

EL CAMPO APLICADO URDIMBRE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Luz Victoria Palacio*
Martha Lorena Salinas

- Resumen

Se asume como eje teórico el planteamiento de un dispositivo formativo comprensivo que tiene como espacio de concreción el campo aplicado. En este dispositivo se cruzan elementos como: El entorno escolar, conocimiento de las teorías pedagógicas, sistematización de la experiencia cotidiana, articulación de la enseñanza de las ciencias y la tecnología, los medios y el espacio pedagógico. El dispositivo tiene como antecedente los referentes formativos, definidos como determinaciones estéticas, históricas, sociales, científicas, culturales y económicas que se ejercen sobre el sistema educativo a partir de los fines de la educación y el tipo de sujeto a formar. Los referentes formativos están relacionados con los conceptos articuladores, en este espacio de relación se construyen los objetos de enseñanza. Destacan la necesidad de una racionalización de la práctica docente para construir la *experiencia reflexión* cuya herramienta principal es la escritura. La reflexión está vinculada a la construcción y al desarrollo del campo aplicado que actúa como laboratorio de los proyectos investigativos de la Normal.

- Abstract

The approach of a *comprehensive-formative mechanism* that uses the *applied arena* as a precise space is assumed as a theoretical axis. In this mechanism some elements like: school environment, knowledge of the pedagogical theories, systematization of the daily experience, organization on the sciences and technology teaching, the means and the pedagogical space. The mechanism has as precedents the formative referents clearly defined as aesthetical, historical, social, scientific, cultural and economic determinations that influence the educational system taking into account the educational goals and the person to be educated. The formative referents are related with the articulative concepts. In this space, the teaching objects are created. In order to construct the "*Experience-reflection*" whose principal instrument is writing, the authors stand out the necessity of a rationalization of the teaching practice.

Profesoras Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Integrantes del equipo de Investigación para la Reestructuración de la Normales en el Departamento de Antioquia

Reflection is related to the construction and development of the *applied arena* which at like a laboratory for the research project of the *Normal School*.

- Resume

On assume comme axe théorique l'énoncé d'un "dispositif formatif -compréhensif" dont l'espace de concrétion est le *champ appliqué*. Ce dispositif est traversé par des éléments tels que l'environnement scolaire, la connaissance des théories pédagogiques, la systématisation de l'expérience quotidienne, l'articulation de l'enseignement des sciences et de la technologie, les outils et l'espace pédagogique. Ce dispositif a pour antécédent des référents formatifs, définis comme déterminations esthétiques, historiques, sociales, scientifiques, culturelles et économiques que l'on exerce sur le système éducatif à partir des objectifs de l'éducation et du type de personne à former. Les référents formatifs se rattachent aux concepts articulatoires. Dans cet espace de relation sont construits les objets de l'enseignement. Ils mettent en relief la nécessité d'une rationalisation de la pratique enseignante afin de construire une "*expérience réflexive*" dont l'outil principal est l'écriture. Cette réflexion est liée à la construction et au développement du *champ appliqué* qui reste le laboratoire des projets de recherche de *l'école normale*.

Presentación

En el recorrido por los distintos pueblos de Antioquia donde sobreviven alejadas, en ocasiones solitarias, y en la mayoría de las veces cesdibujadas de la contemporaneidad, encontramos las Escuelas Normales.

Un viaje hacia una de ellas, nos revela el insospechado sentimiento de mantener un pasado vivo en un presente de crisis, de ausencia de héroes, y de referentes que posibiliten agarrarse a la cotidianidad y a la vida.

En el inicio de una mañana del mes de octubre llegamos a una plaza adornada de toldos con frutas de cosecha y personas amables venidas de todas las veredas del municipio que recorrían con curiosidad la feria. A nuestra pregunta: ¿Donde queda la Normal?, recibimos como respuesta una nueva pregunta: ¿Ustedes son la visita? Sin permitirnos hablar, los habitantes del pueblo, atropelladamente, nos interrogaban sobre sus dudas y temores ante la posibilidad de desaparecer la Normal como institución de formación moral y religiosa, lugar de resguardo de tradiciones y valores que perviven en muchos de ellos y así lo expresan desde el recuerdo de sus años de estudiantes. La profundidad del arraigo y la dimensión del temor se ponen de presente en aquel hombre de facciones agudas, con el paso del tiempo en sus manos que decía: "Vea señorita, a pueblos como éste lo único que le queda es La Normal, yo hace mucho salí de allá, no estudié sino hasta tercero, aunque mi mamá que también estudió allá y que nos levantó trabajando de maestra en la vereda, me rogaba que terminara estudios para que pudiera ser alguien en la vida, pues la Normal le daba a uno un trabajito digno"

Abrumadas por el peso de las preguntas y por lo que significa la Normal para la comunidad, continuamos el camino hacia la institución. Enormes construcciones de tapia con balcones y ventanas talladas en madera, típica construcción de nuestros pueblos antioqueños, constituyen por lo general el espacio propio de las Normales, algunas con reformas y ampliaciones que contrastan con la armonía inicial de la construcción son metáfora de lo que es la educación hoy. Aparece anclado el pasado en el presente con tímidos intentos de cambio que no logran producir una nueva estructura ni armonizan ya con el viejo caserón.

Recibimientos cordiales, expectantes, que reflejan en los rostros, en los movimientos, en la pulcritud del espacio la ansiedad propia de una visita de inspección nos dá a entender la significación de nuestra presencia en el lugar.

