es un vínculo histórico. La relación entre el *saber* y el *poder* remite a la noción de *gobierno* o *gubernamentalidad*, que hace referencia al modo característico de ejercer el poder, surgido en Occidente a finales del siglo XVII que se apoya en el conocimiento, es decir, que precisa conocer a aquellos que toma por objeto (Foucault, 1994a). La *racionalidad de gobierno* viene a ser, por tanto, la expresión de la compleja conjunción de poderes-saberes, así como de los efectos, de orden tanto social como individual, que ello produce en las experiencias que nos constituyen como sujetos. Los individuos son integrados a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos, que responden a determinados intereses sociales y políticos (Foucault, 1994a).

Un sujeto se forma a través de modos de ver y decir colectivos, activados por formas y variaciones de la subjetividad, puesto que dichos modos constituyen y expresan valores y verdades de una sociedad, acción se procesa en redes de relaciones. Entonces, se puede afirmar que la formación del sujeto se produce de forma colectiva.

El proceso de subjetivación genera un yo que puede desplegar cierta autonomía con respecto a las fuerzas exteriores que lo han construido. La dimensión nueva que surge con esta autodeterminación de sí, ligada a la alimentación y al sexo, es la moral, entendida como “arte de la existencia”, como una “tecnología de sí mismo”, como una serie de prácticas reflexivas voluntarias que busca la construcción de la propia personalidad como una obra de arte, y no la sumisión externa a unas reglas de conducta impuestas a todos. La moral que le interesa a Foucault, es aquel tipo de “problematización ética” basada en las prácticas del yo. La moral es fundamental para definir el estatuto del sujeto, ya que en la constitución de este se entrecruzan los modos de subjetivación y las prácticas del yo en las que ella se basa. La ética es la tercera de las ontologías históricas que podemos distinguir en el análisis del proceso de subjetivación:

Tres ámbitos de genealogía son posibles. En primer lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad a través de la cual nos constituimos sujetos de

Los individuos son integrados a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos, que responden a determinados intereses sociales y políticos.

conocimiento; en segundo lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo del poder a través de la cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros; en tercer lugar, una ontología histórica en relación a la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales. (Foucault, 1983)

El ser-saber, el ser-poder y el ser-si-mismo son las tres dimensiones irreductibles en el proceso de subjetivación que nos muestra Foucault.

LA SUBJETIVIDAD

Subjetividad es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsan y nos dan una orientación para actuar en el mundo. Subjetividad social es esa misma trama compartida por un colectivo. Ella nos permite construir relaciones, percibirnos como un “nosotros” y actuar colectivamente. Hoy que las culturas se fragmentan y diversifican, la subjetividad individual y colectiva sale como nunca antes a la superficie de la vida social y queda por lo mismo más expuesta. Un ejemplo de esta subjetividad la encontramos actualmente en aquellos procesos, muy complejos por demás, que se producen como acontecimientos que debilitan los códigos colectivos mediante los cuales la gente interpreta el mundo; hablamos del impacto centrífugo de los medios de comunicación sobre las personas y los grupos que no logran ordenar, clasificar, neutralizar o valorar el flujo de información que reciben.

Generalmente se considera a la subjetividad como un proceso interno, que se distingue de los procesos externos considerados como “objetivos”; un proceso a través del cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior. Por el contrario, y siguiendo a Foucault, se considera que la subjetividad es un proceso de construcción, un acto de *subjetivación*. Una de las maneras de construir estas subjetivaciones es establecer que el mismo autor ha denominado “prácticas de sí”, en las que el sujeto se constituye como una manera de saber acerca de la realidad, en una dimensión ética y estética. De este modo la subjetividad, como la construcción

del sí mismo, se realiza desde el saber, a partir de la heterogeneidad de los discursos y es el campo en donde se organizan, clasifican y se transforman los conceptos que aparecen. La subjetivación se construye así, a través de procesos de individuación, las relaciones de fuerza y los saberes, en procesos discontinuos; así, esta manera de entender la subjetivación permite aprehender lo nuevo, definido por la posibilidad de transformarse o de fisurarse.

En síntesis, asumir la subjetivación desde esta perspectiva, significa situar un conjunto de operaciones orientadas hacia la constitución y transformación de la propia subjetividad, a partir de la posibilidad de una relación reflexiva de uno consigo mismo, de poder tener una cierta conciencia de sí y de hacer cosas con uno mismo; en definitiva, es tener una interpretación de quién es y de lo que puede hacer consigo mismo. Este reconocimiento de la posibilidad de construcción del hombre pasa por la transformación de su entorno y de él mismo, que se realiza a través de procesos de creación, que genera nuevas y múltiples relaciones. Para nosotros, y siguiendo a Foucault, la subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo y que comparte con los otros a partir de un orden simbólico-cultural. Ésta se construye al percibir la realidad en el entramado de su deseo, que es el deseo del otro, al significarla a partir de los imaginarios sociales, al nombrarla a partir del lenguaje. De esta construcción el sujeto da cuenta según su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados, en los que él ocupa un lugar desde donde enuncia “Yo...”

EL CUIDADO DE SÍ

Como ya se ha dicho, en esta construcción de la subjetividad hay dos niveles. El primero se realiza en la cultura, y en ella el sujeto es colocado en lugares precisos y su construcción se hace desde allí. El segundo, es un nivel micro en el cual el sujeto se construye a sí mismo mediante ejercicios y prácticas. Una de ellas es el “cuidado de sí”, que constituye la ética del sujeto en Foucault. Esta práctica supone que uno mismo debe ocuparse de su construcción y de su cuidado, usando ejercicios reflexivos sobre la percepción y sobre las palabras con las que produce

saber a partir de esa percepción. De hecho, aquí se trata del cuidado de sí como una especie de condición de posibilidad del sujeto ético, pues es a través de esa práctica como el sujeto cuida de los principios éticos que orientan su formación. Es a partir de ese cuidado que el sujeto pone en práctica un principio de actividad, mediante criterios estéticos que fundamenta éticamente. El cuidado de sí, se ocupa de promover una cierta sutileza con respecto a las relaciones y a las acciones entre los sujetos, mediante unas tecnologías y ciertos modos de hacer. En el texto *Tecnologías del yo*, Foucault analiza las relaciones entre saberes y cuidados de sí en las tradiciones grecorromanas y cristianas, y analiza distintas formas del yo favorecidas por las distintas tecnologías que las conforman. De este modo, el cuidado de sí se refiere a una práctica, a una actividad real, que se desarrolla en el cotidiano del sujeto, en relación con las actividades que desarrolla, con las relaciones que mantiene y con las formas de entenderlas. De ese modo, las tecnologías del yo se refieren a prácticas de formación y transformación del sujeto que favorecen ciertas formas de saber.

El cuidado de sí engloba las más variadas actividades, a través de las cuales el sujeto concentra la atención en su proceso de formación. Es decir, en el cuidado de las actividades practicadas para la formación de la vida del sujeto, que corresponde a una estética de su existencia. Esas prácticas se articulan a partir de determinados principios que las dejan en movimiento, y que componen la formación del sujeto ético. Ocuparse de sí mismo es una actividad que funciona por criterios de elección y de belleza con criterios estéticos. Estas actividades y esos criterios ponen en acción maneras de ser consciente y sensible por lo que acontece, con lo que le afecta; de ahí que estar atento y activo sea una forma de conocerse, de agenciar una percepción para el conocimiento de sí y poder cuestionar su propio funcionamiento, tiene que ver con modos de percibirse y de nombrarse. La subjetividad concierne a un principio vital, a los criterios estéticos que se ponen en juego en la confección de un modo de vida. Por eso, el cuidado de sí trata del principio de acción a partir del cual el sujeto produce sentido.

El sujeto ético no siempre es igual a sí mismo, no funciona por un principio de identidad, sino por un principio de coherencia, que abarca sus continuidades y discontinuidades. Ese principio da coherencia

a las múltiples actividades desempeñadas. El principio de coherencia da sentido a la morfología dispersa y mutable de la subjetividad, en la medida en que se constituye a partir de los modos de ver y de decir acerca de lo que le pasa a esa subjetividad. De ese modo, ocuparse de sí mismo es un juego de atención que reflexiona sobre las formas del saber, que puede dejar espacio a la indeterminación y al sinsentido en la experiencia de narrarlos. Las tareas del cuidado y de la práctica de sí, generan modos de saber que fundamenta la producción de sentido y la elaboración de los criterios de verdad. Según Foucault, el cuidado y las prácticas de sí configuran la estética del sujeto ético, configuran sus formas de vida y el saber que las justifican.

En la medida en que Foucault convierte el fondo sustancial del sujeto en una ética procesual, en permanente formación, ese sujeto pasa a encarnar y a producir un pensamiento de la diferencia, que se constituye en la práctica de sí mismo (Foucault, 1991).

PEDAGOGÍA Y SUBJETIVIDAD

En el ámbito educativo, ámbito en el que el ser humano aparece como sujeto y objeto de conocimiento y acción, la exploración de las relaciones entre saber, poder y subjetividad en un determinado espacio y tiempo, abre diferentes líneas de reflexión y análisis. Así, los procesos de subjetivación pueden ser estudiados como resultado de las distintas prácticas discursivas y no discursivas que constituyen un dispositivo pedagógico. De este modo, continuando por las vías abiertas según Foucault, se propone explorar las diferentes configuraciones que adoptan las prácticas y discursos pedagógicos actuales en función de su vinculación con las nuevas tecnologías de gobierno, que en el presente, están sustituyendo a las disciplinarias. Ello permitirá tanto un abordaje político de la subjetividad, como un análisis crítico del papel que en ellas juegan los discursos y prácticas pedagógicas.

Al conjunto de prácticas discursivas (saber) y no discursivas (poder) estructurado por un objetivo más o menos consciente se refiere Foucault con el término tecnología. A través de las tecnologías, las racionalidades políticas pueden desplegarse. Por ello, racionalidades (estrategias) y

tecnologías solo son separables analíticamente. Por ende, con el término tecnología de gobierno, nos referimos a los procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables.

Foucault defiende el carácter no solo histórico, sino también político de la subjetividad:

En la obra de Foucault se encuentra una serie de conceptos que investigó en campos muy distintos a la pedagogía, pero que se pueden hacer pasar a la pedagogía. Tales conceptos son: el saber, el si mismo, el sujeto y la subjetividad. Estos conceptos no solo existen en la pedagogía sino que son usados como apoyos para pensar las distintas pedagogías y estrategias pedagógicas. Las nociones de sujeto y subjetividad han tenido una larga tradición en la pedagogía; en relación a la noción de saber, su uso es reciente, quizás solo provenga de la ciencia de la educación. (Quiceno, 2003)

El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza.

Entonces, ¿Qué es el saber y el saber pedagógico? El saber en Foucault es una noción que sirve para estabilizar una serie de conocimientos. El saber fija, retiene, paraliza, identifica, ordena y organiza. Para Foucault, éste produce un sujeto de saber que se identifica, acata, hace suyo ese saber hasta tal punto que es sujetado por el poder; pero no reconoce esta sujeción, sino que considera que ser sujeto de saber es una liberación. Es decir, considera el saber como instrumento de poder. De otro lado, si por pedagogía se entiende “la modificación del modo de ser de un sujeto” (Foucault, 1994b), Foucault sí es pedagogo, pues lo que busca es la transformación del sujeto. La pedagogía ha sido considerada como una disciplina, como un proceso de educación que se hace por medio de la conducción y la normatización, y aún de la reglamentación, y que usa para lograr sus resultados la intervención de un sujeto y una institución que disciplinan y conducen. Foucault piensa que la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse, no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el

sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad.

Para Foucault la educación y la pedagogía deben ser consideradas como experiencias personales, directas, límites, experiencias de diferencias, experiencias de transformación. La experiencia personal se opone a la experiencia del saber. Esta diferenciación es la que Foucault construyó en sus investigaciones históricas. Por una parte, demostrar el saber, el sujeto, y por otra, propone la posibilidad de construcción de un nuevo sujeto. En lugar de ser, dejar de ser y transformarse. El sujeto se transforma cuando se encuentra con experiencias que lo llevan a establecer diferencias. Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que puede ocurrir o no. Foucault la piensa como una filosofía que opere como la pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar el sujeto que escribe, lee, tiene experiencias y busca el placer. Esa es su definición de filosofía: “el ensayo de transformación de uno mismo” (Foucault, 1987). Ello significa en Foucault, modificar nuestra relación con el saber, pues es en esta relación donde se concreta o se construye la posibilidad de crear al sujeto.

Es, pues, este saber el que define las posiciones del sujeto en el campo de la pedagogía; por tanto, sitúa el papel del maestro como sujeto hablante en el contexto de la misma. El maestro habla sobre pedagogía desde las múltiples posiciones de sujeto que lo encuadran según las regularidades de un discurso y un saber. El campo de la enunciación pedagógica es un campo de regularidades en el dominio de los objetos, conceptos, enunciados y estrategias de discurso; implica la autonomía del maestro en la producción del discurso pedagógico, que supone el desconocimiento de este campo regulado de producción enunciativa.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Un comienzo importante es entonces detenerse y enfatizar algunos Un comienzo importante es entonces, detenerse y enfatizar algunos esfuerzos en torno a la construcción de dispositivos que permita preguntarse cómo el sujeto de la enseñanza aporta (o no) a la constitución de la subjetividad. Se parte de considerar que la subjetividad opera a través

de un *dispositivo*, entendido éste como aquello que se dispone para obtener un resultado. Proveniente de la voz latina *disponere* (colocar); el dispositivo se refiere a la instrumentación de una serie de acciones destinadas a lograr algo. Dicho de otra manera, a un despliegue de técnicas, que en algunos casos puede enunciarse como objetivos, orientados a la producción de ciertos efectos. Es así como la formación de sujetos se realiza mediante conjuntos de dispositivos, de maneras de hacer las cosas y de pensar sobre ellas, este conjunto de dispositivos configuran a su vez una pedagogía que pone en juego maneras de dar forma a la subjetividad.

Una posibilidad en esta construcción del conocimiento de sí, es la experiencia de *los Encuentros de Cuidado*, entendidos a la manera del Programa Familias en Acción, “como espacios en los cuales se realiza la promoción de la educación y salud familiar” (Presidencia de la República, 2004). Esta experiencia es retomada por los maestros de la Escuela Normal. En ellos se trabaja a partir de una pregunta que permite tomar decisiones y realizar acciones orientadas a mejorar su vida. El concepto más importante es el de cuidado. Este concepto ubica las acciones al interior del propio conjunto de docentes, que a su vez promueven sus propias capacidades para construir soluciones y así fortalecer su vida. El cuidado se refiere a la preocupación y a la acción tendiente a que alguien o algo no sufra daño. De manera que, en el cuidado los docentes actúan sobre su cuerpo y su medio ambiente; en esta acción están comprometidos el pensamiento, los saberes, los afectos, la voluntad y la fuerza de los colectivos. Al promover que los docentes dirijan su mirada hacia aspectos definidos de su vida diaria asumiéndose a sí mismos como sujeto y objeto de transformaciones vitales. Y, ¿qué es lo que acontece en los encuentros de cuidado? Estos espacios hacen posible volver la atención sobre sí mismos: *el uso del juego, la escritura personal y el taller*, de esta forma todos los docentes participantes son incluidos en este espacio con posibilidades nuevas.

En la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez se hace uso del dispositivo *Encuentros de Cuidado* para “configurar un proceso en el que sea posible deconstruirse, reconstruirse y constituirse como sujeto” (Baracaldo, 2005).

Veamos entonces algunos de los elementos fundamentales de este dispositivo, como son el juego, la conversación, el taller y las distintas formas de escritura.

EL JUEGO

Alrededor del concepto *Juego* existen muchas construcciones teóricas. En algunas de ellas es entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales (Vigostky, 2003); también es considerado como un espacio liso y plegado (Deleuze, 1994); como un lugar que no es una cuestión de realidad psíquica interna ni de realidad exterior, sino un espacio intermedio (Winnicott, 1981); como una acción sometida a un fin (Dewey, 1978); como un proceso libre, incierto, improductivo, reglado y ficticio (Callois, 1997) o finalmente como una acción o una actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijados de tiempo y de lugar (Huizinga, 2002).

Uno de los autores que destacó y puso en un lugar preponderante al juego, fue Winnicott, quien lo consideró esencial en el proceso que lleva al niño a convertirse en sujeto. Decía este autor que

... lo universal es el juego (...) conduce a relaciones de grupo, puede ser una forma de comunicación (...) Jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción social sobre el mundo y modifica a su vez el mundo interno. (Winnicott, 1981).

La capacidad para jugar se crea en la zona intermedia entre el adentro y el afuera, como espacio potencial. Jugar es vivir creativa, saludable y enriquecedoramente consigo mismo y con el entorno. Significa recrearse, divertirse, loquear. El juego es también ilusión y ofrecimiento.

En la escuela Normal Superior de Fredonia, utilizamos la conversación como una actividad articulada con el juego. Para ello se utiliza la

*Baraja de las Siete Puertas*². Esta Baraja, recoge en el juego las voces de los docentes al reflejar la decisión de buscar caminos alternativos para la autorreflexión, el análisis y la toma de decisiones por parte de los propios sujetos. La noción de voz es importante por cuanto alude al reconocimiento de hablar en primera persona, y a la búsqueda de formas de representarse. Tener voz implica relacionarse con otros y poder hacer explícito el sentido que se le atribuye a la propia experiencia.

La Baraja de las Siete Puertas ha sido diseñada para facilitar a quienes la juegan su ingreso en la *conversación*. Con la conversación se pretende facilitar el pensamiento sobre la vida de cada uno de los jugadores-docentes, a través de sus relatos individuales, experiencias, diálogos y conexiones con voces que aparezcan al ingresar por cualquiera de las siete puertas. A medida que se va jugando, una y otra vez, cada jugador puede apreciar las múltiples posibilidades de intercambio sobre diversos aspectos que ofrece este juego³.

A partir del modelo de juego como espacio, en el que los canales de comunicación con el sí mismo y con los otros se hallan simultáneamente permeables, aplicará el concepto de juego a la experiencia analítica. Entre mundo interno y mundo externo, entre subjetividad y objetivi-

2 Este material fue producido por el programa: Familias en Acción de la Presidencia de la República. La Baraja de las Siete Puertas está dividida en dos conjuntos de cartas: el primer conjunto contiene treinta cartas ilustradas, y el segundo veinte escritas. Cada una de las cartas ilustradas tiene siete puertas:

- La puerta uno es la imagen situada en el centro de la carta.
- La puerta dos es un mandato.
- La puerta tres es la figura de una planta medicinal.
- La puerta cuatro es un animal colombiano en peligro de extinción.
- La puerta cinco es una palabra.
- La puerta seis es un símbolo.
- La puerta siete es un número, que actúa como aldaba o llamador, como un picaporte imaginario, que al golpear permite la entrada al conjunto de las veinte cartas escritas.

3 Para propiciar el vínculo con la Baraja es importante estar en un ambiente de cierto aislamiento y comodidad, contar con una mesa o tabla adecuada para poner las cartas, alrededor de la cual se sitúan los jugadores. Se debe jugar con seriedad y con cierta solemnidad, pero con alegría. Es necesario garantizar a los jugadores la discreción sobre el contenido de lo que se dice, para evitar el miedo y romper con la timidez de hablar. Al finalizar el juego, el animador reúne los elementos más sobresalientes de la conversación a manera de conclusión o, mejor, hace nuevas preguntas. Con esta Baraja se trata de conversar y propiciar una actitud pensante e imaginativa y no de difundir conocimientos. (verificar si estos párrafos no son tomados literalmente de la baraja)

dad, entre lo simbolizado y lo potencialmente simbolizable, se halla el espacio transicional en el que se despliega la actividad de jugar.

LA ESCRITURA PERSONAL

La escritura muestra al sujeto. Cuando se escribe se logra asistir a una puesta en escena de la subjetividad. Gracias a la escritura se hace permanentemente actos de reconocimiento, se convierte en actor y espectador de la propia obra.

Las historias de vida de maestros, la autobiografía, los relatos, el diario pedagógico y la correspondencia entre maestros, como formas de escritura personal se constituyen en ejercicios de autonomía y reflexión de los maestros de la Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia – Antioquia. Son espacios formativos y autoformativos en la medida en que posibilitan un análisis crítico hermenéutico con una fundamentación pedagógica. La escritura se convierte para la pedagogía en un instrumento de reconceptualización y recontextualización de si misma.

El Diario Pedagógico en la Escuela Normal se plantea como posibilidad de sistematizar las vivencias, los discursos, las experiencias de vida, los conocimientos, los saberes, los sentires, las percepciones, las incertidumbres, las certezas y los encuentros posibles.

Esta es una muestra de este tipo de escritura:

Desde la preparación del tema para la clase siguiente, buscando enlazarlo con el tema de las articulaciones y el movimiento del área de ciencias, pensé mucho cómo manejar la continuación con la pregunta inteligente, cómo despertar el interés por el tema para luego construir, esto me angustiaba porque era la primera vez que lo manejaba de esa manera.

Como habíamos redactado varias preguntas muy relacionadas entre sí, decidí trabajar esta clase con las tres preguntas: ¿para realizar cualquier movimiento con el sistema óseo se necesita una articulación?, ¿siempre que hay articulación

Las historias de vida de maestros, la autobiografía, los relatos, el diario pedagógico y la correspondencia entre maestros, como formas de escritura personal se constituyen en ejercicios de autonomía y reflexión de los maestros...

se puede realizar un movimiento? y ¿las articulaciones de los miembros superiores del cuerpo humano permiten todos los movimientos? No sabía qué podía pasar pero me gustó la idea, cuando expliqué la forma de trabajo, a los estudiantes les llamó la atención, lo pude observar en sus miradas inquietas y porque se pusieron muy habladores sobre el tema, y con entusiasmo se pusieron a trabajar. Como había que darle un orden a las tres preguntas y sustentar el por qué de ese orden, cada grupo lo discutió para poder hacerlo. Para la actividad se les dio 15 minutos, después cada grupo tuvo que argumentar el por qué de la categorización escogida. En el debate cada grupo fue explicando, argumentaban defendiendo sus puntos de vista, respetuosos de las ideas diferentes, acalorados tratan de convencer al otro con argumentos sin imponer. Al terminar la actividad me siento muy contenta pero inquieta porque aunque se les motivó con unas estrategias un poco castigadoras los estudiantes trabajaron para mejorar, ¿si no hubiera nota tendrían la misma actitud?

Con estas estrategias poco a poco voy logrando que ellos se sientan la parte más activa de la clase, aunque falta que algunos se metan en el cuento, pero ahí vamos; creo que voy por buen camino porque se está despertando el interés por los temas.”⁴

El ejercicio de la memoria y la escritura de *las historias de vida* de los maestros, constituyen herramientas de construcción de subjetividad y de saber pedagógico fundamentales para percibir y entender cómo los sujetos construyen su vida y sus estrategias para enfrentar dificultades y retos, así como las respuestas que dan a las distintas situaciones de su entorno.

A manera de ejemplo, tomamos este escrito de una maestra desde su experiencia como alumna: “*En la escuela yo era una niña obediente, todo lo que me proponían a hacer lo hacía, siempre cumplía las reglas*

4 María Elena Mejía, 1998. Docente del área de ciencias naturales de la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia

*del juego, para no contrariar a la profe, porque quien no lo hiciera lo mandaban para la casa...”*⁵. En este escrito, la voz emerge desde la propia experiencia influida por el peso de la Institución Educativa, es decir, ¿somos lo que quieren que seamos?

Luego de reflexionar acerca de este asunto afirmamos que la construcción de una subjetividad creativa y relacional –ser uno mismo– no pasa exclusivamente por las experiencias escolares formal (clases, actividades pedagógicas, asignaturas, etc.), sino precisamente por las experiencias extracurriculares: en las relaciones de amistad, de juego, de trasgresión, como nos lo cuenta Álvaro Cano en su historia de vida:

En mi escuela, los mecanismos de control eran muy flojos, hecho que me ha permitido a veces ir a clase o no, y quedarme jugando a fútbol o ir al cine con mis amigos, que tampoco querían ir a las clases aburridas (...). Me gustaban las áreas del currículo: Educación Física, Educación Artística y Religión”⁶.

Es interesante destacar que éste docente se ha referido a sí mismo como alumno de la escuela primaria que plantea la importancia del juego, de jugar a fútbol, de espacios abiertos, de hacer campaña frente al aburrimiento y frente el encierro escolar: “*Ante la inexistencia de canchas públicas nos colábamos los viernes por la tarde a jugar fútbol*”.

Otra reflexión de una estudiante del ciclo complementario:

Se me vino a la memoria mi época de estudiante en la Normal y me transporté en el tiempo, recordaba que en esa época me gustaba hablar en público, disfrutaba mucho la oratoria, recordaba que el público no me asustaba hablara bien o mal, qué se yo, pero hablaba y lo importante era hacerlo, recordaba mucho pero no los entendía muy bien, pero no era tan importante, lo importante era dejar volar mis pensamientos. Miraba y recordaba mi rebeldía, fui irreverente ante las estructuras impuestas”⁷.

5 Lucía Peláez, Docente la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia

6 Álvaro Cano, Docente de la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia

7 Adriana Isabel Obando, estudiante del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia

El sentido de *la autobiografía* comienza por la revaloración de lo propio, pues el punto de partida es “uno mismo”. De allí que, al revalorar un oficio, una trayectoria, una existencia, la autobiografía traiga consigo la reivindicación de lo personal sobre lo común, de lo particular sobre lo masivo. Tal perspectiva obedece, además, a esfuerzos por no dejar perder ese “caudal” de experiencias que casi siempre se nos desvanece entre el activismo y los afanes de la vida cotidiana. Decir autobiografía, por tanto, es instaurar una axiología en donde “lo vivido” (entendido como lo más lleno de significación para determinado ser humano) es colocado en un lugar preponderante. Por ser algo personal, íntimo, la autobiografía está muy asociada a un territorio, a un espacio.

El encuentro entre la autobiografía y la práctica del maestro, expresa la posibilidad de trabajar este elemento discursivo que permite conocer al sujeto y contribuye al proceso de formación. El objetivo fundamental de la autobiografía en el marco del proceso formativo es partir de la realidad del sujeto-maestro que aprende a escribir contando su historia de vida. Se escribe desde sí mismo y se lee desde sí mismo, permitiendo así, el reconocimiento del propio mundo y llevando al individuo a reflexionar desde su propia práctica, realidad y problemática. Esta investigación ha demostrado que en general las personas no tienen demasiadas dificultades para contar su historia, para construir una visión longitudinal de su yo, como resultado de procesos de construcción de significados, que no surgen desarraigados en respuesta solo al presente, sino que toma en cuenta el significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión. En el ejercicio de escritura autobiográfica realizado en la Normal, tres compañeras docentes expresan aspectos importantes relacionados con los conceptos que el proyecto investigativo viene indagando: constitución del sujeto, subjetividad, el cuidado de sí mismo, pedagogía y subjetividad⁸.

El relato como producción de sentido y la correspondencia entre maestros como otro tipo de apertura de sí ante otro, aparece cuando se indaga por las vivencias escolares, en la propia historia personal, o con los recuerdos que surgen caóticamente. Si estos relatos se analizan,

El objetivo fundamental de la autobiografía en el marco del proceso formativo es partir de la realidad del sujeto-maestro que aprende a escribir contando su historia de vida.

⁸ Al respecto la investigación realizó este ejercicio con los docentes de la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia. Los textos completos están archivados como parte de las evidencias de este trabajo.

seguramente pueden ser utilizados para mejorar la práctica cotidiana en el aula. El poder narrarlos de una manera ordenada permitirá establecer pautas de acción para el futuro inmediato. Se entiende a la narrativa como la capacidad humana, pero además, como medio para informar la investigación y la práctica de la educación. Un buen relato cautiva, ilumina posibilidades para el pensamiento y permite tender puentes entre distintos lugares, épocas, culturas y creencias. Al utilizar la narrativa se le da orden, coherencia e integridad a toda la experiencia personal:

Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas, son interpretaciones [...] El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes) y se entrega a lo que se llama interpretación pedagógica y produce un texto pedagógico [...] es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicas.⁹

El sujeto está sometido a una acumulación de imágenes que retiene pero entre las cuales no existe nexo lógico o narrativo. El sujeto necesita ponerlas en relación, hilarlas, anteceder unas a otras y mediarlas a través de relatos. Los relatos constituyen modos de narrar y de dar sentido a lo que inquieta y le pasa al sujeto, son maneras de producir subjetividad.

EL TALLER

La palabra taller significa *lugar de trabajo*, es el ámbito en el cual se realiza el aprender haciendo. Este dispositivo se orienta hacia la creación de textos e imágenes que se producen en el desarrollo del mismo. Por ejemplo: quiénes somos y qué es lo que permite comprender eso que somos. El taller sobre bio-coaching insiste en que los maestros deben pensarse a sí mismos. Ahora bien,

si introducimos estos dispositivos en la Escuela Normal estamos creando unas prácticas del cuidado de sí y quizás con ellas, nos estamos instalando en la posibilidad de recu-

9 Docente de la Escuela Normal Superior de Fredonia- Antioquia

perar al sujeto para sí, y en esa medida es que vamos constituyéndonos una ética y una estética, dicho en otros términos, vamos creando un modo de vida y una forma de ser, en el que las relaciones vitales se fortalecen.” (Baracaldo, 2006)

En los procesos de formación de docentes, configurar espacios distintos a las simples clases y a las reuniones, posibilita el encuentro consigo mismo y con los otros. El uso de ciertas prácticas ayuda a reforzar y mejorar una relación de construcción de si mismo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que aquí se ha intentado, es mostrar que formarse como maestro es formarse como sujeto de saber pedagógico, es optar por una producción de discurso y de saber; es asumir el proyecto de la autoformación y la formación de los otros, por la vía de la relación con el discurso de la pedagogía y su tradición crítica, a través del ejercicio de la investigación y la narración. Esto resulta de vital importancia sobretudo en las Escuelas Normales Superiores, que son las que forman a los maestros.

Formarse como maestro es poner el rostro como campo de referencia para el otro, el aprendiz, sabiendo que éste opta por seguir las formas de acercamiento que el rostro del maestro propicia, o quizás, que la sabiduría de éste le permite. La relación con el otro exige del maestro una capacidad de construirse a sí mismo, que hace parte del intercambio de la formación, ya que solo se da en la perspectiva de los otros. Es la intersubjetividad de la formación la que adviene al ejercicio de autoconstrucción en las instituciones formadoras de maestros. El “entre” de la relación de intersubjetividad es el abrir el rostro del maestro a los embates de la distancia con el aprendiz.

REFERENCIAS

- Baracaldo, M. E. (2006). *Borrador sobre el Taller*. (Material sin publicar).
- Baracaldo, M. E. (2006). *La subjetividad en la escuela*. Manizales. (Material sin publicar).

- Callois, R. (1997). *Los juegos y los Hombres*. Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1994). *La lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1859/1978). El juego y el trabajo en el programa. En J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ed. Lozada.
- Foucault, M. (1983). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994a). El sujeto y el poder. En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. París: Gallimard. pp. 222-241. (Foucault, M. (1987), El sujeto y el poder, En Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad, Buenos Aires, El cielo por asalto)
- Foucault, M. (1994b) El retorno de la moral. En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. París: Gallimard. pp.696-707. (Foucault, M. (1999), El retorno de la moral, En Estética, ética y hermenéutica, Barcelona, Paidós, p.383, 391)
- Huizinga, Johan. (2002) *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial
- Presidencia de la República de Colombia. (2005) *Baraja de las Siete Puertas*. Bogotá, D.C: Familias en Acción, Acción Social.
- Quiceno, H. (2003). Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, V. XV, N° 37, 199-216.
- Vigotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Critica.
- Winnicott, D. W. (1981). *Juego y realidad*. Buenos Aires: Paidós.



MARCAS Y GESTOS DE LOS CUERPOS DE LOS JÓVENES

UNA INTERPRETACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “MARÍA MONTESSORI”

ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI
DE BOGOTÁ D. C.

PRESENTACIÓN

La investigación llevada a cabo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, quien como Institución, cumple con la labor de formar maestros para la educación preescolar y primaria, está orientada hacia el reconocimiento e identificación comunicativa del lenguaje corporal, particularmente sus gestos y sus marcas, mediante el cual se logra potencializar y materializar producciones culturales significativas.

En la Normal, como en toda institución escolar, el acto educativo se explica por el sistema de relaciones entre los sujetos; relaciones que están determinadas por la condición del rol¹ y el status² que tienen éstos, como maestros y jóvenes, dentro de la organización escolar. En esta

1 Rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social. (Postic, 1996)

2 Status designa el puesto que un individuo preciso ocupa en un sistema caracterizado en un determinado momento, esta posición es relativa y no se define más que con relación a otras posiciones. (Ibidem)

AUTORES
ADRIANA PUERTO
FREDY GONZÁLEZ
MERCEDES CANO

El juego se plantea como tercera zona (Winnicott, 1992) es decir, como aquel espacio en donde se da el tiempo y el lugar a la experiencia cultural que implica un vivir creador, capaz de establecer nexos entre el mundo interior y el mundo exterior.

dinámica, se hacen visibles afectaciones en torno a las relaciones intergeneracionales, que se evidencian en expresiones, acciones, formas de ocupar el espacio y maneras de nombrar al otro y que en ocasiones son asumidas como naturales. Algunas de estas formas de relación y de circulación o no por la institución, empobrecen la vida; es decir, le quitan posibilidades de vivir tanto a profesores como a estudiantes. Una muestra de ello, en el caso de los jóvenes, es el que tiene que ver con sus dificultades para permanecer en la Institución, en sus relaciones con los psicoactivos y en su falta de alegría para asistir a la escuela. En el caos de los maestros, también podemos citar situaciones como la falta de interés por su trabajo o las ganas de vivir en la escuela.

Dentro de las formas de asumir estas situaciones, la Normal plantea mecanismos de control, seguimiento, acompañamiento y asesorías externas, que ponen de manifiesto diferentes lecturas y manejos por parte de maestros y jóvenes. En la búsqueda de alternativas para abordarlas se ofrece un espacio de intervención desde el juego, como posibilidad de ser explorada.

El juego se plantea como tercera zona (Winnicott, 1992) es decir, como aquel espacio en donde se da el tiempo y el lugar a la experiencia cultural que implica un vivir creador, capaz de establecer nexos entre el mundo interior y el mundo exterior. Es el soporte a partir del cual, se deriva la intervención con jóvenes, cuya intención es dar lugar a la conformación de un espacio potencial resultante de la articulación de lo imaginario y lo real, en una producción concreta que decanta y hace posible el nexo con la vida.

