

Escuela Normal La Merced. Yarumal - Antioquia

FUNDAMENTACIONES

**Revista
Educación y Pedagogía
16**

PREMISAS CONCEPTUALES DEL DISPOSITIVO FORMATIVO COMPRENSIVO

*Jesús Alberto Echeverri Sánchez**

- Resumen

En la conjunción de aportes de la Historia de las prácticas pedagógicas y las producciones del campo Intelectual de la educación el autor ubica los elementos específicos de la formación de maestros. Se recorren, con detenimiento, los momentos de dispersión de la formación y la comprensión, para formular un dispositivo capaz de producir, interpretar e interactuar con los sentidos y significados de la formación de maestros. Se presentan las características del dispositivo, así como su relación con los conceptos articuladores, patrimonio del pensamiento pedagógico universal. El artículo concluye con la presentación de una propuesta para la autogestión del campo aplicado en las Escuelas Normales Superiores.

- Abstract

In the conjunction of the contribution from the history of the pedagogical practices and the productions on the intellectual educative arena, the author places the specific elements of teacher training. The moments of dispersion on the formation and comprehension are studied in detail to formulate a mechanism in order to produce, interpret and interact with the senses and meanings on teacher's formation. The characteristics of the mechanism as well as its relationship with the articulative concepts,

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Director e investigador principal del proyecto de reestructuración de normales en el departamento de Antioquia.

the heritage of the universal pedagogical thought are presented. The author concludes with the presentation of a proposal for self-management of the *applied arena* in the *higher normal schools*.

- **Résumé**

L'auteur place des éléments spécifiques de la formation des enseignants dans la conjonction des apports de l'histoire des pratiques pédagogiques et des productions du domaine intellectuel de l'éducation. Il fait attentivement le tour des moments de dispersion de la formation et de la compréhension afin de définir un dispositif capable de produire, interpréter et interagir avec des sens et des significations de la formation des enseignants. Il présente les caractéristiques du dispositif, ainsi que son relation avec des concepts articulatoires, patrimoine de la pensée pédagogique universelle. Finalement, l'auteur présente une alternative pour l'autogestion du *champ appliqué* dans des *écoles normales*.

1. Presentación

En principio se trata de reunir dos de las regiones de prácticas y conocimientos que han incidido en la formación de maestros: La historia de las prácticas pedagógicas y las múltiples producciones del Campo Intelectual de la Educación¹. A partir de esta conjunción se busca ensamblar un dispositivo que de cuenta de la especificidad del acto de formar un maestro; de tal modo que sea posible distinguir entre la formación de un médico, un matemático, un físico y la de un maestro; y principalmente, no confundir la formación de la infancia con la del maestro. Es, básicamente, un intento por encontrar la especificidad práctica y conceptual de la formación de un maestro en un mundo cada vez más diferenciado.

1 Concepto acuñado por el profesor Mario Díaz Villa en DÍAZ, Mario. El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle. 1994.. "Es posible afirmar que el movimiento global que configura el Campo Intelectual de la Educación en Colombia, en el cual se bosquejan no solo líneas de respuesta, reacción, o contestación a las ideologías y políticas educativas del Estado sino también de transformación de los sujetos, discursos y prácticas pedagógicas, es un movimiento fragmentado y disperso de posiciones y oposiciones discursivas complejas e inestables que en cierta forma celebran una crítica pluralista la cual surge, en gran parte, de los contextos locales de la acción política y cultural. En este sentido, las posiciones y oposiciones dentro del campo son una expresión directa de las transformaciones en lo social, en lo teórico y en lo cultural", p. 121.

Esta Interrogación por la especificidad de la formación del maestro no hubiese sido posible sin el minucioso trabajo del profesor Rafael Florez Ochoa² sobre el concepto de formación. Su trabajo nos da la oportunidad de incorporar, al dispositivo que se propone, la elaboración de la modernidad sobre el concepto de formación.

Una de las dos regiones que se trabaja es la de la historia de las prácticas pedagógicas, su contribución consiste en el descubrimiento de una positividad material e histórica: la enseñanza; en donde se escenifican las aproximaciones a la formación del maestro y sus interacciones comprensivas con la enseñanza, la infancia, la ley, el Estado, la iglesia, la biología, la técnica y el maestro mismo. Las interacciones son comprensivas en la medida en que su incidencia no es un acto externo al maestro, sino que se convierte en parte integrante de su formatividad histórica, por lo tanto de su ser.

El otro aporte del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas es el desocultamiento de los registros documentales que prueban la subordinación del maestro como intelectual.

El campo intelectual de la educación, en la versión del profesor Mario Díaz, nos permite vislumbrar, en su conjunto, los aportes de la generación de los setentas y dentro de ellos distinguir aquellos conceptos con potencia para participar en el ensamblaje de un campo pedagógico con capacidad de acoger lo sistemático y lo heterogéneo, la práctica y lo experimental. Los diferentes agrupamientos investigativos que forman el campo generan y desarrollan conceptos que tienen capacidad de ir organizando una tradición crítica en pedagogía que se puede ligar a la construcción del campo pedagógico, como un campo donde los conceptos pedagógicos gozan de una mayor autonomía con respecto a lo social y a lo político; a diferencia de lo que sucede en el campo intelectual

2 FLÓREZ Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento Sante Fe de Bogotá. Me Graw-Hill..1994. p.107-120. La intensidad de relaciones que el autor establece con la ciencia, la cultura y la historia nos condujo a la formulación del concepto de referentes formativos. El concepto de formación aparece dotado de una gran movilidad que le permite atravesar lo empírico, lo cotidiano y lo teórico. Su intento fundacional nos interesa como descubrimiento de una región de objetos, experiencias, conceptos y teorías siempre abierta a intercambios con otras fundaciones regionales como las procedentes de la enseñanza y la educación. La noción de campo pedagógico que comenzamos a tantear no hubiese sido posible sin este meritorio esfuerzo de fundamentar la pedagogía en el concepto de formación. No sobran mis agradecimientos a Juan Felipe Garcés investigador del proyecto por sus aportes en la comprensión de esta obra.

de la educación en donde la Pedagogía se entiende, únicamente, como un dispositivo de poder sin una casa propia desde la cual fabricar sus conceptos.

Tanto la corriente hermeneútica que en nuestro país es encabezada por el profesor Flórez Ochoa, como la de la historia de las prácticas pedagógicas fundada por Olga Lucía Zuluaga, los trabajos del Grupo Federici, las indagaciones en el aula de Eloísa Vasco, las investigaciones en didáctica de las matemáticas de Carlos Eduardo Vasco y otros, han concluido en la construcción de una tradición crítica de la pedagogía ligada al campo intelectual de la educación.

La tarea de construir un campo pedagógico no se puede llevar a feliz término sin el apoyo de los conceptos provenientes de la pedagogía clásica, la pedagogía contemporánea y la reflexión sobre el material recogido en las visitas a las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia.³

En la última parte del trabajo se describe el despliegue del dispositivo sobre la territorialidad, la historia, la espacialidad pedagógica, los sujetos y la institucionalidad, la disciplina, los tiempos, los saberes y los entornos. Todo ello con el fin de demostrar que la formación de maestros en tiempos de larga duración es la única que puede asegurar la calidad de la educación; el inmediatismo conduce a formar maestros que saben aplicar el concepto pero que, paradójicamente, no saben explicar qué es el concepto.

El mejor título para nuestra indagación sería: en busca del maestro como el hombre más culto de la sociedad⁴.

¿Qué soñará el indescifrable futuro? ¿Soñará en Facultades de Educación, en Institutos de Pedagogía y en Normales Superiores como centros elaboradores de la experiencia y del pensamiento pedagógico, sin dejar de ser centros de

3 Ha tenido un gran valor en la elaboración de este trabajo los informes elaborados por los co-investigadores del proyecto: Marta Lorena Salinas, Luz Victoria Palacio, Donna Zapata, Juan Felipe Garcés y Pedro Rentería. Sus reflexiones me han permitido entender como los diferentes hitos de la historia de las prácticas pedagógicas se repiten al interior de las Escuelas Normales de hoy. Es el caso de la escuela anexa institución heredada del siglo XIX y cuya pervivencia transcurre alejada de la Normal misma y de la enseñanza de las ciencias, a pesar de las falencias señaladas la escuela anexa es lo más próximo a un campo aplicado de verificación y control de la vida de la escuela Normal.

4 Expresión de Federico García Posada para rechazar siglos de ostracismo y mediocridad en la formación de maestros. Véase GARCÍA P. Federico. "Divagación sobre los derechos humanos en la escuela". Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia. Marzo de 1.994. No 10-11 pp.13-20

enseñanza de las ciencias?, ¿Soñará que los maestros sólo pueden dar lo que ya han dado a través de su historia personal y colectiva? ¿Soñará que sólo pueden dar lo que ya es del otro, llámese infancia, sociedad, cultura, ciencia, estética, historia, ética o pedagogía?. En esta escritura están las cosas que siempre fueron suyas: la enseñanza y la formación. Esta presentación es una entrega de símbolos.

2. La dispersión de la formación a través de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia

(Un río que ha repetido los rostros de generaciones)

El trabajo del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia consiste en trasladar las preguntas sobre la enseñanza, la formación, la comprensión, la educación, la instrucción, el aprendizaje, el maestro y el método a la historia.

En el presente análisis se pretende disponer los resultados obtenidos en el trabajo histórico de las prácticas hacia su traducción en una serie de conceptos que posibiliten pensar la formación de maestros desde el campo pedagógico. El concepto de formación será abordado en su versión herbatiana que define la formatividad como el concepto fundamental de la pedagogía, la cual separa al hombre de toda clase de fatalismos y determinismos históricos, políticos y culturales. Dentro del análisis, la formatividad o formación hace referencia al maestro, a su educabilidad o maleabilidad, a la forma como desde los referentes formativos ha sido pensada y determinada a través de la historia y de las prácticas pedagógicas en una sociedad específica.

