

¡Y qué de la Formación Docente! Del Saber Pedagógico Tecnologizado (Tecnología de la Información y la Documentación) al Saber Pedagógico Socializado (Tecnología Subjetivista)

*Javier Fayad Sierra**

Recibido: febrero 28 de 2008

Aceptado: marzo 28 de 2008

And What About the Teaching Training! From Technologized Pedagogical Knowledge (Information and Documentation Technology) to Socialized Pedagogical Knowledge (Subjectivist Technology)

Resumen

¿Cómo caracterizar al maestro por medio de su formación? Psicológicamente la relación entre edades de la vida y procesos formativos se aplica en la escuela por medio de los manuales de enseñanza, la estructura arquitectónica de distribución de cuerpos y fuerzas y la evaluación, entre otros. Tomamos cada una de las prácticas escolares como “puntos de encuentro” en la relación entre estudiantes y maestros, muchas de estas prácticas son definidas previamente, por medio de los horarios, asignaturas, espacios, que producen un desequilibrio intergeneracional, que no es lo mismo que el hecho de que son prácticas entre generaciones distintas. Lo que ocurre para que esta relación tenga problemas, tiene que ver con que la distribución de formas y lugares académicos no personalizan el aprendizaje. Por este hecho la vida escolar se encuentra atrapada en la hegemonía que sugiere la política de la masa, de lo homogéneo.

Palabras clave: Formación, Escuela, Manuales de Enseñanza

Summary

How to characterize the teacher through his/her training? In the psychological field, relation between ages of the life and formative processes is applied in the school through teaching manuals, the architectural structure of distribution of bodies and forces and the evaluation, among others. We take each one of the school practices as “meeting points” in the relation between students and teachers. Many of these practices are previously defined, through schedules, subjects, settings, that produce an intergenerational disparity, what it is different of the fact that they are practices among different generations. This relation has problems because the distribution of forms and academic places does not personalize learning. Hence, school life is found trapped in the hegemony that suggests mass and homogeneous thing policy.

Key words: Formation, School, Teaching Manuals

* Profesor Universidad del Valle, Colombia. Miembro del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, HPP.

1. Formar maestros es una decisión

política: La práctica del maestro es normalizadora. *El maestro es lo que ve, vive, siente. Campo de vivencia.*

¿Como caracterizar al maestro por medio de su formación? Psicológicamente la relación entre edades de la vida y procesos formativos se aplica en la escuela por medio de los manuales de enseñanza, la estructura arquitectónica de distribución de cuerpos y fuerzas y la evaluación, entre otros. Tomamos cada una de las prácticas escolares como “puntos de encuentro” en la relación entre estudiantes y maestros, muchas de las cuales son definidas previamente, por medio de los horarios, asignaturas, espacios, que producen un desequilibrio intergeneracional, que no es lo mismo que el hecho de que son prácticas entre generaciones distintas. Lo que ocurre para que esta relación tenga problemas, tiene que ver con que la distribución de formas y lugares académicos no personalizan el aprendizaje. Por este hecho la vida escolar se encuentra atrapada en la hegemonía que sugiere la política de la masa, de lo homogéneo.

Consideramos que para caracterizar a los maestros es necesario hablar de: La **condición teleológica** que por medio de la moral, la ética y la estética, permiten que el sujeto y el colectivo construyan la práctica de las libertades en los saberes, apoyando su propio camino para ser, incluyendo el deber ser, sin quedarse en la simple obligación social y política; del **saber de la ciencia** que requiere de la epistemología y sus posibles *epistemes* que producen lo diferencial y

van más allá de la única respuesta por la verdad; de **la didáctica** que circula con las disciplinas de tal manera que se pueda centrar en el sujeto para ampliar el campo estético entre lo humano y lo conceptual; de **la psicología del aprendizaje con sus opciones cognitivas y subjetivistas** para mostrar que los modelos de sujeto no son cerrados ni fijos y le deben mucho a la capacidad de experimentación en cada edad de la vida.