En su afán de comprender la dinámica de la Institución, de potenciar la vida, de explicarse y actuar frente a las relaciones intergeneracionales y sus dificultades, como por ejemplo, el consumo de drogas, en esa apuesta por el juego, aparece el cuerpo como portador de sentido y de formas de expresión en la relación con el otro, manifiesta, en los discursos de maestros y jóvenes. También surge como garante de sensaciones que evocan estados de los sujetos, y que pueden ser leídas en los gestos. El cuerpo también se hace presente como posibilidad de potenciar y materializar producciones culturales que articulan lo imaginario con lo real, y que son evidenciados en el goce y en la disposición al juego.

Ubicar el cuerpo como el elemento que aparece de forma reiterativa en las afectaciones y en el juego, se expresa en preguntas como: ¿qué prácticas discursivas circulan en la ENSDMM con respecto a los cuerpos de los jóvenes?, ¿qué imaginarios existen con respecto a los cuerpos de los jóvenes?, ¿qué expresiones verbales se usan para referirse a ellos?, cuáles son las marcas y los gestos más comunes en los cuerpos de los jóvenes en la ENSDMM? y ¿cuál es la estética que proponen los jóvenes en el manejo de su cuerpo?

Estas son las preguntas que construyen el problema que orienta esta investigación, cuyo interés fundamental está en el cuerpo de los jóvenes, y más precisamente, en sus marcas y sus gestos como portadoras de sentido y significado relevante para las construcciones de la Institución.

Esta investigación, toma como fuentes de información los registros fotográficos³ de los jóvenes de la Normal, en situaciones cotidianas y en algunos eventos; el registro de observación de los rituales de ingreso y permanencia, así como la información obtenida en entrevistas no estructuradas realizadas con los jóvenes en distintos momentos y espacios de trabajo y/o descanso en la escuela.

¿QUÉ LE DICEN LOS GESTOS Y LAS MARCAS DEL CUERPO DE LOS JÓVENES A LA ESCUELA?

Será necesario presentar los conceptos de gesto, marca, cuerpo y joven para abordar esta pregunta. Así, el gesto es entendido como un signo manifiesto por medio del cuerpo, que se caracteriza por ser temporal, tener un significado restringido al contexto en donde se hace explícito y en ocasiones solo compartido por un grupo. Puede manifestarse en forma individual o colectiva, ubicarse dentro del contexto de otros signos con los que se asocia, y de los que toma su significado. Su comprensión es compleja, pues tiene múltiples significaciones.

3 Las fotografías son asumidas desde la perspectiva de Barthes (1999, p. 53): como la enunciación y el registro de lo que fue. La imagen de una realidad suspendida en el tiempo y de la que se denotan y connotan ciertos significados que la imagen contiene. (citar la fuente) (Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje : Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona : Buenos Aires : Mexico : Ediciones Paidós, 1999, p. 53)

La marca es entendida como una señal portada o impresa en el cuerpo, que se caracteriza por su prolongada permanencia, su capacidad de convertirse en una impronta, expresa pertenencia o identificación con, y a la vez es garante de una identificación personal.

Se toma el cuerpo desde la perspectiva de corporeidad, es decir, como unidad donde confluye lo biológico, lo social y lo cultural, que se caracteriza por anudar sentidos y significados; ser una representación social, ser moldeado por el contexto social y cultural, estar presente en lo público y lo privado, estar en permanente construcción, ser la base de la existencia individual y colectiva, ser portador de sensaciones, hacer posible la construcción del sí mismo en un entorno vivencial y en un tiempo determinado, ser por un lado biografía íntima y por otro soporte de identidad. De esta forma, el cuerpo es entendido como un ser-para-otro, en cuanto se construye al interior de procesos de socialización. El cuerpo es visto, entonces, como texto; como un lugar de enunciación que dice, un lugar de inscripción de los acontecimientos que dan forma y sentido al mundo. Un lugar de vínculo con el otro, un lugar que puede ser descrito, un lugar que puede ser escrito con el vestido y los adornos. En términos de Cerbino (2000, p. 65) “el cuerpo es un cruce de *escritura* en tanto gesto y movimiento; de *inscripción* en tanto práctica recurrente que marca; de *adscripción* en tanto punto de conexión con un grupo y de *descripción* en tanto que puede ser leído como signo visual”. Son los gestos y las marcas los que permiten hacer una aproximación al cuerpo como texto en cuanto que: la escritura, la inscripción, la adscripción y la descripción, constituyen los puntos que sirven como puente a la lectura del cuerpo de los jóvenes en la escuela, y que como tal, puede ser objeto de diversas interpretaciones siempre distintas.

En este texto, el joven es aquel sujeto vinculado a la Normal en el rol de estudiante, que se encuentra en un rango de edad entre los once y los veinte años. Dentro de este rango se establecen dos categorías: la primera que hace referencia a los jóvenes entre los once y catorce años quienes se denominan joven-niño y la segunda, ubicada entre los quince y los veinte años a los que se denomina como joven-joven. Tales categorías agrupan algunos aspectos en relación con las formas de posicionarse, y los intereses y discursos propios de cada grupo etéreo que difieren en sus manifestaciones.

Al mismo tiempo, estos gestos y marcas, ofrecen a la escuela datos, desde los que ésta puede preguntar, enriquecer y fortalecer las relaciones sociales, la subjetividad, la participación y la autonomía en razón a que en la Normal transcurren, para quienes la habitan. estudiantes y profesores, períodos fundamentales de su historia y su existencia. Este proceso, independientemente de que se lo plantee o no la escuela, se constituye en un mundo de la vida (Hoyos, 1998), es decir, en un “contexto universal de sentido en el que se encuentra, se mueve y se desarrolla la vida individual, social y cultural”.

LA MARCA DE LA ESCUELA

La escuela marca, inscribe y adscribe el cuerpo, y le imprime unas características a partir de la organización escolar y de sus rituales que lo hacen suyo. Con la distribución de horarios, los espacios, los actos asignados a estudiantes y maestros como parte de sus roles, captura el cuerpo en un ejercicio reiterativo que se convierte en un patrón que garantiza la permanencia del modelo aplicado.

El ritual⁴ entonces, aparece como una forma de lenguaje propio de la interacción social, que tiene su significado en el contexto en el cual se desarrolla y con los actores que en él participan. Así como se muestra en un registro de observación, los maestros, al inicio de la jornada, seleccionan en una larga fila a aquellos jóvenes que no guardan las reglas establecidas para el porte del uniforme. Sin embargo, algunos de ellos logran pasar el filtro adoptando de manera temporal la forma preestablecida de llevarlo.

El ingreso a las aulas de clase está determinado para algunos por el cierre de la puerta del salón y por la prohibición de la entrada de los jóvenes después de unos minutos. Para otros, este inicio se da con el llamado a lista, la comprobación del porte del uniforme correspondiente y la revisión de trabajos asignados. La finalización del trabajo académico se anuncia con el sonido del timbre, que da lugar al despla-

La escuela marca, inscribe y adscribe el cuerpo, y le imprime unas características a partir de la organización escolar y de sus rituales que lo hacen suyo.

4 Ritual es todo modelo, código o sistema de conductas prescritas en ciertos lugares y circunstancias, y que tienen un significado y un valor simbólico para los actores. (Maisonneuve, Bruchon-Schweitzer, 1984, p. 41)

zamiento de los jóvenes a las zonas de uso común, enfatizándose en la prohibición del uso de los salones durante el descanso.

Estas rutinas se constituyen en rituales propios de la escuela que no siempre cumplen con su función, pues para los jóvenes y algunos maestros estos actos no tienen el suficiente valor simbólico como para convocarlos y que asuman su sentido. De otro lado, estas marcas se imprimen a través de circulares oficiales donde se especifica sobre el uso de espacios, de las anotaciones en el observador del alumno, del tipo de tareas que se dejan, del acompañamiento en la entrada y en los descansos, de las distancias corporales impuestas, del tipo de selección que se hace de los saberes, de las maneras de implementar el discurso pedagógico, de las formas discursivas de nombrar, caracterizar o referirse a los otros y de las maneras de evaluar, que son todas estas prácticas habituales de la escuela. Y es que es precisamente, la repetición continua de todas estas acciones la que prepara al sujeto para esperar un patrón de situación, como afirma Pardo citando a Deleuze:

No es que tengamos hábitos o que los hayamos contraído, es más bien que los hábitos nos tienen, nos sostienen en la experiencia como flujo de lo sensible, son ellos quienes nos contraen, quienes facilitan y producen la contracción que nosotros somos. (Pardo, 1990, p. 23)

De esta manera, aparece un territorio latente que determina la cotidianidad de la escuela, que contiene y marca a los sujetos.

EL CUERPO: MARCA Y GESTO EN LA ESCUELA

El cuerpo como portador de sentido y referente de una idea de sí, se plantea en las acciones e interacciones que los sujetos establecen con ellos mismos y con los otros en la escuela. Los cuerpos jóvenes se hacen allí presentes con signos, adornos y con ideas que forjan de su ser y hacer en el mundo imprimiendo con ello además una idea de lo bello y lo extraño. Estas afirmaciones, sin embargo, ameritan ser mostradas.

En la Normal encontramos que los cuerpos contienen marcas que se convierten en significantes que producen acciones-reacciones estéticas y motivan la interpretación. Se provoca, se seduce, se desafía, se

desea con el cuerpo. En últimas, el cuerpo manifiesta las pulsiones y las pasiones: Las afecciones humanas son, en primer nivel, efectos de las impresiones de los cuerpos entre sí, como dice Spinoza⁵. Afecto y sentimiento contienen un cúmulo de relaciones elementales y constitutivas de infinitas variaciones que hacen que los cuerpos se encuentren, se desencuentren, se repelan, se hallen. Cuerpos que para entrar en esta dinámica han pasado por la constitución del sí mismo, que si bien es cierto, es una de las primeras y más importantes tareas del ser humano, a partir de la cual se establecen los nexos y las significaciones con el mundo del que forma parte, se mantiene como preocupación a lo largo de la vida; así,

... la integración de una idea de sí mismo y de los otros, incluye una imagen de su cuerpo y movimiento, de las emociones y pasiones que le despiertan los otros, tanto como de las que él provoca en ellos; de diferentes aspectos de su vida actual y futura. (Alvarado, 2006).

En ese sentido, el cuerpo se halla presente en las vivencias de los jóvenes de la Normal; y sus experiencias, emociones y manifestaciones lo resaltan, no solo al interior de la institución sino por fuera de ella.

Esta investigación fija la mirada en lo registrado al interior de la Normal. El ambiente se toma como el soporte que permite la integración del sujeto al grupo al que pertenece⁶. Así, el adulto es ambiente para el bebé, y la escuela, la sociedad y los sujetos que la conforman son de manera individual y colectiva los ambientes que sustentan la vida de los miembros más jóvenes. Por tanto, el ambiente en el que se inscribe el sujeto es el garante del proceso de constitución de la idea de sí mismo, puesto que lo contiene, lo acuna, lo protege y le proporciona significado a las relaciones cotidianas que establece con ese otro, con el ambiente.

La pregunta por la percepción que los otros tienen sobre uno y la reafirmación de las propias ideas de sí, se produce en un persistente movimiento entre lo íntimo y lo social. De esta forma los jóvenes van y vienen en una constante búsqueda en la que los modelos corpo-

5 Baruch de Spinoza, Filósofo judío, nacido en Ámsterdam.

6 El concepto de ambiente es tomado aquí de Donald Winnicott.

rales⁷, difundidos por los medios de comunicación (modelos que son en muchas ocasiones asumidos como universales y absolutos), se convierten en ideales a ser alcanzados, no sin antes, ajustarlos a su estilo particular. Un ejemplo de esto son las tareas que emprenden los jóvenes-jóvenes de la Normal -sobre todo las mujeres-, para ajustarse a un modelo corporal establecido, que se refleja en las preocupaciones por seguir diferentes tratamientos para adelgazar, tales como dietas, el uso de semillas o puntos de acupuntura utilizados para disminuir la ansiedad por la comida. Durante la jornada escolar se niegan el consumo alimentos, argumentando problemas de hipoglucemia producida por la ingesta de algún alimento, lo cual les provocaría mareos y otros malestares. También, es usual encontrar en jóvenes-jóvenes de ambos sexos un alto consumo de agua, con el propósito explícito de adelgazar o mantenerse “en forma”. Son recurrentes las referencias con respecto de cómo se ven a sí mismos y cómo ven a los otros; comentarios que denotan la aceptación o rechazo a la imagen, tales como: “se me notan las costillas como a perro callejero”, “parece una ceba”, “tenía el cabello como virgen de pueblo”, “parece un tanque”, “está como quiere”, “esa fue la que me recomendó el doctor”, “aguanta”, “está como pal gasto”.

Este modelo corporal corresponde a un cuerpo para ser mostrado, para ver y ser visto, para ser aprobado, que recoge los ideales de una estética construida desde y por los medios masivos de comunicación que se articula a la idea de consumo y por tanto de modelo impuesto y difundido. Así el modelo corporal entra a formar parte, como uno de muchos elementos, de la constitución del sí mismo, del reconocimiento de la individualidad, e involucra un sentir y un hacer que se articulan en la búsqueda de una aceptación personal y colectiva.

El interés por el modelo corporal se pone en evidencia en los gestos de los jóvenes-niños que simulan a través del peinado, el maquillaje, el uso del uniforme y los adornos el deseo de un salto hacia una edad pensada como ideal, la del joven-jóven. Edad, que condensa en sus

7 Los modelos corporales suponen la referencia constante a un patrón y apariencia determinado el cual tiene un carácter cultural que es encarnado, percibido, experimentado de manera cotidiana a través de los medios de comunicación, como ejemplo con el cual se está conforme y por tanto se desea alcanzar. (Maisonneuve, Bruchon-Schweitzer, 1984)

características corporales, el status escolar relacionado con el éxito y el reconocimiento social, entre otros. Es así como en estos gestos se puede hacer una lectura de la proyección que el joven-niño hace en la ilusión de ser grande, como un gesto esperanzador de apego a la vida y la proyección de un futuro anhelado.

Puede decirse entonces que el cuerpo en la Normal, es objeto de construcción y en el que se realizan marcas, en el sentido de Spinoza:

... los cuerpos y las almas no son sustancias, sino modos [...] un modo es una relación compleja de velocidad y de lentitud en el cuerpo, pero también en el pensamiento, y es un poder de afectar y de ser afectado [...] nunca un animal, una cosa, puede separarse de sus relaciones con el mundo; lo interior es tan solo un exterior seleccionado, lo exterior un interés proyectado. (Deleuze, 2002, p. 158)

EL UNIFORME: MARCA Y GESTO

El uniforme escolar es una marca que se hace al cuerpo por períodos de tiempo prolongados (los años de estudio en la Institución), regulares (determinado por los horarios y los períodos escolares), continuos (mientras se hace parte de ella como estudiante) y como tal, le establece una pertenencia a una institución determinada, diferente de las otras. En la escuela el uniforme suprime diferencias sociales y reitera roles, de forma que legitima, fortalece o asegura su lugar en la Institución. Es percibido por los jóvenes como una marca que los distingue y les señala una ubicación. El uniforme aparece con la escuela moderna en función de la homogeneidad, es una prescripción que viene dada desde el Estado, y señala claramente las diferencias culturales de género. Está pensado para contribuir al desarrollo de la virtud de la obediencia y fortalecer las nociones de limpieza y pulcritud.

Como traje, marca las funciones de la labor o de la actividad a realizar, dispone al sujeto para ejecutarlas, contiene una concepción de estética y armonía que puede ser leída en la combinatoria de los colores, los materiales y los diseños, así como la regulación de los accesorios

En la escuela el uniforme suprime diferencias sociales y reitera roles, de forma que legitima, fortalece o asegura su lugar en la Institución.

que pueden portarse. En este sentido, tiene como intencionalidad fortalecer una imagen del sí mismo manifiesta en la forma de usarlo o portarlo. La comparación sobre la forma de vestir el uniforme, su cuidado y el uso del mismo en momentos ajenos a la escuela, representa para los maestros una preocupación, pues es la imagen de la Institución que las personas de fuera se hacen al verlo. En consecuencia, el uniforme es asumido como una marca que da cuenta del sentido de pertenencia y se constituye en carta de presentación no del sujeto, sino de la Institución que representa.

El sentido que el uniforme adquiere para los jóvenes recoge no solo la vivencia de pertenecer a la Institución escolar, sino la forma de ser y asumirse como joven en el mundo contemporáneo. Así, el porte del uniforme, adquiere la categoría de gesto como forma particular que dice al otro, que afirma la individuación, que le confiere un estilo propio, que enuncia el reconocimiento de sí en el aparente descuido o en el constante acicalamiento. Como gesto, permite leer una estética que muestra un sentir, un estar y un ser en el mundo, que busca ser reconocido por el otro. Lo cual no significa que se comparta afinidad en la apreciación del sentido de lo estético, enunciado a través del porte del uniforme. Tomando las palabras de Cerbino

... la ropa no cumple simplemente con la función del vestir (o del revestir), ni tampoco con la sola función del parecer, de la exterioridad y del look, sino como un formante figurativo -por ser un signo visual que sirve como espectáculo- que se vincula íntimamente al cuerpo, se hace cuerpo con él, en el proceso de construcción de una forma vital y personal. (Cerbino, 2001, p. 71)

Así es posible reconocer el uniforme como gesto en la Normal, cuando se establece una forma personal de portarlo, por ejemplo, algunos jóvenes en el momento previo al ingreso se camuflan colocándose una chaqueta encima del uniforme o despojándose del buso y llevando la camisa por fuera del pantalón, gesto que puede ser leído como intento de negación de la marca de pertenencia a la Institución, y que se adopta mientras se pasa por el ritual de entrada, asumiendo el rol de estudiante frente al rol del maestro. Una ilustración muy particular se puede

ver en el contraste entre aquellos jóvenes que ocultan los signos que les marcan la pertenencia a la Normal, y otros que adoptan un gesto particular para portar el uniforme, una apropiación y posicionamiento ante los otros, como estudiantes de la Normal, que significa para ellos sentirse diferentes de los otros jóvenes estudiantes de colegios públicos. Los estudiantes de la Normal, desde esta lectura, ocupan un status superior en su rol de estudiantes, otorgándoles un lugar y un reconocimiento, que se evidencia cuando están afuera de la Escuela Normal. En esta situación, el límite entre la marca y el gesto se confunde dando lugar a la reafirmación con el gesto de la marca que les ofrece una vivencia del prestigio.

También se pueden ver los jóvenes que rompen los parámetros estipulados en el Manual de convivencia sobre el uso del uniforme con gestos como la falda recogida en la cintura, la camisa por fuera, los pantalones sostenidos sobre la cadera, las camisetas ajustadas y de colores vistosos, el buso sobrepuesto en los hombros a modo de bufanda o en la cintura, las chaquetas y bufandas de colores disonantes con el uniforme; gestos que enuncian un posicionamiento en contra de la norma, una búsqueda de aceptación y reconocimiento, en especial por parte de los jóvenes del sexo opuesto, y un fortalecimiento, en algunos casos, del status que les da el pertenecer a la media, ser de mayor edad, “tener más experiencia en la vida” y gozar de popularidad. El uso de accesorios tales como manillas de cuero tejidas y con tachas metálicas, aretes grandes y de colores vistosos, collares, botones, prendedores y piercings, constituyen marcas que representan para ellos los lazos de amistad y afectividad. En este punto existen diferencias de significación dadas por el género; para las mujeres este significado es más fuerte, indicando lazos afectivos y amistosos, mientras que para los muchachos es más fuerte el reconocimiento de historias particulares que pueden ser narradas y/o la pertenencia o afinidad con grupos o movimientos juveniles ya sean de música, deporte u otros.

El maquillaje en exceso, los cabellos engominados, los cortes y/o peinados poco usuales son marcas que enuncian una particularidad, un énfasis en el poder ser diferentes, una búsqueda personal en función de armonías e identidades que difieran del común, pero que en ocasio-

nes se pierden en discursos masificados por la moda, la publicidad o el deseo de emular a aquellos que son capaces de romper con la presentación habitual, obligándolos a crear nuevas modificaciones para mantener la diferencia.

Los gestos y las marcas de los jóvenes son leídos por los maestros de variadas formas, y que responden a diferentes perspectivas de asumir su rol y status frente a los jóvenes. Los maestros que se preocupan por el porte del uniforme enuncian motivos que se reafirman con el acento, el tono de voz, los términos y argumentos con los que se solicita a los estudiantes cumplir la norma en el uso del uniforme. Así, quienes se interesan por el respeto a la Institución asumen que cada individuo es portador de la marca que identifica a la Normal, y que por tanto todos deben propender por mantener el status que tiene la Institución. Otros maestros buscan el fortalecimiento de una mirada crítica respecto de la manipulación que hacen los medios de comunicación, denunciando principalmente los programas que intentan mostrar o hacer caricatura de los estudiantes en la escuela. Otros buscan componer al otro a través del vestido, acompañando su gesto de manifestaciones de afecto que reflejan una preocupación y que va más allá del cumplimiento de la norma y del reconocimiento de los jóvenes como sujetos.

En este orden de ideas, Cerbino señala que

... las vestimentas pueden pasar como los instrumentos gracias a los cuales una ley social se apropia de los cuerpos y de sus miembros, los ordena y los ejerce mediante modificaciones de moda, como si se tratara de maniobras militares [...] no hay cuerpo que no esté escrito, rehecho, cultivado, identificado por medio de las herramientas de una simbología social [...] el cuerpo arropado se presenta como un texto en el sentido de tejido, de trama, y su lectura no será de tipo lineal (como mensaje) sino compleja con rupturas y deformidades con respecto a una gramática establecida. (Cerbino, 2001, p. 71)

EL ESPACIO

Los gestos que se producen y las marcas que se portan en la Normal, por parte de los jóvenes, y aparecen en distintos lugares de la Institución con intencionalidades variadas. Así, muchos de los gestos emergen como parte de una combinatoria que hace posible la delimitación y apropiación de territorios; otros como enunciaciones que dan cuenta de una búsqueda de seguridad y protección frente a situaciones o relaciones con sus pares y sus maestros, generan la necesidad de replegarse.

Los espacios que son vividos como lugares de escape por los jóvenes, permiten la huida de la observación del maestro y se sitúan en los baños, la tarima del teatro, los salones -que en algunos momentos no están ocupados-, los corredores, el sexto piso (destinado en la sede C al Ciclo Complementario) y en especial en los muros que separan la Normal de la calle y facilitan salir de la Institución de manera clandestina. Estos espacios además son sentidos como territorios donde es posible ser “como...” o “pertenecer a...”, lo cual habla de una búsqueda de posicionamiento y reafirmación de status.

Salirse de la Institución es un gesto que se realiza para hacer otras actividades como: jugar, encontrarse con otros jóvenes conformando grupos o parches en los que se fortalecen de manera individual y colectiva ciertos posicionamientos frente a otros jóvenes que comparten el rol de estudiantes al interior de la Normal o con otras instituciones escolares, consumir alcohol o sustancias psicoactivas. Estos actos hacen referencia a la búsqueda y/o evocación de sensaciones vividas a través del cuerpo. En el caso particular del consumo de psicoactivos el sentido tiene una directa relación con los contextos actuales, como lo afirma Luis Carlos Restrepo:

La droga no es solo un ‘tóxico’ capaz de perjudicar la salud de los individuos. Es también, y por encima de todo, un producto cultural cuyo uso nos acerca a ciertas prácticas valorativas, permitiéndonos modificar la sensibilidad y la imaginación a fin de producir cambios en la percepción que tenemos de nosotros, de los otros y del entorno. (Restrepo, 1994, p. 12)

Los espacios que son vividos como lugares de escape por los jóvenes, permiten la huida de la observación del maestro y se sitúan en los baños, la tarima del teatro, los salones...

En las situaciones de encuentro con los otros, las marcas (el uniforme, las manillas, el peinado) determinan la pertenencia a un bando, y los gestos de reto (miradas, pecho levantado, puño cerrado, postura corporal) enuncian las diferencias y el deseo de dirimirlas; los gestos de acogida (sonrisa, estrechar o golpear la mano, el abrazo) denotan la aceptación y camaradería que instala a los sujetos en un lugar desde el cual también pueden definirse. Junto con estos gestos se manifiestan otros que pueden llamarse de expectativa (el pasearse cerca al otro, mirar de soslayo en la distancia, ubicarse en sitios límites de territorio) que expresan el interés por pertenecer a, ser aceptado o integrar nuevos miembros al grupo. También los gestos (el ubicarse en sitios del salón cerca de las paredes, en los rincones, atrás y al frente, las maneras de sentarse, los desplazamientos, las miradas, la circulación de objetos) que aparecen en el salón de clase enuncian el posicionamiento de los jóvenes en el rol de estudiantes. Aquí, se asume la vivencia del espacio en el aula de una forma particular que tiene que ver con la imagen de sí mismo, en relación con el éxito o el fracaso escolar y la empatía o temor que ello provoca en relación con el maestro; así como la introyección que, como marca, ha sido incorporada en la distribución y vivencia del espacio escolar.

La distribución regular de los pupitres en el aula marca a los sujetos en tanto señala un espacio para el maestro y otro para los jóvenes, al tiempo que determina una posibilidad y un sentido a la acción o al movimiento de quienes circulan por allí. La organización espacial habitual del salón marca de tal forma que cuando se proponen otras formas de organización la mayoría de los estudiantes reclama las filas, ya que consideran que otra ubicación, genera desorden porque la distribución invita a hablar y no a prestar atención al maestro. Igualmente si un joven está realizando un aporte a la clase, espera el silencio de sus compañeros, pero dirige su mirada y sus palabras al maestro como interlocutor válido, obviando la presencia de los otros, afianzando la idea del maestro como garante y portador del saber y la autoridad. De otro lado, el profesor tiene su propio territorio, es así como la parte cercana al tablero le corresponde generalmente, al punto que en ocasiones solicitan a los jóvenes trasladarse hacia atrás para facilitar su desplazamiento en la clase.

La percepción del salón como marca es reafirmada por Restrepo cuando a propósito de la escuela plantea que ésta

...obliga a una distribución espacial del aula que inmoviliza al estudiante en su escritorio, con la mirada al frente, pendiente sólo de aquella información que transmiten sus exteroceptores -vista y oído- vedándose cualquier intento por explorar de manera directa con el tacto o con el gesto, o de discernir la comunicación a través modalidades divergentes de pensamiento. (Restrepo, 1994, p. 159)

La vivencia de los espacios, en la apropiación y/o en el repliegue de los mismos esboza la manifestación y búsqueda de seguridades para unos y otros en la escuela, es decir, pone de manifiesto otros aspectos dentro de la reafirmación de sí mismo, de esta forma los gestos evidencian las seguridades, inseguridades y apropiación en el dominio y manejo del lugar, en tanto que la institución como ambiente, crea y ofrece la suficiente confianza para poder-querer ser y poder-querer estar en el mundo.

Es así como los gestos y las marcas que se instauran en los espacios de la Normal se perciben desde los roles que encarnan en sus discursos emociones, sentimientos y acciones de los sujetos, que los vivencian no sólo como realidad concreta sino imaginada, en palabras de Postic

La escuela, la clase es un espacio imaginario. Es el espacio real el que se determina considerando la repartición y la disposición de las mesas, estableciendo la topografía por las distancias que separan a los alumnos entre si y del docente, no es el que percibe el alumno. Este lo transforma según sus temores, sus deseos y lo metamorfosea cuando la distancia del docente es tan débil que constituye una continua amenaza. Las directrices en lugar de ser puntos de referencia objetivos se cargan de significaciones, algunas de ellas peligrosas y el alumno busca la seguridad, colocándose junto a la pared o permaneciendo cerca de algún compañero. (Postic, 2000, p. 73)

El problema hasta ahora abordado, ha permitido elaborar una aproximación a algunas interpretaciones que hace la ENSDMM de los gestos y las marcas de los cuerpos de los jóvenes, lo mismo que evidencia la importancia que tiene este aspecto para comprender la cotidianidad de la Normal y posibilitar experiencias que la constituyan en un ambiente potencializador del sentido de la vida.

El acercamiento a la realidad de la Normal, y la búsqueda de la literatura relacionada con los asuntos concernientes al problema, se ha efectuado desde diferentes formas de exploración, lo que ha posibilitado esbozar algunos elementos importantes para vislumbrar los alcances de la pregunta; al tiempo que pone en duda supuestos, señalamientos e imágenes que se tenían al iniciar la indagación, pero que la misma resulta insuficiente para dar cuenta de lo que es la cotidianidad de la escuela en estos aspectos.

Se hace necesario entonces, realizar un estudio más detallado, con registros y soportes que amplíen y profundicen los indicios hallados, y que permitan dar cuenta de manera sistemática de las implicaciones y posibilidades que tiene para la Normal el abordaje del asunto de las marcas y de los gestos en el cuerpo de los jóvenes.

REFERENCIAS

- Alvarado, G. (2006). *Formulación de estándares para la Educación de la Primera Infancia*. Bogotá, D.C: MEN. (Documento de trabajo mimeografiado).
- Barthes, R. (1999). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Callois, R. (1997). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica.
- Cerbino, Mauro y otros. (2000). *Culturas juveniles, cuerpo, música, sociabilidad y género*, Guayaquil: Convenio Andrés Bello.
- Damasio, A. (2006). *Sanarás tu cuerpo desde tu cerebro*, Artículo publicado en Internet Mayo 2006.

- Deleuze, G. (1970/2002). *Spinoza. Filosofía práctica*, Barcelona: Tusquets Editores.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós
- Feldenkrais, M. (1980). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Buenos Aires: Paidos.
- Greimas, Agirdas y otro. (1994). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- Hoyos, G. (1998). *La Acción Comunicativa*. Bogotá
- Kaminski, G. (1998). *Spinoza: La política de las pasiones*. Barcelona: Gedisa.
- Maisonneuve, J. y Bruchon-Schweitzer, M. (1984). *Modelos de cuerpo y psicología estética*. Buenos Aires: Paidos.
- Mannoni, M. (1972). *El estallido de las instituciones*. Buenos Aires: Cuadernos de Sigmund Freud.
- Pardo, J.L. (1990). *Deleuze Violentar el Pensamiento*. Madrid: Editorial Cincel.
- Parejo, J. (1980). *Comunicación no verbal y educación: el cuerpo en la escuela*. Barcelona: Paidos.
- Pedraza, Z. (1999). *El cuerpo y el alma: visiones de progreso y felicidad*. Bogotá, D.C: Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes.
- Postic, M. (1996). *La Relación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Restrepo, L.C. (1994). *La Droga en el Espejo de la Cultura*. Serie Prevenir es construir futuro. Número 7, UCPI.
- Serres M. (2003). *Los cinco sentidos*. Madrid: Taurus.
- Spinoza, B. (1989). *La ética. La política de las pasiones*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Winnicott, D. W. (1992). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Ed. Granica

¿DE QUÉ MANERA LEEN LOS DOCENTES LA COTIDIANIDAD ESCOLAR Y CÓMO ESAS LECTURAS CONSTRUYEN SABER PEDAGÓGICO?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN

PRESENTACIÓN

Nuestro trabajo hace parte del Campo de Investigación del Saber Pedagógico, **Subproyecto Saberes Pedagógicos**, que indaga cómo este saber construido en las Escuelas Normales, permite la comprensión de un contexto social. Nos acompañan en este proceso siete Normales.

El informe presentado desde el Ministerio de Educación Nacional, fruto de la lectura cuidadosa de la documentación para la Acreditación de Calidad y Desarrollo, enviada por cada una de las Escuelas Normales nos permitió, entre otras cosas, identificar aspectos débiles en relación con la manera cómo en nuestras Instituciones Formadoras de Formadores se venían adelantando los ejercicios de construcción de

*Maestros
Investigadores:*
GUSTAVO ALZATE
RAMÍREZ
CARMENZA TOBÓN
LOPERA.

los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I. y los planes de estudio, que de una manera u otra, disponen y hablan de lo pedagógico. Estas y otras preocupaciones nos invitaron a pensarnos como institución y a pensarla a ella, como escenario de formación, donde maestras, maestros y estudiantes puedan crear espacios de construcción y reflexión en torno al Saber Pedagógico.

En este orden de ideas, fue necesario aprender para desaprender. Un primer momento nos llevó a crear el problema y para lograrlo fue necesario reflexionar acerca de las zonas de afectación. Afectaciones como las relaciones entre el mundo de la vida, “la realidad”, las necesidades y el mundo de las “ideas”. De la articulación entre ambas, se crea la pregunta. La pregunta entonces, es un acto de creación.

Estas preguntas van girando en diversos campos que hacen surgir las ideas (conceptos e imágenes) y los acontecimientos, con la intención de conocer y develar los discursos que se manejan, y los mecanismos que los sostienen, por ejemplo a los valores y al orden escolar

Desde un recorrido etimológico, digamos crear (del latín *creare*), engendrar, nombrar, elegir, y cuando “nombramos” los seres y los objetos tomamos forma, salimos del anonimato. Pero crear el problema no fue tarea fácil, rastrear las afectaciones, lograr reconocerlas como acontecimiento, vincularlas a unas ideas era una tarea para “titanes”, pero asumimos el reto, y ante él reto, nuestra aventura comenzó.

“Ausencia de lecturas pedagógicas, de la cotidianidad y de trabajo en equipo por parte de los docentes que merman su potencialidad, como posibilidad de intervenir el mundo de la escuela”

A partir del acontecimiento: “Ausencia de lecturas pedagógicas, de la cotidianidad y de trabajo en equipo por parte de los docentes que merman su potencialidad, como posibilidad de intervenir el mundo de la escuela” y de las ideas: *cuerpo docente, lecturas pedagógicas, cotidianidad, potencialidad, intervenir*, se construyó un primer ensayo, a manera de borrador, que dio cuenta de la formulación del problema, a partir de la serie de los acontecimientos, la serie de los conceptos y la serie de la pregunta.

Ahora bien, ¿cómo construimos el problema? Si tomamos cada una de las series veremos que, en primer lugar un concepto tiene componentes y se define por ellos, esta característica lo hace una cuestión de

articulación, de repartición, de interacción. Forma un todo, pero no existe un concepto que tenga todos los componentes.

Todo concepto, entonces, remite a un problema o a unos problemas, sin los cuales carecería de sentido y que sólo pueden ser despejados o comprendidos a medida que se vayan solucionando: nos encontramos aquí metidos en un problema que se refiere a la pluralidad de sujetos, a su relación, a su presentación recíproca. (Deleuze y Guatari, 1997, p. 22)

En un concepto hay trozos o componentes procedentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos. Un concepto no sólo exige un problema bajo el cual modifica o sustituye conceptos anteriores, sino una encrucijada de problemas donde se junta con otros conceptos coexistentes. Entre otras, ésta es una de las razones por las cuales “en filosofía sólo se *crea conceptos en función de problemas*, que se consideran mal vistos o mal planteados pedagogía del concepto” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 22).