Se entienden los referentes formativos como los campos de conocimiento y de fuerza que a través de la elaboración y determinación de las nociones de hombre, mujer, infante y fin de la educación han influido en los diferentes tipos de maestro a formar dentro de un sistema educativo en una época histórica dada.

Dentro del análisis se hace énfasis en la génesis de las escuelas normales como campos de apropiación y acumulación de saber pedagógico que confluyen en la formación de una tradición crítica de la pedagogía como fundamento de los conceptos que van a intercomunicar los resultados de la historia de las prácticas con los procesos investigativos llevados a cabo en el campo intelectual de la educación. Es también la tradición crítica de la pedagogía un vehículo que

pone en contacto la historia de las prácticas con la pedagogía clásica y contemporánea.

Historia de múltiples rostros y olvidos; y caminantes que no accedieron a la formación y la comprensión sino en cortas primaveras: Durante la Reforma Ospina en 1844 el proceso de formación es legitimado por el Estado; en la Reforma Instruccionista, 1870, la formación es vinculada a la construcción de la unidad nacional, al ser entendida como propósito nacional. En lo que resta de la historia de la formación, el maestro es absorbido por las sombras. Antes, en la Colonia (1500 procesos de evangelización) el maestro no existía, así como tampoco el método de enseñanza⁵; en 1774, en el nomadismo, el maestro va de puerta en puerta cambiando la enseñanza por un estipendio; en el Plan de estudios del General Santander el método Lancasteriano lo sitúa en la oscuridad; ya en la Regeneración (1886), el maestro se vuelve objeto de la inspección de la familia y la iglesia.

En los albores del siglo XX el maestro es definido desde las estrategias de los modelos biológicos que orientan la regeneración de la raza e instalan al médico como el centro de la escuela. Agustín Nieto Caballero en 1930, según Humberto Quiceno^h, propugna por la formación de un pedagogo práctico⁷. El siglo XX será abordado de acuerdo con la periodización propuesta por Quiceno que corresponde a dos períodos, primero 1940-50: Escuela Activa y el segundo, de 1980 a 1987 Tecnología Educativa y Reforma Curricular. Para Ernesto

5 SILVA, José Renán. Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada siglos XVII y XVIII. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1984 pp. 73-78

6 Véase QUICENO, Humberto. Tesis sobre los movimientos Pedagógicos. En: Revista Foro. Bogotá. #3. Julio de 1987. pp. 46-51.

7 Nieto Caballero citado por Quiceno lo expresa en los siguientes términos: "Es preciso hacer de cada maestro un colaborador social, un centinela que diera la voz de alerta ante las entidades públicas, ante la sociedad" QUICENO, Humberto. Educar para Gobernar, en Revista Foro. Bogotá. Año #1. Septiembre de 1986. p.68. Javier Sáenz Obregón reconoce en este período tres tendencias más frente al proceso de formación de maestros, incluyendo la señalada por Quiceno: la encabezada por los médicos "(...) Miguel Jiménez López y Eduardo Vasco Gutiérrez quienes concebían que el maestro debía ser un experimentalista, que en colaboración con el médico, fundamentara su práctica en el examen fisiológico y psicológico del alumno. Un tercer grupo, liderado por el pedagogo Rafael Bernal Jiménez, subrayó su función de defensa de la raza. Por último, a partir de mediados de los 30 el énfasis de funcionarios estatales como Jorge Zalamea y Luis López de Mesa fue puesto en la función cultural y socio-política del magisterio". SÁENZ, Javier. Reformas Normalistas de la Primera Mitad de Siglo (1903-1946). Revista EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. Medellín: Universidad de Antioquia. Voi 7 #14-15 1995-1996. p 156

García⁸ este último período es un producto de la modernización nacional que tuvo además dos manifestaciones: la masificación de la escuela y la avasalladora irrupción de múltiples pedagogías que se autocalificaban como modernas. La masificación ha producido, según el autor citado, la "anonimación" del mundo escolar, entendida como la "anonimidad" de sus protagonistas; es decir, del maestro y el alumno. Sobre la pérdida de identidad de profesores y alumnos van a actuar los movimientos reformistas de los 80's y 90's, como el movimiento pedagógico de los maestros colombianos (1980), la expedición de la Ley general de la Educación (1993), la Misión de los sabios (1994) y el Plan Decenal de Educación (1996). Paralelamente a este movimiento de reforma se genera, desde el Campo Intelectual de la Educación (1970), un conjunto de investigaciones y estudios que inspiran, en parte, los objetivos y contenidos de estas reformas. El encadenamiento de estos acontecimientos nos asegura que iremos mas lejos que nuestra más secreta esperanza.

Es menester recorrer, a lo largo de la historia de las prácticas pedagógicas, el carnaval de los rostros de la formación del maestro.

- **El rostro de la noche**

(En los procesos de Evangelización el Maestro mora en lo invisible).

Santa Fé de Bogotá. No importa el nombre. Podemos imaginar los vericuetos del mercado, mesas de fritanga, una taberna, un crucifijo, un evangelio y en el centro un hombre de hábitos se dirige en voz alta a unos indios. El hábito contundente, los ojos ágiles, la piel cetrina y la voz áspera que articula prodigios. Tampoco él nos ve; somos demasiados. Narra la historia de la creación del primer hombre, Adán, y la primera mujer, Eva. El monje habla y gesticula. No sabe (otros lo sabrán) que de él se desprende el linaje de la secta de la tiza y el tablero a la cual el libertador Bolívar le va a deber el vigor de su cuerpo y la agilidad de su mente. No sabe que es nuestro bienhechor. Cree hablar para unos pocos y mayor gloria de Dios y en un perdido ayer entreteje la historia de los rostros del maestro.

La historia confirma en el maestro una certidumbre de polvo, ella es el río que repite la fugacidad de su oficio al insinuar cómo formación y maestro no han caminado de la mano.

8 GARCIA, Ernesto. Elementos Fundamentales de la Pedagogía. Bogotá. Noviembre de 1990. p. 1 Mimeo.

El viaje del maestro a través de la historia lo llevó por atajos y laberintos antes de llegar a residir en una escuela Normal o en una Facultad de Educación. Los trabajos de Estela Restrepo sobre la Evangelización⁹ muestran un período en el cual se confunde en la figura del cura, el maestro y el juez. La catequización del decir se hace mediante un método y un texto para ser recitado, la permanencia de éste asegura la vigencia de la enseñanza. La Iglesia es presencia, como enseñante, en un medio en donde la práctica de la enseñanza aparece subordinada a las prácticas devocionales. El momento en donde la dispersión es absoluta nos muestra un maestro subsumido en la figura del cura (Procesos de Evangelización); hoy, vive interrogado por los procesos de informatización (Vargas,1994)¹⁰.

Título para un best-seller de la Pedagogía: "De la Evangelización a la Informatización". El maestro no existe, la enseñanza sí, es el mensaje que deja la historia de los procesos de evangelización. No extraña que, próximos al tercer milenio, se anuncie abierta o sutilmente su muerte, la muerte de alguien que a través de su historia se ha hecho polvo en numerosas ocasiones. Paradójicamente el enseñar y la formación han sobrevivido clara y tranquilamente a estas muertes.

El historiador de las prácticas pedagógicas, Alberto Martínez Boom, señala como la expulsión de los Jesuitas en 1767 deja a las gentes que tenían acceso a la educación en un alto grado de desprotección. El vacío dejado por los Jesuitas fue copado por aquellos que aspiraban llegar a ser maestros públicos.

- **El rostro del caminante**

(La génesis del oficio, aproximación a lo público como referente formativo)

Los historiadores de las prácticas pedagógicas Alberto Martínez Boom, Jorge

9 Para desgracia de los lectores e investigadores, el excelente trabajo de la profesora Restrepo permanece aún inédito. Por fortuna se cuenta con los valiosos trabajos de José Renán Silva, que aparte del utilizado aquí, podemos recomendar el siguiente: Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Bogotá. Editorial Banco de la República. 1993. 477 p.

10 Véase VARGAS Guillén, Germán. Interdisciplinariedad e investigación cualitativa en educación. Revista EDUCACION Y PEDAGOGIA. Universidad de Antioquia. Medellín. #10-11. 1993-1994. pp 43-58

■ La inteligencia artificial: un debate en ciernes para filósofos y pedagogos. En revista EDUCACION Y PEDAGOGIA. Universidad de Antioquia. Medellín. 1994-1995 pp. 164-184

E. Castro y Carlos E. Nogra¹¹ señalan el 16 de Septiembre de 1767 como fecha en que la secta de la tiza y el tablero pone fin a su deambular de puerta en puerta en busca de un estipendio a cambio de una enseñanza. En sus palabras lo expresan: "cuando se reabra la escuela el 16 de septiembre de 1767, no sólo será un lugar distinto, sino que acogerá además a unos nuevos sujetos: El maestro será un personaje de otro orden, y el primero en representar éste papel será Don Miguel Bonel"¹². Se vislumbra la aparición del oficio de maestro.

De esta historia brota un hombre vulnerable, hechizado, tenue, inconcluso; pero anclado en lo público, en proceso de consolidación. Su génesis queda vinculada a la definición de su ser como hombre público. Los trabajos de los historiadores de las prácticas pedagógicas nos narran las vicisitudes del maestro que van desde la dispersión del oficio a Comenio, cumbre del método¹³, punto de concentración de la ciencia y el conocimiento en la escuela; en palabras de Federico García se inventa la escuela¹⁴; iniciando su misión civilizadora¹⁵. La formación es todavía una palabra extraña y ajena, reina el método y la instrucción. Además, se inicia la territorialización del método a partir de lo público entendido como referente de la formatividad del alumno y el maestro.

