



Juan Andrés Jamioy, *Caminante por los aires*,
óleo sobre lienzo, 2001.

ELEMENTOS PARA CONFIGURAR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Luz Victoria Palacio Mejía

RESUMEN

ELEMENTOS PARA CONFIGURAR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Este escrito es fruto de la investigación "La formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia". En los seminarios con los maestros de las escuelas normales superiores participantes del proyecto, se evidenciaron los problemas a considerar en las propuestas de formación: estudio del campo conceptual de la pedagogía, configurar en dicho campo dispositivos de formación que posibiliten la emergencia del sujeto de saber pedagógico e investigar la didáctica como espacio de construcción de conocimiento en el diálogo de la pedagogía con las ciencias.

RÉSUMÉ

ÉLÉMENTS POUR CONSTRUIRE UN DISPOSITIF DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Ce document est le fruit d'une recherche dont le titre "La formation de l'enseignant dans la relation pédagogie- science". Lors des séminaires réalisés avec les enseignants des Écoles Normales Supérieures participant au projet, on a mis en évidence les problèmes à considérer dans les propositions de formation : étude du champ conceptuel de la pédagogie, construction dans ce domaine des dispositifs de formation permettant l'émergence du sujet de savoir pédagogique et faire des recherches sur la didactique en tant qu'espace de construction de connaissances dans le dialogue que la pédagogie entretient avec les sciences.

ABSTRACT

ELEMENTS TO DEVELOP A TOOL FOR THE FOSTERING OF TEACHERS

This piece is the outcome of the research "The fostering of teachers in the pedagogy-science relationship". In the seminars with tutors of teaching colleges that participated in the project, the problems to be considered in the proposals for development became evident: study of the concept frame of pedagogy, configure in this field formative tools that enable the emerging subject of pedagogic knowledge and research on didactic tools as a field of construction of knowledge in the dialogue between pedagogy and science.

PALABRAS CLAVE

*Formación de maestros, pedagogía y ciencia, escuelas normales superiores, campo conceptual de la pedagogía, didáctica
Fostering of teachers, pedagogy and science, teaching colleges, conceptual field of the pedagogy, didactics*

ELEMENTOS PARA CONFIGURAR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE MAESTROS*

Luz Victoria Palacio Mejía**



La reflexión que se presenta a continuación es pensada desde los problemas pedagógicos que la investigación *La formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia* evidenció mediante las historias de vida de maestros y las discusiones en los seminarios permanentes que se realizaron con cinco escuelas normales superiores del departamento de Antioquia, participantes del proyecto.

Las historias de vida y los seminarios constituyeron el suelo empírico de la investigación. A partir de ellos, se realizaron las reflexiones de los maestros y los investigadores, reflexiones que mostraron la necesidad del estudio y comprensión del campo conceptual de la pedagogía para las propuestas de formación de maestros.

El trabajo con las historias de vida permitió reconocer las dificultades del maestro con la escritura y las tensiones existentes en los docentes cuando estas historias se convertían en documento de trabajo de los participantes al seminario. En un primer momento, las

historias se dibujaban como documentos planos, descriptivos, colmados de actividades en el aula donde aparentemente no pasaba nada; se escribía desde el deber ser, tal como ha hablado el maestro, siempre desde su exterioridad: ley, manual, texto o lineamientos curriculares. No tenían presencia la intimidad del docente y sus reflexiones en torno a la práctica pedagógica, las problematizaciones con la construcción de conocimientos de las ciencias y los saberes, las dificultades frente a las elaboraciones didácticas y sus relaciones con la disciplina a enseñar y con el aprendizaje. Se evidenció así la ausencia de la voz del maestro para hablar desde su propio cuerpo.