Estudiantes, maestros y directivas oscilan entre la espontaneidad y algunos rasgos de ocultamiento que develan una preparación previa a nuestra visita. El desencanto de ser miradas como examinadoras punitivas con atributos para certificar el futuro de la Normal, hace que tengamos que explicitar de manera deliberada nuestro carácter de asesoras académicas del naciente proceso de reestructuración de las Normales y en éste sentido nuestro interés por el conocimiento de la vida cotidiana de la institución.

La mirada sobre las distintas Normales del departamento, nos muestra con infinidad de detalles la esperanza y la fortaleza para enfrentar el nuevo reto, pero a su vez y de manera desgarradora nos presenta la debilidad y el desasosiego que les produce enfrentar al futuro.

En estos encuentros, y a la luz de nuestra reflexión y análisis nos permitimos entonces hacer una propuesta que jalone el proceso de transformación hacia la construcción de un nuevo proyecto educativo para la formación de maestros.

1. El movimiento entre el juego del deseo y el encantamiento de la voluntad.

La Normal es entendida como resguardo moral y religioso, como institución educativa cuya principal misión es formar gente buena, solidaria, y que sea capaz de entregarse al trabajo por la comunidad. Hombres y mujeres con una especie de carácter redentor frente a los otros, de hecho su formación es asociada en múltiples ocasiones con un apostolado y confunden su rol con el de las comunidades religiosas. Así pudimos comprobarlo en el viaje por las Escuelas Normales. Es necesario entonces pensarlas en un contexto contemporáneo y como institución formadora de maestros por excelencia; para ello es preciso contar con referentes teóricos que posibiliten el análisis y la puesta en marcha de diversas propuestas que enfrenten la crisis de orden administrativo y académico que hoy las afecta, como consecuencia entre otras cosas, del desdibujamiento total de su objeto a la luz de reglamentaciones y decretos que terminaron de hundirla en el desarraigo.

Este estado de crisis administrativa y académica que viven las Normales, nos lleva a plantear un modelo de formación que rompa con los efectos inmediatistas. Partimos de reconocer la necesidad de emprender un difícil camino, lento de recorrer, donde los procesos de la Normal Superior se constituyan en núcleos de fuerzas para impulsar una cultura formativa permanente

que prepare un maestro capaz de actuar en diferentes espacios, territorialidades, culturas, que comprenda el trabajo del aula, el del entorno institucional y el de las comunidades científicas y académicas logrando articularlos alrededor de su quehacer pedagógico.

Esta capacidad de movilidad del maestro a formar la plantea Antanas Mockus al referirse al término anfibio cultural:

"Más allá del ámbito educativo, el anfibio cultural es alguien capaz de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral. Es esa integridad la que le ayuda a seleccionar y jerarquizar fragmentos de conocimiento y de moralidad en un contexto para traducirlos y hacer posible su apropiación en otro."¹

Surge entonces un interrogante necesario: Cómo formar al maestro de las Escuelas Normales? Las notas elaboradas a continuación pretenden constituirse en lineamientos generales para proyectos, que desde las instituciones, el sujeto y el saber posibiliten respuestas.

La Normal se ha de constituir en una institución cuya especificidad es poseer como objeto de investigación la formación de maestros. Esta formación se hace posible a través de la puesta en marcha de un dispositivo que configure a partir de una pluralidad de elementos el camino de la formación del futuro maestro.

Hablamos del dispositivo formativo - comprensivo para las escuelas normales, es decir, lo diferenciamos de las estrategias generales para la formación de maestros en Colombia. El dispositivo lo entendemos como la formación o disposición que permite materializar una estrategia, concretar un conjunto heterogéneo de discursos, reglamentos, saberes, ciencias, planteamientos morales, culturales, prácticas escolares. El dispositivo no es una forma fija, es un funcionamiento, un juego de relaciones que sufren transformaciones, oscurecimientos, diferenciaciones, enfrentamientos, discontinuidades y desfases. Este es el difícil camino propio de la formación del maestro en la Escuela Normal.

La pluralidad de elementos contenidos en el dispositivo formativo -comprensivo estaría estructurada entre otros por:

1 MOCKUS, Antanas. Reforma Académica. Documentos , Universidad Nacional . Santa fé de Bogotá, 1995. P. 65.

- * Los juegos que resultan de la relación con el entorno público, ecológico, cultural y étnico.
- * El conocimiento y comprensión de las teorías pedagógicas clásicas y contemporáneas para su recontextualización en el espacio escolar.
- * La sistematización permanente de la experiencia cotidiana de la escuela.
- * La articulación entre la enseñanza de las ciencias y la pedagogía.
- * Los medios y su relación con la didáctica como formas de apropiación del conocimiento.
- * El análisis de la construcción y distribución del espacio pedagógico.

Como antecedente del dispositivo formativo - comprensivo es necesario entender los referentes formativos, los definimos como: "La elaboración conceptual y estratégica de las determinaciones sociales, históricas, estéticas, científicas, culturales y económicas que en una determinada sociedad se ejercen sobre el sistema educativo a partir de la definición de los fines de la educación y de los tipos de hombre y mujer a formar."²

Consecuente con lo anterior los referentes formativos contienen núcleos de saber (ciencias, didácticas) compuestos por: El pedagógico, el ético político, el social - cultural, el de ciencia y tecnología, el artístico - estético -lúdico. En cada uno de estos núcleos son abordados los contenidos curriculares básicos. Estos cobran sentido en la medida en que son constitutivos en la formación del maestro, de la especificidad del saber pedagógico. Otro núcleo es el consejo de práctica: que funciona como instancia de regulación y como garante de la posible construcción del campo aplicado en la Normal, a nivel institucional.