- **El rostro de la civilidad y la máquina**

(Al interior de la máquina Lancasteriana el maestro es refugiado en lo invisible. El ayer se llamó Plan de Estudios del General Santander, 1.826. La ley aparece como referente formativo).

La escuela gracias a esta máquina alcanza orden, al mismo tiempo sincronización; la ley aparece como escenario de su realización sin la más leve posibilidad de ser soporte de un saber pedagógico, aunque es sustento del método:

11 MARTÍNEZ, Alberto, NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge O. Crónica del desarraigo Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1989. 126 p

12 Ibid. p. 47.

13 Zuluaga, Olga. Otra vez Comenio. Revista EDUCACION Y PEDAGOGIA. Universidad de Antioquia. Medellín. 1992-1993. #8-9. pp. 253-256.

14 GARCÍA, Federico, la invención de la Escuela. Medellín: Copiyepes. 1989

15 ALVAREZ, Gallego, Alejandro. ...Y la Escuela se hizo Necesaria. Cooperativa Editorial magisterio Santa Fé de Bogotá. 1995 153 p.

"No obstante, en esta ciencia pedagógica el rol del maestro era mínimo. En la visión crestomática de Bentham la técnica del examen y la vigilancia inculcaba el principio de utilidad y formaba una población útil. En realidad, para Bentham, la tecnología de la vigilancia y el examen debería aplicarse por igual a profesores y alumnos."¹⁶.

El descentramiento del maestro del saber y su reducción al método asimila la enseñanza mutua con las pedagogías mecanicistas, que han desconocido tanto la singularidad del maestro como del alumno convirtiéndolos en objeto de vigilancia.

En el presente siglo las corrientes paidocéntricas hacen del maestro una sombra en procura de la potenciación del aprendizaje de la infancia; noble tarea que se puede adelantar sin despojar al maestro de su relación crítica con la cultura y la ciencia. No está de más aducir que las fuerzas sociales, a mediados del siglo XIX, llevaban al maestro a buscar el reconocimiento estatal para no quedar flotando entre la iglesia y la familia. Su legitimidad no se alcanza sino cuando la Escuela Normal asegura una posición al oficio, diferente del cura, el soldado, el médico, el abogado y del catedrático universitario. El estatuto adquirido provisionalmente en 1.844 no es menos misterioso que los otros elementos de su orbe. En pleno siglo XX, dentro de la cultura pedagógica alemana, se duda de su estatus, se le define como un semiprofesional con el argumento de que al no tener la pedagogía el estatuto de ciencia no es viable que el oficio de docente se conciba como una profesión¹⁷.

- **El rostro de la normalidad**

(El oficio es legitimado por el Estado hacia 1.844. El Estado se erige como referente formativo)

Escuela Normal o Escuela modelo, norma...ella es el espejo en el cual se deben mirar todas las escuelas para llegar a la perfección.

José María Triana, es verdad que se ignora todo sobre él, salvo que gracias a su gesto crítico fué posible distinguir entre el manual y su aplicación, la interioridad y la exterioridad, la repetición y la adaptación. Este antiguo maestro de

16 JONES,Dave. La Genealogía del profesor urbano, en S.J. Ball, Foucault y la Educación.

17 Al respecto véase BÓHN, Winfried . Es posible profesionalizar la actividad del maestro?. En revista EDUCACION. Tübingen. 1982.Vol.26. p.17.

Santa Fé de Bogotá se aparta del manual de enseñanza mutua, como hacía 1.822 lo había hecho el Maestro Simón Rodríguez porque no se adaptaba a nuestras condiciones, y se decide por una aplicación revisada de Lancaster. En metáfora de viaje, él instala una distancia entre el saber pedagógico elaborado en Inglaterra y nuestras condiciones de existencia descritas por el libertador Simón Bolívar en su Carta de Jamaica. El saber pedagógico hasta entonces existente carecía de un encadenamiento lógico de cuestionamientos y métodos. No hay duda que este gesto crítico y reflexivo inicia el desenvolvimiento del saber pedagógico en nuestra cultura; como saber diferencial y relacional. El gesto es crítico en tanto se señala la inadecuación de la apropiación inicial del manual de enseñanza mutua.

El trabajo de Triana prepara el terreno para la legitimación de la Escuela Normal por parte del Estado. Por lo tanto, los siguientes interrogantes son pertinentes para proseguir el recorrido por la historia del siglo XIX.

¿Qué es lo que hace posible que la Escuela Normal forme docentes? ¿Por qué ya no se forman en los conventos cómo sucedió durante la evangelización? Por una sencilla razón, en 1844 la Normal alcanza a diferenciarse de las escuelas parroquiales regentadas por la iglesia y es reconocida por el Estado como una institución especializada en la formación de maestros, única en la adecuación de un saber sobre la enseñanza. Reúne en si misma el procedimiento de verificación de sus acciones e interacciones, el cual institucionalmente se llama escuela anexa¹⁸. Las relaciones que se dan entre la normal y la anexa no indagan por lo desconocido sino por la verificación cuidadosa de las prescripciones exigidas por el manual. Habitan la disciplina y la repetición, los amagos experienciales habrán de esperar hasta las primeras décadas del siglo XX.

No es suficiente ser reconocida como formadora de maestros, es necesario que se legitime como una institución que gradúa un saber sobre la enseñanza. El reconocimiento estatal de su ser institucional es la primera condición que hace posible la formación de maestros en la Escuela Normal. En la división social de los saberes se le reconoce una función especializada: formar maestros, función que no llevan a cabo ni la iglesia, ni la familia, ni el ejército, ni la Universidad.

18 Véase ZULUAGA, Olga Lucía. Las Escuelas Normales en Colombia durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez Revista EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA. Medellín: Universidad de Antioquia Vol. 6 #12-13. pp. 232-263

Para el surgimiento de la Escuela Normal es necesario, pero no suficiente, el reconocimiento por parte del estado de sus funciones. En los manuales el maestro vive su destino como un sueño, sin saber quién era o qué era, tal como sucedió en el presente siglo con la Tecnología Educativa y la Reforma Curricular, pues en unas y otras le privaron del contacto directo con las ciencias y los conocimientos a enseñar.

- **El manual de la enseñanza mutua y las normales**

(Máquina e institución. Se gesta la institución como referente formativo en cuanto campo de unificación de la educabilidad del maestro)

No resulta conveniente situar en un mismo plano las Normales y los Manuales de Enseñanza, tanto en el sentido pedagógico como en el rol social y cultural que cumplen.

El manual se diferencia de la escuela Normal por su incapacidad para reinterpretar las relaciones entre instituciones y saberes, éste obedece ciegamente al Poder. La Normal juega con las Estrategias del Poder gracias a que genera un sujeto de saber que no se debe exclusivamente al control del Estado sobre la institución, que interpela al manual a nombre de una realidad que escapa al control de aquel. Se niega a aceptar que su destino y el de sus estudiantes esté definido desde un espectro maquínico.

El manual hace superflua la expresión formación de maestros, este concepto no emerge sino en los momentos históricos en que se encuentra con un saber que lo reconoce como propietario de una temática reflexiva que define sus relaciones con la cultura, la ciencia y la infancia. Reflexividad: base de la comprensión que marca la apertura hacia los otros, sean sujetos, saberes o instituciones. Únicamente, hacia 1970 los trabajos de investigación y hacia 1980 el Movimiento Pedagógico exploran la pregunta por el ser intelectual del maestro.

- **El instruccionismo**

(La nacionalidad como referente formativo)

A todo lo largo del siglo XIX las tendencias proinstruccionistas luchan por armonizar las relaciones del maestro con la sociedad para que sea reconocido como eje de la construcción de la nacionalidad. La ubicación del maestro en el eje de la nacionalidad le brinda un espacio privilegiado para moldear los referentes formativos de orden social como son: la obligatoriedad, la gratuidad y la

laicidad de la enseñanza. Lo atestiguan los catecismos político-constitucionales elaborados en la época. De sus páginas surge el ciudadano como resultado del moldeamiento de los cuerpos puestos a su disposición por la nación. El Campo Pedagógico tiene desde entonces como tarea incorporar a su horizonte comprensivo la nacionalidad. Dicha incorporación no es asunto exclusivo de nuestra formación social, los trabajos de Fichte en Alemania^{11*} y en Francia de Condorcet²⁰, así lo demuestran.

La incorporación del proceso de construcción de la nacionalidad al dispositivo formativo-comprensivo debe contar con antecedentes como la irrupción del Estado en el escenario de las prácticas Pedagógicas al fisurar el privilegio de la Iglesia y la familia en el ámbito de la formación del hombre, lo mismo que en la fijación de los fines de la instrucción pública. La comprensión no se concibe sin que la legitimación del Estado haga posible la interacción del maestro con la infancia y la juventud de todas las condiciones sociales y culturales. La legitimación es una condición para hacer del oficio de maestro un problema de todos.

Con el ocaso del movimiento instruccional el maestro comienza a oscilar entre la soledad y el Magisterio de la Iglesia; ha perdido su habitación, su ser se sumerge en la "peste del olvido"²¹. Los trabajos que en múltiples campos se han emprendido desde el año de 1970 son un triunfo sobre el olvido, el esfuerzo por integrar los relatos de muchas generaciones de maestros amenazadas por la dispersión y por una "suerte de idiotez sin pasado"²². Nos hemos llenado de risa y asombro.

- La regeneración

(La iglesia y la familia se restablecen como referentes formativos)

La inspección y vigilancia del maestro le es asignada a la mirada de los clérigos. A esta deslegitimación del maestro como eje de la nacionalidad sigue-

19 FICHTE, G. Discursos a la Nación Alemana. Barcelona: Orbis. 1984.

20 Véase KINTZLER. Condorcet: l'instruction publique et la naissance du citoyen.. París: Minerve. 1984.

21 Esta expresión es tomada de GARCÍA, Márquez Gabriel. Cien Años de Soledad. Bogotá: Oveja Negra.

22 GARCÍA Márquez, Gabriel. Op. cit.

ron las guerras civiles de fines de siglo y principios del XX, que lo llevaron a habitar un clima desértico donde es abatido por dispersiones inclementes: las prácticas de policía, las artesanales, las de pobreza²³, el vagabundeo y la criminalidad²⁴; como si la historia hubiese regresado al maestro al nomadismo que vivió antes de 1772.