En un segundo momento, se problematizó las historias de vida. En los seminarios se discutió la necesidad de que el maestro escriba sobre sí mismo, se muestre ante sí, se ponga en escena para intentar una distancia de su práctica que le permita analizarla, confrontarla, verse a sí mismo en el transcurrir de su vida docente. De esta manera, los maestros, poco a poco, convirtieron los seminarios per-

* Este artículo es producto del proyecto de investigación *La formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia*, cofinanciado por Colciencias, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Universidad de Antioquia y las escuelas normales superiores: Genoveva Díaz (San Jerónimo, Antioquia); María Auxiliadora (Copacabana, Antioquia); Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia); Victoriano Toro Echeverri (Amagá, Antioquia) y Jericó (Antioquia). La investigación comprendió el periodo entre el 2002 y marzo del 2004.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación: Historia de las prácticas pedagógicas en el siglo XIX.
E-mail: vpalacio@ayura.udea.edu.co, victopalm@epm.net.co.

manentes en un espacio de discusión y análisis de su vida en la escuela; se arriesgaron a mostrar su interioridad, a compartir sus proyectos; aparecieron las angustias, las dificultades y los obstáculos que hacen visible, en la configuración de su corporeidad, las huellas del oficio de maestro. En una de las historias de vida, una maestra participante en el seminario de la investigación narra:

Hoy, escribir algo sobre mi historia de vida después de varios intentos anteriores, me ha permitido tomar más conciencia sobre mi papel, entender la importancia que tiene el escribirla, experiencia que además he realizado con mis alumnos, encontrándole un gran sentido en la formación pedagógica de los maestros.

En general, las historias de vida expresaron la inmensa soledad del maestro, la ausencia de una comunidad de diálogo sobre asuntos de la academia, de la cotidianidad escolar y de su propia intimidad, que posibilite mostrar su rostro ante sí mismo y ante el otro, despojarse de lo que ha sido hasta ahora para trazar formas de vida distintas, para incorporar la diferencia en el espacio de su identidad. Este acontecimiento permite afectar el modo de existencia de quien lo vive, al operarse un desprendimiento de su intimidad que se objetiva en el diálogo con el otro.

El desprendimiento de sí que se va operando a través de la escritura de las historias de vida, puso en escena una ausencia específica, que se fue constituyendo en obstáculo para diseñar nuevas formas de existencia como sujetos de saber pedagógico, ausencia que mostró cómo los maestros no se habían apropiado de los referentes teóricos de la pedagogía que les permitieran confrontar lo que veían en sus historias con diversas propuestas, experiencias o constructos teóricos, de tal manera que, por un lado, evidenciaran la diferencia entre lo que actualmente son y otras formas de existencia; por otro, llegaron a multiplicar las teorías en función de las necesidades que muestra la nueva mirada sobre el maestro. La teoría

funciona en tanto sirve para tener puntos de referencia, deformarla, reconfigurarla o transformarla en función de las necesidades de los proyectos formativos en desarrollo, no para aplicarla a la práctica en una relación de semejanza. La carencia antes enunciada hacía que, en esta perspectiva, fuera difícil utilizar los constructos teóricos de la pedagogía como *caja de herramientas* para construir innovaciones en su práctica cotidiana y nuevas opciones de vida para su condición como sujeto de saber. Este proceso marca las necesidades conceptuales que se muestran como elementos a tener en cuenta para configurar proyectos que conlleven a nuevas formas de ser maestro.

En este contexto, se dibujaron las *tareas* que exige, en la actualidad, toda propuesta de formación y, en especial, la formación en la problemática de la relación pedagogía-ciencia: 1) vincular al maestro con el campo conceptual de la pedagogía que le posibilite asumir su papel como sujeto de saber; 2) estudiar la construcción, despliegue y consolidación de un dispositivo que asegure las estrategias de formación, donde se pueda hacer de la didáctica uno de los espacios por excelencia de la escritura, la reflexión de la práctica pedagógica del maestro y de la reflexión del maestro sobre sí mismo en la perspectiva de la construcción de su propia subjetividad, de la conciencia de sí como sujeto de saber, y 3) configurar las condiciones que permitan la elaboración y producción de saber pedagógico didáctico a través de la construcción de comunidad académica, donde la argumentación y el debate abran posibilidades para la reflexión y la investigación de los diálogos de la pedagogía con las ciencias.