La articulación entre los núcleos está dada por la formulación de proyectos de investigación, su vinculación con los conceptos articuladores (Educación, instrucción, formación, enseñanza, aprendizaje) y con los referentes formativos. Es a través de esta vinculación como emergen los objetos de enseñanza, rompiendo con el esquematismo de la sumatoria de materias para ser distribuidas en un plan curricular.

Los objetos de enseñanza deben constituirse en la intermediación que hacen los conceptos articuladores con los referentes formativos, además implican el moldeamiento o formatividad de los referentes formativos lo que se hace por medio de los objetivos, contenidos, métodos y medios, en este espacio emerge

2 Conversaciones con Alberto Echeverri. Director Proyecto reestructuración de Normales.

la pregunta por la didáctica. Los contenidos temáticos que componen los núcleos estarán cruzados por los referentes formativos para ser reflexionados e investigados críticamente; ésta es la relación entre los saberes específicos y su papel en la formación del maestro. La reflexión se desarrolla entonces en el campo aplicado que actúa como laboratorio de los proyectos investigativos contruidos por la Normal.

En este espacio de relaciones el maestro como sujeto de saber se fortalece en una lectura pedagógica del mundo, mediada por la claridad de su apropiación sobre los conceptos articuladores. Es de anotar que la Normal como institución formadora de maestros posibilita el proceso de enseñanza que forma tanto al alumno maestro como al maestro de maestros. La intervención de los conceptos articuladores hace que las demandas de los referentes formativos sean reinterpretadas y se transformen en sentidos que van a generar el ámbito formativo. En él surge la pregunta por el tipo de sujeto a formar, la pregunta por su constitución y por el saber del saber que fundamenta su profesión, es la pregunta por la enseñanza como saber sobre la enseñanza.

En este ámbito, el maestro de maestros, estaría trabajando permanentemente los conceptos articuladores, los referentes formativos y los proyectos de reconfiguración. Denominamos proyectos de reconfiguración a aquellos análisis que pretenden realizar un ordenamiento sistemático de la pedagogía. En ellos emergen proyectos de tipo histórico, hermenéutico y experimental.

El dispositivo de formación de maestros para las escuelas Normales, está en relación con lo que el grupo de investigadores para la reestructuración de las Escuelas Normales de Antioquia ha trabajado como Campo Pedagógico. "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"³

Este campo contiene conceptos, teorías, experiencias y experimentaciones que se reordenan de diferentes maneras según el proyecto articulador que las sistematice. Lo que aproxima los determinantes que vienen de la sociedad y de las ciencias al campo pedagógico es la tradición crítica de la pedagogía (en

3 Premisas conceptuales del dispositivo formativo-comprensivo. J Alberto Echeverri S. Med. 1996, (Sin Publicar).

su definición de los fines de la educación y del tipo de hombre y de mujer a formar), que reconoce las elaboraciones de los conceptos articuladores y si ha dado lugar esta elaboración a proyectos de reconfiguración. Cuando los referentes formativos entran en relación con el campo pedagógico se crean las condiciones para la emergencia del campo aplicado.

El campo aplicado va más allá del recinto del aula, cubre el espacio pedagógico y despliega la operatividad del Proyecto Educativo Institucional, es el campo pedagógico funcionando institucionalmente.

En el campo aplicado se someten a un control crítico las descripciones, observaciones, conceptos y teorías; cabe situar en ellos los proyectos e innovaciones elaborados por las Normales, pero así mismo, puede no ejercer el control crítico y llegar solo a probar teorías y readecuar modelos adaptando elementos teóricos y prácticos al devenir de su actividad. En el campo aplicado circula el saber de manera diferente, los textos no cumplen la misma función, se transforma la mirada sobre la disciplina, el método, la clase, el programa, el examen etc.. Los criterios de validez para el proceso académico están dados no por un sujeto individual sino por el colectivo docente.

Lo anterior contrasta con la situación actual de las Normales: la mirada del maestro sobre el conocimiento es una construcción a priori, y en consecuencia su práctica pedagógica opera como acción acabada e instrumental, donde no existen proyectos de investigación y la formación del maestro alumno aparece fraccionada entre una supuesta posesión de saberes y teorías, y la instrumentalización de lo teórico. Los maestros señalan: "Algunas áreas como el desarrollo humano, el desarrollo de la inteligencia, la epistemología, la filosofía de la educación, la cultura local..... dan elementos teóricos básicos para que el alumno maestro se enfrente a la tarea que se le encomienda a través de la práctica. Sin embargo no hay esa madurez, esa capacidad receptiva y de asimilación por parte del sujeto, en casi todos los casos el alumno maestro trabaja de una manera empírica, de una manera mecánica."

Es claro que el carácter asignaturista de la formación que se ofrece al alumno maestro se mira como suma de saberes totalizados, ya hechos y memorizados por el estudiante; esta separación entre el supuesto conocimiento teórico y su aplicación lo imposibilita para la comprensión tanto teórica como experiencial de su propia práctica.