La Escuela Normal ve obstaculizada su acción sobre la infancia y la juventud de todas las condiciones sociales y culturales debido al papel de intermediarios que se le asigna a la iglesia y a la familia con el triunfo de la Restauración acaudillada por Rafael Nuñez y Miguel Antonio Caro, a partir de 1896, y cuyas disposiciones están consignadas en el Plan Zerdá (1892-1902). En este período la situación de las Escuelas Normales es lamentable, como lo atestigua la historiadora Isabel Clemente Batalla:

"En general, la vida de las Escuelas Normales fué especialmente afectada por las dificultades financieras, que se tradujeron en carencia de locales adecuados, de útiles y libros, de laboratorios e instrumentos musicales. Fueron víctimas de los transtornos políticos del período: en varios casos sus actividades se suspendieron pues sus locales fueron convertidos en cuarteles; cuando los ejércitos los abandonaban, la ruina y la destrucción eran casi completas"²⁵

La miseria creó las condiciones para que el maestro fuera objeto de destierros y maltratos, únicamente encontrará un hogar donde pensarse con el advenimiento de la escuela activa. Para poder pronunciar con propiedad la palabra maestro es necesario esperar la reunión, en el entramado de la práctica pedagógica, del saber y la institución, no para permanecer inalterables sino para ensayar nuevas combinaciones dentro de la alquimia de los acontecimientos. El concepto de maestro no puede ser entendido como unitario, abarca su existencia como hombre público, intelectual de la pedagogía, sujeto del deseo de saber, conocedor profundo de la ciencia que enseña. La comprensión debe reunir en torno a la formación la dispersión del oficio a partir de interpretar los referentes en que se ha ubicado a través de la historia: hombre público, sujeto de la

23 Véase MARTINEZ Boom, Alberto. La policía de la Pobreza. En: Revista Foro #3 (julio de 1987). Bogotá pp. 61-68

24 Véase SALDARRIAGA, Oscar. La Regeneración y la Policía. 1880-1900. En: Revista Universidad de Antioquia. #211. pp. 37-55. Medellín.

25 BATALLA, Isabel. Escuelas Normales y Formación del Magisterio durante el Período de la Regeneración. (1886-1899). Revista EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. Medellín: Universidad de Antioquia p 151

ley y sujeto de saber. La dispersión del oficio debe confluir en la argumentación que sirva para fundamentar la profesión de maestro.

- **Conclusiones: las donaciones del siglo XIX**

Hay una idea que recorre todo el cuerpo del escrito, el dispositivo en proceso de diseño debe asimilar las experiencias más importantes recibidas del siglo XIX y que se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. En 1870 se intenta convertir la nacionalidad en un referente formativo al considerar el maestro y las escuelas como ejes de la construcción de la unidad nacional.
2. La ley y el Estado se erigen en referentes formativos del ser social del maestro y en legitimadores de su ética y de su saber; hacen del maestro un funcionario público.
3. Se hereda la anexa como campo de verificación y control.
4. Se recibe el legado de la enseñanza como positividad de la práctica y el saber pedagógico.
5. El maestro se describe como un intelectual subordinado al catedrático, al médico, al teólogo, al abogado, al militar y al gamonal. Esta subordinación hizo más lenta la recepción y desarrollo de la vida, la lengua y el trabajo como conceptos constitutivos de la modernidad pedagógica. En numerosas ocasiones se vieron obstaculizados por elementos premodernos que retardaron su reconocimiento como profesional con estatus propio.

Entrado el siglo XX los referentes formativos donados por el siglo XIX se didactizan y forman parte del mundo escolar, gracias a la acción del médico y el psicólogo; en la historia del oficio de maestro se leen como puntos de referencia para la acción comprensiva y como referentes de la maleabilidad²⁶:

"El término "maleabilidad" (Bildsamkeit) es utilizado en el mismo sentido que tiene en J. F. Herbart, que coincide totalmente con el concepto de no perfección e indeterminación teleológica (perfectibilité) del hombre en J.J. Rousseau, y

26 Véase BENNER, Dietrich. Las Teorías de la Formación. Introducción Histórico Sistemática a Partir de la Estructura Básica de la Acción y del Pensamiento Pedagógicos. REVISTA DE EDUCACION. Madrid. #292. 1990. pp . 7-36.

con lo que E. Fink llama "estado de imperfección" (imperfektheit) interpretado como necesidad del hombre de buscar y realizar su destino con su propia actividad"²⁷

En nuestra propuesta de dispositivo formativo-comprensivo, maleabilidad es equivalente a formación.

La comprensión, a partir de la intermediación de la tradición crítica de la pedagogía, acerca estas conclusiones a la vivencia del maestro de tal manera que interactúe con ellas, no como una instancia objetivizada sino como formando parte de un saber que esta en la base de su profesión.

- **El rostro del médico**

(La biología como referente formativo)

Entrado el siglo XX, Humberto Quiceno da noticia, en su libro "Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia"²⁸ de que a partir de 1.930 no se vuelve a usar la expresión Instrucción Pública. Sáenz, Saldarriaga y Ospina²⁹ nos informan que hacia la tercera década del siglo XX, el cura ya no está en el corazón del juego, la figura que se disputa el escenario escolar es el médico y más adelante el sicólogo

La vida como referente formativo es interpretada por pedagogías como las de Decroly y Dewey quienes la reelaboran a su interior, lo cual da oportunidad a la figura del médico de colocarse a la vanguardia de la formación de maestros. La higiene es asumida como instrumento de regeneración de la raza, el ámbito de la comprensión inicia el largo camino de concebir y llevar a la práctica la firme convicción de la autonomía del alumno frente al maestro; la del maestro no era una preocupación de la época. La infancia empezaba a mostrarse como referente formativo autónomo.

La fundación de la Normal Superior, en 1.936, introduce la formación del maestro en las ciencias de la educación y saca a flote múltiples conceptos procedentes de las mismas como los de educación y aprendizaje. En las normales se

²⁷ Ibid. p. 7.

²⁸ QUICENO, Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. Bogotá: Foro Nacional Por Colombia.

²⁹ Libro de próxima aparición, editado por la Universidad de Antioquia.

organiza la práctica docente en consonancia con los modelos biológicos, y se busca transformar la escuela anexa en un laboratorio pedagógico.

En 1936, no se dota a la Pedagogía de una estructura conceptual, se la deja expuesta a las determinaciones sociales, sin que entre la sociedad y ella medie un filtro teórico. La Normal Superior significa un avance para las Ciencias Sociales y Humanas³⁰, en el cual la Pedagogía no tiene participación, pues no adquiere un mayor estatuto teórico ni perfil experimental. La pedagogía no puede ser pensada como sistema autónomo que establece relaciones particulares con las prácticas sociales, con éstas las relaciones están mediadas por el Estado y la ley, y bien entrado el siglo XX por los modelos constitutivos de la economía política.

- **El rostro de la tecnología³¹**

(La tecnología como referente formativo²)

Levantar la tecnología como referente formativo nos conduce, necesariamente, a enjuiciar los intentos de fundación de campos experimentales que caracterizan la época, llamada por Humberto Quiceno, de la Tecnología Educativa y la Reforma Curricular. En su devenir se trata de dar cuenta de manera exhaustiva del drama que al interior del aula se vive entre el maestro y el alumno. Del siglo XIX hemos heredado la escuela anexa como campo aplicado, con tendencia más a lo disciplinario que a la verificación de conocimiento. En el período que estudiamos, la escuela anexa se coloca bajo la dirección de la pedagogía experimental francesa, su introducción no alcanza a solucionar la crisis de los registros en el aula y el drama que viven maestros y alumnos en su

30 HERRERA, Marta Cecilia y LOW, Carlos. Los Intelectuales y el Despertar Cultural del Siglo. El Caso de la Escuela Normal Superior. Una Historia Reciente y Olvidada. Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1994. 136 p.

31 "La tecnología es la forma contemporánea de dar curso a los saberes en medio de la realidad, por eso para ella la técnica es solo un antecedente en la medida en que ésta no implica ni supone los niveles de racionalidad y de formalización que le son propios. Queda así descartada la posibilidad de una reducción de la una a la otra. La técnica no requiere de los niveles de conocimiento que le son propios a la tecnología, aquella habla de la reproducción de un modo de hacer (arte) mientras ésta tiene intereses de generar una comprensión sobre las cosas o al menos intenta ser fuente de hipótesis para ello". VARGAS, Germán. Intedisciplinarietà e Investigación Cualitativa en Educación. En revista EDUCACION Y PEDAGOGIA #10-11 Medellín. 1994. p.

32 Plantamos la tecnología como referente en tanto genera comprensión.

interior, sigue siendo un secreto. Luego, con la apropiación de la tecnología educativa, la formación es sustituida por la instrucción, pudiéndose afirmar, desde el ámbito de la comprensión, que se anula la relación intersubjetiva del maestro y el alumno. El eclipse de las subjetividades es confirmado por la apreciación de los historiadores Martínez, Castro y Noguera³³ quienes en 1994, describen en su historia de la tecnología educativa y el currículo al maestro como mero eslabón de una cadena informativa en donde comparte funciones con el psicólogo, la trabajadora social y el recreacionista. El maestro otra vez abatido por la "peste del olvido", tal como sucede con la evangelización y los manuales. La figura del maestro pasa a un segundo plano, y su subordinación se confirma como una constante que abarca el conjunto de nuestra historia. Sin embargo, el esfuerzo del Movimiento Pedagógico (1980) por recuperar la identidad intelectual del maestro le garantiza a éste mirar la tecnología cara a cara a condición de que ésta no monopolice al campo aplicado y reconozca la irreductibilidad del alumno y el maestro a un dato objetivo.