Para ilustrar la afirmación anterior, Deleuze y Guattari sostienen que

... tenemos un concepto del OTRO que tan sólo presupone la determinación de un mundo sensible. El OTRO surge bajo esta condición como la expresión de un posible. Por esta razón el OTRO es un mundo posible, tal como existe en un nosotros que lo expresa y se efectúa en un lenguaje que le confiere realidad. (Deleuze y Guatari, 1997, p. 23)

Decíamos que todo concepto tiene componentes, entonces con respecto al OTRO existen tres componentes inseparables: mundo posible, rostro existente, lenguaje real o palabra. El OTRO siempre es percibido como OTRO, pero en su concepto representa la condición de toda percepción, tanto para los demás, como para nosotros. En un concepto hay trozos o componentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos. Y esta palabra plano, aproxima al *concepto* a relaciones semánticas como: nueva repartición, adquisición de un perímetro nuevo. Más aún, expresan que “un *concepto* tiene un

devenir, atañe a unos conceptos que se sitúan en el mismo plano” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 24).

En síntesis, y para los propósitos de este escrito es fundamental recordar que todo concepto tiene un número finito de componentes, éstos se bifurcan sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, que constituyen otras regiones del mismo plano. Todo concepto remite a un problema, por esta razón las regiones del plano del que hablamos antes, corresponden a problemas que se pueden relacionar y que son partícipes de una co-creación.

Justo por su relación, de significado con el plano, es que podemos pasar de un concepto a otro a través de una especie de puente: la creación de un concepto del OTRO, con unos componentes semejantes, acarreará la creación de un concepto nuevo. En este orden de ideas, “el concepto se define por la inseparabilidad de un número finito de sus componentes heterogéneos recorridos por un punto en sobrevuelo absoluto, a velocidad infinita” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 22).

Inseparabilidad de un número finito de sus componentes heterogéneos, por remitir a otros conceptos, no sólo en su historia, sino en su devenir o en sus conexiones actuales. Cada concepto tiene unos componentes, que pueden a su vez ser tomados como conceptos. Los conceptos se extienden hasta el infinito y como están creados, nunca se crean a partir de la nada.

Lo propio de los conceptos consiste en volver los conceptos inseparables dentro de él, distintos, heterogéneos y no obstante no separables, esto es la consistencia de los conceptos, su endoconsistencia, son justo los umbrales o devenires, los que definen la consistencia interna del concepto. También posee exoconsistencia, con otros conceptos, cuando su creación respectiva implica la construcción de un puente sobre el mismo plano. “Zonas y puentes son las junturas del concepto” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 26). Cada concepto se considera el punto de coincidencia, de condensación o de acumulación de sus propios componentes.

Cada componente es un rasgo intensivo, que se percibe como una singularidad; ¿recuerdan?, un mundo posible, un rostro, un yo-nosotros, unas palabras que le confieren realidad. “El concepto es incorpó-

reo, aunque se encarne o efectúe en los cuerpos”. Carece de coordenadas espacio-temporales. “El concepto expresa el acontecimiento, no la esencia o la cosa. Es un acontecimiento puro, una hecicidad, una entidad: el acontecimiento de Otro, o el acontecimiento del rostro (cuando a su vez se toma el rostro como concepto)” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 26).

A esta altura parece importante recuperar las palabras que se encuentran en estrecha relación con el concepto de concepto: problemas, o mejor encrucijada de problemas, creación, co-creación; componentes: mundo posible, rostro existente, un nosotros y lenguaje real o palabra, devenir. “Los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esta razón todo resuena, en vez de sucederse o corresponderse” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 28). El concepto es un acto del pensamiento, puesto que el pensamiento opera a velocidad infinita. Es así mismo absoluto y relativo a la vez.

Relativo respecto de sus propios componentes de los demás conceptos, del plano sobre el que se delimita y de los problemas que supuestamente debe resolver. Absoluto por la condensación que lleva a cabo, por el lugar que ocupa sobre el plano, por las condiciones que asigna al problema. “*Absoluto como totalidad, relativo en tanto que fragmentario*. El concepto es infinito por su sobrevuelo o su velocidad, finito por su movimiento que delimita el perímetro de los componentes” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 27).

Consistencia, endoconsistencia y exoconsistencia definen un concepto, pero éste carece de referencia, se plantea así mismo y plantea al objeto al mismo tiempo que es creado. El concepto, entonces, *no es discurso* porque *no enlaza proposiciones*, porque éstas se defienden por sus referencias y *las referencias nada tienen que ver con el acontecimiento*, sino con una relación con el estado de las cosas o de cuerpos, así como con las condiciones de esta relación. En este sentido “Los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esta razón todo resuena, en vez de sucederse o corresponderse” (Deleuze y Guatari, 1997, p. 28).

La construcción del problema se relaciona estructuralmente en nuestro trabajo de investigación, con la formulación de la pregunta y es la

“El concepto es incorpóreo, aunque se encarne o efectúe en los cuerpos”

misma pregunta quien selecciona los elementos con que juega desde la serie de las ideas y desde la serie de los acontecimientos.

Cuando se habla de construir el problema se juega a la producción de sentido y no al análisis. Se juega a la expansión del problema no a su solución. En el contexto de la escuela eso significa abandonar el “magircentrismo” que en nuestras prácticas se traduce como tener la verdad o limitarnos a una única respuesta al problema.

Lo que hay que hacer es mantener un espíritu abierto hacia los nuevos desdoblamientos de la pregunta. Para esto se requiere estar despierto: estar dispuesto cada día a abandonar la imagen de que somos el centro poseedor de todo saber, el presupuesto de que tenemos la verdad, la certeza, la respuesta única con la cual enmarcamos y limitamos-

En nuestros talleres como investigadores para construir la serie de las imágenes y de las ideas se hicieron algunos hallazgos en esta dirección: *LA SERIE DE LOS ACONTECIMIENTOS, DE LAS IDEAS Y DE LAS PREGUNTAS*.

¿DE QUÉ MANERA LOS DOCENTES LEEN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR Y SI ESAS LECTURAS CONSTRUYEN SABER PEDAGÓGICO? Esta pregunta se formuló al inicio de la investigación, permaneció la primera parte, y en la segunda parte se reformuló: ¿Cómo esas lecturas construyen Saber Pedagógico?

La construcción de un problema y la formulación de la pregunta son como las dos caras de una misma moneda pues la pregunta juega libremente para seleccionar los elementos de la serie de las ideas y de los acontecimientos; ella puede formularse sobre cualquier enunciado, sobre cualquier fragmento de discurso, sobre las imágenes que circulan en la cotidianidad, también sobre conceptos encasillados para sacudir su rigidez. En la construcción de un problema se formula una pregunta, es determinar los elementos singulares que lo constituye, aquellos que en cada jugada la pregunta selecciona en las series de las ideas y del acontecimiento.

En cuanto al problema asumimos que es la energía que permite la búsqueda de conocimiento, hace fisuras y atraviesa las estructuras es-

táticas como las curriculares. Saca nuestras miradas de las seguridades que brinda el sentido común; nos introduce en un mundo de incertidumbre que nos lleva a pensar las prácticas y las instituciones desde este horizonte.

Los problemas mediante las preguntas nos introducen a un pensamiento de incertidumbre abandonando la seguridad que nos brinda el sentido común que siempre tendrá un fin, un objetivo, un para qué claro, que no dejará de ser descriptivo, repetitivo, ceñido a las exigencias instituidas.

Este es pues el recorrido que nuestra investigación hizo desde el problema formulado en la pregunta por la serie de los acontecimientos, la serie de las ideas y la serie de las preguntas:

La cotidianidad escolar se mueve entre relaciones organizadas y jerárquicas que determinan aprendizajes, tiempos, espacios, relaciones y encuentros. Circulan al interior de la escuela imaginarios como que dicha organización habilita el funcionamiento correcto de la Institución facilitando procesos de formación que se ajusten a las exigencias de una educación con calidad y al deber ser de la Normal. Así como la creencia que tienen algunos padres de familia de preferir instituciones que ejerzan controles.

¿Se confía más en la educación impuesta desde afuera que en la disciplina gestada mediante el diálogo y la reflexión para trasformarla en convicción? ¿Será que el funcionamiento de la Normal se soporta sobre medidas disciplinarias y de control y no en la conciencia que cada integrante tiene del proceso formativo?

La ausencia de unicidad de criterios frente a la disciplina y la formación genera en los estudiantes diversas conductas y comportamientos que se ajustan a las concepciones del profesor que tiene el cuidado y acompañamiento de los espacios escolares; la tradición se hace presente en la organización y estructuración de las diferentes actividades escolares; frente a una situación de crisis la institución normalista tiende a volver al pasado.

¿Se nos dificulta grandemente convertir las crisis y los errores en fuentes de conocimiento?, ¿cómo piensan los docentes la historicidad de la pedagogía, como pasado y nostalgia o como memoria activa?

De igual modo algunos docentes sienten que existen espacios velados para relacionarse con otros. Encuentros matizados, mediados por silencios, gestos, expresiones, miradas, interrupción de la conversación y en ocasiones de indiferencia.

La distribución de los espacios físicos están parcelados para el docente, lo cual de alguna manera se manifiesta en la fragmentación de las relaciones humanas y en que no haya integración de saberes, lo que imposibilita la interdisciplinariedad, al igual que el propósito original del trabajo por núcleos haciendo que los resultados sean contrarios a lo que busca su fundamentación pedagógica; cada quien está en lo suyo.

¿Cómo hacer de cada núcleo un centro de circulación de los demás saberes para construir cuerpo docente y comunidad académica?

La carencia de lecturas pedagógicas en los docente dificulta el trabajo en equipo, y consecuentemente la posibilidad de leer la realidad escolar. Esto hace de los encuentros docentes meras rutinas

¿Generan las lecturas que hacemos de la realidad escolar prácticas pertinentes a los contextos de la Normal?, ¿cumplen nuestras prácticas cotidianas la función de mediadoras entre la particularidad del alumno y la universalidad de la sociedad y la cultura?, ¿cómo pensar la relación entre las prácticas espontáneas y repetitivas propias de la cotidianidad y la praxis de los saberes disciplinares, el saber pedagógico, la moral y los valores en general en el contexto de la Normal?

El maestro cree que todo lo sabe, “está lleno”, se ha cerrado a la reconceptualización y recontextualización del saber, se confunde libertad con falta de compromiso y se cierran así espacios para la discusión y el debate. ¿Cómo potencializar los conceptos que articulan el discurso pedagógico en herramientas que construyan “Alta calidad”?

En nuestro planteamiento inicial afirmamos que el problema no lo emparentamos con la solución ni con el sentido común, sino que lo

colocamos en el terreno de la incertidumbre, exploramos y se busca afianzar este concepto de problema

En este sentido se determinaron unidades culturales,

... una unidad cultural puede ser una ideología, una práctica, un evento, una situación; pero, también, un texto, un aviso publicitario; y, además, un símbolo, una palabra, un gesto (...) una unidad cultural es la base mínima de lectura signica con sentido. (Vásquez, 2002, p. 45)

Para el caso de esta investigación esas unidades culturales están determinadas por los relatos de los maestros y maestras, el Manual de Convivencia y los Observadores de los alumnos, que como entramado de signos establecen una red de relaciones.

Comenzaremos este recorrido por las unidades culturales con los relatos de los maestros y maestras. A través de ellos, nos acercaremos a las relaciones simbólicas de algunos espacios de la Escuela Normal, así como a la visión del estudiante. En segundo lugar, nos aproximaremos al Manual de Convivencia como la orientación “normativa” y comportamental de nuestra Institución. Por último, serán los Observadores de los estudiantes los que nos permitirán recuperar a través de las palabras consignadas allí, la manera como nuestras maestras y maestros viven, sienten y se han apropiado de los escenarios y normas presentes en los aspectos anteriores.

En este espacio nuestra investigación entra a explorar y a describir, saberes, intencionalidades, conceptos, nociones, pero sobre todo los referentes desde donde se enuncia y se nombra la escuela en su cotidianidad y la práctica pedagógica del maestro en este contexto.

“El concepto de problema que se intenta utilizar aquí es de carácter productivo y creativo y apartándose de las consideraciones del problema que lo relacionan con el obstáculo, la carencia o la necesidad”

PUERTAS DE MI ESCUELA... EL SIMBOLISMO DE UN INGRESO

RELATO DE UNA MAESTRA

*“Llego a la portada, ingreso sin ninguna dificultad...
Primera impresión: llegué a un bosque encantado donde*

me asombra el lateral de la fachada de un palacio antiguo, una arboleda frondosa con tulipán africano en su esplendor florido, unos borracheros sin cupo para un brote de nieve mas, las ardillas muy tranquilas apoyadas en sus dos patas traseras mientras degustaban el maíz que un señor canoso les regaba junto a la gallina y sus seis pollitos, una agüita correteando sobre el pavimento para seguir su curso ladera abajo y una escala en piedra simbolizando la firmeza de los cimientos que sostienen esta estructura, albergue del saber. Ante esto, supongo que he llegado a un espacio donde todo ha de estar dispuesto para el recreo del alma, el intelecto y el cuerpo por supuesto...”

La lectura de símbolos, como tarea

... se asemeja a la de un orfebre de la significación; a alguien capaz de coser hilos aparentemente dispersos, de hilvanarlos o dotarlos de unidad (...) cuando se leen símbolos debemos tener presente que esta labor de zurcir los signos tiene como finalidad descubrir el sentido profundo sobre el cual está soportado el tejido o texto. Es decir también es un ejercicio de develamiento. (Vásquez, 2002, p. 211)

Toda realidad puede ser asumida en las relaciones simbólicas, es decir, puede ser determinada también por una asociación de significantes o significados homogéneos. Sin embargo, la asociación simbolizadora se distingue entre las muchas relaciones que definen la unidad de sentido en la comunicación. La oposición de la simbolización a las otras relaciones que constituyen las figuras, salvaguarda al símbolo del peligro de desvanecerse por la pérdida de su especificidad en análisis y en interpretaciones no adecuadas a su vigor.

¿de qué manera leen los docentes la cotidianidad escolar y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico?

La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: *¿de qué manera leen los docentes la cotidianidad escolar y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico?* Abordar esta pregunta supone trazar unos recorridos marcados por preguntas como: ¿qué entendemos por

lectura?, ¿qué es lo cotidiano?, ¿qué entendemos por Saber Pedagógico? Y finalmente, ¿cómo es que esas lecturas construyen saber pedagógico en la escuela? Esta es pues nuestra carta de navegación.

TALLERES ESCRITURALES

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN, 2006

La cotidianidad escolar es el escenario, en el que te mueves cada día, allí estableces relaciones con las personas que habitan ese campo y con los acontecimientos que la caracterizan.

Objetivo

Propiciar un espacio para que los educadores de la Escuela Normal Superior de Medellín, realicen sus aportes al proyecto por la importancia que estos revisten en el proceso de investigación.

EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LECTURA

Queremos comenzar este recorrido por algunas acepciones del verbo LEER. Pero detengámonos un momento y revisemos la manera cómo algunos diccionarios definen el término. Una mirada ideológica nos permite aproximarnos al concepto: “Interpretar un texto de éste o de otro modo; descubrir, comprender o averiguar el interior de uno por lo que en el exterior aparece” (Casares, 2001, p x). Etimológicamente el verbo leer proviene del latín *legere* que significa reunir, recoger, coger, escoger, elegir, examinar. El sentido más antiguo del griego *légein* (del *indoeuropeo leg-*) y del latín *legere* era “coger, recoger”. Estas dos palabras también significan “escoger, elegir” (Gómez de Silva, 1999, p. 32). En español esta misma palabra tiene como sinónimos, entre otros, comprender, descubrir y profundizar (Ortega, 2003).

Si observamos con detenimiento en cada una de las acepciones sus relaciones semánticas nos conducen a “ejercicios”, por llamarlos de algún modo, relacionados con la posibilidad de recoger, descubrir, seleccionar, examinar, comprender, e incluso averiguar algo sobre lo que

“Interpretar un texto de éste o de otro modo; descubrir, comprender o averiguar el interior de uno por lo que en el exterior aparece”

estamos leyendo. Éstas, así como otras razones nos animaron a investigar la manera cómo los docentes LEEMOS la cotidianidad escolar en la Escuela Normal Superior de Medellín.

Por su parte, en las aproximaciones lectoras desde el símbolo se da toda la complejidad de la producción y comunicación de sentido. En él, a diferencia de otros tipos de lecturas están involucrados los múltiples planos de la experiencia, y no sólo el de la continuidad lineal de las ideas. “el símbolo es portador de sentido, evoca un significado que no está presente (...) De ahí que comprender el símbolo implique siempre percibir dos elementos: el símbolo, y aquello que simboliza” (Mélich, 1998, p. 63). Él es energía y movimiento de interacción entre los diversos planos de la experiencia que constituyen la comunicación simbólica.

Pues aunque la asociación simbólica ocurra por homogeneidad de significados, el símbolo es proceso comunicativo mediante la asociación de realidad y acontecimientos. El símbolo proviene de la totalidad del hombre y a él se dirige: razón y emoción, espíritu y cuerpo. Su sentido no puede reducirse a la unidad organizada de los significados definidos con precisión lógica por sus mutuas relaciones en el sistema en el que se constituyen. Toda realidad puede convertirse en símbolo, adquiriendo también el sentido de esta relación y que la cultura ambiente puede apropiarse de modo más o menos estable.

El símbolo está “motivado” por la homología de los significados, pero la percepción de ésta en la construcción del símbolo depende de factores culturales y personales de órdenes diversos e inconmensurables. Por eso el símbolo es asociación imprevisible y autónoma.

Pero al mismo tiempo la “motivación” no le garantiza al símbolo la perennidad y la universalidad, e incluso su valor específico, a la vez que solicita la interpretación, lo condiciona a las circunstancias en las que se lo interpreta (Chevalier, 1993). Imprevisibilidad y autonomía no significan irracionalidad y anarquía, al contrario, el símbolo, en su movilidad y en la multiplicidad no del todo aferrable a las relaciones entre los términos de la asociación, es presencia bien definida en la psique y en la comunicación por cohesión y organización internas propias.

El símbolo se caracteriza también por su índole vicaria: está presente, pero sólo en función de la presencia de lo simbolizado. Puede entonces ocurrir que la homología entre los dos términos se establezca también mediante algún rasgo propio de lo simbolizado prestado al símbolo, a fin de que éste sea más adecuado a su función (Chevalier, 1993). Asociación no es identidad, y homología es igualdad de relaciones dentro de las realidades asociadas, pero no igualdad de las realidades.

También el símbolo es siempre tensión porque la asociación se establece en la dualidad, y la homología en la diferencia, pero multiplicidad, separación, distancias temporales y espaciales son las condiciones de posibilidad en función de la unificación.

El símbolo, a la vez que se afirma a sí mismo, afirma lo no afirmable, se da como conocido para hacer conocer lo desconocido; se expresa en la comunicación para comunicar lo inexpresado. Y la tensión es siempre hacia lo alto: de lo infrahumano a lo humano, de lo corporal a lo espiritual, de lo humano a lo divino.

Es expresión unificadora del universo también en aquellas culturas que consideran el mundo como conjunto de planos de experiencia distintos más que universo de seres que interactúan. “El símbolo es la significación de la existencia humana. El signo forma parte del mundo físico del ser; el símbolo es una parte del mundo humano del sentido” (Mélích, 1998, p. 64). Como el símbolo existe para lo simbolizado, que es otro, diverso y desconocido, existe como palabra que resuena eficazmente en el silencio que la ha precedido y que todavía la rodea.

La luz del símbolo resplandece siempre en la sombra que perdura y se proyecta de lo simbolizado. Y ésta es la condición misma de la existencia del símbolo: para un sentido del todo manifiesto, un símbolo no puede ser verdadera comunicación nueva.

Además, la permanencia de lo desconocido en que se encuentra el símbolo es también su posibilidad de expresar otras homologías, de decir más. La unidad de luz y de sombra en el símbolo, y la asociación por él realizada, que pone en movimiento a la vez las capacidades intelectivas y los sentimientos suscitados por la realidad simbolizante,

son las razones de su eficacia comunicativa y de lo inadecuado de una interpretación para expresar todo su contenido.

El símbolo está siempre dispuesto a nuevas y múltiples interpretaciones que no sean disfraces, no solo porque también él puede y debe ser releído y reinterpretado como toda expresión, sino sobre todo porque se da en él la sobreabundancia, expresable en interpretaciones múltiples, de la participación de la experiencia del conjunto, incluso emotiva, de la realidad en tanto simbolizante.

El desarrollo actual de la semiótica aclara las diferencias existentes entre signo y símbolo. El signo es unidad de significante y de significado, que son elementos que por su naturaleza no son homogéneos. Su relación, que es la significación, es inmotivada, porque ninguna secuencia de rasgos gráficos o de fonemas es homogénea con el significado que expresa; es también necesaria para constricciones del código particular que instituye aquella función sígnica: significante y significado son necesarios el uno al otro, y solo pueden existir por su interdependencia.

En cambio, el símbolo “forma parte del mundo antropológico del sentido” (Mélich, 19998, p. 65). La asociación supone estos dos elementos homogéneos, y por tanto supone signos; el símbolo es justamente uso de signo, aunque el signo se instituya en el momento mismo de su uso de simbolización. Al poder existir simbolizante y simbolizado sin su relación, ésta no es necesaria, la establece el que utiliza los signos a causa de la homogeneidad que percibe y expresa en la simbolización.

En el símbolo, el simbolizante y el simbolizado son siempre las dos realidades complejas y extrañas entre sí del mundo existente o imaginado, y sólo por la traslación semántica de los vocablos usados para referirse a él, se ha instituido la asociación simbolizadora motivada por la homogeneidad de los significados.

Las diversas investigaciones sobre el símbolo consideran sobre todo su naturaleza y funciones, su referencia a la realidad en la construcción de una visión del mundo, su aparición como imagen de cuanto en el fondo de la psique ninguna palabra de significado determinado puede expresar, su manifestación como característica de la literatura.

De esta forma tomamos como punto de partida la lectura de los relatos escritos por maestras y maestros. Como lo afirma Kohan (2000), un relato es la transformación de una idea íntima en un hecho estético. El buen relato pone en movimiento el pensamiento y los sentimientos del lector. Etimológicamente la palabra relato proviene del latín *relatus*, participio pasivo supletivo de *referre* “relatar, referir, narrar; llevar hacia atrás”.

El relato, en tanto historia narrada, apela a la referencia simbólica de las imágenes, y por lo tanto el lector-espectador-usuario obtiene información y placer al descifrar los significados del intertexto que le hablan a su propio mundo de referencia simbólica.

La narración del relato, a través de los tiempos, se constituyó en un ritual para actualizar mitos lejanos nombrándolos, y de este modo, detenerlos y recuperarlos del olvido. La construcción de relatos es una constante que ha acompañado las costumbres de cada pueblo a lo largo de la historia de la humanidad.

Detrás de cada relato es posible leer las claves para comprender el pensamiento de cada comunidad, en un determinado contexto espacio histórico. Nos interesa avanzar en la exploración de los discursos a través de los cuales se expresa la situación comunicativa de los relatos en tanto hechos narrativos.

Para Umberto Eco, el discurso se define como el ámbito de producción semiótica donde los códigos se entraman con los contextos generados en la situación enunciativa del sujeto quien, a través de sus elecciones u omisiones, va estructurando el hilo discursivo (Eco, 1987). Para que fluya la comunicación narrativa es preciso entonces, que el narrador que enuncia y el sujeto de la recepción compartan los códigos lingüísticos que la estructuran, los códigos narrativos que la organizan en el espacio y en el tiempo, estableciendo posicionamientos que apelan a determinados supuestos ideológicos cargándolos de sentido.

Toda representación es un relato o una narración. Un discurso, siguiendo a Foucault. Las narraciones, informan sobre las premisas de la cultura. Los relatos contextualizan y recontextualizan los sucesos de la vida: los cotidianos y los de la vida interior de los individuos. No sólo

El relato, en tanto historia narrada, apela a la referencia simbólica de las imágenes, y por lo tanto el lector-espectador-usuario obtiene información y placer al descifrar los significados del intertexto que le hablan a su propio mundo de referencia simbólica.

el contenido, la estructura o la forma del relato nos informan sobre una cultura.

El concepto de enunciado de Foucault, como función virtual que cruza el texto no coincide ni con la noción de “frase gramatical”, de “proposición lógica” ni con la de “acto de habla” (Austin) porque está relacionado con un “espacio colateral adyacente” dentro de un dominio en el que sujetos, objetos, estados de cosas, etc. comparten con otros enunciados reglas de la formación discursiva. Foucault afirma:

No existe enunciado que no suponga otros; [...] en torno de cada enunciado hay campos de coexistencias, efectos de serie y de sucesión, una distribución de funciones y de papeles. Si se habla de enunciado es en la medida en que una frase (o una proposición) figura en un punto definido, con una posición determinada, en un juego enunciativo que la rebasa. (Foucault, 1995, p. 166)

El enunciado es la unidad básica que estudia la arqueología. Ésta describe las condiciones de existencia del enunciado -como modalidad de existencia propia de un conjunto de signos sin recurrir a los temas propios de la historia de las ideas del autor, obra, tradición, influencia, desarrollo, etc. En tanto sus condiciones de existencia, materialidad, no dependen del valor lógico, de la significación ni de la corrección gramatical, el enunciado no constituye una estructura o sistema sino una multiplicidad, es un punto en una red de relaciones:

...modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos, algo más que una sucesión de marcas sobre una sustancia, algo más que un objeto cualquiera fabricado por un ser humano; modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos, prescribir una posición definida a todo sujeto posible, estar situado entre otras actuaciones verbales, estar dotado en fin de una materialidad repetible. (Foucault, 1995, p. 180)

La cultura denota un patrón históricamente transmitido de significados incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres

comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento para, y actitudes hacia, la vida. Los textos están cargados de figuras, de imágenes y de símbolos. En el símbolo se da toda la complejidad de la producción y comunicación de sentido.

En éste, a diferencia de otros tipos de comunicación, están involucrados los múltiples planos de la experiencia, y no sólo el de la continuidad lineal de las ideas. Él es energía y movimiento de interacción entre los diversos planos de la experiencia que constituyen la comunicación simbólica.

El pensar simbólico no es pertenencia exclusiva del niño, del poeta o del desequilibrado. Es consustancial al ser humano, precede al lenguaje y a la razón discursiva. El símbolo revela ciertos aspectos de la realidad, los más profundos que se niegan a cualquier otro medio de conocimiento. Imágenes, símbolos, mitos, no son creaciones irresponsables de la psique, ellos responden a una necesidad y llenan una función: dejar al desnudo las modalidades más secretas del ser.

Por consiguiente, su estudio permitirá un mejor conocimiento del hombre; del hombre sin más, que todavía no ha contemporizado con las exigencias de la historia. Cada ser histórico lleva en sí una gran parte de la humanidad anterior a la Historia. Se puede prescindir de los poetas, o de los psiquismos en crisis, para confirmar la actualidad y la fuerza de las Imágenes y de los Símbolos.

Eliade sostiene que la existencia más mediocre está plagada de símbolos. El hombre más realista vive de imágenes. Jamás desaparecen los símbolos de la actualidad psíquica, los símbolos pueden cambiar de aspecto; su función permanece la misma. Se trata solo de descubrir sus nuevas máscaras. Los símbolos, nos ofrecen grandes cantidades de información, son códigos polisémicos. Reconocer sus diferencias y la pluralidad, es otorgar valores, dar reconocimiento y legitimidad a actores que pasarían normalmente desapercibidos. Lo demás sería, tratar de pensar en nuestras situaciones cotidianas, cuestionar aquellos supuestos dados por “firmes”, buscar miradas en o desde otras perspectivas; en fin, es seguir siendo eternos principiantes.

“El símbolo no sólo desvela sentido, lo otorga. a educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales, son de un modo u otro, ‘simbólicas’. La educación simbólica es un proceso inter-subjetivo “otorgador” de sentido” (Melich, 1998)

El símbolo está conectado con su objeto en virtud de la idea de la mente que usa símbolos, sin la cual no existiría tal conexión. Un símbolo, como hemos visto, no puede indicar ninguna cosa particular; denota una clase de cosa. No sólo eso, sino que él mismo es una clase y no una cosa singular.

La palabra vive en las mentes de quienes la usan. Los símbolos crecen. Llegan a existir mediante el desarrollo de otros signos, particularmente de las semejanzas o a partir de signos mixtos que tienen algo de la naturaleza de las semejanzas y de los símbolos.

Pensamos sólo con signos. Estos signos mentales son de naturaleza mixta; las partes simbólicas de ellos se llaman conceptos. Si un hombre hace un nuevo símbolo, es mediante pensamientos que implican conceptos. Así pues, sólo a partir de los símbolos puede crecer un símbolo nuevo. Un símbolo, una vez que es, se extiende entre las gentes. En el uso y en la experiencia crece su significado.

En este orden de ideas, “El símbolo no sólo desvela sentido, lo otorga. La educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales, son de un modo u otro, ‘simbólicas’. La educación simbólica es un proceso inter-subjetivo “otorgador” de sentido” (Melich, 1998, p. 67).

En nuestra investigación la escritura de los relatos de maestras y maestros fueron recuperados a través de talleres escriturales sobre la cotidianidad escolar. La invitación la recibieron maestras y maestros; sus voces convertidas en escrituras son las que relacionamos en los apartados siguientes. No aparecen los nombres porque en muchos de ellos no fueron presentados.

La siguiente fue la invitación hecha a los maestros y maestras para convocarlos a la escritura:

TALLERES ESCRITURALES

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN, 2006

La cotidianidad escolar es el escenario, en el que te mueves cada día, allí estableces relaciones con las personas

que habitan ese campo y con los acontecimientos que la caracterizan.

Objetivo

Propiciar un espacio para que los educadores de la Escuela Normal Superior de Medellín, realicen sus aportes al proyecto por la importancia que estos revisten en el proceso de investigación.

Gaston Bachelard, en la Poética del Espacio, (1983) afirma que la casa es nuestro rincón del mundo. Es nuestro primer universo, nuestro cosmos; la casa alberga el ensueño, protege al soñador y nos permite soñar en paz.

La Escuela Normal despierta en nuestras maestras y maestros cercanías a “la casa”, “su casa”, “nuestra casa”, porque el símbolo es manifestación del terreno de los afectos, de las emociones, que abundan en nuestros comportamientos, algunas veces espontáneas y otras veces, reprimidas.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Al comenzar el año, algunas profesoras, de la Escuela Normal Superior de Medellín, de los grados sextos nos pusimos de acuerdo para recibir a los niños con la siguiente nota: ¡Qué bueno que estás aquí! ‘Bienvenido a nuestra casa. Es tu casa de verdad. Tu mochila viene llena de alegría y juntos lucharemos para que tú seas feliz’”.

“...bosque encantado donde me asombra el lateral de la fachada de un palacio antiguo...”

Bachelard nos dice que la casa es un estado psíquico y siempre revela intimidad.

Sin ella el hombre sería un ser disperso [...] es cuerpo y alma, es el primer universo del ser humano. Y siempre en nuestros sueños la casa es una gran cuna. La vida empieza bien, empieza encerrada, protegida, toda tibia en el regazo de una casa. (Bachelard, 1983, pp. 33-34)

Gracias a la casa un gran número de nuestros recuerdos tienen albergue.

RELATOS DE MAESTROS Y MAESTRAS

“Él es un maestro cansado, pero con sus sueños quiere ver a su nieto corretear por los patios ancestrales donde obtuvo su saber; verlo crecer con alma de maestro, con imaginación de niño y con alma de viejo, pensar en un mañana de generaciones triunfantes o vencidas, regresando a su escuela para su ¡seno de madre estrechar!”

“...lentamente va despuntando el alba, los rayos del sol se vislumbran tímidos, lánguidos y nostálgicos por encima de los techos de mi escuela”

“...él mira taciturno, melancólico y un poco cansado cada uno de los rincones de su amada Normal; aquella que imponente y silenciosa lo vio correr por sus parajes floridos de espesos follajes, de frutos maduros de los cuales solo le queda el recuerdo”

Bachelard recupera la casa desde

... los valores de intimidad del espacio interior, la casa es, sin duda alguna, un ser privilegiado, siempre y cuando se considere la casa a la vez en su unidad y su complejidad, tratando de negar todos sus valores particulares en un valor fundamental. (Bachelard, 1983, p. 36)

Habitación y hogar nos dan un reflejo de la condición de nuestra alma. Los hogares que creamos y donde habitamos, interior y exteriormente, manifiestan un aspecto de nuestra alma.

La casa es un cuerpo de imágenes que dan al hombre razones o ilusiones de estabilidad. Cada uno habla de su Escuela como la siente; cada uno de acuerdo a su historia personal, inventa, crea o si se quiere fabula la Escuela Normal.

En ese entramado de significaciones la casa, nuestra Escuela, va tomando la forma de refugio, de escondite de sueños, de nido. Esta fábula, esta creación de cercanía con el nido nos permite reconocer que

... la casa-nido nunca es joven...es el lugar de la función de habitar. Este signo del retorno señala infinitos ensueños, porque los retornos humanos se realizan sobre el gran ritmo de la vida humana, ritmo que franquea años, que lucha por el sueño contra todas las ausencias. (Bachelard, 1983, p. 37)

En este orden de ideas, la Escuela Normal se convierte en habitación, en refugio, en espacio para la ensoñación.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Se configura como un objeto que articula o no, dos mundos que hacen parte del mismo mundo, el del ser humano, el estudiante, el maestro, la maestra, unos y otros actores de un mismo escenario, el educativo, para perseguir sueños, construir mundos posibles, renunciar o abrazar nuevas posibilidades de conocimiento”

“Los maestros y maestras aferrados a viejos paradigmas tememos enfrentar la cotidianidad que fuera de la escuela se constituye en el mundo de la vida. Un mundo cargado de interacciones simbólicas, de lenguajes compartidos a manera de correlatos, de didácticas ocultas que consagran construcciones y aprendizajes desde hechos cotidianos como un único presente”

Los maestros y maestras aferrados a viejos paradigmas tememos enfrentar la cotidianidad que fuera de la escuela se constituye en el mundo de la vida.

Por eso el símbolo es asociación imprevisible y autónoma. Pero al mismo tiempo la “motivación” no le garantiza al símbolo la perennidad y la universalidad, e incluso su valor específico, a la vez que solicita la interpretación, lo condiciona a las circunstancias en las que se lo interpreta. Él es la presencia de un *logos* que no es la razón dialéctica; mientras ésta unifica lo real en una comprensión que es sistema de conceptos distintos, el símbolo es simultaneidad de las diferentes percepciones en la experiencia completa de lo real en sus varios ámbitos.

El símbolo es justamente uso de signo, aunque el signo se instituya en el momento mismo de su uso de simbolización. Al poder existir, simbolizante y simbolizado, su relación la establece el que utiliza los signos.