El funcionamiento escolar no es disciplinar, se trata de seguir procesos de enseñanza y aprendizaje para adquirir procesos de comprobación sobre la manera de construir diferentes bases conceptuales, tomando los diferentes conocimientos y conceptos, con el fin de ponerlos permanentemente en evidencia como el acumulado de años, gustos y experiencias, que se concretan en la práctica, permitiendo equilibrar las formas y concepciones que tiene cada estudiante para aprender a conocer. Es un proceso largo de adquisición de significaciones y sentidos. Es por medio de la formación en la escuela que nos apropiamos de los campos de conocimiento, la relación entre enseñanza y aprendizaje que se recibe, incluye lo calificado por los adultos como positivo y negativo; muchos conocimientos y prácticas son adquiridas gracias a que en algunas instituciones aparecen prácticas calificadas como comportamientos en los límites y provocan las posibilidades de ampliación de la formación de las personas. El principal cuestionamiento a la escuela tiene que ver con la rutina escolar de control y disciplina, en el que los maestros por sus formas didácticas alejan a sus

estudiantes de los lugares de creación; la práctica escolar se convirtió en una repetición exagerada, entre más se producen series, menos se deriva al campo conceptual. Si aprende la serie no necesita aprender el contenido.

Indagando en diferentes documentos del ICFES sobre las reestructuraciones de los programas de normales y facultades de educación, para formar docentes, encontramos que la sustentación sobre lo pedagógico es planteado como el componente didáctico y pedagógico, es uno más, dentro del programa de estudios, porque responde a las necesidades de la formación disciplinar, produce un aislamiento y una negación del ser maestro como tal, forma eruditos en las disciplinas sin conocimientos pedagógicos.

Consideramos que la experiencia formativa y progresiva de los maestros se recibe, en forma real, en el momento en que se llega a un estado de conciencia sobre el papel de lo pedagógico y lo didáctico, cuando estamos en el ejercicio laboral como maestros. El ser pedagogo y asumir diferencialmente lo didáctico –lo disciplinar–, lo pedagógico, nos lleva a considerar la condición de realidad en la práctica pedagógica del docente, al asumirla como una necesidad. Es decir, que es posterior al grado de normalista o de licenciado, por medio de las prácticas reales, los proyectos, los cursos, seminarios, posgrados e investigaciones que realizamos dentro de nuestro quehacer laboral de maestro, que argumentamos suficientemente que la pedagogía es el elemento de la vida escolar que se convierte en parte de

la necesidad, la demanda, el interés, el hecho de exigirnos a estudiar, aprender, dialogar, compartir y pensar sobre nuestra práctica pedagógica. En la formación previa a lo laboral, en las normales y facultades, se llega a la formación de maestros, por medio del idealismo disciplinar, en el que cada saber disciplinario es más puro y perfecto que los otros saberes, dejando a la pedagogía en un plano de desconocimiento y exclusión.

La labor básica de formación de maestros, como se le considera en las normales y facultades, se centra en la formación del saber de la disciplina, la didáctica de la disciplina y la psicología del aprendizaje tipo cognitivo Piagetiano (Primera revolución cognitiva). La organización de los programas se hace por medio de franjas o componentes de los programas de formación de maestros. En este modelo se reproducen como centro de la formación las disciplinas y asignaturas de saberes disciplinarios particulares, desconociendo la formación pedagógica. No es aceptado en este modelo que la pedagogía y sus formas de prácticas son parte de un campo de pensamientos, prácticas, intervenciones y condiciones, que hacen que en la escuela los procesos de enseñanza y aprendizaje se den en concreto en forma de “conocimiento escolar”, diferente a saber disciplinario, porque este saber pedagógico cuenta con varios *epistemes*, que logran organizar una forma diferencial con respecto a los llamados “currículos administrativos” que regulan tiempos, movimientos, cuerpos, disciplinamiento y asignaturas.

Esta situación real de negación de lo pedagógico permite que afirmemos la carencia de que los maestros se formen en pedagogía, porque no se logra que los actores de las prácticas escolares reflexionen sistemáticamente con buen tiempo y condiciones, sobre sus diversas tareas, para pensar la labor desde la formación de cada estudiante siguiendo su momento de la vida. El modelo escolar de hoy no cuenta con la capacidad, fuerza y autoridad, para decirle no a la cantidad exagerada de tareas y actividades que no permiten que el maestro gane en organizar el contexto pedagógico de su práctica. No existe en el ámbito de la escuela oficial quien detenga la reproducción que dice que el maestro es un actor formado y centrado en la teleología, para asegurar que moldea “buenos ciudadanos” haciendo que sea prioritaria la organización escolar por disciplinas y asignaturas, corte liberal y aristotélico (*trivium* y *quadrivium*).