- **De la historia de las prácticas pedagógicas a la interpretación de los conceptos**

Desde que el Arzobispo Lobo Guerrero llama a los Jesuitas para que estudien los dialectos Indígenas en 1580, hasta la apropiación del curriculum en 1980, hemos seguido las huellas de la construcción y desconstrucción de la enseñanza y la formación de maestros, para facilitar su traducción a una relación intersubjetiva como la que se da entre el profesor y el alumno. En un sentido mas concreto deben volver al aula los conceptos de maestro, alumno, método y escuela que fueron trabajados en la historia de las prácticas pedagógicas.

La comprensividad guiada por la tradición crítica de la pedagogía debe traducir la dispersión del oficio, del ámbito de la historia de las prácticas al campo pedagógico para que allí sea reconceptualizado desde los proyectos reconfiguradores y los conceptos articuladores, y pueda contribuir a la fundamentación de la profesión de maestro. Debe envolver y explicar la multiplicidad del oficio de maestro para facilitar su inclusión en el dispositivo formativo-comprensivo. Su complejidad es tan intensa ayer como hoy. El agotamiento de los grandes relatos y la jubilación de los grandes pedagogos se encuentra en nuestra experiencia tanto en la génesis como en la constitución de la práctica

33 MARTÍNEZ, A., NOCUERA, C. y CASTRO, J. CURRÍCULO Y MODERNIZACIÓN. Cuatro décadas de educación en Colombia Santa Fé de Bogotá. Foro Nacional por Colombia-Fundación Tercer Milenio. 1994 175 p.

pedagógica. Estos signos no pueden leerse como signos de debilidad sino como la natural existencia de un saber y una práctica que presentan claros criterios de diferenciación y agrupamiento.

La dispersión y agrupamiento del ser del maestro, está signada por las múltiples existencias en que se expresa a través de la historia; entre ellas reconocemos tres: el oficio de maestro, el sujeto de la práctica³⁴ y el del saber pedagógico. Su aparición conlleva estructuras temporales diferentes, cada una posee su propia temporalidad, su reunión, como pudimos ver en el Plan Ospina de 1844 y en la Reforma Instruccionista de 1870, fue pasajera y provisional. En la actualidad la reunión de esas tres figuras forma parte del horizonte de idealidad que nos donó el movimiento pedagógico de los maestros Colombianos.

La vulnerabilidad hoy se acentúa por el hecho de que cada una de estas tres formas de existencia presentan un doble funcionamiento, uno como elemento disperso y otro en un contexto constituido; uno en la imagen omnipresente y otro en la escolaridad estatuida. La causa de este fenómeno se la podemos atribuir a la diseminación de la enseñanza en la sociedad, hasta el punto que podemos afirmar que está en todas partes y en ninguna. La virtualización de la enseñanza conlleva la desaparición del maestro como portador visible del método mas no su desaparición como portador del saber acerca del saber de la enseñanza.

3. Tradición crítica de la pedagogía

Los hitos históricos aglutinan conceptos, estrategias, personajes, instituciones en tomo a luchas por la apropiación de métodos, manuales, almas, infantes y escuela. Entrado el siglo XX la lucha se da en torno al campo aplicado, las instituciones formativas y los dispositivos técnicos. El ¿mudar los hitos históricos y la aplicación de conceptos define la acumulación de saber que va a sustentar el campo de apropiación y de acumulación cuya elaboración conduce a la formación de la tradición crítica de la pedagógica, que vive en la cultura

34 " Los sujetos que enseñan en instituciones educativas, comprende dentro de su órbita al maestro, a los profesores y a los catedráticos. También incluye a los sujetos de otras instituciones, de otros saberes y de otras prácticas que entran en relación con la enseñanza vcomo aquellos que ejercen la docencia a nombre d eun saber específico y no del saber pedagógico. Al sujeto del saber pedagógico se le identifica como tal a partir del método de enseñanza. Esta limitación del oficio del maestro es de origen social". ZULUAGA, Olga. Op. cit. p. 199.

oral, escrita y visual; sin cuya reelaboración resulta lóbrego y deficiente construir una institución formadora de docentes. La actualización crítica de la tradición pedagógica, atenúa el efecto del vértigo del presente que no deja un margen de espacio y silencio, haciendo del pasado y el futuro una evidencia mas fuerte que el presente.

El ejercicio crítico en tomo a los contenidos de la tradición aglutina los conceptos articuladores (formación, enseñanza, educación, aprendizaje, instrucción) alrededor de los proyectos de reconfiguración, le abre al pensador la franja de la larga duración para combinar el pasado y el presente, para hacer dialogar el concepto de enseñanza multisensorial de Fröbel con la enseñanza multimedial de los informáticos³⁵

La tradición se consolida cuando se logra el descubrimiento de un núcleo de problematizaciones y se persevera en su construcción y critica. Debemos reconocer cinco problematizaciones alrededor de las cuales se ha venido trabajando con tenacidad: 1) Acerca de la naturaleza disciplinaria de la pedagogía; 2) En torno a la distinción entre didáctica y pedagogía; 3) articulación entre teoría y experiencia; 4) Debate en torno al ser intelectual del maestro y los investigadores; 5) las disputas sobre la formación de docentes y la participación en ellas de la ciencia y la pedagogía.

De esta amalgama se desprenden corrientes, escuelas, tendencias, redes de investigadores, publicaciones, congresos, seminarios y planes de enseñanza estatales. El encuentro entre conceptos articuladores, proyectos de reconfiguración (hermeneúticos, epistemológicos, experimentales) y donaciones del siglo XIX generan el campo pedagógico, cuyo funcionamiento comprende observación, experimentación, conceptualización y teorización. A su vez, el encuentro de este campo con los referentes formativos da origen al campo aplicado como superficie de verificación del saber enseñado en la Escuela Normal. La estabilización de este encuentro requiere de un dispositivo cuya comprensibilidad digiera las extremas diferencias culturales, étnicas, sexuales y de género que cruzan la sociedad actual.

La reforma de las Escuelas Normales está garantizada por acontecimientos como el surgimiento del movimiento Pedagógico de los Maestros Colombia-

35 HENAO, Octavio. El Aula Escolar del Futuro Revista EDUCACION Y PEDAGOGIA. Universidad de Antioquia. medellín #8-9. 1992-1993. p 90

nos (1.980)³⁶, la consolidación del Campo Intelectual de la Educación (1993)³⁷, la promulgación de Ley General de Educación (1.994) y la consagración de la comunidad científica en la elaboración de didácticas especiales. Los anteriores acontecimientos se conjugan para hacer posible la formulación de políticas de formación de maestros desde la tradición del saber pedagógico, las creaciones del Campo intelectual de la Educación y el desarrollo de la didáctica especial de cada una de las ciencias. La dirección que le imprimen los acontecimientos señalados nos diferencian con las propuestas que han pretendido centrar la formación de maestros en las ciencias por enseñar sin tener en cuenta la formación pedagógica, o la posición aún más extrema que pretende ignorar el dominio que el maestro debe tener sobre la ciencia que enseña.

4. El campo pedagógico

Este espacio se hace posible gracias al cruce de la tradición crítica de la pedagogía con el Campo Intelectual de la Educación o con la pedagogía clásica y contemporánea, el cual rompe el estado de amorfismo en que se encuentran los conceptos de enseñanza, formación, educación, instrucción, aprendizaje, maestro, escuela y método; y la incomunicación entre los proyectos de definición de la naturaleza disciplinaria de la pedagogía que se hallan aislados e imposibilitados para intercambiar conceptos y experiencias ante la ausencia de paradigmas de traductibilidad.

La noción de campo es traída de la geografía y se define como abierto e inconcluso. Su composición presenta las siguientes variaciones: las crisis, los conceptos articuladores, los proyectos reconfiguradores, el campo aplicado y el dispositivo formativo comprensivo. El campo pedagógico receptiona e interpreta las observaciones, las experiencias, los conceptos y las teorías procedentes de los componentes mencionados, que se constituyen, a su vez, en sus niveles de funcionamiento. Los componentes y los niveles de funcionamiento son distribuidos jerárquicamente en dirección a la codificación de los elementos dispersos bajo agrupamientos conceptuales, y facilita la instalación de paradigmas de traductibilidad entre estas asimetrías.

36 Vease Revista Educación y Cultura. Separata Especial: Memorias Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá. Octubre de 1987.181 p.

V/DÍAZ Villa, Mario. El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Cali. Universidad del Valle. 1993. pp.9-39.

El campo, presenta la posibilidad de un diálogo entre el pasado y el presente que hace posible una relectura permanente de la tradición crítica de la pedagogía y de la acumulación de saber pedagógico³⁸ que rodean la escuela, el niño, el maestro, la enseñanza y los fines de la educación.

El concepto de campo pedagógico, en sus primeros trazos, decanta el intercambio con las ciencias naturales, las ciencias humanas y/o sociales y las ciencias de la educación al crear las condiciones para incorporarlo a un modelo formativo comprensivo que redescubre la formación bajo el amparo de las investigaciones formuladas desde la historia de conceptos, la hermenéutica y las propuestas teóricas y aplicadas de interacción en el aula.

En el campo se cruzan las crisis de la pedagogía, los conceptos articuladores³⁹, diversos campos de saber y su funcionamiento a cuatro niveles. Las diferentes combinatorias que se dan entre ellos dibujan el heterogéneo relieve del campo pedagógico. Al interior de éste se reordenan permanentemente los conceptos, los saberes, las teorías, las experiencias o las experimentaciones, en ocasiones como dispersión y en otras como agrupamiento. Esta disposición del campo no significa que carezca de principios de inteligibilidad y de orden, ni que sus conceptos estén privados de vida propia.