Pero si la casa es un valor vivo, es preciso que integre una irrealidad. Es necesario que todos los valores tiemblen. Un valor que no tiembla es un valor muerto (...) Toda imagen simple es reveladora de un estado del alma. La casa es, más aún que el paisaje, un estado del alma. Incluso reproducida en su aspecto exterior, dice una intimidad. (Bachelard, 1983, pp. 91-92)

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Los saludos pueblan el ambiente que hace un rato era silencio. Algunos se saludan muy animados, otros dudan en hablarse. Los mayores hablan en corrillos cerca de la entrada, los más pequeños sospechan que el día en las aulas será una aglomeración de bromas y juegos”

En la Escuela, convertida por la imaginación en el centro de un ciclón, hay que superar las simples impresiones de consuelo que se experimentan en todo albergue. La Escuela vivida no es una caja inerte.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“...un momento en la vida del estudiante para mirarlo a los ojos, transmitirle optimismo y esperanza (...) sonreír, dirigir la mirada con amor para iniciar un nuevo día”

“La llegada al colegio supone el reencuentro de los miembros de la Institución Educativa. Cada día comienza una historia colectiva para estudiantes y maestros, una oportunidad especial para el recibimiento y la bienvenida, para la acogida. Una jornada de emociones y de inquietudes al entrar a cada curso y al cambiar de cada clase. Cada día marca el inicio de nuevas relaciones”

“El recibimiento y los saludos hacen de los momentos iniciales del día una ocasión especial para manifestar el afecto entre las persona. Además permite promover un clima de acogida y seguridad para alcanzar objetivos propuestos [...] cristalizar valores y dar apertura a la acción”

Y aparecen entonces, en los relatos, las puertas de esa casa Escuela Normal:

... cuántos sueños habría que analizar bajo esta simple mención: ¡La puerta! La puerta es todo un cosmos de lo entreabierto. Es por lo menos su imagen *princeps*, el origen mismo de un ensueño donde se acumulan deseos y tentaciones, la tentación de abrir el ser en su trasfondo, el deseo de conquistar a todos los seres reticentes. La puerta esquematiza dos posibilidades fuertes, que clasifican con claridad dos tipos de ensueño. A veces, hela aquí bien cerrada, con los cerrojos echados, encadenada. A veces hela abierta, es decir, abierta de par en par. (Bachelard, 1983, p. 261)

La Escuela Normal tiene entradas y salidas. Es laberíntica. Sus puertas permiten entrar y salir para retornar.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Son casi las 7 a.m. y la puerta de la entrada del edificio principal se llena de jóvenes, y jovencitas, un nuevo día comienza...”

“Una larga fila se comienza a formar para hacer el ingreso por la puerta central, unos llegan por Enciso, otros por Villa Hermosa”

“La puerta [...] una frontera entre el mundo de la vida y el mundo de la ciencia, entre la teoría y la práctica. Se abren las puertas y la escuela asume el mundo de la teoría, un currículo con una didáctica que pretende habitar el razonable mundo objetivo; una didáctica que simula el mundo de la vida, referenciando hechos pasados mediante lenguajes especializados”

Puertas... signo, imagen, de la presencia humana, rastros del paso de maestras, maestros y estudiantes por la Escuela Normal. Y, por ello, símbolos de la posibilidad humana de ver a través y de traspasar los límites. Imágenes de la utopía. Por eso el poeta ha escrito: “Si la puerta tiene una dimensión humana es porque el hombre la atraviesa” (Bachelard, 1983, p. 261).

Un santuario es como una puerta que se abre al más allá.

Cómo se vuelve todo concreto en el mundo de un alma cuando un objeto, cuando una simple puerta viene a dar las imágenes de la vacilación, de la tentación, del deseo, de la seguridad, de la libre acogida, del respeto. Diríamos toda nuestra vida si hiciéramos el relato de todas las puertas que hemos cerrado, que hemos abierto, de todas las puertas que quisiéramos volver a abrir. (Bachelard, 1983, p. 261)

Las puertas nos dice Bachelard (1983) son

...todo un cosmos de lo entreabierto (...) el origen mismo de un ensueño donde se acumulan deseos y tentaciones, la

**“Si la puerta tiene una dimensión humana es porque el hombre la atraviesa”
(Bachelard, 1983)**

tentación de abrir el ser en su trasfondo, el deseo de conquistar los seres reticentes. La puerta esquematiza dos posibilidades fuertes, que clasifican con claridad dos tipos de ensueño. A veces, hela aquí bien cerrada, con los cerrojos echados, encadena. A veces hela abierta, es decir abierta de par en par. (p. 261)

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Entrar o salir, abrir o cerrar (...) Una visión encarnada en una puerta”. La puerta puede ser puente, canal, ruptura o abismo a la vez entre el mundo de la vida y el mundo escolar”

“Se configura como un objeto que articula o no, dos mundos que hacen parte del mismo mundo; el del ser humano, el estudiante, el maestro, la maestra, unos y otros actores de un mismo escenario ‘el educativo’, para perseguir sueños, construir mundos posibles, renunciar o abrazar nuevas posibilidades de conocimiento”

Las puertas de la Escuela Normal conjugan la interioridad de sus rincones, con cada una de las “presencias” de la exterioridad. Por consiguiente, sus puertas resumen a su vez, y desde el mismo punto de vista simbólico, la naturaleza de la Escuela entera.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Los maestros y maestras aferrados a viejos paradigmas tememos enfrentar la cotidianidad que fuera de la escuela se constituye en el mundo de la vida. Un mundo cargado de interacciones simbólicas, de lenguajes compartidos a manera de correlatos, de didácticas ocultas que consagran construcciones y aprendizajes desde hechos cotidianos como un único presente (...) Las puertas de la Normal deben ser la entrada al Ser, el Saber, el Hacer...”

La Escuela Normal, como la casa, es el espacio donde ocurre la fábula, donde sucede la novela, el lugar de la acción y la pasión, del orden y las reglas, y del catastrófico, aunque a menudo insignificante, advenimiento del caos. El espacio del que maestros(as) y estudiantes se apropian por la vía cultural, es un elemento activo de la conciencia humana. La conciencia, tanto la individual como la colectiva -la cultural-, es espacial. Se desarrolla en el espacio y piensa con las categorías de éste.

Al igual que nuestros “espacios de intimidad” están repletos de pliegues temporales e imágenes domésticas, la Escuela Normal se configura como el centro, el principio del orden, el equilibrio sobre el que se establecen los encuentros.

La Escuela Normal, como la casa, recoge y ordena espacialmente. El arquetipo escolar se estructura fundamentado en una distribución del poder preestablecido con normas, valores personales y sociales, basados en el orden o el caos. Todo ello, señalado por unos límites sobreentendidos y en ocasiones ausentes o fácilmente transgredibles.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Con sus comportamientos los jóvenes sugieren cambios y plantean necesidades de cambio en un mundo acelerado y globalizado, y las puertas permiten o no estos cambios. Siento que hay más puertas cerradas que abiertas que dan una sensación de encierro, pero más en el fondo está el temor de cobro económico por lo que nos hacen responsables, y la falta de diseño de una estrategia que inculque y vivencie un verdadero sentido de pertenencia que piense más en el colectivo que en el individual”

“Las puertas a que me refiero que necesitan abrirse para permitir algunos cambios que reclaman los jóvenes son las salas de informática, las salas de química, las de ciencias naturales, la de la capilla y la de la enfermería, salas que siempre deberían permanecer abiertas [...] Existen también puertas inexistentes y necesarias.”

La Escuela se predetermina como centro generador de un orden social, un lugar desde donde irradia los fundamentos de la convivencia humana. Se contamina de todos los valores humanos, sentimentales, íntimos que se han proyectado sobre su estructura. Un espacio que esconde secretos, rememora voces de antepasados, tiembla, se estremece..., y así queda proyectada toda la interioridad de los sentimientos adquiriendo vida. Devora la intimidad de los habitantes.

La Escuela Normal ya forma parte de cada conciencia individual. Las proyecciones sentimentales vertidas sobre ese lugar, obedecen, quizá a la metaforización del “yo-cuerpo” y “yo-casa”.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“El recibimiento y los saludos hacen de los momentos iniciales del día una ocasión especial para manifestar el afecto entre las personas. Además, permite promover un clima de acogida y seguridad para alcanzar objetivos propuestos, cristalizar valores y dar apertura a la comunicación”

“Se saludan duro, otros se gritan, sonríen, se llaman por apodos. Ellas se abrazan cuchichean, programan citas, intercambian cuadernos, tareas, celulares, labiales, espejos y otros objetos (...) lentamente va creciendo la fila para entrar al edificio central (...) así lentamente se inicia un día y otro día (...) al llegar los docentes los corredores quedan vacíos, silenciosos...”

No existe una Escuela perfecta, pero en la medida en que responda a las necesidades humanas, se acercará a ello. Sin embargo, así como es más fácil para el ser humano identificarse con un espacio interior, porque, en cierto sentido, puede apropiárselo, investirlo, utilizarlo... El elemento simbólico de su forma es algo más difícil de entender, dado el fuerte carácter subjetivo que su percepción implica.

La Escuela Normal vivida nos habla de la existencia, del día a día, de lo cotidiano. Lo intangible y lo cotidiano. Tomemos lo cotidiano, lo

No existe una Escuela perfecta, pero en la medida en que responda a las necesidades humanas, se acercará a ello.

funcional, lo que se puede medir, tan unido al día a día, a lo aparentemente racional, aquello que en nuestra sociedad debe funcionar para, digámoslo claramente, poder sobrevivir.

Una semiosis de la Escuela Normal tiene que pensarse, también, en función de quienes ingresan, de quienes atraviesan sus puertas. “El espacio habitado trasciende el espacio geométrico (...) el cosmos forma al hombre, transforma a un hombre de las colinas a un hombre de la isla y del río. Comprende que la casa remodela al hombre” (Bachelard, 1983, p. 83). “La transposición a lo humano se efectúa inmediatamente, en cuanto se toma la casa como un espacio de consuelo e intimidad, como un espacio que debe condensar y defender la intimidad” (Ibidem, p. 80). “A veces la casa crece, se extiende. Para habitarla se necesita una mayor elasticidad en el ensueño, un ensueño menos dibujado” (Ibidem, p. 79). Las Escuelas se “llenan” cuando sus “habitantes” las sienten suyas, las hacen parte de su vida misma...las habitan.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Por las puertas de la Escuela pasamos cada día los profesores, que aunque no hagamos un proceso consciente, con seguridad nos introducimos en el mundo de la institución, en el mundo que significa cada niño, en el mundo que representa cada familia, LOGRAMOS AUNQUE SEA INCONSCIENTEMENTE, abandonar nuestra vida familiar con sus preocupaciones. De 7 a 1.p.m. todos nuestros pensamientos giran alrededor del proceso de formar niños, de corregir comportamientos, de escuchar preocupaciones o experiencias alegres, de aliviar dolores, de ver dientes flojos, de ‘orientar’ practicantes y de recibir besos empegotados después de haberse chupado un bombón, y de dejar inquietudes bien fundadas para que los niños quieran seguir aprendiendo cuando vuelvan a cruzar las puertas para salir”

“Los niños y los jóvenes, estos sí que esperan cosas bien especiales. Esperan que la escuela les brinde un lugar donde comunicar sus inquietudes, donde buscan el amigo (a) que nunca olvidarán porque los acompañó en un momen-

to decisivo de sus vidas, un lugar donde puedan olvidar los problemas de sus hogares o donde puedan compartir los valores o vivencias de sus casas, un lugar donde se les tenga en cuenta como PERSONAS en formación, no hechas y derechas. Un lugar donde reclamar a gritos autoridad, aunque no se crea así, los jóvenes sienten que si se les corrige es porque son importantes para alguien, son reconocidos. Las puertas de la Normal deben ser la entrada al ser, el saber y el hacer”

La Escuela Normal, desde las voces de maestras y maestros, representa el símbolo de acogida o el lugar a propósito para acogerse. Se configura como un objeto que articula en cada inicio de un nuevo día, de una nueva jornada pedagógica; encuentros, miradas educativas de dos mundos que hacen parte del mismo mundo.

LO COTIDIANO EN LA ESCUELA

En el recorrido que nos hemos trazado aparecen las siguientes preguntas: ¿qué es lo cotidiano? y ¿a qué llamamos aquí lo cotidiano? Lo cotidiano, que a veces se confunde con costumbre, con rutinas, con “siempre de lo mismo”, con todo igual, es definido por el diccionario como: “adj. Correspondiente a todos los días, de diario, que se repite cada día”. Pero también aparece su relación como libro diario: “Relación histórica hecha por días, o de día en día” (Casares, 2001).

Etimológicamente cotidiano proviene del latín *cotidianus*, *quotidianus*, “dario”, de *cotide*, *quotide*, “diariamente”, todos los días, de *quot* “tantos como; cuantos; cada” (Gómez de Silva, 1999). En Español tiene como sinónimos, entre otros, diario, ordinario, lo de todos los días. Como podemos observar en ninguna de ellas se hace alusión a lo rutinario, quizá porque son nuestras prácticas las que convierten lo cotidiano en rutina y repetición. En nuestro caso particular existen los diarios pedagógicos que circulan, como mediación escritural, en nuestras instituciones; muchos de ellos similares al “anecdotario”, registro de clases y en ocasiones al mal llamado “parcelador”.

Las relaciones organizadas y jerárquicas de la cotidianeidad determinan espacios y tiempos, así como criterios frente a la disciplina y formación de los estudiantes: llegadas puntuales, portar debidamente el uniforme..., que de algún modo determinan también los encuentros con OTROS y con lo OTRO.

La cotidianeidad se mueve entre relaciones organizadas y jerárquicas. Las relaciones organizadas y jerárquicas de la cotidianeidad determinan espacios y tiempos, así como criterios frente a la disciplina y formación de los estudiantes: llegadas puntuales, portar debidamente el uniforme..., que de algún modo determinan también los encuentros con OTROS y con lo OTRO.

En este sentido, la organización escolar distribuye espacios, asigna tiempos en horarios que fraccionan por “entradas” y “salidas”, acompañados por el sonido del timbre, la posibilidad de acceder o no a las aulas, baños, cafetería, biblioteca, salas de informática. Justificados en la idea del funcionamiento “correcto” de la Institución.

Asimismo, los espacios físicos, Núcleos Disciplinarios, que comparan los docentes, habilitan proximidades y gestualidades de “lenguajes” presentes y a la vez ausentes de la cotidianeidad escolar. Están también presentes en la cotidianeidad y la conforman las interacciones y los olores que impregnan lugares, y determinan el acceso o prohibición a los mismos: el traperero que va y viene, el olor a desinfectante... se convierten en “lenguajes”, que acompañan las diferentes manifestaciones cotidianas de la escuela.

Y así, entre ires y venires se hacía necesario recorrer el concepto de cotidianeidad, y fue Ágnes Heller en su texto “Historia y vida cotidiana”, la que nos permitió recuperar algunos conceptos. Esta autora define la vida cotidiana como la “totalidad de todas las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social” (Heller, 1970, p. 42). Es pues la vida cotidiana, la vida de todo hombre en la cual éste participa con todos los aspectos de su individualidad en los que intervienen sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías.

Ahora bien, como la vida cotidiana es heterogénea y jerárquica, se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económicas y sociales; características, que posibilitan, un despliegue necesario para que las esferas heterogéneas se mantengan en movimiento.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“La cotidianidad de la vida escolar nos proporciona muchos escenarios en los que se reflejan comportamientos típicos de quienes interactuamos para alcanzar propósitos ya como estudiantes, ya como docentes o padres de familia”

“Desde las 6:30 las puertas de la institución son testigos de diferentes actitudes que van desde la apatía hasta el entusiasmo, desde la euforia hasta el mal genio”

El individuo se hace para la vida cotidiana en la medida en que va madurando, ya adulto ha de dominar la manipulación de las cosas, asumir las relaciones sociales; esta capacidad de asimilación y desarrollo de su madurez ha de empezar en grupos pequeños como la familia, la escuela, comunidad. En ellos se transmite al individuo las costumbres, las normas, la ética de otras integraciones mayores. “El hombre aprende en el grupo los elementos y normas de la cotidianidad” (Heller, 1970, p. 42), para sostenerse de manera autónoma en el mundo de lo social, orientarse en situaciones, moverse en el medio de la sociedad.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“A la entrada encontramos algo nuevo. Una o dos páginas escritas en una pequeña cartelera actualizada por la Coordinación de Convivencia, donde nos podemos enterar unos y otros de las actividades de la semana. Acaso un acto cívico, una reunión de profesores antes o después de la una de la tarde, una reunión de padres de familia, una acto cultural o variaciones en el horario de entrada de tal o cual grupo debido a la ausencia de profesores”

“Entre las 6:50 y las 7:00 llega mucha más gente cogidos de la tarde. La puerta principal se colma de estudiantes y apresuran su ingreso para que no los anoten por llegar tarde”

Vista así, la escuela es un grupo de inicio de la maduración donde se transmiten normas, costumbres y saberes que posibilitan integraciones mayores: La universalidad del trabajo, de la profesión y de los conocimientos como lo plantea Gadamer en *Verdad y Método*. Entonces, la Institución Educativa se convierte en el espacio propedéutico hacia la consolidación de la ética, el conocimiento y el trabajo.

Por otra parte, “la vida cotidiana está en el centro del acontecer histórico, es la verdadera esencia de la sustancia social” (Heller, 1970, p. 20), y la sociedad no dispone de sustancia alguna que no sea el hombre, pues los hombres son los portadores de objetividad social, y a ellos exclusivamente compete la construcción de cada estructura social y su transmisión. “Pero esa sustancia no puede ser el individuo humano porque éste, pese a ser la totalidad de sus relaciones sociales, no puede jamás contener la infinitud extensional de las relaciones sociales” (Heller, 1970, p. 21). Y continúa, “la vida cotidiana es la vida del individuo, éste es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico. Es un ser particular en su modo de manifestarse y de conocer; todo conocimiento del mundo y toda pregunta sobre éste es una cuestión de la particularidad” (Heller, 1970, p. 43).

ESTUDIANTE GRADO DÉCIMO,
EN UNO DE LOS RELATOS DE UNA MAESTRA

“Las puertas de mi escuela me separan del mundo que realmente vivimos, nos desconectan por un momento de la vida cotidiana”

“La escuela nos abre la posibilidad de aprender, reflexionar, tomar decisiones, tomar en serio las responsabilidades y deberes; mientras que fuera de ellas cambiamos esas responsabilidades, actitudes y lenguajes que no expresamos una vez entramos a la institución”

La vida cotidiana es heterogénea, recaba en varias direcciones, es el hombre entero el que interviene en la cotidianeidad; por su parte homogeneidad significa que concentramos toda nuestra atención so-

bre una sola cuestión, y por otra parte, que aplicamos nuestra entera individualidad humana a la resolución de esa tarea; proceso que no se puede realizar arbitrariamente sino de tal modo, que nuestra particularidad se dirija en la actividad humana específica que elegimos consciente y autónomamente, esto es, como individuos.

En este punto aparecen otras preguntas: ¿qué tipos de signos emplean los maestros al referirse a la cotidianidad de la Escuela Normal?, ¿cómo leer la particularidad de estudiante y la universalidad de la cultura? Así como el sastre tiene la particularidad de cada cuerpo, ¿puede el pedagogo tener en cuenta la particularidad de cada estudiante?, ¿cómo leer los tres ejes sobre los que se organizan las instituciones educativas? Eje de las situaciones de aprendizaje, eje de los contenidos, eje de los trayectos, o sea la articulación de los módulos de formación en la Escuela Normal.

Aproximarnos a la manera como los docentes leen la cotidianidad de la Escuela Normal, nos lleva a pensar que los signos expresan un tejido de prácticas sociales de sujetos históricos. La distribución de los espacios, asignación de tiempos en horarios, que fraccionan por “entradas” y “salidas”, acompañados por el sonido del timbre, las aulas, baños, cafetería, biblioteca, salas de informática, el uniforme, los manuales de instrucciones, entre otros, son signos. A través de su lectura podemos conocer otra u otras realidades; son signos que leemos en nuestra cotidianidad.

Este tipo de lectura nos exige, de manera fundamental, explicar y comprender los signos, y también interpretarlos, es decir, darles sentido.

La distribución de los espacios, asignación de tiempos en horarios, que fraccionan por “entradas” y “salidas”, acompañados por el sonido del timbre, las aulas, baños, cafetería, biblioteca, salas de informática, el uniforme, los manuales de instrucciones, entre otros, son signos.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Aspectos importantes a tener en cuenta al llegar al aula cada día: Tener el espacio preparado y ordenado, destinar un tiempo para explicar que se espera de la clase; cuidar de las relaciones manifestar afecto y calidez. Buscar espacios para hablar y compartir destinando un para tiempo a comentar cambios, retos y sorpresas que se esperan”

“Los docentes que controlan la entrada miran, entre otras cosas, el uso del uniforme. La falda que no sobrepase la altura determinada. El color y el tipo de zapatos, el uso de chaquetas que no corresponden con el uniforme, el uso de accesorios no permitidos como aretes, balacas, manillas, bluyines y estilos no convencionales”

Ahora bien, las diversas circunstancias de la vida cotidiana como la mirada, el vestuario, la postura y la misma escuela nos permiten leer signos. Estos hacen parte de un tejido de relaciones entre objetos, personas, lugares y situaciones que forman una red de relaciones. Ese texto que leemos es la cultura, en nuestro caso, la cultura escolar.

La lectura semiótica es un proceso cognitivo que interpreta la realidad. Es un proceso cognitivo en tanto que implica una búsqueda de sentido mediante la explicación y comprensión de los signos. La finalidad de la lectura semiótica es la reconstrucción de los significados. A través del proceso de desarme, montaje, de ir y volver continuamente entre el explicar, el comprender y el interpretar, es el que ofrece la posibilidad de dar razón de la vida cotidiana y de la cultura.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Lentamente va creciendo la fila para entrar al edificio central, allí son revisados por los docentes que les corresponde mirarles que los buses no sean de colores extravagantes, que los zapatos sean los del uniforme, que el cabello esté organizado. Aún así, bien revisados, cuando llegan a las aulas muchos ya se han transformado en desordenados, por llevar la contraria, por hacerse los héroes o simplemente porque ASÍ ES COMO ME GUSTA VESTIRME”

“Comida en mano, en compañía de los amigos, de las amigas se van a disfrutar el banquete por la piscina, por el coliseo, por las canchas, por los árboles o simplemente se sientan en las jardineras a socializar los sueños, las

fantasías amorosas, los pesares y desengaños, las peleas con mamá, los amores fortuitos. Comparten los celulares, los comparan, se toman fotografías, llaman, se peinan y decoran”

La lectura semiótica nos convierte, como maestras y maestros, en investigadores de la cultura, en personas “alertas” y decodificadores de los diferentes signos de la cultura en el contexto pedagógico. La semiótica, como alternativa dentro de la cotidianidad escolar, nos instala en una red de representaciones, escenas y ritos donde la variedad de lenguajes intentan indicar y explicar de qué manera éstos la constituyen. La semiótica, está estrechamente ligada a la Poiesis, al acto de creación.

Es a partir de este acto de creación donde la semiótica encuentra el terreno abonado para desentrañar los sentidos de los discursos puestos en escena, es decir la manera como se gestan las normas, el valor de fondo que manejan los discursos liberadores y en ocasiones como aceptación de la diferencia.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Pasan las dos primeras horas de clase llega el esperado anuncio del descanso y la fiesta continúa. Como si los hubieran espantado salen de los salones hombres y mujeres, grandes y chicos corren y se atropellan escalas abajo para llegar al kiosco a comprar su MEKATO”

“Mientras muchos están tranquilos en los lugares visibles, otros se ubican en los rincones, lejos de la mirada de los maestros, dicen que a fumar, a decir “guachadas” o a mirar revistas porno o a escuchar música. Lo cierto es que el kiosco tiene su encanto, detrás de él no falta el grupo de 6 o 7 muchachos y dos chicas que fuman y se turnan para avisar si algún maestro se acerca y cambian el humo por un bombón. Son observados por niños de grado sexto que expresan admirados: no les da “miedo que los pillen”

El hombre no puede pensar más que por medio de signos y, por tanto, cualquier consideración del objeto sólo puede realizarse desde su representación. Lo que hace que esa representación sea considerada como objeto es la función que desempeña en el proceso de semiosis: el ser representado por un signo. Para que un signo pueda ser interpretado, el objeto tiene que ser conocido con anterioridad.

Tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el semiótico, primero existe un objeto y después el signo que lo representa. De ahí que Peirce pueda decir que es el objeto el que determina al signo y no a la inversa. Para Umberto Eco el sujeto es “hablado por los lenguajes verbales y no verbales”, por la dinámica de las funciones signícas, es decir por la variedad de posibles entre las articulaciones del plano de la expresión y el plano del contenido de los discursos: “... somos lo que la forma del mundo producida por los signos nos hace ser [...] La ciencia de los signos es la ciencia de la constitución histórica del sujeto” (Eco. 1980. p. 99). Por ello la teoría semiótica general de Eco es fundamentalmente una semiótica del re-conocimiento y del permanente y cambiante auto-reconocimiento del sujeto de la semiosis del signo.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Cuando llegamos al salón algunos muy puntuales, otros no, todos compartimos con nuestros amigos y compañeros; hablamos de nuestros novios, de nuestras mamás cuando nos cohíben ir a las farras. Ellas lo hacen por nuestro bien, aunque a veces se pasan”

“La entrada del personal docente y de los estudiantes, durante unos 45 minutos, sirve para observar cómo funcionan algunos valores que se están incorporando en nuestra idiosincrasia cultural: la cortesía, ¿un estudiante o un docente podrá incorporar en su personalidad el acto de saludar porque se le salude con sarcasmo diciéndole ‘buenos días’? Puntualidad: ¿Por qué es lo mismo llegar con dos minutos de retraso que con treinta o cuarenta? Presentación personal: ¿Será cierto que las contravenciones respecto del uniforme obedecen a un clamor de la perso-

*na para gritar ¡Aquí estoy!¿ ¿Por qué no se fijan en mí?
¿Dónde está el afecto que me tienen?”*

Eco propone que así como hay gran multiplicidad de lenguajes y de textos, de igual manera se multiplican las formas de lectura; presenta la semiótica como una teoría y una praxis que se ocupa del signo, que como ya expresamos es entendiendo como todo lo que a partir de una convención aceptada previamente se comprende como alguna cosa que está en lugar de otra.

El punto de partida de su estudio semiótico es el comprender que la semiótica trata del intercambio de cualquier mensaje, esto es, de la comunicación y de su íntima relación con el estudio de la significación. Umberto Eco se adhiere al concepto de signo y de semiosis de Peírce, para afirmar que el signo es algo que nos permite conocer algo más. De esta manera el signo se convierte en un mediador. En otros términos, “los signos nos sirven para transformar relaciones ineficientes en otras más eficientes” (Pierce, 1989, p. 98).

El carácter mediador del signo nos permite entender por qué la Semiótica nos acerca de manera “comprensiva” a la cultura, en nuestro caso a la cultura escolar.

“los signos nos sirven para transformar relaciones ineficientes en otras más eficientes” (Pierce, 1989)

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Algún detalle resulta para anotar en las planillas del día a día para su control en la Coordinación de Convivencia. Entre los dos docentes encargados del control se siente el cuidado de no desautorizarse: -Cerremos ya, -No. Faltan dos minutos. Casi siempre están de acuerdo, pero lo curioso es que en la lista de quienes llegan tarde no aparecen estudiantes del Ciclo Complementario quienes parecen tener permiso para entrar con cierto derecho que nadie les ha otorgado”

La Semiótica encontró en el signo una unidad básica que, a su vez, le permitió engendrar, homologar e interpretar la variedad de signos culturales. Eco patentiza, uno de los elementos estructurantes de su teoría general, al afirmar que el hombre, inmerso en la red de los signos que él mismo ha creado, las huellas, los indicios, las señales, debe reconocer continuamente este universo semiótico y reconocerse a sí mismo como parte activa de una semiosis, de un único proceso interpretativo.

Pierce (1989) afirma:

... puesto que el hombre sólo puede pensar mediante palabras u otros símbolos externos, éstos podrán replicar: tú no significas nada que no te hayamos enseñado nosotros y por tanto sólo significas en la medida en que diriges alguna palabra como interpretante de tu pensamiento [...] la palabra o el signo que el hombre usa es el hombre mismo. (p. 92)

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Quienes hemos tenido la oportunidad de hacer un seguimiento -involuntario- de quienes llegan tarde, notamos que quienes lo hacen reiteradamente, tienen problemas familiares o personales que no hemos conocido, pese a que la planilla de registro tiene una columna para anotar las causas. Cuando hemos averiguado y analizamos con algún detenimiento podemos concluir que siempre hay una justificación que se manifiesta con la misma seguridad entre quien dice: Se me pegaron las cobijas, o entre quien manifiesta: ‘Tuve que esperar en la escuela mientras me recibían a mi hermanito’”

El sujeto semiótico en Eco es la figura del hilo de Ariadna; es la confianza en la semiosis ilimitada y en un orden “razonable” de la red de los signos, sobre la cual se desliza por un laberinto semejante a una galaxia en movimiento y nunca es posible cartografiar en su totalidad. Es un sujeto que vive fundamentalmente del trabajo incesante de reconocimiento y del enlace de los signos.

Sería exagerado decir que se trata únicamente de un sujeto “clasificador”, taxonómico, de indicios, huellas, síntomas, calcos, estímulos programados, estilizaciones; un sujeto que se mueve en el mundo semiótico con la única tarea de reconocimiento, ostensión y ordenamiento de los signos de acuerdo a las modalidades de su producción o al modo de articulación entre “contenido” y “expresión”.

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“El mundo de la escuela a partir de las reflexiones de sus actores hace preciso pensar, soñar con puertas abiertas que integren el mundo de la ciencia con el mundo de la vida, puertas que establezcan nexos entre la teoría y la práctica. Puertas que encarnen una visión unificadora e integradora de la vida”

“Cada día comienza una historia colectiva para estudiantes y maestros, una oportunidad especial para el recibimiento y la bienvenida, para la acogida”

Pero a los habitantes de la Escuela los asiste también la “norma” y los deseos:

RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS

“Esperan que la Escuela les brinde un lugar de encuentro con sus iguales, un lugar donde comunicar sus inquietudes, un lugar donde puedan olvidar (...) un lugar donde se les tenga en cuenta como personas en formación (...) un momento en la vida del estudiante para mirarlo a los ojos”

“Estudiantes varones que arreglan sus vestiduras introduciendo sus camisetas por dentro del pantalón, tratan de arreglar sus peinados y en la mayoría de los casos no es posible ocultar cabellos largos que requieren cortes, o tratando de mostrar que los excesos de gomina en los

cabellos son excesos de agua porque de lo contrario sería contravenir las exigencias del Manual de Convivencia”

“El sentido de pertenencia no visto como la acción de decir a boca llena: Yo pertenezco a tal o cual institución, sino el sentido de pertenencia que supera la orgullosa calcomanía con el logo institucional colocada y olvidada en un cuaderno, el morral, el parabrisas del carro y tantos otros lugares poco significativos. Si ese logo no se imprime en el corazón, en el alma y desde allí trasciende hacia el proyecto de vida personal, no pasará de ser un simple logo”

La Escuela Normal entonces, genera imágenes que como lo dice Bachelard (1983), dan cuenta de la forma “*cómo habitamos nuestro espacio vital de acuerdo con todas las dialécticas de la vida, cómo nos enraizamos de día en día en un rincón del mundo*” (p. 85).

EL MANUAL DE CONVIVENCIA Y LOS OBSERVADORES DE LOS ESTUDIANTES... UN INTENTO DE APROXIMACIÓN SEMIÓTICA

En este recorrido por la cotidianidad de la Escuela Normal encontramos el Manual de Convivencia y los Observadores de los estudiantes, que como dispositivos develan acciones y prácticas escriturales para dar cuenta de las diferentes aproximaciones a los conceptos de disciplina, norma, convivencia, entre otras posibles lecturas. Originaria y etimológicamente, disciplina es lo que se aprende y la manera en que se aprende.

Según nuestra decisión investigativa, el Manual de Convivencia y el Observador de los estudiantes, fueron mirados desde los desarrollos teóricos y metodológicos presentes en “Vigilar y Castigar”. El texto de Foucault constituye un análisis genealógico o sea un análisis histórico de las formas actuales de ejercer el control, el castigo y la sanción tanto en las instituciones carcelarias como en las educativas, que guardan una estrecha relación desde su génesis histórica. Las formas actuales o

más exactamente, las estrategias actuales convierten cada sujeto en un sujeto dócil para el funcionamiento del poder.

Un acercamiento a la analítica de los enunciados presentes en el Manual y en los observadores evidenció que el discurso fuerte es el jurídico, mientras que lo pedagógico queda simplemente enunciado sin ser explicitado.

Retomamos pues a Foucault quien nos permitió leer, en el Manual, la fuerza de la legalidad vigente y la casi inexistencia de construcción de Saber Pedagógico. En el régimen sancionatorio del Manual, por ejemplo, está la figura de “Contrato Pedagógico”, pero no se dice qué hace a ese contrato pedagógico, aunque se detallan las etapas para llegar a él y lo que sigue después de su incumplimiento.

De igual manera, se remite a las estrategias pedagógicas, que son más enumeración, que ejercicio de fundamentación y argumentación desde los conceptos que articulan la pedagogía como saber fundante de las instituciones “formadora de formadores”:

En el régimen sancionatorio del Manual, por ejemplo, está la figura de “Contrato Pedagógico”, pero no se dice qué hace a ese contrato pedagógico, aunque se detallan las etapas para llegar a él y lo que sigue después...

MANUAL DE CONVIVENCIA

5.4 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS:

5.4.1 *Diálogo, concertación y negociación en privado con el estudiante. (p. 17)*

La suspensión del estudiante por 1 o 2 días se apoya solamente en la ley sin ninguna reflexión de principio sobre la validez pedagógica de la suspensión:

MANUAL DE CONVIVENCIA

Artículo 132 de la ley 115: “El Rector o director del establecimiento educativo podrá otorgar distinciones o imponer sanciones a los estudiantes según el reglamento o manual de convivencia.”

Artículo 313 del Código del Menor: “los directores de los centros educativos velarán por la permanente asistencia del menor a su establecimiento, procuraran evitar que se presente la deserción escolar e investigarán las causas de la misma, si esta se presentare.”

La Visión y la Misión, por su parte, invocan la formación científica y la formación de calidades humanas. Pero al leer los registros en los observadores no se evidencian reflexiones, ni diálogos para llevar al estudiante a comprender la importancia del conocimiento y de los valores en los procesos de formación como la experiencia más crucial del hombre.

La experiencia en la que el hombre se forma no es la experiencia científica sino la experiencia de la vida. Al respecto Martha Baracaldo, al reflexionar en la propuesta de formación de maestros y maestras, expresa cómo cada individuo está habitado por innumerables experiencias particulares, y que el tiempo vivido cohabita con el tiempo horario de la escolaridad.