Las elaboraciones que encontramos sobre la manera de formar maestros en las normales y facultades, los componentes, ejes, núcleos, énfasis y modalidades de formación, nos dicen que cumplen con la filosofía de la formación de un maestro integral. Pero cuando tomamos en cuenta las consideraciones de los padres y del contexto social escolar, se nos plantea una crítica permanente, porque, según ellos, los programas no atienden la realidad; expresan que la escuela no cumple con una formación que sirva a los jóvenes, porque la escuela no cuenta con la capacidad de relacionar la realidad y los contenidos de las disciplinas en forma de asignaturas.

Nuestro planteamiento se centra en valorar la escuela como un lugar especializado para la formación en las diferentes formas de pensamiento, especialmente el reflexivo y estético, por medio del trabajo que realizan las áreas de conocimiento, siguiendo las edades de la vida y los contextos de complejidad con el conocimiento, con la pretensión formativa de que ese pensamiento actúe sobre la realidad para transformarla o ser consciente de vivirla de otra manera. La formación escolar ayuda para que los niños, jóvenes y maestros, relacionemos las prácticas de estudiar, enseñar y aprender, al materializar algunos procesos cognitivos que nos permiten expresar el ideal de transformación que se da en la escuela.

La propuesta de trabajo es que la formación del maestro se centre en las relaciones de aprendizaje mediadas por el saber pedagógico, produciendo una condición diferente de prácticas pedagógicas (didácticas-curriculares-de aprendizaje), porque se trabaja en la perspectiva de que lo pedagógico es la mediación de la enseñanza y del hecho educativo. El hecho es que en las normales y en las universidades en sus programas de formación de maestros se trabaja desde la mirada educativa que niega lo pedagógico.

Concluimos entonces que la formación del maestro desde sus vivencias requiere de la realidad por medio de los siguientes elementos: Por medio de la ética, que representa una forma de pensar que nos lleva a la construcción de la libertad de los sujetos, con la posibilidad de valo-

rar el disenso sin tener que promover la igualdad como principio, diferencia que no es biológica o histórica. Necesita trabajar con unos *epistemes* que permitan lo interdisciplinar y las potencias de creatividad de las personas, asumiendo la unidad en la diversidad del conocimiento, no se trata de una visión única de la epistemología, las ciencias trabajadas como un campo cultural. Profundizar en el saber y las prácticas pedagógicas con el fin de concretar la existencia de un conocimiento especializado que es el conocimiento escolar que trasciende el plano de la enseñanza, que se pregunta por cómo se “aprende el aprender” de cada persona, utiliza la didáctica de las disciplinas y la general, para posicionar al sujeto en nuevos lugares de conocimiento, porque lo pedagógico es parte de una estética de la existencia que incluye a las disciplinas, pero igual, como saber es interdisciplinar y en su aplicación trabaja con tecnologías subjetivas que utilizan los *epistemes* sociales del contexto local y planetario. Tener en cuenta en sus prácticas las diferentes formas del cognitivismo, tanto constructivista como constructorista, que indagan sobre cómo trabajar, con el *episteme* de las ciencias y el *episteme* de lo social, es imposible ser maestros por fuera de la biología del conocimiento, de la lingüística, de las ciencias cognitivas y de lo social y humanístico.

***“...Verás que todo es mentira, verás que nada es amor,
que al mundo nada le importa. ¡Yira...!
¡Yira...!
Aunque te quiebre la vida, aunque te muerda***

un dolor, no esperes nunca una ayuda, ni una mano, ni un favor...

2. Las prácticas pedagógicas del maestro.

El maestro es lo que expresa y narra:

Campo de prácticas

¿Como caracterizar las prácticas pedagógicas del maestro como prácticas de formación? La escuela contemporánea plantea su función centrada en el conocimiento, diferente a la escuela del siglo pasado que se centraba en la información. Es gracias a los adelantos de la tecnología digital que el papel del maestro, pasa de ser alguien que enseña, para ser alguien que guía, promueve y define el aprendizaje de sus estudiantes. Su razón de ser, está en su capacidad por lograr cierta empatía con su labor, que le permite aprender, completando el circuito de trabajar desde “como se aprende”, con el ejemplo de que “si yo como maestro aprendo tengo la confianza de que los otros aprenden”.