En esta lógica los saberes no tienen un proceso previo de comprensión en torno a su enseñabilidad; son transmitidos a los alumnos maestros como

información desprovista de toda intencionalidad pedagógica, es decir, sin constituirse en objetos de enseñanza. A su vez el alumno maestro repite el ciclo convirtiendo la Normal en lugar de repetición y de rutina. En una reunión con los docentes de una Normal una maestra señalaba: " La didáctica es muy importante, pero no se reconoce como tal, se ha perdido el propósito que ella tiene de acompañar las clases en la escuela anexa y en la Normal misma, por ejemplo ya no se le dedica mucho tiempo a la elaboración de ayudas, como carteleras, láminas que permitan desde su belleza y colorido acercar a los niños al conocimiento". Las didácticas, en el mejor de los casos, son fórmulas mecánicas que aparecen alejadas del saber mismo y son aprendidas a manera de receta sin una comprensión de la estructura del saber o la disciplina que se pretende enseñar, sin una relación con lo que significan en la formación del maestro, pero también como se enuncia en la cita anterior, las didácticas se constituyen en materiales que se usan como centro de la enseñanza y el aprendizaje.

En las visitas a las instituciones formadoras de docentes una pregunta ronda el trabajo y la discusión con maestros y directivas, ¿Qué diferencia existe entre la formación que recibe el joven de la Normal y la del Liceo? Es en la gran mayoría de los casos una pregunta sin respuesta. Es evidente que no aparece claro el objeto de formación, aunque este pueda ser expresado desde el deseo de formar un buen maestro, confundido con un ser bueno, creativo, bondadoso, comprensivo, guía etc.. no aparece en sus representaciones un sujeto con voluntad de saber, de investigar, de formar, de instruir, de educar y de enseñar, un ser reflexivo y culto.

La ausencia de una formación que abra el camino a la voluntad de saber, ha hecho del maestro un ser sin identidad en su propio oficio, no le ha permitido acceder a un ejercicio investigativo, analítico y crítico que retome tanto la tradición pedagógica como la experiencia cotidiana, prueba de ello es el uso de manuales y módulos como única fuente bibliográfica en la preparación de sus clases. En uno de los talleres realizados los maestros decían: "Se percibe falta de compromiso por parte de los maestros de la normal en la enseñanza de los saberes específicos; esto repercute en la práctica de los alumnos maestros. Los elementos de la didáctica que se dan se limitan en la mayoría de los casos a recetas que son sacadas de los documentos de compañeros que están estudiando a distancia".

El acercamiento del maestro al conocimiento se hace a través de la repetición y la memoria, en consecuencia se desdibuja cada vez mas el tránsito de la posición del sujeto maestro que entiende su oficio desde la intención y

la buena obra, al maestro que se juega su proyecto de vida en la aventura y el riesgo que entraña la voluntad de saber.

2. El campo aplicado escenario para tejer el oficio de maestro.

- La reflexión en el camino de la experiencia.

Replantear el problema de la formación del maestro desde sus referentes teóricos y su circulación y adecuación en el campo aplicado, nos lleva al análisis del papel que juega la experiencia en la práctica docente. Proceso que exige referirnos a la experiencia en cuanto acción ordenada racionalmente según un plan investigativo. Para acceder a esta experiencia-reflexión se hace necesario diferenciar lo que comúnmente llamamos experiencia, del proceso experiencial propuesto en este escrito. Anotamos que la mirada aquí consignada se hace desde la experiencia del maestro formador.

En las Escuelas Normales la denominada experiencia que se trabaja en la práctica docente, no obedece a un plan de investigación pensado y realizado desde los conceptos articuladores, tales como: la formación de maestros, enseñanza, educación, instrucción y aprendizaje, que le posibiliten su vinculación y relación al campo propio de la pedagogía. Como bien lo decía una maestra de una escuela normal "la práctica es el requisito fundamental para los alumnos maestros, por eso entre las maestras cooperadoras y las asesoras de la práctica elaboramos las actividades que tienen que desarrollar cada año". Es así como la experiencia deviene en suma de actividades y en repetición, generación tras generación, de las mismas acciones.

En esta sucesión de momentos la experiencia tal como lo expresan la gran mayoría de los maestros es un encadenamiento de años que se fueron llenando con la repetición y la rutinización de las actividades que se suceden. Al respecto Herbart dijo: "Un maestro de escuela de noventa años tiene la experiencia de su rutina; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero acaso ¿tiene la crítica de su método y de sus actos?"⁴

La experiencia es abandonada al devenir cotidiano, leída como acumulación de tiempos, y como imitación de aprendizajes o teorías anteriores. Otros maestros expresan: "Hemos dado importancia al hacer sin antes conformar

4 Citado por DÍAZ Barriga en Docente y programa lo institucional y lo didáctico 1995..

adecuadamente el saber. La experiencia es tomada como aplicación en el aula de clase y en las veredas, de un tema o talleres concretos; allí según su creatividad el alumno maestro desarrolla éstos; los niños y adultos lo trabajan y lo aplican en su mismo campo, aula o vereda. El saber está ausente; aquel saber específico, aquél que va dando un perfil definido, un deber ser, que lo forme como sujeto de saber."

En el trabajo con los maestros normalistas exponían que las transformaciones e innovaciones elaboradas en la práctica, eran consecuencia de la reflexión y racionalización de la actividad pedagógica, pero lo que evidencian las llamadas por ellos "transformaciones" es que son de orden administrativo - logístico, no están dotadas de una dirección propia y deliberada que los oriente, ni han correspondido a un análisis de la historia de la práctica docente y su relación con la estructura pedagógica de la institución.

Algunos cambios operados en las prácticas no han sido producto de los procesos reflexivos y participativos, sino que han obedecido en su mayoría a reglamentaciones externas. Posterior a la discusión realizada con ellos sobre el concepto de experiencia, los maestros de dos normales señalan: " Las únicas innovaciones realizadas en ambas Normales son las decretadas oficialmente, las cuales se acogen sin ninguna reflexión, ni evaluación del proceso anterior. La reglamentación oficial se acoge de manera textual sin conocer los referentes teóricos que la sustentan; de igual manera sucede al aplicarla".