En cuanto a los observadores, la ausencia frecuente de registros en los espacios destinados a las estrategias pedagógicas, nos llevó a sopotarnos en las investigaciones de Mockus quien trabaja la problemática y posibilidades de las fronteras entre los lenguajes de la escuela y los lenguajes extraescolares. El concepto, expuesto por Nassif (1958), “acto integral pedagógico” clave en la respuesta a la segunda parte de la pregunta: “y cómo esas lecturas construyen saber pedagógico”, puso hablar las evidencias encontradas en el observador.

De igual valía resultó la tesis Machado (2005), “Herbart y la memoria activa del saber pedagógico” puesto que ella se involucra al ahondar en la tesis; la pedagogía como el saber fundante del maestro, que anima la reestructuración de las Normales, y a la vez nos recuerda pertinentemente, que fue Herbart quien de una manera sistemática buscó darle autonomía a la pedagogía.

Cuando Herbart plantea el problema de la instrucción, o teoría de la didáctica, formula que una buena educación no depende sólo de la ins-

trucción, sino también de la colaboración que a ésta aporte el gobierno y la disciplina. Los tres conceptos pilares de la pedagogía que Herbart relaciona y describe en forma detallada "... Gobierno, instrucción y disciplina son, pues, los tres conceptos primordiales en vista de los cuales se ha de tratar toda la teoría de la educación..." (Machado, 2005, p. 123), la cual debe preocuparse tanto de satisfacer sus fines sin oprimir el espíritu como del orden y la crianza de los niños.

Para la enseñanza, actividad cotidiana del maestro, Herbart propone el tacto pedagógico, entendido como atención y observación para determinar cuando apresurar al alumno y cuando dejarlo en su propio ritmo, qué manifestaciones del alumno tomar y cuáles pasar por alto, cuándo animar y cuándo callar. Es un ejercicio de la palabra y el silencio (Machado, 2005, p. 158).

Consignar entonces, los registros en el observador, es parte del acto pedagógico del maestro. Veamos entonces, desde Nassif (1958) los caracteres del acto pedagógico:

Ha sido considerado un acto de simpatía y de afecto hacia el educando. En segundo lugar se considera un acto de autoridad puesto que existe una diferencia de nivel entre las dos partes. Finalmente es un acto de conocimiento pues el educador posee saber disciplinar, sabiduría de la que carece el estudiante. (p. 234)

Pero el acto pedagógico exige la participación del alumno, sin este requisito se convierte en "seudopedagógico" al no apuntar al hombre entero o sea aquel que cumple tareas de la especie de acuerdo a su particularidad, su voluntad y su deseo.

La participación del alumno lleva a fijar los requisitos de la relación pedagógica cuyas condiciones relevantes son la mediación, la representación, la comprensión y la crítica:

Por mediación se transmiten los bienes culturales, el contenido de saber, y se cultivan las capacidades y disposiciones de los individuos y de la comunidad. La transmisión de esos mismos bienes se realiza por la representación y vivencia de los mismos en el seno de la relación pedagógica.

Mediación y representación necesitan, a la vez, de la comprensión mutua de los valores que se representan y asimilan en la intimidad de una relación de simpatía y de confianza. (Nasiff, 1958, p. 234).

Pero a estos elementos hay que añadir la crítica que desarrolla autonomía y libertad de criterios. Desde el educador el acto integral pedagógico es un acto de amor, de autoridad y de ciencia; desde el estudiante es disposición a “recibir valores y aprehender bienes” (Nassif, 1958, p. 235).

Pregunta que se hace Nassif (1958) y que podemos resignificar y contextualizar. “¿Cuál es el aspecto personal y estético (creador) del maestro, y cuál el lado objetivo (científico) de su misión? Es muy común la creencia de que el maestro como el poeta, “Nace no se hace” (p. 224).

A partir de este planteamiento sobre el acto integral pedagógico, que desde la tradición pedagógica encontramos en Nassif, leemos en extenso el siguiente registro de un observador que nos evidencia la manera como se construye Saber Pedagógico en la Normal Superior

FICHA OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Lleva percing lo cual se estipula como falta leve en el manual de convivencia. En varias ocasiones se le habla al respecto y contesta de manera descortés.

Interrumpe constantemente clases, es grosera e irreverente con la maestra de..., no trabaja en clase y se distrae.

“Sigue con su mal comportamiento, le tira cosas a los compañeros, grita de un momento a otro, le grita a la profesora y tira cosas.

Se para cuando la profesora está dictando clase y se hace la payasa

Le llamo la atención y contesta: aquí todos son unos animales, ratas, y conejos incluyéndola a usted. Falta grave. Manual de convivencia.

Luego que le hago el llamado de atención me dice que le caigo pésimamente mal”

En este orden de ideas, los observadores de los estudiantes, como dispositivos mediadores de escritura, están dispuestos como formatos para que después de realizada la anotación que evidencie el comportamiento del estudiante, tanto educador como estudiante firmen, a manera de “constancia” y en ocasiones de aceptación o negación de lo escrito, según sea el caso. De igual modo el acudiente firmará cuando sea necesario.

En el observador se dejan leer varios signos, varios significantes de disciplina pero sin que en la mayoría de los registros en el espacio de estrategias pedagógicas se formule una invitación para que el estudiante se exprese o pueda comprender sus procesos de formación, y menos que se le diga por qué es formativa la puntualidad, el manejo de los silencios y la conversación en el aula.

Los significantes de disciplina rastreados son: la puntualidad, la presencialidad, y el silencio. En varios de los registros se encontró que la indisciplina se asocia a las conversaciones, interrupciones y charlas durante las clases:

En el observador se dejan leer varios signos, varios significantes de disciplina pero sin que en la mayoría de los registros en el espacio de estrategias pedagógicas se formule una invitación para que el estudiante...

FICHA OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Es muy indisciplinada. Frecuentemente charla, no atiende y distrae a los demás”

“En el día de hoy el alumnó hablo toda la clase interrumpiendo el desarrollo de las actividades”

“El joven genera indisciplina conversando y tirando papeles durante el tema tratado en Ciencias Sociales”

En los registros podrá verse que al estudiante se le invita a la disciplina desde la autoridad, desde la obediencia, aunque siempre se invocan los saberes o disciplinas específicas.

FICHA OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Se le hace llamado de atención por el tatuaje, además por el motilado. Muy necio estuvo en la clase, mucha dificul-

tad para que colaborase con el silencio en la evaluación. Se le ha llamado en varias ocasiones la atención por uniforme mal llevado, motilado y peinado, saco azul sin camiseta por dentro. Llama mucho la atención con charlas y conversaciones a destiempo”

“En el día de hoy el alumno habló toda la clase interrumpiendo el desarrollo de las actividades. El joven genera indisciplina conversando y tirando papeles durante el tema tratado en ciencias sociales”

El alma moderna no nace de la culpa sino que nace más bien de los procedimientos de castigo y vigilancia. El alma no es incorpórea, ni en absoluto sustancia, es más bien el elemento donde se articulan los efectos de determinado saber y poder, donde se engranan sus relaciones. Sobre esta realidad referencial se han construido conceptos como: psique, subjetividad, personalidad y conciencia; se han edificado técnicas y discurso científicos.

A partir de esta producción del alma se han validado las reivindicaciones morales del humanismo. Pero no nos ilusionemos no se ha sustituido el alma ilusión de los teólogos, por un hombre real objeto del saber o de la intervención tecnológica.

El hombre de que se nos habla y que se nos invita a liberar es ya en sí el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo. Un ‘alma’ lo habita y lo conduce a la existencia, que es una pieza en el dominio que el poder ejerce sobre el cuerpo. El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo. (Foucault, 1976, p. 36)

Humanidad es el nombre respetuoso que se da a la economía y al cálculo que el poder hace del castigo, a su racionalidad más exactamente. El Manual es un horizonte de verdad para el profesor, de justicia; pero el estudiante escasamente escribe en el observador su desacuerdo cuando los registros poco evidencian las concepciones y especificaciones consignadas en el Manual.

En este orden de ideas, Herbart nos recuerda, cómo la enseñanza requiere de la “Reflexión en acción como de la reflexión sobre la acción” (Machado, 2006, p. 149). Nuestra lectura de los registros hizo énfasis en mirar las estrategias pedagógicas, como en observar el espacio destinado a la acción pedagógica del maestro y a la voz del alumno. Desde allí puede leerse si en el registro del observador se evidencia un acto de comprensión pedagógica.

En el observador del alumno se puede leer “*Charla mucho en clase y nada de trabajo*”, mientras que en la columna de la estrategia pedagógica no tiene registro. “*Se levanta cada rato, hace desorden no deja trabajar a los compañeros. Para él la clase es de parranda, no consigna, no trabajó nada. No participa*”, y en las estrategias pedagógicas el maestro no registra su voz ni el estudiante la suya.

En la mayoría de los registros, persiste la ausencia de una intervención pedagógica frente a la situación.

FICHA OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Interfiere en el normal desarrollo de las actividades cuando emite gritos sin justificación alguna. Juega permanentemente en clase (juguetes traídos de la casa). Estrategia pedagógica. Se dialogó con el niño para buscar su mejoramiento en el aula de clase”

“Es una joven a quien le faltan modales. Necesita ejercitarse en el trato delicado y respetuoso. Cuando se lo propone sabe ser tierna, amable, solidaria. También se aprecia en ella una actitud de inconstancia frente a su proceso de aprendizaje y sus deberes como estudiante. Debe reforzar Ciencias en enero. Su comportamiento es aceptable”

¿Qué dijo el niño?, ¿qué dijo la joven?, ¿qué dijo el maestro? Desde el discurso pedagógico se plantea diferenciar la lógica del niño y del joven, de la lógica del adulto. Igualmente convertir al niño y al joven en un informante de las situaciones del aula, tan importante como el

maestro. Pues como plantea la Hermenéutica, la experiencia de la propia historicidad es esencial para la formación.

Y no sabemos si ese desgarrón, que hurta cualquier tipo de discurso o de enunciado en esta columna, sea el despojo de un discurso pedagógico que le impide al maestro, intervenir inteligentemente como lo reclamaba Dewey:

Cuáles son los medios por los cuales la función de la educación en todas sus ramas y fases, selección del material para el programa, métodos de instrucción y disciplina, organización y administración de las escuelas, puede conducirse con un aumento sistemático de control Inteligente y de comprensión. (Dewey, 1942, p. 13)

De los registros examinados en el observador, ninguno se interroga, si existen dificultades de enseñabilidad en la asignatura que sirve, o se formulan preguntas como ¿por qué ni el maestro, ni los espacios escolares convocan?

Los pedagogos clásicos ya pensaron que enseñar contenidos que no interesan era como servir cadáveres. ¿Dónde está la memoria activa del saber pedagógico? Cada maestro, nos dice la nueva legislación, debe ser formado en un saber disciplinar y en el saber fundante: La Pedagogía.

FICHA OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Frecuentemente habla en clase, se distrae mucho con los vecinos, es poco serio, no consigna. No copia lo del tablero los ejercicios. Va muy mal debido a su comportamiento. No se interesa por nada de la clase.

“Durante el año se le llamó la atención porque en ocasiones llega tarde a clase y cuando hay cambio de clase permanece por fuera, cuando se les ha pedido que espere al profesor dentro del aula de clase y no fuera de ésta, porque interrumpen la actividad de los demás”. (La columna de estrategias pedagógicas no tiene registros)

“No entró al bloque de...; se fue a ver un partido de fútbol, sin permiso”

La lectura de los registros del observador la hicimos en forma de Sinécdoque cinematográfica: la parte por el todo; la corona por el rey. En esos registros se pone en juego o no, todos los objetos de conocimiento de la pedagogía. Los registros evidencian la ausencia de “pedagogía reconstructiva”, por nombrarla con palabras de Mockus, Hernández, Granes, Charum y Castro (1995), quienes plantean el concepto de la pedagogía como:

Reconozcamos ahora que las prácticas educativas, y más específicamente las prácticas de enseñanza, ponen en juego conocimientos que son más bien del tipo saber-cómo, ponen en juego lo que algunos teóricos, siguiendo a Chomsky, llaman competencias. Esas competencias que son dominadas en un nivel práctico por el educador (¿por el buen educador?) pueden ser adquiridas y transmitidas sin explicitación. Hasta cierto punto un educador competente puede hacer juicios no arbitrarios sobre la validez de una secuencia de actos de enseñanza. Ese saber-cómo implícito, que se manifiesta en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, es un saber que tal vez es posible transformarlo en un saber-qué. (p. 17)

En los registros examinados se lee más el saber cómo que el saber qué, nuestro interés consiste en señalar que para que haya construcción de saber pedagógico se necesita acceder al nivel del saber qué, como se deja leer desde el texto de Mockus et al (1995) citado en el párrafo anterior.

En esta construcción del Saber Pedagógico al nivel del saber qué, consideramos que la noción de discurso involucra unas formas de uso del lenguaje, un suceso de comunicación y una interacción verbal, entonces, un análisis de los signos, presentes en los discursos escolares posibilita la formulación de acercamientos para explicar las relaciones entre los aspectos comportados en la noción de discurso.

La lectura de los registros del observador la hicimos en forma de Sinécdoque cinematográfica: la parte por el todo; la corona por el rey.

Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable la convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. El Discurso, por tanto, se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.

En este orden de ideas, una aproximación a los signos presentes en el Manual de Convivencia nos permitió develar los discursos de formación, de relación con el entorno, así como los relacionados con la participación democrática en los procesos. Todos ellos pensados de una u otra forma, en relación con la formación de los futuros maestros y maestras.

En sus diferentes apartados el Manual recurre a signos, presentes a manera de prescripciones, establecido por órdenes que esperan acciones. ¿Qué se espera que se haga? De igual manera, reflejan una imagen de estudiante desde la Misión, Visión y el Perfil.

MANUAL DE CONVIVENCIA

“MISIÓN: formación de MAESTROS Y MAESTRAS que valoren y amen su profesión con gran solvencia intelectual, pedagógica, ética e investigativa, que les permita proyectarse comunitariamente e influir en su medio dotados de una visión humanista del mundo, de una visión política de la realidad y condiciones de su existencia, para que se desenvuelvan con versatilidad en el campo y la ciudad con sentido crítico y constructivo del sistema escolar y social.”

VISIÓN: ... retos del siglo XXI en la formación de maestros, con un alto nivel de sensibilidad, compromiso y responsabilidad social”

El perfil del estudiante se estructura como discurso, a partir de cinco “Comportamientos” en los cuales aparecen signos de la imagen de estudiante que la Escuela Normal espera formar. Por esta razón, consig-

na en el Manual los aspectos que deben tenerse en cuenta como estudiante Normalista. Signos que hacen referencia a su proyecto de vida, al cuerpo, a las relaciones con otros, a compromisos institucionales, y a su relación con el entorno, entre otros.

MANUAL DE CONVIVENCIA

“Comportamientos académicos: (...) Asume el estudio con actitud crítica y reflexiva. Aspira a conocer más de lo que en las aulas se enseña. Siente y manifiesta gusto y afición por la lectura...”

Comportamientos sociales: (...) Analiza y reflexiona sobre los problemas de la sociedad y de su entorno. Se presenta en sociedad como un EDUCADOR en proceso de formación...

Comportamientos familiares: (...) Es respetuoso de las normas y recomendaciones de sus padres y familiares. Evita los conflictos interpersonales...

Comportamientos psicológicos: (...) Asume los problemas con actitud racional y reflexiva. Actúa acorde con su edad, armonizando sus intereses personales con los parámetros que le permite el contexto...

Comportamientos institucionales: (...) Quiere la Escuela Normal como su segundo hogar. Es responsable y puntual con los deberes que le determina la institución. Demuestra con sus actuaciones un alto sentido de pertenencia institucional...”

Todos ellos, como se expresó en párrafos anteriores, configuran en la Escuela Normal sentidos como organización social. La capacidad de significar, entonces, no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto.

De hecho, en una formación discursiva suelen encontrarse objetos y actos de diversa índole agrupados en torno a una significación común. Todo objeto o práctica es significada de alguna manera al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, como prácticas sociales, son también discursivas.

Desde esta perspectiva de la significación, las ideologías como bien lo plantea Eliseo Verón (1987), son entendidas como objetos, prácticas y concepciones articuladas a una significación específica. El discurso en tanto que significación se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto. Es diferencial en la medida en que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso.

Por ser relacional y diferencial, el discurso es inestable en la medida en que el significado no se fija de una vez para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. El discurso es abierto e incompleto en el sentido de que al ser relacional, diferencial e inestable, es siempre susceptible de ser ligado a un nuevo significado.

El Manual de Convivencia, como práctica discursiva, presenta desde los deberes y derechos de los estudiantes una serie de elementos (signos), ligados a un sistema de significados, que tanto como signos individuales y como estructura o totalidad discursiva, permanecen abiertos a aceptar nuevos sentidos, que de todas maneras, no agotarán las posibilidades de seguir incorporando nuevos significados.

En esa medida el Manual tiene un carácter mediático en la transmisión de los valores culturales y sociales o sea en la transmisión de órdenes simbólicos. Ahora, si la escuela tiene una función ideológica, ¿privilegia la escuela los órdenes simbólicos dominantes? (Díaz, 1990).

Algunos apartados de los Derechos y Deberes permiten acercarnos a esta práctica discursiva:

MANUAL DE CONVIVENCIA

Derechos de los Estudiantes

“DERECHOS DE LOS ALUMNOS:

- *Recibir información clara y oportuna sobre las diferentes normas que corresponden a su formación por parte de directivos y profesores.*
- *Recibir una formación integral acorde con su edad, intereses y capacidades, utilizando estrategias pedagógicas que respondan a tal fin.*
- *Ser escuchados siempre por cada uno de los miembros de la institución, para posibilitar el diálogo que conduzca a una sana convivencia.*
- *Recibir un trato cordial por parte de directivos, profesores y trabajadores en general, así como de sus propios compañeros.*
- *Expresar y difundir su pensamiento y opiniones con libertad, siempre y cuando no atente contra los demás ni entorpezca la buena marcha de la institución...*”

Cada uno de los aspectos enunciados en el Manual, como derechos, insisten como valor de fondo en “recibir”, como signo, pone de relieve el acto de dar para construir, al menos esa es la intención pedagógica y formativa de la Escuela Normal.

Así también, en los deberes encontramos signos que se tejen en el entramado del Manual, como práctica discursiva. Los siguientes son algunos apartados:

Cada uno de los aspectos enunciados en el Manual, como derechos, insisten como valor de fondo en “recibir”, como signo, pone de relieve el acto de dar para construir, al menos esa es la intención pedagógica y formativa de la Escuela Normal.

MANUAL DE CONVIVENCIA

Derechos de los Estudiantes

“DEBERES DE LOS ALUMNOS:

- *Participar en el diseño y ejecución de programas y proyectos para lograr la integración de los diferentes estamentos de la Escuela Normal.*
- *Asistir puntualmente y participar de: Las clases, prácticas, seminarios, conferencias, actos comunitarios y demás actividades programadas por la Escuela Normal.*
- *En caso de ausencia prevista o imprevista, presentar al día siguiente de la ausencia, la excusa del padre de familia a la coordinación respectiva para luego ser firmada por...*
- *Mantener el orden en todas las actividades, evitando gritos, silbidos y otros actos que interfieran en el adecuado desarrollo de las mismas.*
- *Colaborar con el aseo de la Institución, depositando basuras y desechos en los lugares indicados por la misma.*
- *Mostrar la presentación personal que exige el perfil del estudiante normalista: uso adecuado del uniforme, cortes de cabello y peinados sin extravagancia y sin tinturas o aplicaciones....”*

El discurso del Manual, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación y es la constelación de significaciones compartidas que organizan la Escuela Normal.

El Manual de Convivencia y los Observadores son, en este sentido, espacio de las prácticas educativas o, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones. El discurso pedagógico es estructurante, puesto que es desde este discurso que se

constituye el sujeto de la práctica en una Escuela Normal en particular, y de toda cultura escolar en general.

Asumir lo anterior también implica aceptar que el discurso educativo no se limita a documentos y verbalizaciones relacionadas con las prácticas educativas, sino que las contempla junto con otros elementos que configuran lo educativo, actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempos, etc., concentrándose en las significaciones que adquieren en sus interrelaciones y en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales.

Por esta razón el Manual de Convivencia señala, como prescripción, las acciones que se convierten en faltas, ya sean leves, graves o gravísimas, ubicándolas en un apartado llamado: Régimen Sancionatorio. Así mismo, señala una aproximación a las Estrategias Pedagógicas, ausentes en la mayoría de los casos, en los observadores de los estudiantes.

Algunos apartados de estas faltas nos servirán para ilustrar los signos presentes en este discurso.

MANUAL DE CONVIVENCIA

“FALTAS LEVES:

- *Llegar por tres veces tarde al salón de clase y a la institución sin causa justificada.*
- *Perturbar el orden de las clases con charlas, algarabía, gritos, lanzando tizas, papeles o cualquier objeto a los compañeros(as).*
- *Presentarse a la Institución Educativa Escuela Normal sin el uniforme y sin la debida excusa firmada por los padres y/o acudientes.*
 - *Ingerir comidas o bebidas dentro de las clases.*
 - *Irrespetar a los compañeros(as) con gestos o palabras.*

FALTAS GRAVÍSIMAS:

- Utilizar la violencia (insultos, golpes y/o amenazas) contra cualquier miembro de la comunidad educativa.
- Alterar libros, informes académicos, registros de asistencia y/o certificados de estudio.

FALTAS GRAVES:

- *Rayar o marcar las paredes, muebles o enseres del aula de clase, unidades sanitarias o cualquier dependencia de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.*
- *Arrojar sustancias olorosas desagradables y/o extravagantes a personas, dependencias de la Escuela Normal.*
- *Realizar dentro del establecimiento actuaciones íntimas que incomoden a la comunidad normalista...*

FALTAS GRAVÍSIMAS:

- *Utilizar la violencia (insultos, golpes y/o amenazas) contra cualquier miembro de la comunidad educativa.*
- *Alterar libros, informes académicos, registros de asistencia y/o certificados de estudio.*
- *Consumir, traficar o presentarse a la institución bajo los efectos de drogas o sustancias psicotrópicas, alucinógenas, estupefacientes o alcohólicas.*
- *Portar elementos que perjudiquen la convivencia pacífica como armas de fuego, armas blancas, punzantes, cortopunzantes (navajas, cuchillos) en la Escuela Normal Superior de Medellín.*
- *Estallar petardos, papeletas, u otros artefactos explosivos en las dependencias de la Escuela Normal o en sus alrededores.*
 - *Acosar sexualmente a compañeras o compañeros.*
 - *Crear falsas alarmas tendientes a conseguir pánico colectivo”*

En otras palabras, podemos aproximarnos a definir lo específico de la lectura de la cotidianidad en relación con esos otros tipos de discurso, que desde lo pedagógico, social, cultural o ético, establecen conexiones y cruzan las diferentes prácticas escolares. De esta manera,

el Manual como práctica discursiva, recupera signos de otros contextos como el derecho y la legislación, entre otros.

Como ya habíamos mencionado, si no es posible pensar sin cuerpo, y tampoco pensar sin lenguaje, ¿se podría pensar en un lenguaje sin cuerpo? De hecho, para muchos, el cuerpo “nunca miente”, mientras que el lenguaje verbal puede ser engañoso, dice cosas que otros desean escuchar, no ofrece toda la “verdad”.

Y sin embargo, del cuerpo controlado, disciplinado, salen palabras que en ocasiones sorprenden hasta a la misma persona, y son ellas entonces las que dicen la “verdad”. Estamos condicionados por nuestro habitar en lenguajes, sin lugar a dudas, pero el lenguaje no nos condiciona por completo. Siendo tal la complejidad, la amplitud y la riqueza de los temas relativos al cuerpo o al lenguaje, ellos están en medio del conocimiento de la ciencia y de la vida cotidiana.

Tanto en el Manual de Convivencia, como en los Observadores de los alumnos es recurrente la presencia de signos con relación al cuerpo, al vestuario, al comportamiento y al cuidado del entorno. Signos que de alguna manera recuperan las nociones de cultura y contexto en las cuales se enmarca nuestra Escuela Normal.

En este orden de ideas, Umberto Eco propone la noción de enciclopedia, para formalizar la semiosis ilimitada y, al mismo tiempo, integrar coherentemente una semántica del texto y del signo, a sus niveles pragmático-discursivos. Umberto Eco afirma que la enciclopedia es, como laberinto global y cartografía de la semiosis, irrepresentable en su extensión total pero puede serlo localmente, por zonas de competencia, por porciones.

Al hablar de semiosis y de proceso, tenemos que reconocer también que un texto, en su sentido amplio, no está completo sino hasta que ocurre otro proceso de semiosis distinto: la lectura del mismo. Nunca un texto producirá el mismo significado, porque está inmerso en un proceso dinámico de significación: la relectura, la revisión del propio autor, ahora como lector de su propio texto, la lectura por otra persona distinta al autor hace que este proceso de significación sea infinito. Y el significado tampoco está en el texto: está en la configuración que hace tanto el escritor y el lector de su lectura.

En este sentido, el maestro tiene un código para leer el comportamiento del estudiante mediante el registro que hace en el observador. El Manual prescribe sobre un deber ser y sobre una imagen de cuerpo. Del observador emanan enunciados, cómo se ríe, conversa o charla permanentemente, donde se registran la incomodidad del maestro pero no “que pasa”, momento de la reconstrucción pedagógica.

Los siguientes son algunos de los registros de los observadores de los estudiantes, en ellos encontramos adjetivos, sustantivos y verbos que desde el discurso, “señalan”, “marcan” al estudiante a partir de sus comportamientos y en la mayoría de los casos no aparecen las estrategias pedagógicas o tan solo se enuncian signos que cumplen acciones en las cuales no aparece la voz de los estudiantes.

Es importante expresar que muchas de las anotaciones aluden al señalamiento del cuerpo, bien sea desde el uniforme, el reír, comer, charlar, entre otros.

REGISTROS OBSERVADOR DEL ALUMNO

“Es muy indisciplinada. Frecuentemente charla, no atiende y distrae a los demás”. (La columna de la Estrategia Pedagógicas no tiene registros)

“No entró a bloque de Inglés, se fue a ver un partido de fútbol, sin permiso”. (La columna de estrategias pedagógicas no tiene registros)

“... este alumno en compañía de otros no dejó trabajar por iniciar una guerra de papeles y desordenar totalmente el salón”. Estrategias pedagógicas: “a la hora siguiente le indiqué lo mal hecho y les ordené organizar nuevamente el salón, para poder iniciar la siguiente hora de clase”.

“... interrumpe la clase de inglés pone muy poca atención a la clase”. (Estrategias pedagógicas no tiene registros)

“De un tiempo para acá su actitud en clase ha sido negativa; lo cambié de puesto por indisciplinado y a además no

cumplió con la tarea de hoy. Estrategias pedagógicas: “Ser responsables con sus deberes estudiantiles”

“Al joven se le pide que se calme con sus gritos a destiempo. A lo que el joven responde “Yo soy dueño de mis actos y me calmaré cuando yo quiera”

“Recuerde asumir los compromisos establecidos en el Manual de convivencia y observar un perfil acorde al perfil del estudiante normalista. M de C ·P.3: 9 y 12”

La noción de discurso involucra unas formas de uso del lenguaje, un suceso de comunicación y una interacción verbal, entonces, un análisis de los signos, presentes en los discursos escolares posibilita la formulación de acercamientos para explicar las relaciones entre los aspectos comportados en la noción de discurso.

Si se parte de que toda configuración social es significativa, es impensable la convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. El Discurso, por tanto, se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.

La presente investigación es un texto, una muestra de este proceso semiótico que desemboca en un acto de comunicación: un nuevo proceso de semiosis del que se encarga, ahora, el lector. Es por ello que indicamos cautelosamente que si bien no podemos seguramente decir cuál es la mejor lectura de nuestra cotidianidad escolar, si podemos señalar cuáles han sido las lecturas desde las que se han aproximado las Maestras y Maestros de la Escuela Normal.

SABER PEDAGÓGICO

La reflexión pedagógica en nuestro país ha estado cruzada por distintos conceptos y prácticas. En las últimas décadas del siglo XX y en el primer lustro de este milenio, las investigaciones le han otorgado di-

Nuestra investigación se inquieta por describir y explorar los saberes, intencionalidades, conceptos, nociones y referentes desde donde se enuncia y se nombra la escuela en su cotidianeidad, y desde allí, el maestro en su práctica pedagógica.

ferentes estatutos a la pedagogía, nombrándola como Disciplina, como campo conceptual, como ciencia y como saber.

La pregunta por el saber y la ciencia ha interesado a las ciencias de la educación y a la Pedagogía. El grupo de investigación de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, introduce y emplea esta noción en las investigaciones sobre Pedagogía al hacer uso de las herramientas metodológicas de Foucault, presentes en la arqueología del saber, ya que permiten pensar con amplitud el saber escolar.

Nuestra investigación se inquieta por describir y explorar los saberes, intencionalidades, conceptos, nociones y referentes desde donde se enuncia y se nombra la escuela en su cotidianeidad, y desde allí, el maestro en su práctica pedagógica. Antes que explorar los dispositivos pedagógicos de la enseñanza, instauro la mirada en los dispositivos de la disciplina, entre ellos, el Manual de convivencia y los observadores como condición de funcionamiento, pero desbordando también un concepto reduccionista de enseñanza. Para este fin hacemos propias las palabras de Martínez (1990):

La enseñanza a la que apuntamos (aquella impensada hasta ahora), más que una práctica particular en un *topos* (espacio-tiempo) institucional, más que un concepto definido desde la lógica de la identidad, es por el contrario un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo con ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc., sino más bien resonancias, disonancias y aún consonancias con aquellos elementos que la atraviesan. (p. 170)

Ahora bien, ¿qué no es la enseñanza? No es solo la relación maestro alumno. No es solo la reproducción de una lógica clausurada dogmáticamente, no solo apunta al conocimiento como su único destino, no es solo la relación de un sujeto que da algo a otro, la enseñanza, no es solo el lugar de los procedimientos.

Martínez Boon nos plantea, de igual manera, aquello que sí es la enseñanza. Si la pedagogía se entiende como discurso y como práctica, el

autor nos señala una tarea para la enseñanza por vía del pensamiento: Se trata de construirla como un instrumento contra el poder y hacia un despliegue del pensamiento ¿Qué significa pensar desde esta dimensión? Pensar es un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de la teoría y de la práctica, sino como una actitud frente al mundo y como una forma de proceder en el discurso.

La lectura arqueológica de Saber Pedagógico -aplicado al campo de la presente investigación-, permite leer en los escritos de los profesores, las posiciones de sujeto de saber, que puede asumir un maestro en nuestra formación social; así como la forma de aprender del alumno, la enunciación del conocimiento, el reconocimiento del aprendizaje y la manera de “educar” a los alumnos. En fin, aquello que debe hacer el maestro como sujeto que opera mediante un saber.

En los relatos de los maestros y maestras encontramos dos que se valen de referentes teóricos para hablar de su práctica pedagógica en la Escuela Normal:

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Siento que hay más puertas cerradas que abiertas que dan una sensación de encierro y de no poder moverse con libertad justificada por una solución contra la inseguridad: pero más en el fondo está el temor al cobro económico por lo que nos hacen responsables y la falta de diseño de una estrategia que inculque y vivencie un verdadero sentido de pertenencia que piense más en el colectivo que en lo individual.

Las puertas a las que me refiero que necesitan abrirse para permitir algunos cambios que reclaman los jóvenes, son las de las salas de informática, la biblioteca, las salas de Física, de Química, de Ciencias Naturales, la Capilla y la Enfermería, salas que siempre deberían permanecer abiertas.

Existen también puertas inexistentes y necesarias que permitan un flujo de estudiantes ágil y seguro en las escaleras...”

Para el autor del escrito anterior, las puertas tienen tres condiciones de existencia: Primero, están cerradas o están abiertas, segundo, el que las puertas estén cerradas o abiertas lo determina la administración y tercero, hay unas puertas inexistentes pero que deben crearse. Aquí hay una mirada a la puerta como posibilidad, en la medida en que hablen universos múltiples hacia el conocimiento, pero también puede crearse la “puerta de la libertad”.

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Es preocupante que nuestros jóvenes que son excelentes por su manejo, respeto y sumisión, a pesar de sus múltiples falencias, no se manifiesten en formación crítica, ni propongan alternativas de solución, siendo estas dos competencias básicas de la formación integral”

Este docente describe al estudiante Normalista con múltiples adjetivaciones: un “excelente sumiso” frente a las decisiones de los administrativos; un estudiante que no alcanza a ser crítico, ni propositivo.

En la crítica que Mockus (1984) hace al cientifismo puesto en marcha en las décadas del 70 y del 80 por la tecnología educativa, establece como criterios válidos para la interacción que se lleva en la escuela los siguientes requisitos: la ausencia de formas de dominación que distorsionan el proceso de la comunicación y la disposición para tematizar y criticar racionalmente la tradición. La intervención pedagógica entendida como interacción que permite la crítica racional, será una posibilidad de construir saber pedagógico, de abrir puertas múltiples hacia una educación que vincule al estudiante con un proceso de emancipación.

En este segundo momento la lectura del educando, creemos, se hace en líneas compuestas. Desde la teoría cognitiva pero no en el contexto de producción de la teoría, como es apenas obvio, sino para adecuarla a la circulación de la escuela Normal; la otra línea de composición es desde la apropiación que hace la oficialidad o sea el Ministerio de

Educación Nacional, en los Lineamientos Curriculares y en los Lineamientos para la redacción de logros. (¿Construcción de logros? No sabemos).

Trascribimos fragmentos, pues fiel a nuestra ruta investigativa, debemos leer la procedencia múltiple referencial de la construcción de saber y cómo una de sus características es la dispersión. Señalamos de soslayo que en las instituciones formadoras de formadores, el concepto adecuado no es capacitación sino precisamente formación.

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“... nuestros alumnos tienen falencias cognitivas que es nuestro deber detectar a la luz de unos conocimientos, unas teorías y unos criterios claros que permiten diseñar y ajustar un sistema de mejoramiento eficiente y confiable a este respecto”

La práctica pedagógica la cruzan discursos de múltiples procedencias. Por eso el Saber Pedagógico es un discurso que tiene que ver con la realidad, de ahí que se plantee el problema del sujeto observador de esa realidad: ¿pedagogo?, ¿docente?, ¿profesional?, ¿líder?, ¿demagogo?, y por qué no una pregunta ubicada en las fronteras entre lo “Normal y lo Patológico”.

El Saber Pedagógico desde la lectura arqueológica aplicada a los relatos nos ha mostrado que el saber pedagógico es un saber plural que permite múltiples lecturas de la cotidianidad y muchos de ellos arrojan más dispersión que sistematicidad.

Abordar el discurso pedagógico significó ponerlo en correlación con el campo institucional, con una serie de prácticas que se ejercen en la dispersión. Así en uno de los relatos de los maestros y maestras se propone mirar al estudiante desde el estatuto de la persona.