Preguntarnos sobre cómo aprenden nuestros estudiantes, diferente al qué aprenden, hace que se cambie el lugar discursivo y genera cambios directos en las prácticas. Es algo tan evidente y sencillo, que el maestro se dedique a aprender más que enseñar, con este solo cambio se logra que en la escuela se concreten ejemplos de cómo se puede pasar de una escuela de la información a una escuela del conocimiento. En nuestro caso se trata de hacer visible el aprendizaje del estudiante y del maestro, por medio del uso de diferentes pensamientos, especialmente el reflexivo y estético.

Tomando la caracterización que hacen los estudiantes sobre sus maestros en una investigación etnográfica de instituciones oficiales de Bogotá, se nos plantea la siguiente tipología de maestros: el maestro asalariado que asume su labor para cumplir un trabajo y recibir un pago; el maestro tradicionalista que se centra en su práctica normativa y es visto por los estudiantes como malgeniado; el maestro con vocación pero que no sabe hacer las cosas; el maestro amigo y entusiasta que apoya y asume que aprender es un proceso del estudiante.¹

Estas expresiones representan las prácticas de los maestros y hacen referencia a diferentes formas de vivir la práctica pedagógica, tanto en la relación con los estudiantes, como en la visión pedagógica del maestro. La caracterización que hacen los estudiantes cuestiona el facilismo en la relación de trabajo en el aula; muestra qué les molesta cuando la eficacia del aprendizaje es producto de la disciplina y la evaluación basada en la nota, es decir en el resultado; pero también ven como problemático el facilismo que produce la actitud de algunos maestros de dejar hacer y dejar pasar, bien sea porque la intención del maestro sea que los estudiantes la pasen bien o porque no quieren tener ningún tipo de conflicto en la escuela; lo que se muestra es que de todas maneras es importante para los estudiantes cuando se logra que las prácticas del salón de clases

requieran de investigación, mejorando el trabajo en forma de participación y procesos, con la lógica de que la nota es producto del proceso antes que del resultado.

La vida de los maestros como profesionales se fundamenta en prácticas, teorías, procesos, técnicas, valores, que son determinantes en el momento de saber hacer una sesión de clase; no es el contenido de la clase lo que se convierte en lo más importante, es la manera de hacer la clase lo que se dice de su contenido, sin negar que teóricamente se avance durante la sesión.

Uno de los principales problemas de las prácticas pedagógicas tienen que ver con el hecho de que cuando se reflexiona sobre las diferentes prácticas, de maestros o de estudiantes, se hace con una intención de moralizar las prácticas y a los sujetos. Se manifiesta claramente que trasladamos el ideal normativo de la escuela al plano del comportamiento de las personas; para el ser maestro de las prácticas descritas anteriormente, se concreta en formas de ser maestros normativos y displicentes. Pero tenemos que decir que estos comportamientos existen porque las prácticas escolares lo sugieren y las condiciones materiales, políticas y éticas de la escuela moldean la existencia de esas prácticas. El maestro realiza sus prácticas siguiendo los fundamentos y formas que la escuela le plantea, moldea o impone desde sus condiciones de posibilidad y de realización.

La pregunta que nos hacemos para plantear la importancia de la formación docente es: ¿Cómo

1. Benavides Jenny y otras. El maestro es una nota. En: Vida de maestros. Rol e imagen del maestro. El profe es una nota. Es un trabajo realizado en instituciones oficiales, con base en observaciones, entrevistas, encuestas, registros de los estudiantes sobre sus maestros. IDEP, Bogotá, 1999.

lograr que la escuela sea un lugar permanente de formación de los maestros, que a medida que se enseña y aprende en el aula se realicen formas de indagación sobre las prácticas que permitan mejorar y ampliar el ámbito de la pedagogía en la escuela? Esto quiere decir, cómo podemos hacer para que en concreto la práctica del maestro sea indagadora, investigadora, reflexiva y estética. Es necesario que maestros, directivos y estudiantes, tengan espacios en los que se puedan narrar sobre la experiencia pedagógica, entre más posibilidades de reflexionar la práctica pedagógica se logran mayores opciones de mejorar la misma práctica.

La relación escuela y familia es un factor que influye en la definición de la estructura escolar y en el modelo del maestro, la escuela es un lugar de formación y crecimiento de los niños y jóvenes en medio de unas condiciones particulares de socialización. Ser niño y joven representa una etapa de la vida en permanente cambio, la familia y la escuela son las dos instituciones encargadas de moldear, ordenar, darle sentido a esos cambios por medio de la cultura, la atención, cuidados, tradiciones y proyectos. Ser niño y joven requiere de unas formas evolutivas y transformadoras de la relación con los adultos, padres y maestros, en primera línea.