- Las crisis

La crisis es la forma natural de existencia de la pedagogía. Se ofrecen a nosotros dos, particularmente atractivas: 1. El nacimiento de las ciencias de la educación; 2. La emergencia de las tesis posmodernistas. Son ellas las que definen al campo las tareas prioritarias en tomo a la búsqueda de conexiones y reagrupamientos de las fisuras, debilitamientos y extinciones que han causado.

La crisis tiene que ver, en primer lugar, con el quiebre de la pedagogía sistemática y la dispersión de su objeto, método y la apropiación de estos por

38 Véase ECHEVERRI, Alberto y ZULUAGA, Olga . El florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas. En DIAZ, Mario y José Muñoz (comps). Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: Corprodic. 1987. pp. 175-201.

39 No quiere esto decir que son los únicos que cumplen esta función. Se escoge estos por su importancia para este proyecto, pero es necesario aclarar que hacia el futuro serán imprescindibles estudios sobre otros conceptos como el de escuela, alumno, programa escolar, aula, currículo, entre otros.

las llamadas Ciencias de la Educación. Si bien es cierto que se pierde la articulación entre formación, enseñanza, educación, aprendizaje e instrucción; se gana la posibilidad de construir un campo experimental en el que los procesos de enseñanza, educación, instrucción, y aprendizaje están sometidos a la regulación de los métodos procedentes de las ciencias naturales y humanas. Se alcanza un control empírico de los procesos señalados y una estrecha relación con la cotidianidad y la comunidad. Es en este punto donde la escuela nueva desempeña un papel fundamental al intentar codificar el impacto producido por las ciencias de la educación en la experimentación y la cotidianidad.

La dispersión mencionada arriba produjo en los procesos de formación de maestros unas escisiones: entre pedagogía y curriculum, entre pedagogía y ciencia y una más, que va a tener funestas consecuencias, la separación entre la formación de maestros y las diferentes recomposiciones de la pedagogía clásica que se llevan a cabo, con especial fuerza, en la cultura pedagógica alemana.

La formación del maestro por fuera de un panorama conceptual que la enmarque y de una tradición crítica que lo potencie para hacer filiaciones de largo aliento y crear diálogos entre el pasado y el presente, lo condena a ser un especialista que pierde la visión sobre la complejidad de interrelaciones que lo acechan.

La no elaboración de la tradición crítica y de las múltiples interrelaciones hace que los procesos de formación sean mas bien de instrucción o entrenamiento y con una profunda escisión entre los conceptos articuladores y los proyectos de reconfiguración. Por un lado el maestro de maestros sin poder proyectarse sobre el alumno, y por otro las instituciones alejadas de las sociedades que habitan y del saber pedagógico, como aquel que preside la construcción de la identidad del maestro como especialista en interdisciplinidades.

Sus efectos alcanzan principalmente a la escuela y el maestro. A la escuela en tanto se ve despojada del monopolio que ejerce desde el momento en que Juan Amos Comenio concentra en ella todo el saber de la época; y el maestro, pues ve restringirse su papel de informador. La enseñanza y la formación mantienen su estatutos de conceptos constitutivos del campo. En todo caso el resultado de las crisis es una atomización de los conceptos con potencia de agrupamiento, de regulación, de sistematización, de señalamiento de límites y de fundación de campos experimentales o experienciales. En esta diáspora la pedagogía fue reducida al método o en otros casos a los procesos instrumentales que transcurren en el aula o simplemente desapareció por completo como sucedió en la cultura anglosajona.

- **Los conceptos articuladores**

La capacidad de reconceptualizar le es otorgada al campo pedagógico por el desplazamiento de los conceptos articuladores a través de la observación, la experiencia, la conceptualización y la teorización. En cada uno de estos niveles se ejercen funciones de regulación, traducción, prescripción y producción de los conceptos que permanentemente ingresan procedentes de las ciencias naturales, humanas y de la cotidianidad. De la reconceptualización de estos elementos se desprenden los proyectos reconceptualizadores que vamos a examinar a continuación.

Si queremos que la escuela normal superior pueda apropiarse creadoramente de la complejidad del presente debemos esperar que forme en su interior un maestro investigador, capaz de instalar en ella un campo pedagógico con potencia de regulación, producción, traducción, prescripción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que lo afectan procedentes de la sociedad, la cultura y la ciencia.

El objeto será aprehendido desde cinco conceptos, que son patrimonio del pensamiento pedagógico universal, a saber: formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos se encuentran distribuidos, en orden a sus funciones, en cuatro niveles: observación, experimentación, conceptualización y teorización. En el campo intelectual de la educación, hoy en día, ellos están inmersos y cruzados por las propuestas de reconfiguración ya sea de la pedagogía o de la didáctica, desde la escuela, el aula o la relación con el entorno.

Los conceptos poseen diferentes formas de existencia. Habitan el campo aplicado como observación, experiencia, experimentación, innovación o investigación en el aula. A nivel conceptual operan como nucleadores o fundamento de un edificio teórico.

Para el diseño del modelo de una institución formadora de docentes, tales modalidades de existencia deben ser acogidas por el modelo formativo comprensivo que garantiza la naturaleza pedagógica de la institución y su permanente renovación.

- **Los proyectos reconfiguradores**

Los proyectos de reconfiguración apuntan a darle un ordenamiento sistemático a la Pedagogía. Tanto los proyectos de agrupamiento de conceptos como los de sistematización parten de aplicaciones o son levantados desde conceptos

que recorren una determinada región. Aquellos que buscan conciliar teoría y práctica y abarcar una generalidad de manera sistemática, ya sea abierta o cerrada, se han denominado proyectos de reconfiguración.

Los proyectos son seleccionados de acuerdo con su capacidad de agrupamiento de conceptos, teorías y experiencias para conseguir la producción del concepto de campo pedagógico.

Un primer criterio será rescatar los lugares que han ocupado cada uno de los cinco conceptos articuladores del campo en los proyectos de reconfiguración e indudablemente dar cuenta de los niveles de funcionamiento en que han sido retomados, me refiero a la observación, la experimentación, la conceptualización y la teorización. El otro criterio es analizar cuidadosamente su contribución a la construcción del concepto de experiencia como base y fundamento, conjuntamente con el concepto de campo pedagógico, de una institución llamada Escuela Normal Superior.

Los proyectos de reconfiguración proceden de la tradición crítica de la pedagogía, sus reflexiones se encaminan a presentar soluciones a las cinco problematizaciones que conforman el eje de la tradición crítica y van desde las propiamente pedagógicas hasta las que se formulan desde las didácticas especiales de las ciencias humanas y naturales. Sólo se reconocen como reconfiguradores aquellos proyectos que le asignan una espacialidad y un ordenamiento conceptual y práctico a los conceptos articuladores.

Se encuentran proyectos de muy diversa índole. En el nivel histórico: comparativos, genealógicos y arqueológicos; en el campo hermeneúutico encontramos aquellos que buscan fundar sus acción en la reconstrucción de las reglas que rigen la interacción profesor-alumno y otros que buscan fundar la pedagogía como ciencia hermeneútica; en el campo experimental se pueden distinguir en este despliegue cinco modalidades: 1) los que se incrustan en el campo intelectual de la Educación 2) los que permanecen ajenos a él; 3) los trabajos de investigación en el aula a partir del saber pedagógico; 4) las innovaciones en la educación popular, y 5) los grupos de didáctica de la informática existentes en la Universidad Pedagógica Nacional, en la de los Andes y en la Universidad de Antioquia.

Dentro de la primera modalidad se inscribe, el grupo Federici de la Universidad Nacional de Bogotá, cuyo aporte mas significativo a la formación de maestros es el procesamiento de las tradiciones científicas y filosóficas que aportan a una reflexión acerca de la enseñanza; la que sirven en bandeja, lista para ser

integradas a manuales y proyectos pedagógicos. En los segundos encontramos aquellos agrupamientos que sin vincularse al campo pedagógico se proyectan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es el caso del seminario que sobre enseñanza de las Ciencias dirige en la Universidad de Antioquia el profesor Orlando Mesa, y de los trabajos de Carlos Eduardo Vasco, Dino Segura quienes colocan las bases para la definición de la investigación en el aula desde la didáctica de las ciencias naturales. Estos trabajos han intentado una reconfiguración del campo pedagógico desde las didácticas especiales, básicamente definen el campo pedagógico como un campo práctico. La vinculación de los primeros es crítica, se extiende a todos los aspectos de la pedagogía y la didáctica, no actúan como meros especialistas, su acción aborda la generalidad del campo pedagógico. La vinculación de los segundos se centra en la elaboración de una didáctica de las Ciencias Naturales. La tercera modalidad se encuentra representada por los trabajos de Eloísa Vasco que inauguran una escucha amorosa de la cotidianidad del maestro, constituyéndose en el primer trabajo de observación, estrictamente pedagógico, centrado en la relación profesor-alumno a partir de la enseñanza; inaugura una opción de investigación en el aula centrada en el saber pedagógico. El otro logro sobre el que se apoya la reconstrucción del campo experimental de las Normales Superiores es la multiplicación de las innovaciones, con el inconveniente de que carecen de un control crítico interno, el cual podrá ser otorgado por el campo pedagógico. En esta dirección se localizan los esfuerzos de Marco Raúl Mejía del CINEP (Bogotá) en procura de un diálogo entre la educación popular y los conceptos respectivos en Comenio y Pestalozzi. Los equipos de didáctica de la informática existentes en el país avanzan en la creación de una Pedagogía experimental en especial los de la de Antioquia y la Pedagógica Nacional que han alcanzado a redimir la relación profesor-alumno de la soledad en que los ha dejado la ausencia de registros que nos puedan informar, cuantitativa y cualitativamente, de lo que sucede en el aula.