El Saber Pedagógico desde la lectura arqueológica aplicada a los relatos nos ha mostrado que el saber pedagógico es un saber plural que permite múltiples lecturas de la cotidianidad y muchos de ellos arrojan más dispersión que sistematicidad.

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Los niños y los jóvenes estos sí que esperan cosas especiales: Esperan que la escuela les brinde un lugar donde comunicar sus inquietudes, donde buscar el amigo (a) que nunca olvidarán porque los acompañó en momentos decisivos de sus vidas, un lugar donde puedan olvidar los problemas de sus hogares o donde compartir los valores o vivencias de sus casas, un lugar donde se les tenga en cuenta como personas en formación”

Vestigios, trazos, de esa pedagogía humanista que no cesa de plantarse, más cuando muchas experiencias y teorías han tratado de fusionar marxismo y humanismo. Para la pedagogía humanista “la educación es una acción ejercida por un espíritu sobre un espíritu” (Nassif, 1958, p. 237). De ahí que la relación pedagógica sea “la acción de las conciencias unas sobre las otras” (Ibidem).

Ejercicio que busca llevar una conciencia inmadura a identificarse con una conciencia formada. Pero la acción pedagógica es posible porque la lección o el ejemplo del maestro, no son más que un llamado a las exigencias constitutivas del alumno, una invitación a desplegarse, a reunirse con el pensamiento o el acto propuesto para identificarse con ellos.

En el mismo relato, del maestro citado anteriormente, se plantea como un componente del acto pedagógico el ejercicio de la autoridad:

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Un lugar donde reclamar a gritos el ejercicio de la autoridad, aunque no se crea así, los jóvenes sienten que si se les corrige es porque son importantes para alguien, son reconocidos”

De ahí que este relato rescate el proyecto de vida, la administración como responsabilidad frente a este proyecto, y de esta manera se vincula al discurso de las pedagogías personalistas. Estas pedagogías tienen la personalidad humana como objetivo final de la educación, muy común a casi todas las pedagogías del siglo XX.

La pedagogía de la personalidad se caracteriza por conciliar la individualidad con la comunidad; el ser con el deber ser; la autoridad con la libertad (Nassif, 1958, p. 107). Dejar inquietudes bien fundadas para que los niños quieran seguir aprendiendo es una manera típica de construir saber pedagógico, es mucho de lo referido en esta narración. Pero esto apenas es un resto, un vestigio, que se deja leer por momentos en la narración del maestro.

También se encuentra un oído atento y afectuoso, donde puede leer que definitivamente el saber pedagógico está cruzado por el orden de lo simbólico, de la afectividad y de las disciplinas. El apartado del relato citado hace legible que se trata de conciliar la autoridad y la libertad.

Otra mirada que rescata el relato de otro profesor, hacia el estudiante, es la de sujeto de conocimiento:

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Cognitivamente parto de un supuesto personal. Los únicos indicadores de avances y de falencias en el proceso cognitivo de los educandos son los registros académicos que realmente sabemos no son indicadores reales de habilidades cognitivas”

Después de este recorrido por las lecturas que desde el relato el maestro hace del estudiante, nos formulamos esta pregunta ¿circulan en la Normal discursos pedagógicos que lean y reconozcan al estudiante como sujeto de deseo?

Proponemos hablar de ‘pedagogías ascéticas’ para referirnos a aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar ‘pedagogías hedonistas’ a aquellas que desarrollan la posibilidad...

Mockus et al (1995) cuando investigan las fronteras entre los lenguajes escolares y extraescolares, hablan de la existencia de una frontera más profunda, más clave en la vida escolar, puesto que estructura el modo de ser de las vidas humanas, se trata de la frontera entre el deseo y la voluntad

Proponemos hablar de ‘pedagogías ascéticas’ para referirnos a aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y llamar ‘pedagogías hedonistas’ a aquellas que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad, sin contraponerla al deseo, en continuidad con este. (p. 51)

En el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica, cada maestro revela, por así decirlo, un estilo pedagógico que se hace patente en las narraciones y en los registros del observador. En ejercicio de dicho estilo refuerza la voluntad del estudiante enfrentándolo un poco a sus inclinaciones o bien exaltando el deseo de indagación de algunos estudiantes al calificarlos en:

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“Los de nivel alto, caracterizado por un excelente desempeño toda vez que no solo cumplen con lo asignado, sino que amplían temas mediante la indagación, comparten con el maestro hallazgos, comunican inquietudes de tipo académico”

Desde las pedagogías tradicionales, que Mockus et al (1995) identifican con las pedagogías ascéticas, una voluntad débil parece ante la inclinación a la pereza y a la irresponsabilidad ¿Cómo poner a dialogar la voluntad y la inclinación?, ¿cómo transformar una naturaleza inclinada a la pereza, en un ser humano que integre el deseo y la voluntad de saber?

Trazar rutas sobre estas preguntas nos pone en el camino hacia la reflexión de la acción pedagógica, para que ella no afiance la voluntad a

costa de silenciar el deseo, pues según el psicoanálisis, no puede formarse sin vincular a los impulsos internos. “El saber es un objeto de deseo (y de voluntad) sui géneris” (Mockus, 1995, p. 56). En un extremo estaría el deseo de saber y en el otro la voluntad de saber entendida como proyecto.

Los de nivel bajo, nos dice finalmente el mismo maestro

LAS PUERTAS DE MI ESCUELA

Relato de un profesor (2006)

“... no se evidencia un esfuerzo máximo por mejorar, inconstantes frente a los compromisos de cambio de aptitud asumidos en el dialogo con el docente y los padres de familia, muestran indiferencia ante su situación a pesar de la preocupación de sus mayores involucrados en el proceso de desarrollo”

En “Vigilar y Castigar”, Foucault realiza un análisis genealógico de las formas actuales en que el poder se ejerce en las instituciones de saber. El trayecto que recorre el texto va desde el momento histórico en que el cuerpo del condenado era sometido a suplicio.

Como un espectáculo público, hasta la aparición de la constitución de las sociedades disciplinaria en el siglo XIX, “El castigo tenderá a convertirse en la parte más oculta del proceso penal lo cual lleva consigo varias consecuencias: la que abandona el dominio de la percepción cotidiana para entrar en la conciencia abstracta” (Foucault, 1976, p. 17). En una síntesis extraordinaria Foucault lo expresa así: “Es feo ser digno de castigo pero poco glorioso castigar” En este contexto se considera “el castigo como una función social compleja”

A partir de estas afirmaciones el autor va mostrando, a través de sus análisis históricos, como el cuerpo se convierte en un objeto de intervención sin recurrir al castigo violento. Se busca la docilidad y la perfección a través de unos dispositivos espaciales y temporales que hacen visible las capacidades del cuerpo, su sumisión al reglamento es decir el hombre máquina

... es a la vez una reducción materialista del alma y una *TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACION*¹, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (Foucault, 1976, p. 140)

Para Foucault el cuerpo está imbuido en las relaciones de poder, en los sistemas de sujeción, como fuerza de producción;

...pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo solo es posible si se halla prendido a un sistema de sujeción (en que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. (Foucault, 1976, pp. 32-33)

A este saber y a este dominio sobre el cuerpo, Foucault propone llamarlo tecnología política del cuerpo. Se trata de una microfísica del poder que los aparatos y que las instituciones ponen en juego.

Desde estos planteamientos de *Vigilar Y Castigar*, el educador se coloca en línea de continuidad con el verdugo: “Como efecto de esta nueva circunspección, un ejército entero de técnicos ha venido a relevar el verdugo, los médicos, los capellanes, los siquiátras, los sicólogos, LOS EDUCADORES²” (Foucault, 1976, p. 19).

El Manual de Convivencia y el Observador del Estudiante se miraron desde esta perspectiva, como un análisis genealógico o sea un análisis histórico de las formas actuales de ejercer el control, el castigo y la sanción tanto en las instituciones carcelarias como en los centros educativos, que guardan una estrecha relación desde su génesis histórica. Las formas actuales convierten a cada sujeto en un sujeto dócil para el funcionamiento del poder.

Un manual es algo que está puesto ahí, en la evidencia que lo enuncia, pero él tiene una historicidad constitutiva como todos los objetos de conocimiento de la pedagogía. Manual, un volumen cruzado por saberes,

1 Resaltado por los autores del artículo.

2 Resaltado por los autores del artículo.

discursos “científicos” decisiones fundamentadas en el discurso político o bien en las prácticas del Estado sobre la institución educativa.

Para abordar el Manual de Convivencia quizás haya que renunciar a una tradición que separa las exigencias del saber, de los intereses del poder. Hay que suponer que saber y poder se implican mutuamente. No existe pues un sujeto de conocimiento libre del sistema de poder.

Hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de las implicaciones fundamentales del poder del saber y sus formaciones históricas.

Otra consideración que afina nuestra lectura del Manual de Convivencia es la suposición de Foucault sobre el poder no como una propiedad sino como una estrategia, cuyos efectos de dominación se deben a maniobras, tácticas, técnicas y a unos funcionamientos.

En este caso podemos detenernos en algunos de estos enunciados estratégicos de la institución consignados en la MISIÓN:

MANUAL DE CONVIVENCIA

“La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín tiene como Misión la formación de MAESTROS Y MAESTRAS que valoren y amen su profesión con gran solvencia intelectual, pedagógica, ética e investigativa, que les permita proyectarse comunitariamente e influir en su medio dotados de una visión humanista del mundo, de una visión política de la realidad y condiciones de su existencia, para que se desenvuelvan con versatilidad en el campo y la ciudad con sentido crítico y constructivo del sistema escolar y social.”

Desde nuestras lecturas tanto arqueológicas como genealógicas, ampliamos lo enunciado allí en dos preguntas: Si los humanismos están vinculados a los antropologismos y los humanismos, en último caso, han enmascarado los intereses de los poderes políticos y económicos en esa “visión política de la realidad” expresada en la misión, ¿sí estarán

Si los humanismos están vinculados a los antropologismos y los humanismos, en último caso, han enmascarado los intereses de los poderes políticos y económicos en esa “visión política de la realidad” expresada en...

formando maestros que sospechen que el humanismo puede enmascarar el más deshumanizado neoliberalismo? y ¿si estamos formando un maestro anfibio cultural que tenga movilidad conceptual en un sistema escolar rural y en un sistema escolar urbano? Para Mockus el anfibio cultural se mueve solventemente en diferentes contextos posibilitando la comunicación entre ellos y al servir de intérprete transporta fragmentos de verdad o de moralidad de un contexto a otro.

Estas dos preguntas, sobre todo la segunda, deben articularse a la visión, pues ésta también contiene los enunciados estratégicos de la Institución. Al respecto encontramos que la VISIÓN está enunciada de la siguiente forma:

MANUAL DE CONVIVENCIA

“La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín, se consolidará como institución piloto, líder en la prestación de un servicio educativo con calidad y proyección a la comunidad, configurada dentro de un Proyecto Educativo Institucional que responda a las demandas y exigencias de la sociedad actual y retos del siglo XXI en la formación de maestros, con un alto nivel de sensibilidad, compromiso y responsabilidad social.”

Los comportamientos están agrupados en el Manual de Convivencia en cinco clases:

1. Comportamientos académicos...
2. Comportamientos sociales...
3. Comportamientos familiares...
4. Comportamientos psicológicos...
5. Comportamientos institucionales...

La Matemática, la Geografía, la Historia, entre otras asignaturas, antes de ser ciencias fueron pensadas como disciplinas para ser enseñadas. Esto quiere decir que la Pedagogía actuaba como ordenadora de los saberes producidos para ser enseñados. De esta forma tenemos que los

saberes para ser enseñados y los saberes para disciplinar la mente estaban articulados por la pedagogía antes de que la psicología invadiera su territorio con la proliferación de discursos sobre el aprendizaje.

¿Qué más encontramos en nuestro Manual de Convivencia? Encontramos que es un “contrato social” basado en los deberes y derechos. Igualmente encontramos interdicciones, coacciones y sanciones. En nuestro caso, el Manual vincula, de una manera predominante, las normas a la formación y no a los conceptos de educabilidad y enseñabilidad lo que genera ausencia de reflexión y autopercepción del maestro como formador de formadores, herramientas indispensables para que nuestras prácticas construyan saber pedagógico.

Nos percatamos que se trata de un Manual, pero sin que se nos diga expresamente que es eso de convivencia, planteado con mucha pertinencia en el texto de Mockus (2002) “convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riegos de la violencia y con las expectativas de aprovechar fértilmente nuestras diferencias” (p. 20).

Después de examinar el Manual, que es la herramienta de registro en el observador, encontramos que el docente lee el aula y a sus alumnos desde los códigos legales vigentes sin referencia a los conceptos de la pedagogía, ni a la apropiación de las investigaciones que en las últimas décadas se han realizado sobre contextos y culturas escolares en Colombia, pues nos dice Mockus (2002): “En la investigación, la convivencia fue inicialmente descrita como combinación de obediencia y reglas, capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y confianza” (p. 27).

El Manual no define qué son las estrategias pedagógicas y esto se ve reflejado en el espacio del observador dedicado a este campo, pues en la mayoría de las veces no aparece ningún registro del profesor, y cuando se hace, éste se vale de un enunciado simple, “diálogo”, pero sobre ¿qué se dialoga?: ¿sobre lo que somos en la relación pedagógica maestro alumno? o ¿sobre la necesidad de resignificar el esfuerzo y la voluntad?

En el Manual de Convivencia Otro derecho del estudiante que enfatiza la relación norma-formación, se encuentra en el título: *LOS DERECHOS DE LOS ALUMNOS*: “1. Recibir información clara y

Observador del Alumno
“De un tiempo para acá su actitud en clase ha sido negativa; le cambié de puesto por indisciplinado y además no cumplió con la tarea de hoy. Estrategias pedagógicas...”

oportuna sobre las diferentes normas que corresponden a su formación por parte de directivos y docentes”.

La lectura que hemos aplicado al Manual apoyados en “Vigilar Y Castigar”, nos evidencia otra vez más, que las fuerzas y los discursos que soportan el Manual son lo jurídico y lo disciplinario, y si los referentes conceptuales de la Pedagogía son débiles o casi inexistente podemos concluir con Foucault que las disciplinas están encaminadas a una especie de ecuación algebraica entre obediencia y utilidad.

El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. (Foucault, 1976, p. 141)

Los registros nos evidencian una intención y una finalidad en esta dirección:

OBSERVADOR DEL ALUMNO

“De un tiempo para acá su actitud en clase ha sido negativa; le cambié de puesto por indisciplinado y además no cumplió con la tarea de hoy. Estrategias pedagógicas. Ser responsable con sus deberes de estudiante”

“El joven genera indisciplina conversando y tirando papeles durante el tema tratado en...”

Si avanzamos, encontramos este derecho consignado en el Manual:

MANUAL DE CONVIVENCIA

“Derechos de los Alumnos”

“Recibir una formación integral acorde con su edad, intereses y capacidades, utilizando estrategias pedagógicas que respondan a tal fin”

Enunciado así este derecho, sin el concepto de integralidad, resulta imposible entender porque toda práctica pedagógica, y por ende nuestra práctica concreta en la Normal, se enfrenta a un sujeto fragmentado entre los lenguajes escolares y extraescolares, que en últimas descansa en la ruptura entre conocimiento común y conocimiento científico, o como mencionamos al principio de la investigación, entre el mundo de las “ideas” y el mundo de la vida.

Siguiendo a Mockus, pero involucrándolo un poco en nuestra investigación, nos haríamos esta pregunta: ¿cómo leer los lenguajes de la escuela y los lenguajes de la vida para restablecer una comunicación entre los dos y no mantenerlos separados? Esta pregunta la ponemos en contigüidad con la formulada por Mockus en su investigación: ¿Qué es lo que en la formación escolar permite tender un puente entre los lenguajes académicos y los lenguajes de la vida; así como con otras formas de comunicación y conocimiento?

Pues si tanto el Manual como el Observador evidencian a la pedagogía como un discurso débil en la Normal, coincidiendo en ésto con la lectura hecha desde los Proyectos Educativos Institucionales por la doctora Martha Baracaldo, estas preguntas nos permiten habitar, expandir y hacer visible el problema, leer los signos de su devenir para reflexionarnos desde “Sí” y desde la institucionalidad como formador de formadores

Otra pregunta que nos asalta ¿de qué manera explícita se pueden vincular las estrategias pedagógicas presentes en el Manual de Convivencia? En esta parte puntual del Manual, al igual que en muchas otras que lo estructuran, el sujeto del saber pedagógico: el maestro y su discurso, aparecen desplazados por otro sujeto y otro discurso: el abogado y el discurso de las formas jurídicas.

Queremos contrastar un texto del Manual con otro del libro Vigilar y Castigar, para indicar que se habla de estrategias pedagógicas sin vincularlas a la construcción desde intereses afectivos, prácticos y cognitivos, como puede plantearse desde uno de los paradigmas de la educación.

Si consideramos con atención el siguiente pasaje del Manual, que hace referencia a Sujetos Procesales se hace notorio los vestigios del lenguaje punitivo del siglo XIX que circulaban en el asilo según Foucault, y que en la actualidad podemos leerlos en el Manual de la Escuela Normal.

MANUAL DE CONVIVENCIA

“6. SUJETOS PROCESALES: 1.El disciplinado, 2. El Investigador, 3. El fallador o sancionador.

Personero estudiantil como representante de los estudiantes (Ley 115/94. D.R 1860 /94) y/o abogado designado por la familia.

Padres de familia o acudiente (DL. 2737 /89 artículo 10).

Asociación de padres de familia en los casos de faltas gravísimas - Artículo 319 D.L 2737/ 89”

Esto contrastado con el texto de Foucault que se transcribe a continuación, es precisamente lo que nos permite una lectura genealógica, al poner en contacto la historicidad que disfrazan las formas actuales.

El aparato de la penalidad correctiva actúa de manera distinta (...) En cuanto a los instrumentos utilizados, no son ya juegos de representación que se refuerzan y se hacen circular, sino formas de coerción, esquemas de coacción aplicados y repetidos. Ejercicios, no signos, horarios, empleos de tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, aplicación, respeto, buenas costumbres.(Foucault, 1976, pp. 133-134)

De lo que se trata aquí es de un individuo sometido a reglas y órdenes, hábitos; a la obediencia de una autoridad que se ejerce continuamente sobre él y que debe funcionar automáticamente en él.

En la construcción de Saber Pedagógico, tanto en las Normales como en las Facultades de Educación, los conceptos de los pedagogos, lo que significa reconceptualizarlos y recontextualizarlos, requieren activarse

pues la historicidad es la sustancia de la pedagogía, no tanto porque ésta tenga un pasado sino porque éste es legible desde la actualidad.

REFERENCIAS

- Bachelard, G. (1983), *La Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Deleuze G. y Guatari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Casares, J. (2001). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- Chevalier, J. (1993). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (1968). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1980). *Signo, Barcelona*. Madrid: Labor, 1980
- Eco, U. (1992). *Los Límites de la Interpretación*, Barcelona: Lumen,
- Eliade, M. (1999). *Imágenes y Símbolos*. Barcelona: Taurus.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granes, J., Castro, M.C., Guerrero, B. y Hernández, C. (1984). Límites del cientifismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*. No.14, 69-90.
- Flórez, O.R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGraw- Hill: Bogotá.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Gómez de Silva, G. (1999). *Breve diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1970). *Historia y Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Kohan, S.A. (2000). *Cómo escribir relatos*. Barcelona: Plaza y Janes
- Machado, M. (2005). *Herbart y la Memoria Activa del Saber Pedagógico*. Tesis de Magíster en Educación no publicada. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En M. Díaz y J. Muñoz (Eds), *Pedagogía, Discurso y Poder* (pp. 151-173). Santa fe de Bogotá: COPRODIC.
- Manual de Convivencia. Medellín: Escuela Normal Superior de Medellín.
- Mélich, J-C. (1998). *Antropología Simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós
- Mockus, A., Hernández, C.A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M.C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, D.C: Magisterio.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, V. XXXII, N°1, 19-37. Tomado el 28 de agosto de 2006 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf>
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ortega, D. (2003). *Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Thesaurus*. Barcelona: Sopena.
- Pierce, Ch. (1989). *La ciencia de la Semiótica*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2002). *La Cultura como Texto*. Bogotá, D.C: Javegraf.
- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zuluaga, O.L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, D.E: Foro por Nacional.

Los textos que aparecen en los anexos corresponden a los relatos de maestras y maestros, al manual de convivencia y a las escrituras encontradas en los observadores de los estudiantes.

ANEXO 1: RELATOS DE MAESTRAS Y MAESTROS: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN.

¿CÓMO SON LOS EDUCANDOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEDELLÍN?

Este escrito propone la clasificación de los estudiantes teniendo en cuenta estos tres aspectos:

1. Proceso de aprendizaje.
2. Calidad humana. Valores.
3. Vocacionalidad.

I. PROCESO DE APRENDIZAJE.

En este aspecto los discentes, como en toda institución, se clasifican en tres niveles: Bajo, Medio y Alto.

Esta es la rejilla que utiliza este maestro para referir lo que acontece entre la enseñanza y el aprendizaje, o sea para nombrar la relación pedagógica maestro alumno, saber, vida cotidiana.

Como en toda institución.... Se resalta puesto que a las Normales se están pensando es su especificidad como instituciones formadoras de formadores.

“Los de Nivel Medio, Constituido por el grupo de estudiantes que responden a los compromisos de tipo académico dando cumplimiento a lo solicitado, jamás exceden la búsqueda bibliográfica, presenta al-

gunos altibajos en el desempeño, colaboran con el buen desarrollo de la sesión, se interesan por su aprendizaje”

2. CALIDAD HUMANA Y VALORES.

“Un buen número de estudiantes de la institución se caracteriza por sus buenos modales, son jóvenes que manejan buenas relaciones interpersonales son amables amables, galantes, respetuosos, colaboradores, cultos, escuchan observaciones y sugerencias de manera cordial, propenden por el dialogo y la concertación, en general es un personal muy manejable”

Como los valores están amontonados y no jerarquizados, parecen que todos tuvieran el mismo grado de importancia y uno creyera que aquí se elogia el “Excelente sumiso” que otro profesor criticara y si no escuchemos la oración de cierre: en general es un personal muy manejable.

En el otro extremo están los de “cuidado y atención”, y me pregunto mientras que “leo lo que leen” no es de comprender a los de “cuidado y atención” de donde ha surgido las grandes pedagogías. No sabemos, de todas maneras antes de hacer las preguntas hay que vencer la ignorancia. Transcribimos el párrafo:

“La anterior apreciación no descarta casos especiales de comportamiento inadecuado que ameritan todo el cuidado e intervención por parte de la coordinación de convivencia, se presentan también casos aislados de hurto, mal trato verbal y físico entre los mismos estudiantes, consumo de drogas, estudiantes que incumplen su horario escolar, que faltan repetidamente a diferentes sesiones sin causa justificada, que lucen atuendos y adornos que desentonan del todo con el uniforme de la institución (ganchos en la boca, orejas, nariz y cejas), estudiantes que muestran poco interés en el cumplimiento de las normas con las que se comprometieron el día de su matrícula”

Podemos cerrar aunque solo sea para violentar el texto pero también para serle, fiel a nuestra línea metodológica con esta reflexión: La Escuela es un lugar artificial porque está lejos de la vida y descontextualizado puesto que no es el lugar donde se producen los saberes.

3. LA VOCACIONALIDAD

La lectura se hace desde las expresiones de los mismos estudiantes:

“No quiero ser maestro, mi deseo es ser....”

“Estudio aquí porque los estudiantes tienen fama y los maestros”

“Mi mamá quiere que yo termine aquí como mis hermanos”

¿Qué incidencia tiene la no vocacionalidad de los estudiantes que hacen parte de la Escuela Norma superior de Medellín en los procesos de enseñabilidad y de educabilidad?

ANEXO 2: RELATOS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS: “LAS PUERTAS DE MI ESCUELA”

“...casa del Saber, alma mater de Magisterio Antioqueño, faro que ilumina las innovaciones pedagógicas...”

“Al hacer nuestro ingreso por el patio central nos encontramos con algunos estudiantes, la mayoría mujeres que esperan sentadas en las jardineras que abran las puertas del edificio y permitan el ingreso de los estudiantes a los salones de clase

“En su carácter de Escuela Normal abre las puertas a toda la comunidad de Medellín que deseen ser maestros, ajustados a la legislación vigente y al manual de convivencia”

“Las puertas de mi escuela desde mi lectura como aprendiz en muchas ocasiones y como maestra aprendiz, me invitan a pensar ¿es un objeto simbólico?, ¿un objeto real, ¿un objeto enigmático?, que adquiere sentido de acuerdo con el prisma con el que se le mire? “

“Se configura como un objeto que articula o no, dos mundos que hacen parte del mismo mundo; el del ser humano, el estudiante, el maestro, la maestra, unos y otros actores de un mismo escenario “ el educativo”, para perseguir sueños, construir mundos posibles, renunciar o abrazar nuevas posibilidades de conocimiento.”

“Mientras tanto, dialogan en voz baja sobre diversos temas que solo se comparten con los iguales, estudiantes del mismo grupo o de la misma edad.

“Los profesores que llegan con algunos minutos de retardo, generalmente traen una cara en la que se puede leer algún signo de angustia por algún inconveniente que ocasionó el ligero retardo. Aceleran el paso por las escaleras de ingreso, antes de que las puertas se cierren para comenzar a registrar a los estudiantes que lleguen después de las 7:05 a.m.”

“Algunos muchachos con sus camisas por fuera y sus peinados espinados al llegar a la puerta, se acuerdan, se detienen y organizan estas

por dentro como reza el manual; otros, más descuidados y olvidadizos se someten a un llamado de atención de alguno de los maestros.”

“Cognitivamente parto de un supuesto personal. Los únicos indicadores de avance y de falencias en el proceso cognitivo de los educandos son los registros académicos que realmente sabemos que no son indicadores reales de habilidades cognitivas”

“La metacognición, el conocimiento del conocimiento, del cómo conocer, del cómo enseñar, del cómo aprender a la luz de los teóricos modernos es una capacitación urgente que se hace necesaria ponerla a discusión inicialmente entre los docentes y posteriormente entre los educando, ya que esto permitiría procesos de autorregulación y automonitoreo que darían cierta coherencia y articulación al currículo, además de proveer a los docentes una apertura a las didácticas y a los estudiantes una habilidad para aprender mejor”

ANEXO 3: LOS OBSERVADORES...DISPOSITIVOS DE LOCALIZACIÓN.

FORMATO.

Observador del alumno

Apellidos _____

Nombres _____

Lugar y fecha de nacimiento _____

Dirección _____ teléfono_____

Nombre del padre_____

Ocupación _____

Nombre de la madre _____

Ocupación _____

Establecimiento de donde proviene año _____

ANEXO 4: INVENTARIO DE REGISTROS DE LOS OBSERVADORES

“... este alumno en compañía de otros no dejó trabajar por iniciar una guerra de papeles y desordenar totalmente el salón.

Estrategias pedagógicas “a la hora siguiente le indiqué lo mal hecho y les ordené organizar nuevamente el salón, para poder iniciar la siguiente hora de clase”.

“De un tiempo para acá su actitud en clase ha sido negativa; le cambie de puesto por indisciplinado y a además no cumplió con la tarea de hoy.

Estrategias pedagógicas. Ser responsables con sus deberes estudiantiles.”

“Al joven se le pide que se calme con sus gritos a destiempo. A lo que el joven responde “Yo soy dueño de mis actos y me calmaré cuando yo quiera”

“termina el tercer periodo con comportamiento insuficiente. Registra ocho ausencias sin justificar y tiene muchas llamadas de atención. Porque porta muy mal el uniforme y no acata las observaciones que se le hacen. También tiene insuficiente en física y ocho aceptables en otras áreas.

Recuerde asumir los compromisos establecidos en el Manual de convivencia y observar un perfil acorde al perfil del estudiante normalista M de C ·P.3: 9 y 12. Estrategias Pedagógicas: No tiene registro alguno.”

“Estando en la semana de la Antioqueñidad el joven entró a la Normal una botella de ron, consumiendo parte de la misma afuera de la Institución.

Es una falta gravísima en el manual de convivencia se acuerda suspenderlo el 17 y 18, 19, 20 de agosto. Por ningún motivo debe presentarse a la Institución por estos días”.

“Hace mucha recocha en clase y lo hace de manera solapada. Charla mucho en clase, se ríe constantemente. Interrumpe las actividades. Habla a destiempo interrumpiendo las clases.”

“Hace chistes inoportunos durante las clases. Habla constantemente en clase.

Porta mal el uniforme. Conversa mucho en clase y hace chistes imprudentes.

Muy conversador en clase, chistes y bromas fuera de lugar.”

“Si algún día podemos tener una amistad él y yo: Espero nos entendamos bien por que nos daremos cuenta que la vida es para sonreírle y no para estar peleando. Si esto que copio aquí yo algún día se vuelve realidad lo disfrutaré al máximo, aunque las dos no nos llevemos bien le deseo éxitos en la vida.”

“Al joven se le pide que se calme con sus gritos a destiempo. No comprendo su accionar y la manera de responder es enfrentar y desafiar al profesor diciendo “Yo soy dueño de mi mismo y de irme cuando quiera”. Además promueve el desorden y la indisciplina en el grupo no presenta ni material para trabajar, en clase se dedica a otras actividades. E.P. Hago un llamado al respeto y al buen trato.”

“Veo que el diálogo no ha funcionado. Cuando no se tiene voluntad es muy difícil obtener resultados.”

“Se le hace anotación por los tatuajes, además por el motilado.

Muy necio estuvo en la clase, mucha dificultad para que colaborara con el silencio en la evaluación.”

“Se le ha llamado en varias ocasiones la atención por uniforme mal llevado, motilado y peinado, tatuajes, saco azul sin camiseta por dentro. Llama mucho la atención con charlas y conversaciones a destiempo. Así como en otras muchas. E.P. No tiene registro.”

“Inicia el 2006 con contrato comportamental, ya que no asume comportamientos acordes con el perfil del estudiante normalista.

Alcanza los logros en todas las áreas. E.P. Carta al comité de evaluación y promoción.”

“Termina el tercer periodo con comportamiento insuficiente. Registra 8 ausencias sin justificar y tiene muchas llamadas de atención porque porta muy mal el uniforme y no acata las observaciones que se le hacen. Académicamente tiene insuficiente en física y 8 aceptables en las demás áreas.”

“Recuerde respetar y asumir los compromisos establecidos en el Manual de convivencia y observar un comportamiento acorde al perfil del estudiante normalista. M. de C. P.3 ·s 9 y12. Se le inicia contrato comportamental

E.P. Esta observación se hace con miras a que repiense su quehacer pedagógico y su bachillerato con honores.”

“...es una joven a quien le faltan modales. Necesita ejercitarse en el trato delicado y respetuoso. Cuando se lo propone, sabe ser tierna, amable, solidaria. También se aprecia en ella una actitud de inconstancia frente a su proceso de aprendizaje y sus deberes como estudiante. Debe reforzar ciencias en Enero. Su comportamiento es aceptable.”

“K... amerita un fuerte llamado de atención pues emplea expresiones soeces para referirse a sus compañeros dentro de la clase; además me ha faltado al respeto queriendo hacer lo que se le antoja, por ejemplo, salir a tomar fotocopias sin solicitar siquiera autorización.”

“Tuve que exigirle con energía que regresara al aula y sin embargo entró despotricando y contrariada porque no le dejé hacer lo que quería.”

“Los estudiantes provocan su ira y ella con sus respuestas empeora la situación. E.P. No aparece registro en esta columna. Charla mucho en clase y nada de trabajo. E.P. Sin registro.”

“Frecuentemente habla en clase, se distrae mucho con los vecinos, es poco serio, no consigna. No copia lo del tablero los ejercicios. Va muy mal debido a su comportamiento. No se interesa por nada de la clase.”

“Se voló de clase de la sala de video. Salió a terminar de comerse una bombum y no regresó. Mandé a un estudiante que lo buscara y no lo encontró.

Su comportamiento es siempre de rebeldía y grosería, no respeta al maestro y discute mucho con compañeros.”

“Se levanta cada rato, hace desorden no deja trabajar a los compañeros. Para él la clase es de parranda, no consigna, no trabajó nada. No participa.”

“Su comportamiento es agresivo con sus compañeros y con los profesores de rebeldía. No acepta observaciones de los practicantes. Cuando le provoca no hacer nada, no hace nada. La actitud que toma es de rebeldía.”

“En el día de ayer a la 4º hora de clase, artística, el profesor no pudo asistir y les dejó trabajo para iniciar una guerra de papeles y desordenar totalmente el salón. E.P. A la hora siguiente les indiqué lo mal hecho y les ordené organizar nuevamente el salón, para poder iniciar la siguiente hora de clase.”

“En esta fecha se retiró de ésta cuando la profesora le dijo al grupo que los alumnos que no quisieran estar en clase por favor se retiraran para permitir el desarrollo de esta. Es de anotar que la indisciplina en clase es constantemente reiterativa.”

Es responsable y seria. Utiliza la cortesía y los buenos modales para dirigirse a los demás.

“Estando en las fiestas de la Antioqueñidad, el joven entró a la Normal una botella de ron. Es una falta gravísima en el Manual de convivencia. Se acuerda suspenderlo el 17, 18,19. Por ningún motivo debe presentarse en la Normal por estos días.”



EL CUADERNO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, COMO MEDIADOR EN LA APROPIACIÓN DE LOS SABERES PEDAGÓGICO, CIENTÍFICO Y SOCIAL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA
DE VILLAPINZÓN (CUNDINAMARCA)

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado en el ámbito educativo de la ruptura entre la teoría y la práctica, y más aún en procesos de formación de docentes, donde se trabajan varias teorías pedagógicas, psicológicas y didácticas, que en el momento de enfrentar la realidad en la escuela se empiezan a cuestionar, ante lo apabullante de la realidad y de la cotidianidad escolar; entonces surgen las preguntas del maestro ¿por qué ese enorme abismo entre nuestro saber y lo que realmente podemos hacer?, ¿por qué hay tanta distancia entre el discurso que maneja el maestro y su quehacer?, ¿por qué se ha generado esa brecha entre lo que se dice y lo que se hace en la escuela?

Investigadores:

OLGA PEÑA
ELISABETH SILVA

Coinvestigadores:

SANTIAGO BARRERO
MARTHA BERNAL
GLADYS CORTES
FÉLIX FARFÁN
ÁNGELA GONZÁLEZ
BERTHA MÉNDEZ
VERA MONDRAGÓN
JAVIER MORALES
PILAR NEISA
NUBIA PEDRAZA
GLORIA RODRÍGUEZ
ALICIA USECHE
Y
COLECTIVO DE
DOCENTES Y
DIRECTIVOS DE LA
ESCUELA NORMAL
SUPERIOR MARÍA
AUXILIADORA

... y por ende el modelo pedagógico adoptado por dicha institución ...