La pedagogía, psicología y pediatría, son los saberes fundacionales del conocimiento que tenemos sobre las edades de la vida de nuestros estudiantes; al utilizar estos saberes la escuela está la posibilidad de afectar a los niños y jóvenes,

esta práctica en concreto es una propuesta de orden social en el contexto escolar. El fundamento del “conocimiento escolar” es que este actúa por medio de la organización de las prácticas, pedagógicas, didácticas, disciplinarias y curriculares, de tal manera que están centradas en el conocimiento y la disciplina organizada, para lograr niveles de adquisición del conocimiento y que es un proceso que se realiza en la escuela siguiendo una lógica social que asegura lograr un acumulado en saberes, prácticas y tecnologías entre generaciones. Esta posibilidad de prácticas a realizar por el maestro es difícil de lograr en lo concreto-concreto, porque no es un acto inmediato y autoritario, necesita de la relación entre deber y deseo.

En la estructuración de la escuela tenemos que la alfabetización es la causa del surgimiento de la cultura centrada en los niños y jóvenes, siguiendo a Neil Postman, a partir del siglo XV; progresivamente hasta el siglo XIX, se producen cambios sociales radicales en la vida de los jóvenes y en la perspectiva de pensarlo como adultos en formación. Este proceso social de organización del modelo escolar por medio de la cultura letrada comienza con el hecho de vincular la educación y la edad cronológica, organizando los grupos de edades de acuerdo con instituciones especializadas; la niñez se llegó a definir por su asistencia a la escuela y se consideró que es en ella donde se forma una cultura juvenil.²

2. Postman Neil. Los incunables de la niñez. En: Giros y reveses: representaciones de la infancia a través de la historia. Conac, Banco del Libro, Clave. Venezuela, 2004.

Las escuelas y los libros crearon el concepto moderno de niño y de adulto, materializando un lugar institucional y estatal específico que lleva a diferenciar el quehacer del adulto del quehacer del niño; la escuela crea una gran diferencia en la elaboración del mundo simbólico del niño y del adulto. El niño y el joven en su paso hacia la adultez tenían que adquirir los secretos de la vida que se le iban revelando poco a poco por edades y grados de escolaridad por medio de los libros.³

La práctica del maestro, del padre y la madre con relación a sus hijos y la escuela se coloca en las formas de transferencia, antes que en las de obligación; esto significa que el deseo que se transfiere en las prácticas pedagógicas son prácticas de bienestar, no son de control, pero en las formas de su materialización se utilizan tecnologías de control antes que de bienestar. En este sentido, la escuela asume roles disciplinarios, antes que de formación del conocimiento, porque su interés es el de ampliar el campo subjetivo por medio de prácticas de adquisición de saberes que regulan a la persona; diferente en que la organización escolar tenga una estructura de creación y diferencia, porque lo que tiene está basado en los modelos de reproducción.

La edad escolar es aquella en la que se busca transferir lo que no se sabe y no se puede, es el paso de la imperfección a la perfección, de la disciplina y obediencia, de la “evolución de las cos-

tumbres y la disciplina más estricta”, como nos plantea Philippe Ariés.⁴ El maestro como adulto formado para una labor específica, igual que los padres y las madres, como adultos en relación con sus hijos, difícilmente se alejan de influir en los hijos y estudiantes, porque nuestra función se centra en poder afectar el crecimiento, el ser y la moral del niño y del joven, sin poder dejar de realizar una reacción proyectiva y una reacción de inversión; es decir que difícilmente nos alejamos de descargar sentimientos en la imagen de nuestros niños y jóvenes, convirtiéndose el niño y el joven en vehículo de las proyecciones del adulto, que son asumidas como manifestaciones prácticas de los intereses y deseos de los adultos. “El niño es amado y odiado, recompensado y castigado, malo y bueno, todo al mismo tiempo”.⁵

En el modelo escolar reproducimos el papel proyectivo de los adultos, generando formas de diferencia antes que de empatía con los estudiantes, realizamos procesos de formación determinados por las formas prácticas de disciplina y orden, en el sentido de que el modelo no se explica en el campo propio del estudiante. Es por esta razón que las prácticas escolares se basan en la disciplina y el control, niegan la autonomía y representan la necesidad de dominio que tienen los adultos sobre los niños y jóvenes, situación que refleja grandes restricciones para

3. Postman Neil. *op. cit.* p. 28.

4. Ariés Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* p. 175. Taurus, Barcelona, 1984.
5. De Mause Lloyd. *Historia de la Infancia.* Alianza Editorial. p. 25. Madrid, 1974.

los procesos de aprendizaje. Se pone en juego, como dice Lloyd de Mause, una doble imagen proyectiva del adulto al niño y del niño al adulto, el niño hace lo que el adulto quiere y el adulto hace lo que la cultura quiere como reflejo de las prácticas continuas de los niños, como proyección e inversión de los adultos.