En otros casos estos cambios operan por ensayo-error y van marcando etapas y tiempos inconexos que giran a merced de las circunstancias. Este tipo de experiencia-actividad que señalan los maestros parece empezar de cero para terminar súbitamente reemplazada por una nueva forma, de tal suerte que no se evidencian procesos en el orden de la producción de transformaciones.

Como consecuencia de esta formación del maestro en ejercicio se repite el ciclo con el alumno. Ciclo marcado por la improvisación y la mecanización. Varios hechos de la práctica así lo demuestran. El alumno maestro no participa de los procesos de la escuela anexa, pues su relación empieza a partir de un tema que le es asignado. Su preocupación inicial está en la elaboración del planeador, cuaderno que tiene poco de él. Su principal guía es el libro de texto correspondiente al grado en que le "toca enseñar". Lo que puede crear se ve limitado por unas exigencias marcadas para su trabajo, los pasos de la clase: iniciación, desarrollo, mecanización y síntesis. Su primera labor esta encaminada a repartir entre estos pasos lo que el libro de texto le ofrece. Otro recurso importante para el alumno maestro es conseguir un cuaderno de un compañero egresado para saber como le gusta al maestro

cooperador que se le presente la clase. El desempeño en la clase es igualmente rígido, se siguen los pasos rigurosamente mientras tratan de sortear la "indisciplina y la desatención" de los niños para que la clase preparada les salga bien.

El sometimiento a la tradición repetida no potencia la comunicación, se queda en un activismo, no se abren espacios deliberativos donde los alumnos sean reconocidos como interlocutores válidos. Hoy es posible un reconocimiento conjunto con los maestros de la Normal acerca de la inoperancia de la estructura actual de la práctica. Dos coordinadoras de práctica de una Normal describen un momento de la práctica: "Una alumna de grado once dicta clase de lecto escritura en segundo de primaria. Con respecto a la relación profesor alumna la practicante apoya su actitud en unos elementos psicológicos elementales y de relaciones humanas como: respeto por el otro, ternura con los niños etc.. Con relación al manejo de grupo tanto la practicante como la maestra consejera, esperan una disciplina caracterizada por el silencio, buenas posturas y participación ordenada. Con relación a la planeación la alumna practicante debe realizar en su preparador una descripción de las actividades de acuerdo a las exigencias de su maestra cooperadora. Por lo general esta planeación carece de elementos racionales del proceso de enseñanza".

Las anotaciones anteriores dibujan el camino de lo idéntico donde la práctica docente se constituye, en la mayoría de los casos, en un juego de espejos que proyectan imágenes de lo mismo en un encadenamiento sin fin. Una propuesta diferente, es pensar la experiencia reflexión como inseparable del dispositivo formativo - comprensivo y de la pluralidad de elementos que lo componen. En contraposición a la experiencia - actividad, presente hoy en el espacio de la Normal, la experiencia - reflexión comporta una transformación tanto del sujeto como de la práctica cotidiana. Este proceso obliga a recontextualizar la práctica construyendo una relación pedagógica en su territorio al tener presente los referentes formativos que se involucran en él.

La recontextualización de la práctica docente posibilita una comprensión de la inoperancia formativa de la experiencia - actividad, transformando este espacio en experiencia - reflexión. Entre la primera y la segunda existe una ruptura que delimita el proceso entre el deseo de saber, como intencionalidad despojada de referentes pedagógicos, y la construcción de una voluntad de saber y de obrar.

Este proceso de ruptura tiene que involucrar la subjetividad del maestro como sujeto de saber, produciéndose, a la manera del planteamiento de Bachelard, una "catarsis intelectual y afectiva" que permita su propia trans-

formación. Es así como la experiencia reflexionada, racionalizada, transforma el referente formativo en objeto de enseñanza, afectando al sujeto que la padece. Afectar en el sentido que plantea Spinoza, de potencia de actuar. Lo afecta en tanto lo modifica como sujeto de saber pedagógico y le permite la transformación de las experiencias subsiguientes, además lo constituye en elaborador de sus propios objetos de enseñanza permitiéndole crear un contexto en el cual se desarrollará libremente la experiencia del niño con el aprendizaje.

Entre la experiencia primera y la experiencia modificada hay una diferencia cualitativa. La potencia de actuar posibilita en el sujeto maestro, el pensamiento, análisis y elaboración de objetos de enseñanza, la no existencia de ella conlleva a la alienación e impotencia, nos entregamos a la copia, a la repetición. El maestro, en la medida en que no se deja afectar por la experiencia, no la incorpora como objeto de conocimiento, como camino por construir, sino que la asume como territorio de la acción rutinizada o en el mejor de los casos como el lugar que le permite evidenciar los vacíos a llenar en el modelo previamente concebido, memorizado, ya hecho y que trata de imitar en su práctica. Es el caso de lo que puede suceder en el campo aplicado cuando el sujeto maestro simplemente se apropia del saber sin crítica y sin desarrollos escriturales.

Para entender la práctica como uno de los territorios del campo aplicado se hace indispensable un reconocimiento histórico de las prácticas pedagógicas. Estas no se inventan cada día, tienen su historia, sus protagonistas, y sus conceptos obedecen a escenarios sociales específicos. Este reconocimiento favorece a su vez la reconstrucción, análisis y comprensión de la tradición crítica de la institución escolar, que solo teniendo como superficie la escritura permite ser comunicada y en ese sentido revisada, replanteada, ampliada y alterada.