Sumados a estos interrogantes surgen otros no menos importantes con respecto a nuestro quehacer: ¿por qué las “formas de enseñar” ya no capturan la atención de los estudiantes? y ¿por qué esa apatía de los muchachos por su aprendizaje? Algunos maestros en un intento por mejorar se desgastan tratando de innovar, aplicando lúdicas o estrategias diferentes a “dictar clase” para motivar a los estudiantes e incitarles interés por el aprendizaje, tratando de hacer realidad lo que discursivamente se propone en torno a la integralidad, la contextualización del saber y el desarrollo de procesos mentales; o por el contrario, se opta por formas tradicionales de enseñar¹, abriendo aún más esas brechas de las que se habla.

Toda esta situación incita a la reflexión, al cuestionamiento, a la investigación, máxime cuando se trata de esas *cosas* que nos *tocan* como maestros, que nos inquietan en nuestro ser como individuos y como Escuela Normal. Es entonces que surge la inquietud sobre las prácticas pedagógicas, no ya en torno al *cómo*, que tanto nos marcó la tecnología educativa, sino que en el marco de la acreditación de las Escuelas Normales del país², el cuestionamiento se da en torno a qué prácticas pedagógicas han configurado la institución escolar (y por ende el modelo pedagógico adoptado por dicha institución) y cómo dichas prácticas pedagógicas median el acceso al lenguaje científico, pedagógico y social, dado que se encontraron como puntos de afectación la falta de apropiación del modelo pedagógico y el desinterés de los estudiantes por el conocimiento y el aprendizaje.

1 La idea de lo tradicional surge en torno a esos aspectos negativos que acuñó el privilegiar solo la memorización y la acumulación de información, sin embargo aquí no se asume en tono peyorativo, *lo tradicional es lo potente, lo ya recorrido y verificado, es la línea dura, es lo cocido, es lo conocido, es lo experimentado, lo comprobado, es lo más cercano a la verdad, es lo “hegemónico”*. (Santiago Barro. Profesor de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón).

2 “El proceso de acreditación y fortalecimiento de la calidad, ha sido un compromiso ético, cargado del más alto sentido de profesionalismo, por parte de las Escuelas Normales Superiores, pues esto les ha posibilitado una reflexión sobre su que-hacer, asumiendo la responsabilidad de interrelacionar los ámbitos estructurales de formación de maestros con las características del contexto en el que se desenvuelven así como mejorar sus prácticas y organización funcional lo que les permitirá potenciar tanto acciones de mejoramiento permanente como estrategias de proyección hacia la comunidad” ASONEN. Documento marco para las preguntas ECAES, 2006

Entonces se presenta en este ensayo el proceso investigativo y los hallazgos en torno a la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca), como parte de la investigación en torno a la construcción de currículos pertinentes, orientado por el Ministerio de Educación Nacional, en el grupo Saberes Pedagógicos, asesorado por la Dra. Martha Baracaldo.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PROCESO DE PRAXIS

Preguntarse por la práctica pedagógica implica determinar cómo se la concibe, pues en el contexto de la Escuela Normal de Villapinzón, no se le ve meramente como *la aplicación de una idea o doctrina*, o como *la experimentación de una teoría*, tal como lo plantea el diccionario de la Real Academia de la Lengua, o simplemente como “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza en el aula” (Marcelo, 2001), porque se centra solamente en el *hacer* del docente dentro del salón de clase, para darle al estudiante un conocimiento o instruirlo, sino que una práctica pedagógica implica saber hacer **la reflexión en torno a ese hacer**, estableciéndose una **mediación** entre el estudiante y el saber, generando así relaciones de diversa índole entre los agentes educativos, el conocimiento y el contexto, que son los elementos que finalmente le dan significado al concepto de práctica pedagógica.

La práctica pedagógica se concibe entonces como: el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro (Cobos, 2000). Al concebirla como un quehacer reflexivo, implica tener en cuenta la cotidianidad del maestro en el aula y fuera de ella, como conjunto de acciones que implican las relaciones complejas que se originan entre el maestro, el estudiante, el conocimiento y el contexto, generando así saber pedagógico.

“el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza en el aula”

Desde esta perspectiva, la práctica no se puede concebir como *la aplicación de una teoría*, pues se asume como un proceso de praxis (teoría \leftarrow \rightarrow práctica), es decir, un proceso de acción – reflexión – acción, que permite la articulación de lo teórico y lo práctico dentro de un contexto socio cultural que posibilita el diverso conjunto de relaciones y que son las que dan sentido al quehacer del docente.

El cuestionamiento y la reflexión giran entonces en torno a la relación que se establece entre el saber y el hacer del docente, y sumado a ello el cuestionamiento respecto a la manera de acercar a los estudiantes al conocimiento. Bajo estos interrogantes subyace la intención del maestro de mejorar su práctica pedagógica, su interés de analizar y reflexionar sobre lo que hace en medio de las relaciones complejas que se establecen en la escuela entre el saber, el contexto, el estudiante, el maestro y el conocimiento.

Pero ¿cómo llegar a desentrañar esas prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal?, ¿cómo poder mirar más allá de esos discursos y encontrar el nexo que debe existir entre teoría y práctica? Necesariamente nos debemos remitir a los aspectos que median la relación entre el maestro y el estudiante, para ver cómo se desarrollan esas prácticas pedagógicas y cómo se está propiciando el acceso al lenguaje de las ciencias, a ese lenguaje que es fáctico, trascendente, analítico, especializado, claro, preciso, comunicable, verificable, metódico, sistemático, legal, general, explicativo, predictivo, directo y útil (Bunge, 1995). Ese conjunto de conocimientos metódicamente fundados y sistemáticamente organizados sobre un campo determinado de objetos, es lo que Mario Bunge llama ciencia, que resulta valiosa como herramienta dominar la naturaleza y remodelar la sociedad. Este autor sostiene que es valiosa en sí misma y es la clave para la inteligencia del mundo y del yo; así mismo se muestra eficaz en el enriquecimiento, la disciplina y la liberación de lamente.

ALGUNOS ELEMENTOS DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

En la práctica pedagógica se encuentran diversos elementos de mediación. Ésta tiene que ver con la “capacidad de promover y acom-

pañar el aprendizaje de los estudiantes con el que se construyan y se apropien del mundo y de sí mismos” (Prieto, 1995). La institución, el educador, el grupo, el contexto, los medios y materiales, el tablero, el cuaderno y el estudiante mismo, cada uno con sus diferenciaciones y como producto de los condicionamientos culturales, son considerados como instancia para la mediación pedagógica.

Es más, si nos remitimos a Vigotsky, la mediación tiene que ver con la *zona de desarrollo próximo*, pues no solo se aprende del docente, también se aprende de los objetos, los sucesos, las situaciones, el grupo, en tanto que hacen parte del desarrollo potencial del individuo. La mediación pedagógica, entonces, se centra básicamente en el diálogo, en la palabra, en aprender por la interacción con el grupo, y se considera que todos los medios empleados en la educación, desde elementos cotidianos como el tablero y el cuaderno, hasta las personas mismas, el contexto y los materiales más sofisticados como los computadores, los laboratorios y medios audiovisuales, son elementos de mediación pedagógica.

Así mismo, la escuela como institución se constituye en un elemento de mediación, es un espacio o escenario de aprendizaje, un puente entre el conocimiento deseable-pertinente y los cambios tecnológicos que ocurren vertiginosamente. El concepto de institución abarca desde el sistema completo, hasta las instalaciones en sí, que se constituyen en un hábitat con cierta significación simbólica para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera, las personas que la conforman con sus características de identificación, su vinculación, sus motivaciones, proyectos, niveles de aspiración, autonomía, son la institución, y también lo son, los sistemas de organización que pautan la conducta y la interacción de los miembros, tanto en la dimensión formal como en la informal.

La escuela es considerada entonces como el lugar social de la comunidad educativa, cuya finalidad es la creación de un ambiente que fortalezca el crecimiento personal de los educandos en torno de los principios de autonomía, singularidad, libertad, socialización y apertura. La institución escolar es entonces el conjunto de personas y recursos, que mediante acciones intencionadas desarrolla procesos educativos-formativos en un entorno específico puestos al servicio de la formación

de valores, tales como el trabajo, el respeto, la justicia, la solidaridad y la fraternidad, con la participación de la comunidad educativa.

De manera que la escuela, es más que las cuatro paredes en donde se desarrollan las labores pedagógicas, va más allá de sus fronteras, porque es multiplicadora de principios, valores, conocimientos, con una visión holística tanto del conocimiento como del ser humano; y con la misión de ser más crítica con la sociedad para poder transformarla.

“La escuela deja de ser el invernadero del saber para convertirse en parte fundamental de la vida social”, como dice Carlos Medina Gallego en su libro *Caja de herramientas para transformar la escuela*, sin embargo, esto se ve obstaculizado porque probablemente todavía se aplican muchos de los aspectos negativos de la escuela tradicional como la represión y el autoritarismo que hace que la niñez y la juventud pierdan el interés por el aprendizaje, así como la verticalidad, la linealidad y el dogmatismo, los rigurosos códigos disciplinarios y los extensos planes de estudio que guardan poca coherencia inter e intra-disciplinar. Pero también se aplican muchos de sus aspectos positivos como: el respeto, el orden, la disciplina inteligente, la estructuración del saber y la responsabilidad.

Cabe preguntar pues, si la institución escolar impulsa en forma eficiente la apropiación del conocimiento, si se crean las condiciones intelectuales apropiadas que contribuyan a la significación del hombre y la estructuración de la sociedad; eso es en gran parte uno de los cuestionamientos que sustentan este proceso investigativo.

Por ello, es fundamental iniciar este proceso de reflexión para reconocer, en nuestra cotidianeidad escolar, qué prácticas pedagógicas subyacen en el currículo, con el propósito de generar las transformaciones pertinentes y hacer de dicha práctica un verdadero proceso de praxis.

EL CUADERNO COMO ELEMENTO DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

En dicho proceso de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, se empezaron a vislumbrar los elementos que realizan una mediación

pedagógica (desde el punto de vista de Vygotsky) entre el estudiante y los saberes mencionados anteriormente, como la escuela, el tablero, el maestro, los computadores, el cuaderno, entre otros, y en conjunto con el grupo de investigación de “Saberes pedagógicos”³ se consideró que el cuaderno podría ser ese elemento cotidiano que permitiría dar una mirada exhaustiva a nuestras prácticas pedagógicas.

De manera que se optó por privilegiar el análisis del cuaderno de clase como elemento de mediación pedagógica, por cuanto es de uso cotidiano, tanto para el maestro como para el estudiante. “El cuaderno de clase ofrece un interés particular para aquellos actores sociales que integramos las instituciones educativas y para aquellos que deseamos reflexionar sobre las propias prácticas escolares” (Tenutto, 2000, b. 1).

Esta autora sostiene que el cuaderno de clase tiene dos características: 1) conserva lo registrado, (permite observar las “rupturas y las “continuidades producidas en diferentes momentos históricos”), y 2) es un espacio de interacción docente-alumno.

En el cuaderno se plasman desde las actividades que realiza el estudiante hasta las notas dirigidas a los padres. Silvina Gvirtz (1997) propone considerar al cuaderno de clase como un soporte físico (espacio donde se consignan los procesos de escrituración), y también como fuente a través de la cual podemos observar los resultados y efectos de determinados procesos. Esta autora propone concebir al cuaderno de clase como un “dispositivo escolar”, en tanto es un operador y productor de efectos. “El cuaderno es un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y donde por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esa actividad” (Gvirtz, 1997, p. 23).

En este proceso investigativo el cuaderno se concibe como “un mediador”, como un instrumento de trabajo en el que se evidencian algunos elementos del proceso de aprendizaje del estudiante, como una herramienta por medio de la cual el estudiante, el docente y, en algunos niveles educativos específicos (preescolar y primeros grados

“El cuaderno de clase ofrece un interés particular para aquellos actores sociales que integramos las instituciones educativas y para aquellos que deseamos reflexionar sobre las propias prácticas escolares” (Tenutto, 2000)

3 El grupo “Saberes pedagógicos” del proceso investigativo orientado por el Ministerio de Educación Nacional, está conformado por siete Escuelas Normales del país y es asesorado por la Dra. Martha Baracaldo, durante el año 2006.

de la básica primaria) los padres de familia, establecen un medio de comunicación.

El cuaderno es considerado entonces, como un elemento de registro de las actividades cotidianas del estudiante dentro de la institución, puesto que permite observar las estrategias que los docentes utilizan para que sus estudiantes sean competentes en determinado campo del conocimiento. El cuaderno deja entrever la mediación realizada entre los miembros de la comunidad educativa con un fin primordial, que es acceder al conocimiento de manera acertada. Sin embargo, el cuaderno, con su denotación común, no se podría aplicar a este contexto, pues los trabajos escritos, los disquetes, bloc de hojas, hojas sueltas, informes de laboratorio se conceptúan con el significante de: CUADERNO.

Ahora bien, el privilegiar el análisis del cuaderno para vislumbrar las prácticas pedagógicas, solo se hace en aras de dicho análisis, por cuanto (como se mencionó anteriormente) son varios los elementos que se consideran esenciales en la mediación pedagógica, pero el cuaderno como elemento de uso cotidiano tanto de los maestros y estudiantes, y en tanto que es un dispositivo, un registro generalmente diario de los contenidos, actividades e informaciones, puede evidenciar algunas de las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal.

EL CUADERNO COMO MEDIADOR EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS

El acceso al lenguaje científico, cuyas características son la exactitud, precisión, objetividad, racionalidad y generalidad, es posible a través del cuaderno en tanto que el estudiante debe realizar un proceso de observación, experimentación, análisis y comparación con otros estudiantes y con textos propios de cada una de las áreas, así como redactar unas conclusiones, para lo cual es necesario haber entendido el concepto, la ley o el planteamiento propuesto al iniciar el estudio, y así plantear ocasionalmente cómo aplicar dichos conceptos en su cotidianidad.

Así, en los más jóvenes se procura pasar gradualmente del conocimiento cotidiano, ingenuo o común propio de las vivencias diarias, a uno en donde se demuestre el uso flexible de conceptos o ideas de un campo disciplinar, para prepararlos en el uso de métodos propios de cada área en las que prevalecen las teorías y los conceptos disciplinares propiamente dichos.

En el campo social, se busca la aplicabilidad de los temas estudiados a la solución de las situaciones que originaron este conocimiento. Se pretende que el estudiante relacione la época histórica con sus características sociales, ideológicas, económicas y políticas con los desempeños de los científicos que surgieron en ella.

Cabe aclarar que construir un concepto implica básicamente un proceso de generalización, en el que intervienen varias operaciones mentales, la instrucción, el lenguaje y el medio socio cultural; así el concepto surge como respuesta a la necesidad del ser humano de entender las palabras que utiliza y acercarse al conocimiento de las cosas haciendo una abstracción mental de las mismas.

En este sentido, el concepto va más allá de una simple definición que se aprende o se memoriza. Según Vigotsky (1998) "... un concepto es más que la sumatoria de determinados enlaces asociativos formados por la memoria" (p. 151), este autor lo asume como "un acto de pensamiento complejo", porque presupone la evolución de varias funciones intelectuales: la atención, la memoria, la abstracción, la comparación y la diferenciación. Entonces elaborar un concepto no implica simplemente plantear un significado, sino proponer una generalización, como proceso de abstracción. Desde esta perspectiva, el concepto es una representación que vale para infinidad de objetos posibles.

Un concepto es la representación o el resultado de operaciones mentales que se hacen conforme a los procesos intelectivos de una persona e influenciados por la interrelación que ocurre entre el proceso evolutivo, la instrucción, el medio socio cultural y el lenguaje como herramienta de conocimiento.

La construcción de conceptos está condicionada por los preconceptos y conceptos previos que posee el individuo acerca de un tema, al

Por todo esto, el estudio del cuaderno de clase se constituye en un ejercicio de reflexión y análisis con respecto a la manera como los docentes acercan a sus estudiantes a esos niveles de abstracción, que implica la construcción de un concepto y un análisis respecto a las prácticas pedagógicas reales.

igual que por su experiencia e interacción con las demás personas y con el mundo que lo rodea. Entre más variadas y significativas sean las experiencias mayor será la calidad de los conceptos; así mismo, el concepto se construye con la mediación del lenguaje, por ello, el aprender a dirigir nuestros propios procesos mentales con la ayuda de signos o palabras es una parte fundamental en la formación del concepto. Así, en el cuaderno, al permitir la escrituración de la comprensión y elaboración del estudiante, se posibilita la construcción de redes conceptuales, sin embargo, cuando es el docente es quien determina lo que éste debe escribir y no se le permite un proceso de construcción del concepto, difícilmente se proporciona un acercamiento al lenguaje científico, y por el contrario, se le mantiene en la memorización y recordación de definiciones, de ejemplos, de cuadros y esquemas hechos por el maestro, que difícilmente mueven el pensamiento y mucho menos la construcción de conceptos en el estudiante.

De manera que los conceptos se construyen por medio de procesos de entendimiento, asimilación y asociación de ideas en el pensamiento. Este proceso de abstracción, se da dentro de un sistema de relaciones partiendo de lo concreto, lo conocido, las experiencias vividas, hasta lograr la representación abstracta con la mediación del lenguaje; estos conceptos se relacionan entre sí dándole coherencia y cohesión a la información creando así redes conceptuales.

Por todo esto, el estudio del cuaderno de clase se constituye en un ejercicio de reflexión y análisis con respecto a la manera como los docentes acercan a sus estudiantes a esos niveles de abstracción, que implica la construcción de un concepto y un análisis respecto a las prácticas pedagógicas reales. Estas prácticas se viven y construyen en la compleja gama de relaciones que se establecen en el ámbito escolar, como proceso de praxis que incide en la construcción de saber pedagógico. Más aún, cuando cada maestro imprime su sello personal en el desarrollo de su clase, evidente en la forma como orienta el trabajo experimental, la organización y el análisis de los datos, las conclusiones y las consultas sobre las aplicaciones tecnológicas. Algunos enfatizan sobre aspectos matemáticos y estadísticos, otros en la descripción de los procesos, diagramación y graficación. En ocasiones especiales, en las ferias de la ciencia o la pedagogía, se les pide a los estudiantes que modifiquen, creen

o adapten nuevos diseños, nuevas experiencias para que de acuerdo con sus propias expectativas, hagan más atractivo el estudio de las Ciencias Naturales, ello redundará en el acercamiento al concepto.

Ahora bien, los niños y los adolescentes acceden al conocimiento principalmente por la motivación y el interés de los maestros hacia la enseñanza de su propio saber. En este aspecto, a veces se limita la curiosidad de los educandos porque algunos docentes creen que al tener que manejar grupos numerosos, de 35 o más estudiantes, el maestro no puede atender en su totalidad a cada uno, y es aquí en donde la metodología tradicional muestra sus bondades y eficacia. Al presentar un tema, se parte de lo general a lo particular, se explica, se interpreta, se analiza, y posteriormente se abre el diálogo entre docentes y estudiantes para permitir el intercambio de ideas, resolver inquietudes o proponer tareas o aplicaciones de los temas estudiados.

¿QUÉ MOSTRARON LOS CUADERNOS?

Se tomaron aleatoriamente 185 cuadernos de diferentes asignaturas, grados y niveles, como muestra para iniciar el estudio⁴, tomando como unidades de análisis las siguientes:

-  La estructura
-  Funcionalidad
-  Elementos de contenido
-  Elementos lingüísticos
-  Uso de esquemas e ilustraciones
-  Elementos evaluativos

4 El estudio se basó en las pautas planteadas en la investigación en torno a las prácticas pedagógicas, realizadas por las Licenciadas María José Sabelli y Martha Alicia Tenutto, de la Universidad de Buenos Aires. Así como en los trabajos de Jesús Miguel Grilles sobre la relación de los cuadernos y el currículo real, y de Silvina Gvirtz, en torno al currículum prescrito y al currículum enseñado.

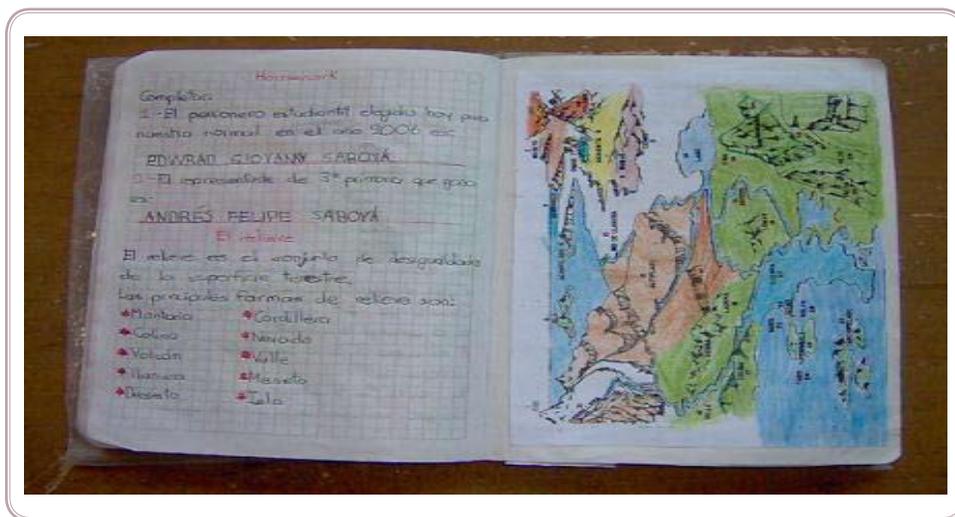
LA ESTRUCTURA DE LOS CUADERNOS

La estructura se concibe como el arreglo o disposición de las diversas partes de un todo, y entre esas partes se consideran relevantes los elementos que enmarcan, en cuanto son las huellas que determinan la pertenencia a una determinada institución, el formato, la carátula, las fechas, títulos, subtítulos, organización del contenido, colores y tipo de letra. Así como los elementos decorativos que hacen parte del sello propio del estudiante, cuando no es una exigencia del docente.



En los cuadernos analizados se observó una variada gama de formas, tapas, estilos, enmarcaciones, señales particulares, calcomanías y decoraciones. La mayoría de los estudiantes indican en la primera página el nombre del estudiante, curso, nombre del docente, asignatura, nombre de la institución y año lectivo. Se advirtió que en la gran parte de ellos, existen títulos y subtítulos de diferente color, y por lo general utilizan una separación determinada entre tema y tema. Esto ocurre sobre todo en áreas como Español, Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas, pero hay excepciones a la regla, educandos que por considerar el cuaderno un “aditamento” poco útil y aburrido, lo llevan en desorden y descuidado, e incluso lo ven como un “desperdicio porque se escribe en ellos sin entender”, según palabras de uno de los estudiantes.

Lo que permite entrever la estructura del cuaderno es que se mantiene la idea de orden, como algo que debe estar distribuido de acuerdo con la organización que plantea el maestro; se escribe un título, una definición, un ejemplo y una ilustración (sobre todo en los cursos de básica primaria) tal como se ilustra en la imagen.



Este orden establecido que parte generalmente de las definiciones es una característica de la metodología tradicional, que tiene un tinte de dogmatismo científico, en donde el origen del conocimiento es la autoridad de quien lo propone. No es el ideal de una educación vanguardista, pero es un método que tiene sus ventajas si se combina con procesos de análisis, deducción y abstracción.

Para acceder al conocimiento científico se puede partir desde la definición dada por un experto, tal como lo manejan los autores de los textos que se usan en el aula, siempre que se tenga en cuenta cómo surge, desde qué necesidad o inquietud aparece, qué significó y qué significa en la actualidad, cómo se interpreta y cómo se aplica; cabe preguntar si se tiene en cuenta todo esto cuando se trabaja desde la definición. Además, es necesario que el niño interprete el significado de las palabras propias de la definición y que las compare con su lenguaje usual para que termine incorporándolas a su propio léxico.

Muchos maestros insisten en el orden de los cuadernos, porque lo asocian con la organización que deben tener los estudiantes en su pensamiento, se presupone que el estudiante aprende de lo simple a lo comple-

jo y por ello se plantean una serie de definiciones con lenguaje sencillo que luego se va complejizando en el transcurso de los grados y niveles educativos. Así, la construcción de conocimientos se centra en la cognición de los estudiantes en el momento de resolver ejercicios o solucionar situaciones, los aportes teóricos se apoyan en experiencias o en situaciones socio-afectivas y culturales significativas. El estudiante interpreta las nuevas experiencias a la luz de las teorías, suposiciones y vivencias para estructurar o reestructurar esquemas mentales que le permitan entenderse a sí mismo, al otro y al mundo del cual forma parte.

La idea sería crear desequilibrios cognitivos con verdaderos cuestionamientos problémicos, pero no siempre es fácil saber cuál es el momento oportuno de presentar dichas situaciones, y el problema no es ni siquiera cuestión de tiempo u oportunidad, sino de la reflexión que se haga de esa mirada del trabajo con los estudiantes. Es conveniente, entonces, que el maestro realice una praxis sobre su quehacer, interprete y diferencie entre transmitir información y diseñar núcleos problemáticos y/o situaciones que lleven al niño a la reflexión y aprendizaje significativo.

En algunas áreas los docentes hacen uso del cuaderno para el seguimiento de la secuencia de las clases, el desarrollo de cuestionarios, el registro de consultas e información y el planteamiento de elementos de reflexión.

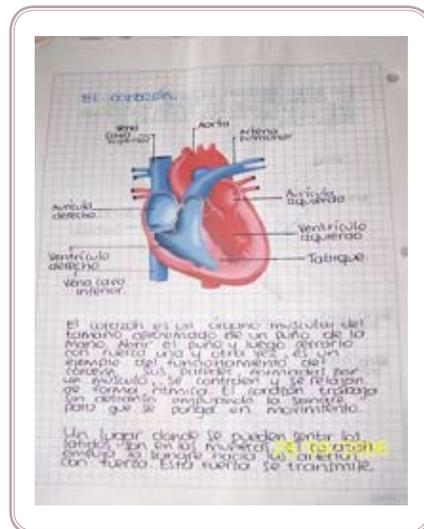
LA FUNCIONALIDAD

Se refiere al uso que se hace del cuaderno y que responde a una práctica determinada; es la utilidad que tiene tanto para el maestro como para el estudiante y el manejo que se hace de este elemento.

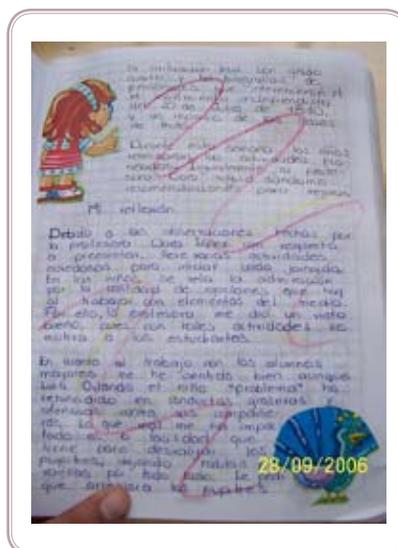
Aunque no hay una pauta establecida, cada docente da las mismas normas más intuitivas que científicas para el uso del cuaderno. Así, algunos prefieren descripciones detalladas, otros se inclinan por mapas conceptuales o mentales, diagramas de flujo, cuadros sinópticos y hay quienes dejan que los estudiantes decidan al respecto.

En algunas áreas los docentes hacen uso del cuaderno para el seguimiento de la secuencia de las clases, el desarrollo de cuestionarios, el registro de consultas e información y el planteamiento de elementos de reflexión.

En general, el cuaderno se usa como herramienta de trabajo, como recurso didáctico, como un elemento de seguimiento de actividades y un espacio de interacción entre el docente y el educando. El registro de los contenidos se constituye así en el soporte para el refuerzo de los temas de clase, recordar y facilitar lo aprendido y como referencia en el desarrollo de las evaluaciones, para desarrollar la inteligencia y resolver problemas prácticos, ubicados en su entorno y en la vida cotidiana. Pero evidentemente los contenidos no son el conocimiento, sino que es todo aquello que orienta las acciones y concreta las transformaciones de manera que la mediación que evidencia el cuaderno por el uso que se hace de él como herramienta de trabajo, se da en términos de la actividad del estudiante, en tanto ella es motivo de reflexión, análisis, síntesis, y en cuanto motiva el uso de procesos mentales.



El cuaderno permite en ciertas áreas identificar ideas importantes y organizadas, detectar la capacidad de tomar apuntes y la facilidad de aprendizaje, revisar la manera como el estudiante maneja la información, ya que el conocimiento no está en los cuadernos ni en los libros, sino que es, ante todo, una construcción del individuo como proceso de abstracción. El cuaderno como registro le permite al estudiante repasar lo aprendido, o “estudiar para evaluaciones”, tal como ellos lo expresan, y podría posibilitarles, la elaboración de conceptos en tanto implica el uso del lenguaje y de la palabra, tal como lo plantea Vygotsky.



Así, la palabra cuaderno en este contexto institucional, tendría diferentes sinónimos, mirando desde los diversos usos que éste tiene: organizador de la información, mediador del aprendizaje, recopilador de memorias, diario de campo, registro de contenidos, medio de expresión y guía de trabajo. Sin embargo, los estudiantes, según la visión de los docentes y también de ellos mismos, encuentran otras funciones al cuaderno como: libreta para hacer borradores de cartas, escribir grafitis, escribir mensajes, pegar estickers; para que les escriban los amigos, escribir canciones, jugar, hacer letreros, expresar sentimientos, hacer bolas de papel y pegarle a los compañeros, escribir chistes, entre otros.

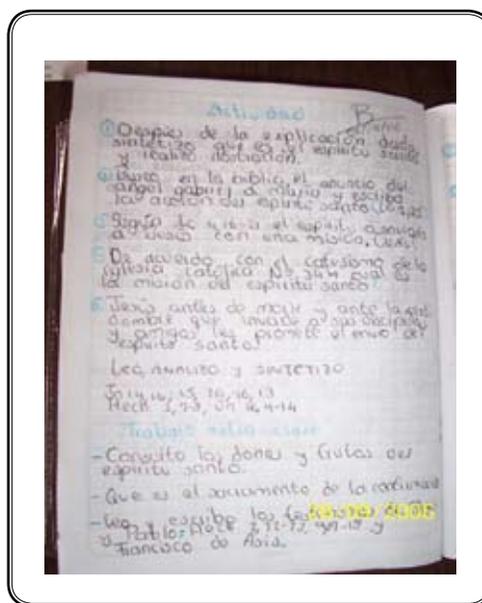


Esa relación del estudiante con el cuaderno, se asume como una marca más de su identidad, aunque aparentemente el autor del cuaderno resulta siendo en muchos casos el docente, se trata de un trabajo cooperativo, pues así como se registran las memorias del quehacer del maestro, también se registran las actividades y las elaboraciones del estudiante, y reflejan su manera de interpretar la información. El estudiante pone su creatividad, no tanto en los contenidos en sí (con algunas excepciones como en las áreas de Filosofía, Pedagogía, Español e Investigación), sino en su enmarcación. Así, el cuaderno muestra el ser y el quehacer del estudiante.

El cuaderno en su concepción amplia, puede analizarse desde los dos puntos de vista propuestos en la pregunta de investigación. En primer término, da la imagen que el docente quiere que reflejen sus estudiantes, porque en el ordenamiento de la presentación, distribución de temas y desarrollo de los mismos, la tendencia es a seguir las indicaciones dadas por el maestro, principalmente en los primeros años de escolaridad. En segundo término, da la imagen de lo que realmente son, porque cada estudiante imprime su sello personal en cuanto a su caligrafía, manejo del idioma, ilustraciones no pedidas por el docente, orden y pulcritud. Se observa especialmente entre las preadolescentes y adolescentes que en las últimas hojas del cuaderno tradicional se escriben temas personales, se desgarran, se rayan y se estropean. Algunos, muy pocos, acostumbran a escribir notas acerca de los temas que no conocen bien, conceptos no comprendidos en su totalidad, tareas de última hora, anécdotas de lo ocurrido en clase. Por lo tanto, un cuaderno refleja la amalgama semiestructurada entre lo que el docente pretende y aquello que el estudiante alcanza.

De manera que el uso y funcionalidad que tiene el cuaderno, determina, por una parte, visos de prácticas pedagógicas tradicionales, que enfatizan en la “consignación” de lo que el maestro “dicta”, de lo que el docente “dice”; así, los estudiantes expresan que los cuadernos les son útiles para conservar “lo importante”; pero por otra parte hay vestigios de la pedagogía activa, en tanto que se utiliza como herramienta que promueve la actividad del estudiante, su hacer, su trabajo, y en ese sentido, algunos estudiantes asumen la utilidad del cuaderno porque “les sirve para desarrollar los talleres y actividades que se realizan en

Esa relación del estudiante con el cuaderno, se asume como una marca más de su identidad, aunque aparentemente el autor del cuaderno resulta siendo en muchos casos el docente, se trata de un trabajo cooperativo...



clase” les sirven para hacer las actividades en casa, para reforzar algunos contenidos y para estudiar.

Este hacer del estudiante, se constituye pues en el elemento principal que priorizan la mayor parte de los docentes, por cuanto es un espacio de trabajo para el estudiante y, una forma de vislumbrar los avances e interpretación que éste hace de las temáticas trabajadas.

EL CONTENIDO

El contenido es lo que conforma el cuaderno, lo que lo integra. El contenido no es independiente de la forma en que se presenta ni de la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento.

En este aspecto es relevante tener en cuenta ¿qué tipo de información se maneja a través del cuaderno?, ¿qué movimiento genera en el estudiante lo que escribe o trabaja en el cuaderno? Los contenidos en la mayoría de las áreas son muy específicos, en general, son coherentes y su complejidad varía según el grado o nivel (de modo que son graduales). Los cuadernos muestran conceptos básicos, secuenciales con ejercicios de aplicación, preguntas reflexivas que permiten la interpretación y conceptualización de los temas que se están tratando. De modo que se trabajan contenidos resumidos, algunos generales, otros especí-

ficos, En general, unos son estructurados de acuerdo con las diferentes disciplinas y otros no, son más flexibles, responden a su cotidianeidad, interpretación y a su propio conocimiento.



En la mayoría de las áreas los contenidos están planteados de manera descriptiva y con frecuencia son propuestos por el docente; muestran bosquejos, dibujos, cuadros o tablas, mapas conceptuales, entre otros, que complementan, especifican, organizan o ilustran los contenidos y el registro de definiciones, descripciones, actividades y desarrollo de cuestionarios, donde se evidencia el trabajo colectivo e individual. Pero estos elementos ¿qué tanto posibilitan la construcción de conocimiento?, ¿cómo acercan al estudiante a la construcción de conceptos? Se piensa que todo esto le permite al estudiante organizar la información, pero es la actividad misma del estudiante y el desarrollo de sus procesos mentales lo que realmente le permiten construir un concepto, en tanto que es un proceso de abstracción.