EL MAESTRO Y EL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA

La situación actual de la formación de maestros presenta una gran debilidad en el estudio y comprensión de la pedagogía, hecho que

se ha evidenciado tanto en los procesos de acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores como en situaciones particulares de las instituciones. En los seminarios permanentes de la investigación ya mencionada, se evidenció lo anterior en los análisis realizados por los maestros, y se confirmó en un taller sobre fundamentación pedagógica de una escuela normal donde se preguntó a los asistentes qué entendían por pedagogía. Esta fue la situación descrita por un maestro:

En ese primer seminario, las profesoras [...] escribieron una pregunta en el tablero: ¿Qué es pedagogía? La gran mayoría abrió los ojos pero ninguno contestaba la pregunta, ni siquiera las maestras que durante la presentación dijeron que tenían veinte y veinticinco años o más de experiencia. Yo, por mi parte, estaba perdida, no tenía ni idea qué era eso; aunque había escuchado la palabra; su significado me era extraño, lo mismo que [...] enseñabilidad, aprendizaje, formación, escuela, currículo, didáctica, plan de estudio, investigación, núcleos del saber [...].

Lo anterior acompañó, como problema, el desarrollo de la investigación sobre la formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia, y el análisis se instaló en la situación que presenta la producción de conocimiento pedagógico didáctico en la cotidianidad escolar y la forma como se concibe la articulación de la pedagogía y la investigación de las ciencias en los procesos de formación de maestros, hecho que rebasa el interés de introducir la discusión en torno al problema de si la pedagogía es ciencia, disciplina o saber. Esta posición se impone en la medida en que los participantes de los seminarios fueron mostrando que las prácticas de enseñanza y de construcción didáctica estaban orientadas desde una mirada instrumental y de referencia casi exclusiva a un conjunto de actividades que confunde la didáctica con los métodos y medios, pero carentes de una comprensión sobre el campo de saber de la pedagogía y de las implicaciones teóricas y prácticas de

la construcción de conocimiento didáctico. Ello hace necesario el planteamiento de la construcción, con los docentes, de un saber propio que los defina desde su profesionalidad, les posibilite expresarse en el contexto de prácticas de calidad y en la elaboración o participación en proyectos de investigación e intervención pedagógica. En síntesis, exige la consolidación del *campo conceptual de la pedagogía*, cuyos elementos se disponen de tal forma que le permiten al maestro concretar estrategias para garantizar la producción de saber pedagógico didáctico.

Esta investigación recurre a la noción de *campo*, en tanto permite alojar la pluralidad de concepciones existentes sobre la pedagogía en las diferentes culturas y paradigmas. De esta forma, el campo contrasta las propuestas cerradas y totalizantes, al implicar un estado de inacabamiento, reconstrucción permanente, configuración de nuevas posiciones y redistribuciones del saber, al igual que nuevos despliegues de los conceptos que conllevan a diferentes sentidos y significaciones en el entramado que estructura dicho campo.

Michel Foucault (1985) se refiere al campo como una “noción económico-jurídica”; por ello, su estudio implica la producción, disposición, distribución y circulación de los múltiples elementos que coexisten en él. Igualmente, implica el análisis del régimen de funcionamiento que lo constituye, en tanto reglas y normas que posibilitan la existencia de esos elementos. Es constitutivo del campo su carácter estratégico.

Cuando se habla de *campo*, se hace referencia a una metáfora espacial que posibilita el flujo de diferentes nociones discursivas y no discursivas que se entretajan al permitir la producción de formas de saber y de poder. Estas relaciones conforman un entramado no localizable en un sujeto unificador o en una conciencia individual que actuaría como centro único y de cuya intencionalidad dependería la producción de saber. Es un campo de disper-

sión más que un campo unificado y homogéneo de discursos y prácticas.