El campo aplicado reclama la elaboración de objetos de enseñanza y su relación con la construcción de la experiencia - reflexión. En la medida en que la práctica docente hace parte del campo aplicado de la Normal, una de sus tareas es la construcción, análisis y aplicación de los objetos de enseñanza que permiten definir la experiencia - reflexión como comprensión del maestro y del alumno con sus interlocutores. Este proceso de comprensividad fortalece el ámbito de formación en tanto posibilita la apropiación del conocimiento y el desarrollo de la voluntad de saber.

Es en el campo aplicado donde se confronta la práctica como espacio de producción de la escritura, de la comunicación, de encuentros y desencuentros

del maestro con la aventura del pensamiento, del maestro como investigador de su propia práctica. Este proceso de producción de objetos de enseñanza permite, como lo decíamos anteriormente la sistematización de lo observable y también la reflexión sobre la validez teórica de los modelos pedagógicos empleados y su relación con la experiencia.

Para enfrentar el reto de la reestructuración de las Escuelas Normales es preciso retomar los elementos anteriormente planteados y situarse, en cuanto a la práctica, en el proceso de construcción de un plan investigativo. Plan que partiendo de la racionalización de la experiencia actual, rescate los aspectos demostrados como válidos y los recontextualice en el marco de los referentes formativos, los conceptos articuladores y la elaboración de objetos de enseñanza, condición ésta necesaria para la conformación del nuevo funcionamiento de la práctica docente en las instituciones formadoras de maestros.

- **La curiosidad y el asombro, umbrales de la investigación**

Cuando afirmamos la necesidad de una acción organizada para la experiencia docente, hablamos de la elaboración de un plan investigativo que permita la observación sistematizada y el análisis crítico sobre el quehacer pedagógico. Para ello proponemos asumir un proceso de racionalización y una desconstrucción de lo que hasta ahora ha sido la práctica docente. Este proceso comprende tres momentos:

1. Indagación - observación.

Se trata de precisar qué y cómo se observa. El objetivo es establecer una mirada crítica que delimite las relaciones entre la mirada y los referentes formativos, de tal forma que la observación se constituya en espacio de producción y sistematización de los elementos que conforman el plan investigativo. Este proceso se acompaña así mismo de los interrogantes pertinentes a lo observado, no se observa todo, ni se va a la observación sin definir lo que ha de ser registrado; de aquí el papel de los referentes que actúan articulando los acontecimientos y acciones con la enseñanza.

Este primer momento posibilita la emergencia de objetos de enseñanza, la descripción y el análisis de aquellos datos que hemos obtenido a través de la racionalización de la práctica y la determinación de esos datos como válidos, aun vigentes o definitivamente caducos. Así se garantiza la vinculación de la tradición crítica a la operatividad del plan.

Hoy, en las Escuelas Normales, la observación es una etapa de la práctica desprovista de toda interrogación, no está informada por los referentes pedagógicos. Todo se observa, la mirada recorre el devenir cotidiano de la escuela inventariando en el vacío la descripción de hechos y acontecimientos, formas y lugares, objetos y discursos que dejan la mirada cautiva de la repetición y la rutina. Un estudiante de grado once nos decía: "Los primeros días de la práctica uno observa todo y hace un informe por ejemplo sobre como dicta la maestra cooperadora la clase: si sigue ordenadamente los pasos, si la disciplina es buena, si los niños participan, si las aulas están bien decoradas. Después le dan a uno los temas de la clase y se empieza".

2. Recontextualización de conceptos y teorías pedagógicas.

La reflexión a realizar comprende el manejo de las herramientas conceptuales y/o teóricas que se han venido utilizando en la práctica docente. En lo posible se trata de definir qué criterios se han tenido para su aplicación, el grado de comprensión que sobre ellas existe y qué recontextualizaciones han sufrido para su contrastación experiencial.

Al respecto Antanas Mockus plantea:

"Cada educador es un 'recontextualizador' que sólo alcanza óptima calidad cuando, por una parte, es capaz de desempeñarse con solvencia en el eslabón del cual toma el conocimiento que difunde y, por otra parte, es sensible al contexto en el cual trabaja al escoger, ordenar y traducir' el conocimiento que enseña. Sin buenos recontextualizadores el conocimiento no circula y sin una sólida articulación a los procesos mundiales de recontextualización, la generación de conocimiento científico y técnico es imposible o irrelevante".⁵

Actualmente en las instituciones formadoras de docentes el momento de la recontextualización de la teoría es leído como el paso de una primera etapa de recolección de "elementos teóricos" tomados de los módulos, a una segunda etapa de supuesta ejecución práctica. En uno de los talleres un maestro afirma: "Se trabaja diagnosticando una necesidad del grupo de la anexa, para buscar solución, investigando, aplicando la teoría a la realización de actividades que aporten a solucionar el problema"

5 MOCKUS, Antanas. Op.cit. Pág. 64.

3. Análisis crítico de la historia de las prácticas pedagógicas en la normal.

En este punto se consideran los elementos de la cultura regional que han sido incorporados a los proyectos pedagógicos y el necesario diálogo entre el pasado y el presente que permita comprender y explicar cuales han sido los vacíos que imposibilitan un espacio adecuado para la formación de maestros.

La amplia gama de conceptos, nociones, imágenes, representaciones y datos obtenidos a través de los tres momentos anteriores, abre el campo de análisis a la construcción del plan investigativo, plan que partirá entonces, de un conocimiento efectivo de lo que ha sido la práctica docente en la Normal y podrá diseñar a partir de sus estrategias, la manera de proceder con la experiencia, de tal forma que el hacer se relacione con el plan investigativo y sus consecuencias. Este plan concretará aquellos elementos referidos a la práctica docente, contenidos en el dispositivo formativo - comprensivo.