Partir de los contenidos y de los temas, propicia, entre otras cosas, la acumulación de información y del conocimiento atesorado a través del tiempo, así como el desarrollo de actividades de trabajo por parte del estudiante, pero ¿qué tanto acerca al estudiante a la construcción de conceptos? Si bien es cierto que la formación del concepto por abstracción solo es posible cuando el niño está en la etapa de pensamiento formal, es decir, en los comienzos de la adolescencia, también lo es el que los niños lleguen a construir conceptos antes de esta etapa, siempre y cuando se propicie la elaboración mental del estudiante.



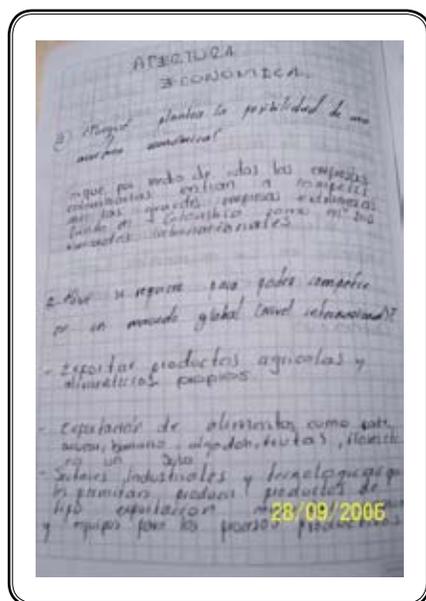
El cuaderno refleja la permanencia de algunos vestigios negativos de la pedagogía tradicional, en la que se da mayor importancia a la memoria y la escrituración de solo aquello que el maestro hace copiar...

Así mismo, en algunas áreas se observa la mecanización y aplicación de contenidos con el desarrollo de varios ejercicios y lecturas para lograr una mejor apropiación de los mismos. En algunos casos, se recurre a la memoria y en otros a la actividad para que el estudiante “aprenda haciendo”, se asume que si el estudiante “hace” aprende, y que ello garantiza, en parte, la apropiación de los conocimientos. Pero en últimas, el *hacer* solo no garantiza la construcción de un concepto, si éste no está acompañado de un proceso de reflexión, del ejercicio de los procesos de pensamiento que permitan establecer las redes conceptuales de las que habla Vygotsky.

De acuerdo con lo anterior, el diseño de todo tipo de esquemas, las listas de vocabulario, informes, gráficos, dibujos y escritura de definiciones son prueba de aplicación de algunos postulados hechos por John Dewey, pedagogo estadounidense, quien considera a la escuela como un laboratorio donde el estudiante construye y el docente se convierte en un guía de esta labor. En la Escuela Laboratorio todo debe girar alrededor de construcciones que involucren la experiencia entendida a la vez como el ensayar y el saber, como la prueba y el conocimiento. Es ese ensayo-error lo que podría permitir al estudiante la construcción del conocimiento y la conformación de conceptos.

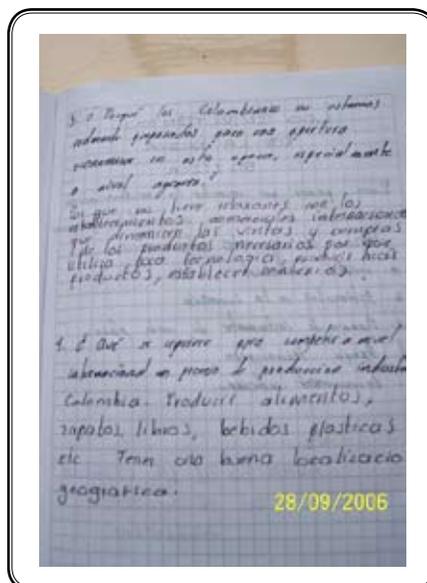
El cuaderno refleja la permanencia de algunos vestigios negativos de la pedagogía tradicional, en la que se da mayor importancia a la memoria y la escrituración de solo aquello que el maestro hace copiar,

bien sea por dictado o por transcripción del libro, pero esos elementos están desapareciendo y son cada vez menos frecuentes; se percibe la introducción de elementos que aportan tanto la pedagogía activa como el aprendizaje significativo, porque los cuadernos reflejan una serie de aspectos como mapas conceptuales, cuestionarios, actividades, juegos, entre otros, que pretenden incitar la actividad del estudiante en pro de una mejor apropiación y contextualización de los contenidos, aunque quizá no tanto de la construcción de conceptos.



En este contexto cabe preguntarse, por ejemplo, ¿qué tanto un cuestionario propicia la formación de conceptos?, porque es posible que un cuestionario por si solo no mueva el pensamiento, no produzca concepto alguno. No obstante el uso de la pregunta, cuya respuesta está prevista por el maestro, es un método muy antiguo en la educación. Sócrates la usó en su mayéutica. El maestro guía al estudiante en la búsqueda de un conocimiento que puede estar en un texto o en los resultados de un análisis de un trabajo teórico experimental. Puede servir para establecer con exactitud leyes, enunciados o proposiciones que fundamentan un tipo de conocimiento específico. Así mismo, puede ser útil para recapitular una explicación o los resultados alcanzados en un foro, cine foro, mesa redonda o actividades similares. También puede utilizarse para evaluar procesos de aprendizaje, comprobar la atención y/o interpretación que el estudiante pone a una lección específica. En

este sentido, la pregunta puede incitar y *mover* el pensamiento para que éste llegue a generar la construcción de un concepto.



De manera que la pregunta, podría, además de estimular procesos de memoria y razonamiento, activar procesos de análisis, deducción, inducción, síntesis, abstracción y generalización, actividades propias del método científico lógico general, lo mismo que desarrollar las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas que son tenidas en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional, en sus pruebas SER, ICFES Y ECAES.

Hay que destacar que la memoria utilizada inteligentemente forma parte primordial del proceso de aprendizaje. No siempre se sabe lo que se recuerda; con el empleo de la memoria no se trata de hacer del estudiante un banco de datos extenso y mecánico, sino de facilitarle la organización de sus procesos mentales. La creación de bases electrónicas de datos tiene su origen en el análisis de los procesos neurolingüísticos del cerebro humano. Desde el punto de vista cognitivo, lo importante no es poseer toda la información, sino el saber dónde poder encontrarla, cómo conseguirla, cómo utilizarla, cómo relacionarla, y en general, cómo manejarla y transformarla en conocimiento.

De manera que la relación que el estudiante establece con el conocimiento a través de los cuadernos, es, en algunos casos, el de la recorda-

ción, el de ubicar unos contenidos en forma escrita para volver sobre ellos, pero también, (y es en muchos más casos) el de la actividad, es una relación basada en la acción, en el hacer, el aprender poniendo en juego el uso de procesos mentales. En el mismo momento en el que el estudiante activa su competencia creadora y ésta se concreta en su cuaderno, se tiene conciencia de que el aprendizaje es verdaderamente significativo, pues se parte de lo conocido, lo observable y lo cercano hasta llegar a lo que se está por adquirir.

Por último, además de lo ya descrito, la socialización que se hace de los cuadernos permite verificar avances y dificultades de los estudiantes, así mismo, la utilización de recortes como medios para ampliar conocimientos, y el uso de revistas y periódicos son señales que permiten considerar al docente como un mediador fundamental, que hace que el estudiante establezca las conexiones necesarias entre los conocimientos que ya poseía y los nuevos por aprender, produciéndose de éste modo el aprendizaje significativo.



LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS

Los elementos lingüísticos incluyen el léxico empleado por el docente y el estudiante, el tratamiento de la ortografía, los textos y recursos utilizados, el uso de fórmulas esperadas.

En el mismo momento en el que el estudiante activa su competencia creadora y ésta se concreta en su cuaderno, se tiene conciencia de que el aprendizaje es verdaderamente significativo, pues se parte de lo conocido, lo observable y lo cercano hasta llegar a lo que se está por adquirir.

Los cuadernos señalan partes cuando es necesario o se usa como herramienta de distintas categorías gramaticales; así mismo, en algunas áreas se usan recortes de periódicos, sopas de letras, crucigramas, y cuadros de análisis que recopilan la información y que permiten por ende, un determinado manejo de la misma. Sin embargo, esta serie de actividades inciden en la apropiación del lenguaje propio de cada una de las disciplinas, pero si existe un análisis o una reflexión complementaria a estas actividades se pueden tornar en un activismo sin sentido.

Por otra parte, en los cuadernos, si hay algún error en la palabra o si ésta no es la indicada, se encierra o se escribe correctamente arriba de ella. Si alguna palabra no se entiende o alguna oración está mal estructurada se subraya, “convenciones” que el estudiante conoce, sin embargo la corrección ortográfica o de escritura no se hace en todos los cuadernos y solo se trata de señalar el error, pero no de incidir para que éste no vuelva a repetirse cuando se comprenda (¿o se memorice?) la norma ortográfica como tal.

Algunos estudiantes colocan la fecha diaria de las actividades, por lo tanto, es fácil tener un seguimiento cronológico de las mismas. Además, se observa en general buena presentación, y la inclusión de un vocabulario o glosario propio, sobre todo en áreas como Ciencias Naturales, Sociales, Pedagogía, Filosofía y Matemáticas.

De esto se infiere que el lenguaje propio de las disciplinas se considera importante y se resalta como parte esencial en la apropiación de algunos conocimientos específicos. Se entiende como lenguaje cualquiera de los sistemas que emplea el hombre para comunicar a sus semejantes sentimientos e ideas. Es así como se constituye en una comunicación, que haciendo uso de símbolos, implica una función sumamente afinada, que exige unas capacidades sensoriomotoras, perceptivas, prácticas y cognoscitivas muy diferenciadas.

Ahora bien, el acceso que tienen los niños al lenguaje mediante el cuaderno de trabajo, está condicionado por el maestro que lo orienta, la asignatura que se estudia, el uso de textos de consulta y de diccionarios especializados, y por el interés que manifiestan los estudiantes por la adquisición de dicho lenguaje. Si al consultar expresiones propias de un discurso científico, se hace simultáneamente un análisis del contex-

to en el que se emplean y se busca la precisión y la exactitud, los niños comprenden el significado y lo incorporan a su lenguaje⁵.

En la básica primaria, básica secundaria y la media se registra lo comprendido de la clase, con un lenguaje claro, sencillo y técnico de acuerdo con cada área del conocimiento. En algunos casos se observa el lenguaje del libro, no el lenguaje cotidiano que usa el estudiante; en general se va de lo simple a lo complejo, pues se procura que el cuaderno sea una herramienta pedagógica tanto para el estudiante como para el maestro. En otros se maneja el lenguaje didáctico que favorece la interpretación y comprensión del contenido pedagógico. De esta manera, se resalta la existencia de diferentes clases de lenguaje, con lo cual se estaría haciendo un planteamiento distinto al expuesto por Dewey, quien proponía no alejar al niño del lenguaje científico, ni de lo que significan las ciencias, por ello recomendaba que los métodos pedagógicos no se distanciaran de los científicos, por cuanto que en las Ciencias Naturales se construye un conocimiento basado en la observación y la experimentación, cuya finalidad es comprobar, construir o confirmar conceptos, partiendo del entorno, de las experiencias y del contexto del niño.

Dewey plantea que es muy común para el maestro presentarle las ciencias al niño como algo terminado, para ahorrarle tiempo y *protegerlo del error innecesario*, y lo que expone es el ejercicio mismo de la ciencia, que permite que el significado de los átomos, las fórmulas químicas, las proposiciones matemáticas y demás, se comprenden cuando se emplean como parte de la técnica del conocimiento; “solo tiene un conocimiento de las concepciones matemáticas quien ve los problemas en que funcionan y su utilidad específica al tratar estos problemas” (Dewey, 2002, p. 192). Por ello, plantea que la escuela sea un laborato-

5 Es necesario que el uso del lenguaje científico y tecnológico se aplique desde los primeros años de escolaridad, ello se demostró en una práctica pedagógica durante el año 2000, donde dos estudiantes del grado Undécimo con los niños de un grupo de preescolar, desarrollaron el tema de los circuitos eléctricos de manera experimental, al finalizar la sesión y hacer la evaluación se comprobó que los niños habían comprendido las expresiones propias de la física y las utilizaban adecuadamente. Sin embargo, no se hizo seguimiento para determinar la permanencia de los conocimientos en los niños que asistieron a la experiencia. (Elisabeth Silva. Profesora de Física de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón)

Se considera que el lenguaje es un elemento de mediación fundamental en el proceso del conocimiento que el estudiante va construyendo o adquiriendo, de manera, que una vez que el ser humano trasciende el conocimiento empírico, afina el pensamiento por medio de procesos de asociación, disociación y comparación...

rio, porque según él *la razón opera dentro de la experiencia*, y no más allá de ella, y por ende, el manejo del lenguaje científico, difícilmente se dará si el estudiante no experimenta su uso. “Conocer las definiciones, reglas, fórmulas, etc., es como conocer los nombres de las partes de una máquina, sin conocer lo que éstas hacen” (Ibidem).

Sin embargo, parece que, en lugar de acercar al estudiante experimentalmente al lenguaje de las ciencias, se da continuidad al papel de la escuela tradicional en torno al acceso al lenguaje como fin en sí mismo, y en el afán de su enseñanza, se inicia al niño en la lectura y la escritura fragmentando las unidades de significado, cuestión contradictoria frente a su realidad, en donde se comunica efectivamente de manera oral con las personas de su entorno.

Se considera que el lenguaje es un elemento de mediación fundamental en el proceso del conocimiento que el estudiante va construyendo o adquiriendo, de manera, que una vez que el ser humano trasciende el conocimiento empírico, afina el pensamiento por medio de procesos de asociación, disociación y comparación, siendo lo más importante el análisis estructural y el inventario sistemático en un proceso de deconstrucción y reconstrucción, y finalmente, de transformación con lo que configuramos el discurso conceptual del conocimiento científico.

Si el lenguaje científico se utiliza en acciones de la vida corriente o en simulacros experimentales de la misma, su uso es dinámico, significativo e importante para el aprendizaje del niño. Si se refuerza mediante el uso de definiciones posteriores, manejo de gráficos e imágenes, se perfecciona el conocimiento. Pero si solo se parte de una definición teórica no contextualizada, de gráficos o imágenes estáticas, es probable que el niño no advierta la importancia del lenguaje científico y lo abandone por considerarlo como una “cháchara” inútil que le enseñan en la escuela. El maestro, al utilizar adecuadamente dicho lenguaje en sus prácticas pedagógicas, contribuye a que el niño advierta que su uso corriente no riñe con la cotidianidad en la que se desenvuelve.

El manejo del lenguaje científico en la educación sexual, ética y política desde la infancia, contribuye a formar mentalidades sanas, objetivas, respetuosas de sí mismas y de los otros. Por ejemplo, en el campo

deportivo es interesante observar cómo los conceptos específicos son entendidos y asimilados adecuadamente por los niños de preescolar.⁶

De manera que la construcción del concepto es creativa y no un proceso mecánico y pasivo; un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema. La mera presencia de las condiciones externas que favorecen una vinculación mecánica de la palabra y el objeto no son suficientes para producirlo (Vigotsky, 1998).

Cuando el niño ha adquirido conciencia y control de un tipo de conceptos, formados previamente, se reconstruye el conocimiento de acuerdo con éste; así, las soluciones correctas a las tareas que involucran conceptos científicos son mayores a aquellas que incluyen conceptos espontáneos. Por ende, los resultados de la aplicación del conocimiento y de las experiencias concretas, permiten el enriquecimiento de las teorías o a la creación de otras, lo cual, conduce a nuevas y mejores prácticas por medio de métodos e instrumentos adicionales. La tendencia natural a aprovechar mejor y hacer más productivos los desempeños, permite que los aprendizajes se almacenen, difundan y compartan más efectivamente (Gutiérrez, 1999).

En el camino del ejercicio del lenguaje científico y de la construcción del mismo conocimiento, se hacen críticas puntuales al actual quehacer educativo, en cuanto a la coerción y limitantes impuestos al educando, y factores que afectan su natural impulso por la investigación, por ello, cabría preguntarse ¿en qué medida la escuela es consciente del proceso de formación de conceptos? o ¿simplemente se limita al ejercicio de la memoria repetitiva?

USO DE ESQUEMAS E ILUSTRACIONES

Los esquemas e ilustraciones, se conciben como una manera “didáctica” de representar un tema, atendiendo solo a sus líneas o caracteres más significativos, en el caso de los esquemas, o como el adorno dibu-

6 Observación realizada durante una clase en la que el profesor Héctor Correa enseñaba las formas de jugadas a los niños del preescolar.

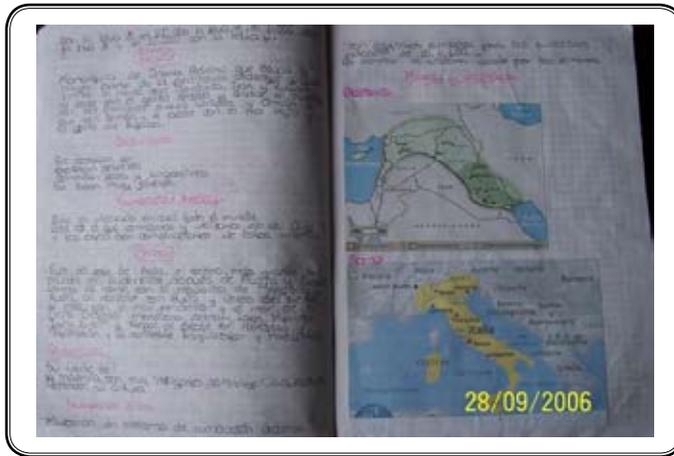
jado o impreso que representa un elemento de lo trabajado, al referirnos a las ilustraciones.

La mayor parte de los cuadernos contienen ilustraciones relacionadas con los temas, que el estudiante presenta a color y les coloca título o referencia, sobre todo en áreas como Sociales, Ciencias Naturales, Ética y Español. También se observan cuadros sinópticos, tablas, gráficas, dibujos, esquemas, fichas de observación, mapas geográficos y conceptuales, que la mayoría de las veces son autoría del docente, aunque en algunos temas los estudiantes son quienes los construyen.

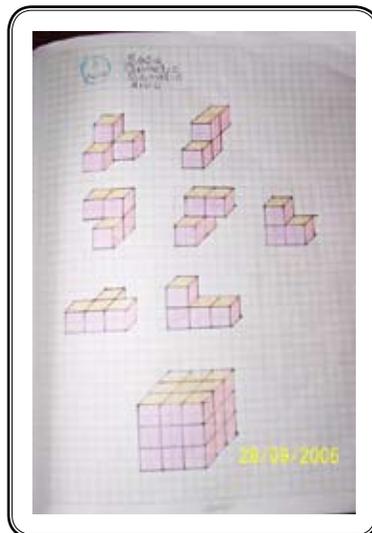


Los mapas se toman como referencia espacial, así, en el caso específico de las ciencias sociales, el uso de éstos, se realiza en forma gradual, pues se empieza por ubicar al niño en el medio hogareño o escolar, para luego hacer que elabore un dibujo del sitio propuesto. Poco a poco se le lleva a representar el barrio o la vereda, el municipio, el departamento y así sucesivamente, hasta que logre entender la relación que hay entre el mapa y la realidad. Sigue prevaleciendo en las prácticas pedagógicas reales la idea de lo simple a lo complejo, como la manera más apropiada de acercarse al conocimiento.

Ahora bien, el dibujo tiene muchos aspectos por analizar; por ejemplo, el dibujo técnico geométrico, de sombras y luces, naturalista, figurativo, de composición libre, es decir, puede clasificarse desde diferentes puntos de vista. Si se trata del uso del dibujo en los cuadernos, podría llegar a pensarse que en tanto el concepto implica un nivel de abstracción, y por ende un alejamiento del objeto, la imagen no permitiría este proceso; sin embargo, al tratar de copiar la realidad en un dibujo



escolar, el proceso mental que realiza el estudiante puede compararse con el desarrollo de un método científico, con sus etapas de selección, observación, cuantificación, abstracción, experimentación, comprobación y evaluación. El estudiante debe extraer las ideas centrales como naturaleza, atributo, condiciones de funcionamiento y aplicabilidad. Cuando se dice que el tema es libre, se da rienda suelta a la imaginación, a la creatividad, a la asociación de ideas, sentimientos y explicaciones. En cambio el dibujo técnico-geométrico estimula el orden, la concordancia, el análisis matemático, la precisión y el desarrollo de la motricidad especializada.



Si por verdad se entiende la relación que hay entre el objeto y la imagen del objeto que cada individuo forma en su cerebro, el maestro

Quando se dice que el tema es libre, se da rienda suelta a la imaginación, a la creatividad, a la asociación de ideas, sentimientos y explicaciones.

debería proponer imágenes conceptuales que tiendan a ser uniformes para la totalidad de sus estudiantes. Como esto es muy difícil, porque cada persona percibe y se forma imágenes mentales únicas de lo percibido, se hace necesario, antes de tratar un tema, que se establezca una relación directa entre el objeto por conocer, ya sea físico-real o histórico-conceptual, y el individuo que quiere acceder a su conocimiento. Entonces, el uso de material real, ayudas audiovisuales, dibujos, esquemas, relatos y otros medios de aprendizaje revelan su importancia y su aplicabilidad.

En general, el uso de estos elementos gráficos y esquemáticos ayudan a complementar los contenidos, y el docente los suele usar para establecer con mayor claridad un contenido o para aplicar algunas de las temáticas trabajadas, constituyéndose en una herramienta más de aprendizaje y de desarrollo de algunas estructuras de pensamiento. En el caso de los mapas conceptuales, cuadros comparativos, mapas mentales, por ejemplo, las empleadas en algunas áreas como Pedagogía e Investigación, destacan lo que al niño más le llama la atención u otros esquemas explicativos. Se trata de que haya esa conexión entre la realidad y el pensamiento.



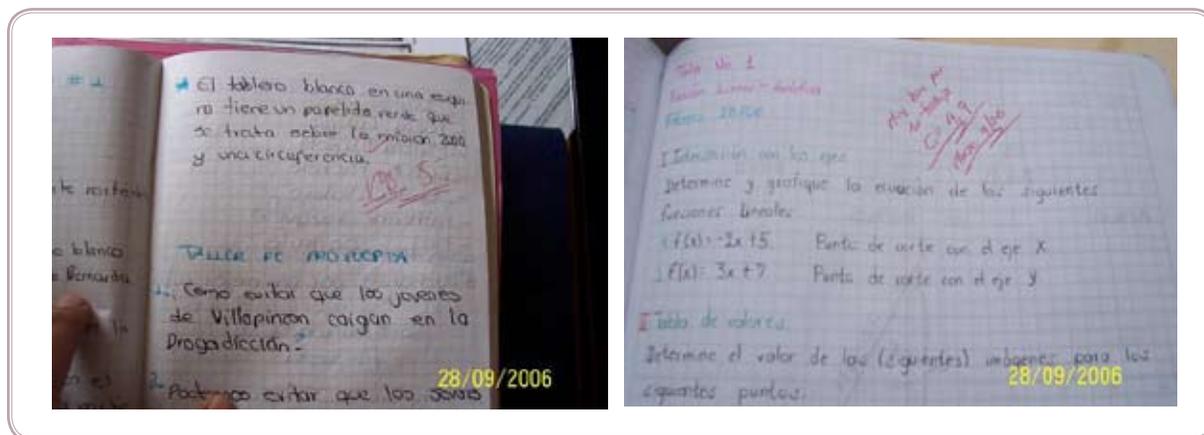
Ahora bien, la esquematización de unos contenidos en un mapa conceptual o en un mentefacto, permite organizar algunos conceptos y establecer relaciones entre ellos, ya que un mapa conceptual explicita

los conceptos y las proposiciones que se tienen alrededor de un tema particular. “Al construir un mapa conceptual, el estudiante debe hacer un esfuerzo consciente para organizar de modo jerárquico y tomar la decisión sobre conceptos supraordinados y subordinados” (Pérez y Gallego, 2001, pp. 29-30), de modo que se establezca una jerarquización y relación entre conceptos, siempre y cuando el estudiante sea el autor de los mismos; de lo contrario, solo le proporcionan la manera como el docente usa este medio para presentar los conceptos.

El uso de esquemas e ilustraciones, en últimas, muestra una gama de actividades que se concentran en torno al cuaderno. Al parecer en él se pretenden materializar muchas de las acciones que se desarrollan tanto en el aula como fuera de ella. Quizá, en todo esto hay vestigios de la pedagogía activa y un poco de la conceptual, pretendiendo que el estudiante con el sinnúmero de actividades que realiza en su cuaderno, muestre en gran parte, su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus operaciones mentales.

ELEMENTOS EVALUATIVOS

Los elementos evaluativos encontrados en los cuadernos implican una valoración de lo realizado por el estudiante. La evaluación se concibe como la posibilidad de formar y de reconocer progresos y dificultades; por ello, la evaluación no debe aplicarse para validar el discurso del profesor, sino para reconocer las estructuras conceptuales que el estudiante ha desarrollado.



Se observó como elemento evaluativo, un símbolo que significa que el trabajo ha sido revisado, un visto bueno o valoraciones cuantitativas desde deficiente hasta excelente, pero en muy pocas ocasiones la autoevaluación o las evaluaciones cualitativas y descriptivas.

Algunos docentes escriben junto a la valoración la fecha y su firma. Tan solo en unas áreas hay observaciones de mejoramiento y reconocimiento. En varios cuadernos aparecen notas como: “taller incompleto”, “cuaderno atrasado”, “no hizo tarea”, y en ocasiones se encuentran firmas de los padres de familia, sobre todo en la sección primaria; a veces aparecen notas previas a evaluaciones, donde se sugiere estudiar un tema específico.

Dentro de estos elementos evaluativos, se encuentra, como un legado de la pedagogía tradicional, el uso de la tinta roja⁷; podría interpretarse que el maestro usa este color cuando revisa, evalúa y califica los trabajos de sus alumnos, porque contrasta con el color de las tintas usadas por ellos y porque sirve para destacar aquello que el docente considera de especial importancia, como por ejemplo los logros alcanzados o los errores ortográficos o gramaticales cometidos; en fin, sirve para llamar la atención sobre algo que es digno de ello. En el caso que los estudiantes usen este tipo de tinta para presentar sus informes o apuntes, el docente suele buscar un color que haga contraste al usado por el estudiante para resaltar justamente aquello que considera importante resaltar.

El cuaderno lleva un orden establecido. En general los estudiantes se preocupan por llevar al día sus contenidos, desarrollan las tareas, ejercicios y talleres propuestos, el orden y aseo muestran un buen ni-

El cuaderno lleva un orden establecido. En general los estudiantes se preocupan por llevar al día sus contenidos, desarrollan las tareas

⁷ El uso de la tinta roja debe analizarse para entender su simbolismo. Si se trata de la costumbre de algunos maestros para escribir anotaciones en los trabajos de sus estudiantes, algo que parece trivial, tiene su explicación científica: La longitud de onda del color rojo es de 625 a 740 nanómetros $1\text{nm}=1.10^{-9}$; es la mayor entre las ondas del espectro energético electromagnético que el ojo humano puede captar, siendo la menor la del color violeta con un valor de 385 nm. El primer color que percibe un ser humano aún antes del nacimiento es el color rojo, que por su cercanía con el infrarrojo, proporciona una sensación de calor y protección. Es el color que predomina en las obras de arte de los llamados pueblos primitivos. Si se hace memoria, es el color universal para ser usado en señales de peligro, de alerta o de advertencia. Además se asocia con las exposiciones de alto contenido emocional como el amor y la ira. (Elisabeth Silva. Profesora de la ENSMA)

vel de desempeño en las actividades propuestas, los estudiantes toman apuntes o consignan lo dictado o consultado, pero también, suelen escribir lo que entienden o lo que consideran más importante del tema, en lo cual se percibe un lenguaje y una presentación de contenidos con estilo propio.

Mientras que en algunos cuadernos no se hace una revisión minuciosa, pues aparecen errores ortográficos y no hay coherencia en la redacción, en otros cuadernos se observa una revisión meticulosa, en donde al final aparecen observaciones como “Mejorar ortografía y letra”, “Ten cuidado con el uso de las mayúsculas”, “Confunde b y d” o “Puedes mejorar este aspecto”.

En muchas áreas el uso del cuaderno no es un elemento de rigor, ni se utiliza como herramienta del proceso de aprendizaje o como elemento valorativo de su quehacer. Se detecta que la valoración es un proceso formativo y no un momento final el aprendizaje en la mayoría de los casos.

A la hora de evaluar los cuadernos, los docentes tienen unos parámetros preestablecidos. Por ejemplo, en preescolar se hacen apreciaciones positivas de acuerdo con la capacidad e iniciativa que tienen los niños, el uso de los sellos, sugerencias y recomendaciones se hace para motivar y estimular a los estudiantes con el propósito de lograr una obra final. En la básica primaria, la básica secundaria y la media vocacional se evalúan los cuadernos mediante parámetros cualitativos y cuantitativos, teniendo en cuenta aspectos como: orden y desarrollo de la temática, coherencia en la actividad, limpieza, letra legible y uso de la ortografía, producciones creativas de los propios estudiantes.

Los docentes procuran escribir sugerencias y observaciones que le permiten al estudiante hacer una reflexión y autocorrección de su labor. El valor que se le da al cuaderno como instrumento pedagógico depende del manejo que se haga de éste; incluso se considera que es importante para el aprendizaje pero no indispensable. Es el caso de las áreas de Educación Física y Tecnología donde sus cuadernos llegarían a ser las mismas herramientas de trabajo, tales como los balones, el computador o el disquete. Otros piensan, por el contrario, que con la utilización del cuaderno en todas las áreas se puede hacer una combinación

acertada de teoría y práctica. A través de la utilización del cuaderno se inculcan hábitos de orden y aseo que conducen a la formación integral del estudiante de la Escuela Normal.

Un buen uso del cuaderno tanto por parte del docente como del estudiante, puede facilitar el proceso de construcción de conocimiento, ya que la enseñanza no debe ser la incorporación automática de una información, sino que debe permitir la participación mental del estudiante donde ellos logren una conceptualización cuando hagan, construyan, innoven, inventen e investiguen; y el cuaderno puede ser una herramienta favorable para dicho propósito.

CONCLUSIONES

En conclusión, y de acuerdo con lo expuesto a través del análisis de cuadernos realizado por los docentes⁸, se percibe en sus prácticas pedagógicas el intento de armonizar diferentes propuestas educativas, que en un primer momento se asumieron pasivamente, pero que ahora hacen parte de ese proceso de reflexión que implica la praxis educativa. Esto deja abierta la posibilidad de incidir realmente en la cotidianidad de la escuela para construir saber pedagógico, con transformaciones profundas en torno al currículo y a las prácticas pedagógicas, y hacer de la investigación un proceso continuo en la Escuela Normal, no solo a través de proyectos de algunos docentes y estudiantes, sino como una actitud constante en todas las áreas del conocimiento, que permita asumirlas integralmente.

Así mismo, hay constantes visos de la pedagogía tradicional, tanto en sus aspectos positivos, orden, responsabilidad, pulcritud y demás, como en sus aspectos negativos, dogmatismo, privilegio de la memorización, trabajo basado en contenidos, entre otros, que en el proceso investigativo se hicieron evidentes, pero que existen muchos elementos que se están introduciendo en la misma práctica pedagógica al ser asumida como un proceso de praxis. Todo esto puede ser el inicio de una

8 El equipo investigador fue conformado por docentes de todas las áreas y grados desde el preescolar hasta el ciclo complementario de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca) y con el apoyo de todo el colectivo docente de la Institución.

reflexión crítica y propositiva del docente, en especial con respecto a su práctica pedagógica y al sentido profundo que ésta puede tener en su vida personal como promotor del desarrollo humano de sus estudiantes y de sí mismo, que generen las transformaciones de fondo que requiere la educación actual.

El cuaderno como elemento de mediación pedagógica, puede llegar a constituirse en un medio de expresión abierta para el estudiante, en un elemento que use para el establecimiento de esas redes conceptuales y que le posibilite ir estructurando desde el ejercicio de sus procesos mentales, la construcción de conceptos y el uso del lenguaje científico en su cotidianidad.

El cuestionamiento en torno a la forma como accede el estudiante al conocimiento, y el análisis de las prácticas pedagógicas en este proceso investigativo a través del cuaderno, plantean la necesidad de transformar el currículo desde ese proceso de praxis en que se debe constituir la práctica pedagógica.

Por eso, es importante continuar en ese proceso de reflexión-acción-reflexión del quehacer docente, promoviendo el que la reflexión en torno al hacer del maestro, contribuya a la construcción de saber pedagógico. Ello, probablemente contribuya a encontrar las formas más adecuadas de acercar a los estudiantes al conocimiento y al lenguaje de las ciencias, pues aunque se considera que se proporcionan algunas herramientas a los estudiantes, y se ha hecho un análisis de cómo construyen sus saberes a través de algunos elementos de mediación pedagógica como el cuaderno, aún falta un mayor trabajo de análisis y de conceptualización para establecer acciones que favorezcan su proceso de aprendizaje.

Algunos puntos imprescindibles del discurso pedagógico que se están consolidando como parte del proceso de praxis, deben ser una realidad con una única finalidad: alcanzar un aprendizaje significativo y potencializar las capacidades mentales de los estudiantes, haciendo uso de los elementos de mediación pedagógica, entre ellos el cuaderno de clase, como dispositivos que permiten el acceso al lenguaje científico. Así, entre más variadas y significativas sean las experiencias, mayor será la calidad de su aprendizaje y de sus conceptos. Hay un gran cam-

po de acción investigativa en este sentido, solo que se actúa tímidamente y hay que lanzarse a esa palestra con valentía.

REFERENCIAS

- Bunge, M. (1995). *La ciencia, su método y su filosofía*. Colombia: Nueva era.
- Cobos, M.E. (2000). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación (307-332). En G. Forero, (Compilador). *Nuevos Horizontes Pedagógicos*. Tunja: UPTC.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. (5ta. Edición). Madrid: Morata.
- Grilles, J.M. y otros. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Madrid: Díada Editorial.
- Gutiérrez, R. (1999). Conocimiento, aprendizaje y sociedad. *Alegría de Enseñar*, N° 41, 46-55.
- Gvirtz, S. (1997). *Del currículum prescrito al currículum enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Marcelo, C. (2001). *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores*. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada, Sevilla.
- Medina, C. (1996). *Caja de Herramientas para transformar la escuela*. Santafé de Bogotá: Rodrigo Quito Editores.
- Perez, R. y Gallego, R. (2001). *Corrientes constructivistas*. Bogotá, D.C: Magisterio.
- Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. Bogotá, D.C: ICFES.
- Sabelli, M.J. y Tenutto, M.A. (1998). *Una práctica posible*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Tenutto, M.A. (2000). ¿Es posible una aproximación de la teoría con la práctica? *Revista Contexto Educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. N° 7. Tomado de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-1.htm>
- Vigotsky, L.S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Librerías Fausto.