En su declinación con el paso de los acontecimientos se hace necesario que las instituciones formadoras de docentes se doten de un campo aplicado en donde alojen experimentos, experiencia e innovaciones educativas y pedagógicas capaces de propiciar una relación entre sujetos, sin caer en objetivismos; es decir, en la reducción de uno de los dos a simples objetos. Pues, un rasgo esencial del dispositivo formativo comprensivo es su disposición para reconocerse en el otro, en tanto portador de una racionalidad que el modelo no posee, trátase del maestro, la infancia, la cultura, la etnia o el género; de esta forma el dispositivo es transcultural propiciador de acciones comunicativas de mundos entre los cuales no ha existido intercambio de saberes. Y el producto de este dispositivo no puede ser otra cosa que un intelectual anfibio, de acuerdo con la

expresión usada por Antanas Mockus⁴⁰, dotado de una versatilidad que le permita actuar en el campo y en la ciudad, en lo nacional e internacional, en lo regional y cosmopolita y capaz de armonizar las fuerzas políticas y morales que en el siglo anterior se contrapusieron. Un maestro que en el pasado recibió su legitimación de la ley y la moral debe tener hoy la capacidad de ocupar múltiples posiciones en la sociedad, su trabajo debe ser polivalente. Más que un funcionario deberá ser un analista de los procesos de enseñanza, formación, aprendizaje y educación en los espacios sociales y culturales donde éstos acaecen.

- **Campo aplicado**

Tanto el campo aplicado como el campo en su conjunto se conciben como campos abiertos en donde se receptionan los aportes de las ciencias naturales y de las ciencias humanas y/o sociales. En el primero los materiales receptionados operan como técnicas, tecnologías o métodos; en el segundo operan como proyectos reconfiguradores o como conceptos articuladores.

Los conceptos de formación, enseñanza, educación, aprendizaje, infancia e instrucción se desdoblan a nivel de la observación, la experimentación, la vivencia y la innovación; en busca de un campo aplicado entendido como campo de apropiación.

El campo aplicado es una herencia que se recibe del siglo XIX, bajo la forma de anexa cuya edificación es posible al tener como fundamento la positividad de la enseñanza que marca el inicio de una acumulación primitiva de saber pedagógico. A medida que nos adentramos en el siglo XX el proceso de acumulación se ensancha y abre un espacio para el surgimiento de campos de aplicación regentados por modelos biológicos. Con el surgimiento de los proyectos de reconfiguración en la década de los 80's y 90's se crean las bases materiales para el surgimiento de una tradición crítica de la pedagogía, que ha ido creando condiciones para el acercamiento de los agrupamientos que se mantienen aislados. Sin este acercamiento no es posible el cruce de los conceptos articuladores elaborados dentro de diferentes corrientes o tendencias. En la medida en que la tradición crítica tiende lazos de comunicación entre los proyectos de reconfiguración y los conceptos articuladores, entra en contacto con los referentes formativos (historia, estética, ciencia, tecnología, ética), del cual surge un

40 Véase MOCKUS, Antanas. Educación, Ciencia y Tecnología hacia el siglo XXI (conferencia). Reflexión educativa. Memorias del XI Seminario Nacional de Educación y Sociedad Bogotá. Cepecs. 1991. p. 43.

primer modus operandi del campo aplicado centrado en la producción de objetos de enseñanza. Los objetos de enseñanza dan lugar a un ámbito formativo del saber sobre el saber, caracterizado por la producción de sentidos que ubican al alumno en el mundo desde el punto de vista histórico, estético, ético y técnico científico.

El ámbito formativo intermedia las relaciones del alumno maestro con las didácticas especiales, lo que no significa que el lema de un maestro con profundos conocimientos en la ciencia y en la pedagogía se haya desechado, sólo se trata de proporcionar al alumno maestro unas herramientas de reinterpretación de los aportes de los referentes formativos desde la pedagogía. Se espera que esta intermediación posibilite al alumno maestro captar los referentes formativos como aquello que hace posible lo pedagógico desde lo no pedagógico.

Existen una serie de acontecimientos que se constituyen en los pilares de un campo de aplicación de la pedagogía: la proyección de las comunidades científicas y de los intelectuales de las ciencias humanas y/o sociales sobre la experimentación en las didácticas especiales, la creación de bases para una didáctica de las ciencias naturales (grupo de Carlo Federici), la formulación del concepto de constructivismo pedagógico (Flórez), la experimentación del concepto de aprendizaje significativo (Segura), la difusión, en nuestro medio, de las ideas del didacta alemán Hans Aebli, la elaboración de los aportes más significativos de la tradición científica y filosófica al concepto de enseñanza (grupo de Carlo Federici), la empresa que coordinó Carlos Eduardo Vasco, llamada "Misión de Ciencia y Tecnología" y que vincula, orgánicamente, los intelectuales más esclarecidos del país a la educación.

Una aclaración: concebir la no separación entre teoría y práctica para el proceso de construcción del campo aplicado significa que la práctica no se deriva de un anterior conocimiento formulado en sí mismo; la aplicación entendida en sentido gadameriano, el cual buscamos recoger, es la primera verdadera comprensión de la generalidad (Gadamer 1975). Dicha comprensión debe regular y fundamentar la apropiación de las teorías y las técnicas procedentes de la ciencia cognitiva y la informática.

Tal comprensión nos remite a la posibilidad de recuperar la tradición pedagógica en su reelaboración constante, en tanto que nos posibilita incorporar nuevos contenidos al ambiente de nuestra competencia, competencia dirigida a objetos concretos y a nuestra experiencia vital. El comprender es un proceso dialógico en el que, necesariamente, intervienen posiciones distintas acerca de

una y la misma cosa, y durante la cual se superan limitaciones y puntos de vista unilaterales, ampliándose nuestro horizonte de la comprensión. La comprensión es, en principio y por principio histórica, en tanto que podemos apropiarnos de la historia pasada, que por la distancia parece ajena, y desde ella afrontar el presente y el futuro.

La gestación de tendencias didácticas en la enseñanza de las ciencias sumado a la generalización de las innovaciones crea condiciones para postular el ensamblaje de campos aplicados en las instituciones formadoras de docentes. Es de anotar que con la introducción a la enseñanza de las ciencias las didácticas especiales se inicia el copamiento del vacío dejado por la didáctica general. En su breve recorrido logran transferir al aula, y a la escuela, el saber que las ciencias humanas y naturales han elaborado sobre la enseñabilidad. Es a través de estas tendencias que se introduce el constructivismo, que pone al orden del día la posibilidad de construir un campo experimental, aquí se habla de un campo aplicado. La presencia de esta tendencia debe reactivar otras propuestas experimentales o experienciales caídas en el olvido como las de la pedagogía experimental francesa o las de Escuela Nueva.

El campo aplicado de la pedagogía debe diferenciar entre experiencia y experimentación⁴¹; la primera, denota una serie de acciones no sometidas al control riguroso de los modelos de las ciencias naturales y sus exigencias de control y comprobación, y la segunda es la aplicación del método científico a los procesos que se dan en el aula.

Desde esta perspectiva se busca la autogestión de un campo aplicado de experiencias e investigaciones. En este nivel son tan importantes las experiencias protegidas por un paradigma, como aquellas que narran las experiencias vividas de los maestros. Las experiencias de vida, los diarios pedagógicos y en general la narrativa experiencial tienden a facilitar la creación de un campo dialógico, donde el otro tenga su propio espacio de autonomía y movimiento; pues la condición esencial para que la Normal Superior pueda autogestarse es que el maestro se reconozca como sujeto del saber pedagógico, de lo público, de la ciencia, la cultura y el deseo.

Se debe forjar un campo de experimentación e investigación pedagógica fundado sobre registros que vinculen la escritura a la tradición escrita, y ésta a la cotidianidad del maestro y del entorno cultural. El reto del presente es la

⁴¹ Esta distinción es producto de la consultoría de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés, apoyada en el texto del pedagogo norteamericano Jhon Dewey.

transición de los registros escritos a los electrónicos y digitales, en éstos el saber del maestro palidece y escapa al control de la escuela, viaja a la velocidad de la luz. En medio de la desmonopolización y desconcentración de instituciones y sujetos, la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación se mantienen como referentes fundamentales.

- **Dispositivo formativo - comprensivo**

Dispositivo es sinónimo de mecanismo, máquina, instrumento, artefacto. En síntesis, máquina productora de formaciones pedagógicas, culturales, históricas, científicas, estéticas y éticas. Es mas bien un instrumento que reúne conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña.

El dispositivo debe interpretar, en su composición, los hitos que han atravesado la historia del maestro en los contextos nacionales, sin dejar de lado la forma como éstos han creado condiciones para la apropiación del panorama de conceptos de la pedagogía. Este análisis requiere de una comprensión e interpretación de conceptos, estrategias y experimentaciones que se han encarnado en la historia y en la revolución técnico científica expresada en la didáctica de la informática; estas estrategias abren a la pedagogía la posibilidad de restituir su campo de aplicación en donde también confluyen las culturas locales con su saber extraescolar. El diseño del DISPOSITIVO comprensivo de la formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico o epistemológico y el pasado al presente, a un diálogo entre ciencia y pedagogía, postulado por Herbart al proclamar la unidad entre enseñanza y formación. Existe una primera función del dispositivo: la creación de una formación comprensiva cuya cualidad principal es ser abierta, no solamente en el sentido que tiene múltiples entradas como sucede con los programas de computador, sino en el sentido que tiene muchos centros, muchos, soles dependiendo de los juegos que se desarrollen a su interior. Considero que es necesario aclarar otro sentido de la expresión abierta, aquella que nos remite a que el dispositivo no forma un sistema totalizante, que envuelve y explica todo. El dispositivo puede sistematizar, generalizar, teorizar pero sin cierres totalizantes.