En este despliegue entre el plan elaborado y sus relaciones con la práctica se instala el conocer como espacio de constitución y análisis de los objetos de enseñanza, que serán pensados en función de los métodos, los medios, los objetivos y los contenidos. En este proceso la comprensividad aglutina los flujos procedentes de los referentes formativos al reflexionarlos desde el espacio de la didáctica.

El camino descrito anteriormente para la construcción del plan investigativo evidencia el paso de una experiencia - actividad, suma de acciones, a una experiencia - reflexión e investigación en tanto lo experiencial no será ya definido por lo meramente observado sino por las relaciones que configuran el plan. La organización del saber agudiza las preguntas, despliega nuevas relaciones y permite la comprensión en la medida en que hace aparecer la pertinencia del plan elaborado y su aplicación experiencial. De este modo la comprensión se acompaña de la explicación.

"Vemos qué un cierto modo de actuar y una cierta consecuencia están conexiados, pero no vemos cómo lo están. No vemos los detalles de la conexión; faltan los lazos de unión. Nuestro discernimiento es muy grosero. En otros casos llevamos más adelante nuestra observación. Analizamos para ver justamente lo que se halla en medio para ligar la causa y el efecto, la actividad y la consecuencia. Esta ampliación de nuestra visión hace a la previsión más exacta y comprensiva. La acción que se apoya simplemente en el método del ensayo y error está a merced de las circunstancias, estas pueden cambiar de modo que el acto realizado no opere en

el sentido que se esperaba. Pero si conocemos en pormenor aquello de que depende el resultado, podemos lograr ver si existen las condiciones requeridas"⁶.

En consecuencia, si se conocen las relaciones del plan con las condiciones que requiere su aplicación podemos prever de forma aproximada, cuales serán sus resultados. Este despliegue de relaciones y su sistematización -racionalización, permite el cambio cualitativo de la experiencia inicial, es lo que llamo J. Dewey experiencia reflexiva. Siempre sobre lo racionalmente comprendido se abre la posibilidad de nuevos procedimientos. En este proceso se va formando el maestro como investigador de su propia práctica pedagógica.

El campo aplicado se constituye así, en el espacio por excelencia para la confrontación de los elementos teórico - prácticos que van siendo seleccionados, a través del plan investigativo, para incorporarlos a la practica docente. En este ámbito el dispositivo formativo de maestros despliega interrogantes y concreta propuestas e innovaciones que van descifrando el tipo de sujeto a formar en la escuela normal superior.

- **Descifrando el rastro de registros y experiencias.**

"Es la primera vez que escribo sobre lo que hago y no se si así sea".

"Escribir es muy difícil, nunca nos formaron para ello, en la escuela, el colegio y aun en la Universidad sólo nos pidieron resúmenes y las ideas de los otros, y lo peor es que exactamente eso estamos haciendo nosotros con los alumnos".

Verdades espontáneas escuchadas en el calor de nuestras discusiones durante los talleres realizados. Pero también crítica dura, crítica constructiva, crítica que debemos intentar llevar hasta sus últimas consecuencias. Ciertamente, no fuimos educados para dejar un rastro, una huella; no se nos insinúa la necesidad del registro, ni la reflexión sistemática de la experiencia. Ni siquiera en la formación como maestros, se nos ha educado en la observación sistemática y rica y jamás se nos ha propuesto que es fundamental ligarla a la palabra permanente, a la escritura. Una cotidianidad simple y esquemática del aula conspira de manera agobiante contra cualquier alternativa de hacerlo distinto. No sabemos cómo es y al intentarlo, no sabemos si es así.

No obstante analicemos la magia positiva de las dos citas que encabezan este aparte. Quizás tras un primer intento tímido, probablemente simple, sin

6 DEWEY, Jhon. Democracia y educación. De Losada S.A, Buenos Aires 1963. Pág, 147.

duda con un inevitable carácter descriptivo y fragmentario, hay varios aspectos fundamentales que podemos entrever: el carácter social, público si se quiere de lo escrito, incita a una primera reflexión; se presiente en la autocrítica una necesidad: ¿de referentes teóricos más sólidos, quizás? ¿de un mayor rigor posible?; la puesta en escena, en común, socializa el discurso, lo comparte, y además lo deja ahí, a la vista, con la posibilidad de regresar a él cuando sea necesario; liga de manera imperecedera dos momentos fundamentales del quehacer: observación y palabra; se inaugura, sin proponerlo nadie, un nuevo nivel de comunicación; concreta, no sin su cuota de dolor, la esencia del maestro, quien construye allí objetos de enseñanza, que pone a prueba ante los demás. Finalmente, si se puede instaurar como quehacer constante, es la base de una dinámica distinta de consecuencias insospechadas.

La esencia de este proceso está en la construcción de objetos de enseñanza analizados y probados en la experiencia-reflexión, los cuales posibilitan la emergencia de un espacio propio para la escritura del maestro. A su vez este ejercicio de escritura, incita a la creación de nuevos objetos de enseñanza. Ciclo, dinámica, con herramientas como el diario pedagógico, así como otras formas de escritura, textos libres, periódicos de aula y murales, sustentados en las técnicas de Celestin Freinet, verdaderas palancas potentes para los maestros en las Escuelas Normales.