“...Cuando estén secas las pilas de todos los timbres

que vos apretás, buscando un pecho fraterno para morir abrazao.

Cuando te dejen tirao después de cinchar, lo mismo que a mí.

Cuando manyés que a tu lado se prueban la ropa que vas a dejar.

Te acordarás de este otario que un día, cansado, ¡se puso a ladrar!...”.

3. El saber pedagógico pasa de las tecnologías de información y documentación a las tecnologías de subjetivación. *El maestro es lo que juzga y referencia. Campo de producciones*

¿Como caracterizar al maestro en el saber pedagógico, que está tanto adentro y afuera de la escuela, en el lugar de la cultura y la socialización, de acuerdo a su ser en sí? La formación de maestros limitó el campo de sus producciones a la relación con las ciencias de la educación, el currículo y la didáctica. La visión pedagógica que propone es la de un maestro que responde por la enseñanza de su disciplina fragmentada en grados y horarios previamente determinados. En esa perspectiva hay una subvaloración del maes-

tro y de los campos del saber, lo pedagógico se asimiló como componente psicopedagógico y lo didáctico como formas de instrumentalizar la enseñanza. Se trata de profundizar asimétricamente un saber sobre otro, pero no se propone hacerlo en forma interdisciplinaria y por medio de prácticas que integren y articulen las diferencias de cada uno de estos saberes.

La crisis del docente centrado en la educación que niega la pedagogía, permitió que a finales de los setenta surgiera un debate construido con concepciones de la epistemología, retomando autores como Jean Piaget, Gaston Bachelard, Michel Foucault, Paul Feyerabend, Thomas Khun, entre otros. En este debate surgió una concepción de teoría crítica de la educación, que le dio apertura a lo pedagógico y al saber pedagógico como el fundamento crítico, centrado precisamente en una concepción epistemológica del saber pedagógico por medio del campo de producciones y representaciones de la relación entre el saber y el conocimiento de los maestros.

En las reformas curriculares de 1984 y en las concepciones sobre el papel investigador del maestro y las llamadas innovaciones pedagógicas, impulsadas por los CEID del magisterio, se logró mostrar la diferencia entre la labor pedagógica y la labor docente del maestro. Además en los grupos de pedagogía, especialmente el grupo de la historia de las prácticas pedagógicas y el grupo Federicci, se profundiza en la discusión sobre las prácticas y la *praxis* de la labor

del maestro. El texto *Pedagogía e Historia* de Olga Lucía Zuluaga, plantea claramente la diferencia entre pedagogía y docencia, las dos articuladas en el ámbito de la enseñanza: la pedagogía es una disciplina en formación cuyo objeto es la enseñanza; la docencia es una práctica de la enseñanza.⁶

Consideramos que en la formación de maestros los programas se centran en la educación, porque lo pedagógico no se hace visible; en la práctica se realiza lo educativo en forma de prácticas de enseñanza de los maestros, sin reflexionar los asuntos de la misma práctica, es decir, sin *praxis*. Fundamentar la pedagogía se realiza por medio de asignaturas que piensan las ciencias de la educación, la educación y las prácticas de enseñanza al trabajar en forma integral el estudio de las relaciones entre la sociedad, la filosofía, la psicología, las humanidades, la administración y las tecnologías en el ámbito escolar. La diferencia está en el hecho de que la pedagogía se pregunta por el sujeto, la cultura, los lenguajes y pensamientos que median el proceso de formación en lo personal, colectivo e institucional. Se representa lo pedagógico en las concepciones y diferencias entre sujetos, el papel de la autonomía y la búsqueda por una formación integral e interdisciplinaria. Mientras que lo educativo resuelve los asuntos diseñando programas por componentes y créditos en la formación pedagógica-didáctica, la formación socio-cultural e institucional, y la formación disciplinar específica.