Lo anteriormente enunciado permite pensar la pedagogía como un campo de saber. Éste hace posible comprender tanto el reconocimiento de las realidades y los problemas que enfrenta el maestro en la conformación de su saber, como las diversas formas de existencia de su oficio. Este espacio favorece el estudio de los paradigmas pedagógicos actuales que circulan por el campo, la mirada crítica sobre la tradición pedagógica y la relación con el análisis de especificidades que configuran los problemas actuales de la pedagogía, entre ellos, la definición de las reglas que delimitan el campo y trazan su funcionamiento, sin perder su propio territorio en el establecimiento de los diálogos con otros saberes. Dichos diálogos hacen posibles los interrogantes que despierta la reflexión sobre la enseñanza, donde se despliegan nuevos objetos de saber y se configuran problemas que permiten elaboraciones de experiencias y de conceptualizaciones para el ejercicio de las didácticas.

En este campo circulan discursos científicos, saberes, experiencias, experimentaciones, etc., en relación con los *conceptos articuladores* (Echeverri, 1996: 74), como *enseñanza, formación, educación, aprendizaje, instrucción* y otros, que posibilitan la relación de la pedagogía con las ciencias, los saberes, la cultura, etc. Es aquí donde la pedagogía reconceptualiza teorías y conceptos de otros saberes, para la circulación y apropiación de éstos en su territorio. Los conceptos articuladores hacen realizable la aplicación crítica de dicha tradición en las experiencias y experimentaciones de la cotidianidad. Se podría afirmar que estos conceptos conforman puntos de referencia que entretienen el campo y posibilitan su individualización y modalidad propiamente pedagógica; ellos están presentes en los paradigmas actuales de la pedagogía y permiten los diálogos entre el pasado y la contemporaneidad. El marco de este planteamiento posibilita al maestro apropiarse de los constructos teóri-

cos de la pedagogía para utilizarlos, a modo de caja de herramientas, en su práctica pedagógica, acontecimiento que le abre la posibilidad de una experiencia racionalizada, donde el saber sea objetivado y puesto en movimiento al confrontarse con la práctica, con otras teorías y con la discusión entre pares académicos.

Respecto a los *diálogos del campo*, Zuluaga y otros (2003) afirman que la pedagogía debe estar atenta a los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre los conceptos articuladores enunciados anteriormente, sin abandonar su perspectiva disciplinar y, en lo posible, manteniendo activo y actualizado dicho campo con estos conocimientos.

El estudio y comprensión de los asuntos anteriores hacen posible, para el maestro, evidenciar problemáticas antes no vistas, pensar su cotidianidad al interrogar familiaridades admitidas hasta el momento y, en esta dirección, asumir una de las tareas propias de esta investigación: la problematización de la enseñanza y la construcción de la didáctica. Dicha problematización no se ha hecho visible para el docente porque, en sus prácticas, la enseñanza ha mantenido una existencia instrumental que no posibilita sacar a la luz las discontinuidades entre el saber a enseñar y el saber pedagógico, además de las complejidades que plantean las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje. Este espacio de análisis hace interesante la reflexión de un maestro en su historia de vida, cuando dice:

*Hoy puedo decir que la universidad da muy buenos elementos de formación gramatical, fonológica, estructural y didáctica general para la aplicación en el área, pero que los resultados de todas estas teorías se ven cuando el **compromiso del maestro** es sincero con lo que hace. Hoy agradezco [...] a los niños de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria que permitieron que se abriera en mí un horizonte más claro para seguir mi carrera de docente, donde la pedagogía lo es todo en la*

enseñanza, si se toma bien acompañada de las didácticas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, definiendo, claro, lo que es el aprendizaje y lo que es la enseñanza; empezando porque muchas veces en mi mente sólo se quedaba la palabra "transmitir" un conocimiento; sin importar cómo ni para qué [...] esto es lo que yo como maestro pienso cuando hago algo referente a la enseñanza; considero que el aprendizaje es lo que he podido dejar en el otro o sea la transferencia en el saber, en otras palabras, lo que trasciende de generación en generación con un sentido formador y transformador del saber o del presaber de cada ser. (El resaltado es del maestro).