Aunque la dificultad que ronda la escritura es notable y a pesar de que se insinúe la imposibilidad de escribir sobre sí mismo y sobre su oficio -como se refleja en la angustia que les produce el ejercicio de escribir un diario pedagógico que logre combinar referentes de orden teórico y racional con la experiencia cotidiana-, se advierte en el esfuerzo de escritura aún incipiente, toda su potencia.

Sí, porque el diario pedagógico como registro de la experiencia - reflexión involucra en su escritura diversos aspectos:

- * Los referentes formativos y a su vez los núcleos de saber que ellos contienen, propiciando así la aparición de una reflexión no solo sobre los saberes, ciencias y didácticas, sino también sobre las relaciones que allí se generan en la forma como los sujetos se apropian del conocimiento.

Los conceptos articuladores que circundan todo el espacio de la escritura en tanto está condicionada por la forma como el maestro va accediendo a un lenguaje especializado, asociado a estructuras conceptuales propias del campo pedagógico. El proceso formativo que se da en el ejercicio de la escritura debe posibilitar este tránsito del lenguaje común al especializa-

do, a la comprensión de este último en la complejidad de sus significaciones, por ejemplo de acuerdo a la manera como entiende la formación, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción. Así los diarios tendrán una impronta propia.

- * Los proyectos reconfiguradores emergen como intérpretes de una reflexión sobre el discurso pedagógico. Haciendo que el maestro se involucre a la producción misma del saber, desde la historia, el desciframiento hermenéutico o los proyectos experimentales.

De la relación que se da entre los aspectos antes señalados y la racionalización de la experiencia, va a depender la forma como se aborden los análisis y se presenten alternativas, pero también la forma como se avance en la racionalización, en la crítica, y en la posible producción de saber alrededor de la formación del maestro.

El proceso de la escritura recrea el espacio de la discusión y la comunicación en la Normal. Estas aparecen siempre como elementos potenciadores de toda la estructura de relaciones de la institución, desde los actores, sus discursos y sus prácticas. No obstante no logran trascender en la medida en que no se reconoce al otro y por tanto no se potencia la diferencia y se tiende a la homogeneización.

La ausencia de comunicación es fácil de observar en las Normales tanto en el grupo de docentes como de estos con los alumnos. Un joven señalaba: "Hablarle a ese profe en clase es casi imposible, uno no puede decir lo que piensa porque él no lo escucha y sigue la clase como si uno no hubiera dicho nada". Tampoco hay espacio de comunicación en el cuerpo docente. En un corredor de una Normal un profesor dice: "Yo no voy a esa reunión a oír las mismas bobadas de siempre, para que todo siga igual. El profesor X creyendo que con sus discursos puede salvar la educación y el país, y a la profesora Y con su misticismo y lloriqueo llamándonos a volvernos buenos".

La escritura subvierte ese silencio en tanto corresponde a una especie de decantación de la discusión de interlocutores válidos, ya que permite no siempre partir de cero o buscar explicaciones hacia atrás que no son susceptibles de recuperar, o que bien retardarían demasiado las discusiones. Permite a su-vez concretar la experiencia-reflexión en acción ordenada y tener interlocutores por fuera del aquí y el ahora, propiciando el reencuentro crítico con las huellas de la tradición.

El proceso de escritura produce un efecto de solidez en la formación del maestro, en la medida en que permite que el sujeto evalúe con que claridad

es capaz de expresar sus ideas, qué nivel de racionalidad las acompaña. Busca generar también un espacio de relación para cotejar lo que piensa, lo que dice, lo que escribe, con lo que hace. Además favorece el proceso de autoformación tanto en el ámbito profesional como intelectual, a partir del lenguaje argumentativo y especializado, del ejercicio de la escritura y su estructura gramatical.

La escritura como registro es siempre lugar inacabado. Permite volver a las discusiones iniciales a la luz de revisar críticamente la experiencia; volver entonces, no a lo mismo, sino a la cualificación tanto de la escritura, del sujeto maestro como de la experiencia - reflexión.

Para que exista interlocutor en el espacio de la comunicación, necesariamente el otro tiene que ser reconocido como sujeto autónomo. El carácter comunicativo de este proceso comporta necesariamente un reconocimiento de la posibilidad de autodeterminarse de todos los que participan. Para lograr autonomía se requieren condiciones de elección, tanto desde el orden de lo valorativo, lo ético, lo político, lo religioso, como desde lo académico, donde cada cual, en una multiplicidad de opciones, construye su propio proyecto de vida. Y esta construcción conforma el proceso mismo de la formación de maestros.

Si decimos que se necesita formar al maestro para alcanzar la autonomía de pensamiento, nos referimos a la estructuración de sujetos libres de las ataduras de los dogmas y del sometimiento a posiciones sesgadas por el autoritarismo. Podemos trasladar a la experiencia siempre renovada de la escritura lo que dice el filósofo Weizsäcker refiriéndose a la experimentación en las ciencias naturales: "...la libertad es un supuesto del experimento. Sólo donde no determinan mi manipulación y pensamiento circunstancias, apetitos o costumbres, sino mi libre elección, puedo yo realizar experimentos"⁷.

El campo aplicado, hasta ahora espacio pasivo, pasa a ser mediante la escritura espacio activo. Activo, en tanto el campo aplicado se transforma y se consolida como productor de conocimiento.

Nos podremos encontrar así con maestros libres para asumir la enseñanza y formación como parte integrante de su proyecto de vida, para construir creativamente planes de investigación que renueven y transformen su práctica pedagógica y la vida misma de la institución.

7 WEIZSÄCKER, Cari. La imagen física del mundo. Ed. Católica, S.A. Madrid. 1974. Pág. 176.