La pregunta que surge como problema de la pedagogía es: ¿Cómo articular lo educativo y lo pedagógico, sin ser negados, pero que logren centrar el papel de formación del maestro en el saber pedagógico y en la pedagogía directamente? El mapa conceptual de la pedagogía se compone por elementos como lo didáctico, el aprendizaje, lo curricular, lo disciplinar y lo pedagógico propiamente dicho. La pregunta por la articulación de estos saberes es lo que llamamos el “conocimiento escolar” que consideramos como un saber que actúa en concreto en la escuela, como una manifestación práctica de la relación entre el aprendizaje y la enseñanza, que requiere cruzar en forma de relaciones los fundamentos, teorías, prácticas, procesos y valores de las áreas de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a los procesos políticos del magisterio en FECODE durante los años 80, se coloca en concreto lo pedagógico en relación con el estatuto del saber del maestro; este hecho fortaleció las diferencias necesarias entre didáctica-aprendizaje-currículo-pedagogía, construidas por medio de reconocimientos de los lugares y prácticas de cada saber. Sin embargo la mirada oficial estatal sigue cumpliendo un papel de administradores de la educación, centrados en la visión de que lo pedagógico es la implementación de políticas educativas para regular el funcionamiento de las escuelas, por medio de la función instrumental de la enseñanza. Situación que todavía sigue y denominan estandarización y calidad de la educación.

6. Zuluaga Olga Lucía. *Pedagogía e Historia*. p. 192. Foro por Colombia, Bogotá, 1987.

En los 80 y 90 se avanzó porque se logró desde la concepción de afectar las prácticas, fundar la relación entre episteme-arqueología de la escuela y del maestro, y genealogía de la escuela y del maestro. En este proceso se le dio un lugar y un sentido diferencial a las prácticas pedagógicas, por medio del saber pedagógico tecnologizado, que retomamos en el planteamiento que hace Michel Foucault de “tecnologías del yo”. Es decir por medio de aquellas tecnologías que permiten que los sujetos por su propia cuenta o con ayuda, realicen diversas operaciones en sí mismo y en su entorno, en su pensamiento y en su condición espiritual, para lograr transformaciones, primero en sí mismo, lo cual quiere decir que necesariamente afecta a otros, a su colectivo cercano, con miras a alcanzar la felicidad, la pureza, la sabiduría o la inmortalidad.⁷

Consideramos de interés mostrar que en el paso de una concepción pedagógica centrada en las tecnologías curriculares y didácticas, es decir “tecnologías de instrumentalización y control” (décadas de los 70 y 80), a unas “tecnologías de la información y documentación” (décadas de los 80 y 90), afectaron explícitamente la formación del maestro logrando que los maestros accedieran a dar sus primeros cambios, para pasar de la concepción centrada en los procesos conductuales de la enseñanza a otros lugares con mayor reconocimiento del ser maestro.

7. Foucault Michel. *Tecnologías del yo*. pp. 48-49. Barcelona, Paidós, 1990. La referencia como se presenta aquí no es directa es una interpretación que hacemos de la concepción de Foucault en dicho texto.

Es gracias a los debates logrados en FECODE por los maestros de instituciones oficiales y universidades, que se concreta esta perspectiva de inclusión del sujeto maestro y del ser niño. Esto significa que se logra por medio del papel del maestro, que la razón de la práctica del maestro se convierta en el papel de la subjetividad, es decir que se amplíe el campo del sujeto, del propio maestro y del otro, el estudiante.

Entre los 80, 90 y la actualidad, se dan cambios progresivos en los aspectos cognitivos del sujeto y de la escuela, y generan un contexto de problematizaciones de lo pedagógico que ha permitido articular saberes entre lo psicológico, didáctico, curricular, disciplinar y pedagógico como un gran campo. Durante este corto tiempo se pudo comprender la relación de enseñanza como parte de la pedagogía, hecho relevante que llevó a que la pedagogía cumpla un papel importante por medio de las investigaciones que concretaron “las tecnologías de información y documentación”; es decir, mostrar por medio de la pedagogía una visión epistémico-arqueológica y genealógica del sujeto, que le dio un nuevo lugar de saber y poder a la escuela y las prácticas pedagógicas.