La autogestión del campo aplicado en el dispositivo

La afirmación de la singularidad del maestro a través de los conceptos contruidos lleva a postular la especificidad de sus procesos de formación. Para ello es necesario pensar una Escuela Normal Superior dotada de una naturaleza

pedagógica, que significa ante todo capacidad para acumular saber pedagógico y recontextualizarlo. Este planteamiento guía las primeras aproximaciones a las Escuelas Normales en busca de su exploración y diagnóstico. En esta dirección, la acumulación primitiva de saber pedagógico se rastrea en cuatro frentes: 1) Apropiación del horizonte conceptual de la pedagogía, 2) Aproximaciones a la constitución de campos de experiencia y experimentación, 3) Seguimiento al estado de la enseñanza de las ciencias en las escuelas normales, 4) La relación con las comunidades y el entorno étnico.

Estos cuatro aspectos son examinados en función de su contribución a la instalación, en las escuelas normales superiores, de un campo aplicado entendido como campo de apropiación y producción.

El dispositivo formativo comprensivo reconfigura el flujo procedente de la historia de las prácticas pedagógicas, conjuntamente con sus interacciones con el panorama conceptual de la pedagogía, debe navegar por senderos que encierren, para su constitución, retos diferentes a los de la historia.

El dispositivo gira en torno a lo pedagógico, a la cotidianidad del maestro, el niño y la escuela. Y cada uno a su manera se va a interrogar por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la educación, y en este preguntar se gestan las conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos posibles a la formación de maestros.

Una Escuela Normal Superior debe reproducir en su campo aplicado, bajo la forma experimental o experiencial, los estadios por los que ha pasado la génesis y constitución del maestro, las reinterpretaciones de la cultura universal forjadas en el campo pedagógico, las experiencias donadas por el movimiento pedagógico y las innovaciones pulimentadas al calor de la educación popular.

El dispositivo potencia las escuelas normales para recurrir a la historia del saber pedagógico como legitimadora de los avances verificados en el presente, y que deben ser confrontados con la historia para no vemos en la penosa situación de tomar por grandes descubrimientos aportes llevados a cabo en la Pedagogía clásica. En resumen, evitar la reduplicación de esfuerzos.

El dispositivo se despliega en las siguientes direcciones: apropiación de la tradición crítica de la pedagogía, reconstrucción de la memoria de saber, apropiación del archivo pedagógico, implantación del diario pedagógico y formación del maestro de maestros.

- **Apropiación de la tradición crítica de la pedagogía**

Los profesores de las instituciones formadoras de docentes deben tener acceso a las fuentes primarias de la pedagogía y las Ciencias de la Educación. Los manuales y los comentaristas de fuentes primarias son un obstáculo para el acceso, del maestro, al conocimiento pedagógico, y por lo tanto a la libre interpretación de los mismos; lo que hace indispensable la construcción de una biblioteca pedagógica en las instituciones formadoras de docentes que debe comprender desde los clásicos de la pedagogía hasta las producciones de las culturas pedagógicas alemana, francesa, anglosajona y del tercer mundo.

Es, también, parte integral de esta apropiación la reconstrucción de las huellas que la pedagogía clásica y contemporánea han dejado en la institución y en cada uno de los profesores que en ella han oficiado. Se hace necesario, por lo tanto, descifrar estas huellas tanto en la historia escrita, como en la oral y visual, sirviéndose para ello de la biografía de maestros y estudiantes.

La apropiación no podría ser integral si la Normal Superior no incorpora a su quehacer cotidiano la tradición clásica y contemporánea en Pedagogía bajo la forma de los proyectos prácticos y experimentales desplegados por los grandes pedagogos. Se debe cubrir el trayecto que va desde Comenio hasta el cognitivismo.

- **Reconstrucción de la memoria de saber**

Los trabajos etnográficos, las historias de maestros, las innovaciones, la historia de las prácticas pedagógicas y la historia de la educación, colocan a disposición la acumulación de saber que ensancha el campo crítico de apropiación de nuevas tecnologías, experiencias y teorías.

Toda nueva adquisición puede ser contrastada con un legado de experiencias anteriores ya sea para ser rechazada o aceptada, colocándole un límite a las modas y a las apropiaciones mecánicas que han caracterizado a la política estatal en materia de educación en el siglo XX.

Existen, codificados a través del Archivo Pedagógico Colombiano, una serie de materiales que permiten comparar la formación de maestros en la actualidad con otras épocas y países. Se crean condiciones para el establecimiento de una cátedra en las Normales de la nación que se denomine "Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia", dentro de la cual es posible incluir la historia del maestro y la escuela, desde el nivel veredal hasta el nacional.

- **Archivo pedagógico**

El archivo materializa los aportes de la historia de las prácticas pedagógicas al dispositivo formativo-comprensivo. Sin él no sería posible el establecimiento de una tradición crítica que actúe sobre el campo de apropiación y la acumulación de saber con la finalidad de nutrir los procesos de formación de maestros.

Desarrollar en cada Normal un archivo pedagógico, en el que se haga un registro tanto del pasado como de la actualidad, es introducir en ella la cultura del documento escrito y la posibilidad de un diálogo permanente entre el pasado y el presente. Las Escuelas Normales se pueden vincular por dos senderos con el archivo: por un lado como usuarios de la base de datos ARPE y por otro como participantes activos del archivo. La participación se alcanza mediante el impulso a la recolección de los documentos que conforman la historia del saber pedagógico en el municipio y la región. Se recomienda recoger textos escolares, cartillas, cuadernos e historia oral que den cuenta de la vida del maestro en la escuela y en la cultura local donde desenvuelve su vida cotidiana. Este trabajo se adelantará con la ayuda de los mejores estudiantes del último grado de la primaria, lo cual posibilitará ir conformando un semillero en el que se destacan las cualidades de los futuros maestros. Los estudiantes más destacados serán becados para sus estudios en la Normal. Igualmente, la Normal articulará su trabajo de historia del saber pedagógico a la labor que sobre historia general hacen las casas de la cultura de los respectivos municipios. Para consolidar la labor de las Normales con relación al archivo se estima conveniente terminar la recopilación de la legislación escolar en Antioquia siglo XX, instrumento que garantiza la buena marcha de la cátedra sobre historia del saber pedagógico en el municipio.

Es necesario y pertinente que el dispositivo garantice la calidad de todas las Escuelas Normales aún las de las regiones más apartadas. El aislamiento que han sufrido las regiones de los centros de producción cultural ha afectado la calidad de las instituciones formadoras de docentes, en particular el de las Escuelas Normales que han funcionado por fuera de una dinámica que las integre a polos de mayor desarrollo académico. Para superar esta situación, que ha contribuido a profundizar la inequitativa distribución del conocimiento, la apropiación pedagógica deberá contribuir a ligar de manera fecunda y constante, en un solo proceso, las Escuelas Normales, las Facultades de Educación, los institutos de pedagogía.

- **Implantación del diario pedagógico**

Sin este tipo de apoyo cualquiera de los despliegues del dispositivo sería infructuoso, pues la apropiación de la tradición escrita es la base para adueñarse del horizonte conceptual de la pedagogía, de la memoria de saber e incluso de la aulas de informática. Este punto ha sido ampliamente desarrollado por las investigadoras Marta Lorena Salinas y Luz Victoria Palacio⁴²

- **El maestro de maestros**

Qué significa la pregunta cuál es el maestro que el maestro necesita?. Esta pregunta remite, en primer término, a la formación de maestros y, de manera más general, a la formación del maestro de maestros. Tratar de descifrar cada uno de los términos implicados en la expresión maestro de maestros -maestro-, conduce a dos preguntas de naturaleza diferente. En la primera de ellas (maestro) se pregunta por: quién es el maestro a nivel del hacer y del cruce entre pedagogía y disciplina?. En la segunda, se interroga por: Quién es el maestro de maestros a nivel del ser del maestro dentro del ámbito formativo.

Para aclarar la pregunta número 1, se necesita del concurso de la pedagogía, las ciencias de la educación y las disciplinas. Este primer interrogante puede abrigar las preguntas que entienden la enseñanza como un hacer didáctico: cómo enseña el maestro?, a quién enseña?, para qué enseña?, y ¿por qué enseña?. Estos interrogantes dan cuenta del cruce entre el hacer y el saber a nivel de la relación disciplina pedagogía. Los interrogantes de este primer nivel al ser transportados al campo del segundo, pasan del hacer al ser y se convierten en las preguntas: quién porta el saber sobre el saber de la enseñanza?, quién porta el saber sobre el saber de la formación? y así, sucesivamente, hasta llegar al aprendizaje, la educación y la instrucción.

La construcción del maestro de maestros es un preguntar en tomo al ser del maestro en el ámbito de la formación; de ésta manera, se busca evitar que el ser del maestro se agote en las relaciones con el método, la tecnología, la ciencia, la historia y la cultura. Es necesario acercarnos a la pregunta ¿Quién es el maestro de maestros? En el ámbito formativo, esta pregunta se incrusta en la relación del maestro consigo mismo; es decir, en el saber que da cuenta de su habla,

⁴² Véase SALINAS, Marta Lorena y PALACIO Luz Victoria. El Campo Aplicado Urdimbre para la Formación de Maestros

sus gestos, sus pensamientos a través de la historia de las prácticas y de las interpretaciones hermeneúticas y pedagógicas. El conocimiento de si mismo no excluye en ningún momento su relación con la ciencia, esta es pensada desde la tradición crítica de la pedagogía que envuelve la acción de los proyectos reconfiguradores y los conceptos articuladores, que da cuenta de un maestro que se relaciona con el maestro desde un saber sobre si mismo que fundamenta su ser y su profesión. La construcción práctica de este personaje corresponde tanto a las Escuelas Normales como a las Facultades de Educación y a los institutos de pedagogía, en comunión con las comunidades científicas. En otras palabras es reconstruir un Nieto Caballero con los aditamentos de la contemporaneidad.