En el contenido de los debates sobre prácticas, sujetos e instituciones, como lo presentó el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, fue el elemento nuevo de discusión que ayudó a que se aprovechara la crisis en las expresiones curriculares; para darle tránsito al hecho de que lo pedagógico se asuma como campo de pen-

samiento y de inclusión de otras ciudadanías, excluidas. Este paso fue el factor que permite hoy el ejercicio de tránsito, de “las tecnologías de información y documentación” a “las tecnologías de subjetivación” que permiten procesos de ampliación de lo social.

El planteamiento que hacemos trata de explicar en la perspectiva de las “tecnologías del yo”, los cambios realizados en la concepción de apropiación de la enseñanza, propuesta desde el papel de los sujetos, antes que las prácticas, generando un proceso político-cognitivo-filosófico del orden del pensamiento; que se concreta en avances del campo de las prácticas pedagógicas, que han vivido en el corto plazo una transformación de lo disciplinar, a lo informativo hasta llegar a lo subjetivo, en forma de acumulación y articulación. Se transita de una visión cognitivista conductual del orden disciplinar y curricular; a una visión cognitivista tipo constructivista de la relación pensamiento-lenguaje-sentido, expresando necesariamente la metáfora del cerebro y del ordenador, bajo la expresión de la ciencia; para llegar a una visión cognitivista tipo constructorista donde la expresión epistémica pasa de la ciencia a la sociedad. Es decir que se logra un lugar más explícito del estatuto del saber pedagógico por medio del hecho de cumplir con los requerimientos que aparecen como parte del ser maestro; gracias al mejoramiento de las prácticas pedagógicas se coloca en evidencia la identidad, los *habitus*, los modelos de docencia, las concepciones teóricas, las formas de investigar y las formas de afectar la misma práctica

docente, la experiencia docente, los modelos de socialización del actuar docente y la implementación didáctica.⁸

Los procesos de tecnologización de lo pedagógico por medio de la organización de la información y documentación, permite llegar a las preguntas reales de la pedagogía, centrado en el sujeto y en las culturas. Es decir que se llega a una tecnología subjetivista por medio de la socialización de los actores de la escuela. Esta tecnología se ejerce en forma socializada y coloca un lugar de diferenciación y articulación en las prácticas, por su necesidad de trabajar desde la singularidad y la diferencia, más que seguir en el modelo de la serie y repetición, permite que el ser maestro pase del problema de la enseñanza como enseñanza, a la relación de aprendizaje y enseñanza, como un dispositivo, como un todo conceptual y práctico. Consideramos que este hecho representa un nivel de materialización de lo pedagógico que denominamos el quehacer del conocimiento escolar, porque se refiere al papel del sujeto que se encarga, él mismo, por medio de las prácticas pedagógicas de borrar las fronteras entre disciplinas y asignaturas, entre horarios, salones y edades de la vida.

Esta pedagogía con base en el papel del sujeto permite que sea una condición de las prácticas

8. Diker Gabriela y Terigi Flavio. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Buenos Aires, 1997. Tomamos del capítulo 3 sobre La formación docente en debate, algunos elementos que nos permiten clasificar algunas expresiones de las prácticas pedagógicas de los docentes para representar el saber pedagógico.

de identidad, sin depender de la igualdad; es la identidad como diferencia, que nos plantea nuevas prácticas pedagógicas. Nuevas en el sentido de la relación con los *epistemes* y subjetividades que las ponen en evidencia, en medio de un contexto escolar que pretende seguir homogeneizando y estandarizando los procesos de medida del conocimiento. Los sujetos de esas identidades sociales y culturales, con sus códigos que son inatrapables por los modelos pedagógicos anteriores, son productoras de un cambio cognitivo que modifica las relaciones de la base conceptual de la pedagogía y sus prácticas.

Es producto de este proceso, que contamos con la existencia de varias escuelas fragmentadas: la del ministerio y sus estándares, la de los directivos y su dependencia política con el

ministerio, la de los maestros y sus culturas conceptuales y pedagógicas, la de los estudiantes y sus culturas musicales y la de las familias y su deseo de proyección en los hijos. El paso que sigue es el de preguntarnos: ¿Qué hacer ante esa fragmentación y existencia real de diferentes escuelas en un solo lugar? ¿Cómo articularlas sin negarlas y sin tener que integrarlas porque su valor diferencial es el más importante?

*“...Verás que todo es mentira, verás que nada es amor,
que al mundo nada le importa. ¡Yira...!
¡Yira...!
Aunque te quiebre la vida, aunque te muerda un dolor, no esperes nunca una ayuda, ni una mano, ni un favor...”.*