Las afirmaciones anteriores abren un espacio diferente para comprender la vida del maestro cuando empieza a trajinar por los interrogantes que lo relacionan con los problemas actuales de la pedagogía. El trabajo citado le permite al maestro cuestionar las evidencias de su cotidianidad y avanzar en el reconocimiento de que algo anda mal en relación con lo que sabe y con lo que ha creído. No se trata de ignorar lo que se es como maestro. Se trata, más bien, de encontrar caminos que le permitan desprenderse de sí mismo, cuestionarse y, a partir de esta problematización, llegar a deconstruir y transformar las propias maneras de actuar y de pensar.

En síntesis, es necesario que el maestro conozca no sólo la situación actual de la pedagogía como los problemas que estructuran el discurso del cual es portador, sino también a sí mismo como sujeto de saber, conocimiento que lo lleve a construirse, a configurar una arquitectura de su existencia donde pueda dibujar formas de vida que le permitan acceder a un mundo multicultural y cambiante.

Se puede afirmar, entonces, la necesidad de construir y consolidar propuestas de formación de maestros desde el *dispositivo formativo*

comprendido (DFC) (Echeverri y otros, 1996), o de otro dispositivo de formación que funcione como instrumento para desplegar y concretar las estrategias antes enunciadas por caminos diferentes a los modelos tradicionales.

LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN COMO ESPACIOS PARA LA CONFIGURACIÓN DE NUEVOS MODOS DE EXISTENCIA DEL MAESTRO

La configuración de la propuesta que se viene planteando, se dibuja a través de un dispositivo de formación que haría el papel de mediador entre el campo conceptual y los campos aplicados (experiencias, experimentaciones, innovaciones). En esta dirección, se entiende por *dispositivo* un conjunto y una disposición de elementos heterogéneos, tales como: discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, instituciones, prácticas, experimentaciones y teorizaciones, donde habitan las relaciones de saber-poder. La disposición de elementos que componen el dispositivo asegura una estrategia que, en este caso particular, define las propuestas de formación de maestros. Estos elementos componen al interior del dispositivo líneas de visibilidades, de enunciación, de fuerza y líneas de subjetivación.¹

Para la presente reflexión, el *dispositivo de formación* hace referencia al *dispositivo formativo comprendido* planteado y trabajado con algunas de las escuelas normales superiores del Departamento de Antioquia por Aciforma (Echeverri y otros, 1996). El dispositivo evidencia *lo formativo*, en tanto asegura una estrategia de formación de maestros, y lo *com-*

1 Esta última se trabajará más adelante, dada su importancia, en este contexto, para las propuestas de formación de maestros.

prensivo, porque permite la comprensión e interpretación de conceptos, teorías, experiencias y experimentaciones pedagógicas.

Los *conceptos articuladores* en el dispositivo direccionan la reflexión y el análisis alrededor de lo pedagógico, la cotidianidad del maestro, el alumno y la escuela. Cada uno, a su manera, permite las interrogaciones por las relaciones que se tejen en la red conceptual que forman y por los sentidos que portan. En este preguntar, se configuran campos aplicados de experimentaciones e innovaciones donde se hacen posibles conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos distintos a los de otras propuestas de formación de maestros.

El planteamiento de dispositivo presenta profundas diferencias con los modelos de formación que tradicionalmente se han trabajado en las normales, pues éstos tienden a ser cerrados y contruidos a priori del proceso formativo; en cambio, el dispositivo se entiende como espacio abierto que puede cambiar de elementos constitutivos y de centros, dependiendo de los juegos que los diferentes elementos que lo componen realicen en su interior; por ello, no forma un sistema totalizante.

En el dispositivo se despliegan diferentes formas de existencia del maestro, en la medida que dibuja el esbozo de múltiples escenarios que configuran al sujeto de saber pedagógico. Por ello, se puede afirmar que es una propuesta diferente a las estrategias generales de formación de maestros en Colombia, en tanto la pluralidad de elementos que lo componen y que posibilitan espacios formativos y escenarios de construcción para la vida del maestro, comprenden: las relaciones con el entorno público, ecológico y cultural (el maestro como constructor de sociedad civil); la configuración de propuestas de trabajo con los paradigmas actuales de la pedagogía y las propuestas de los pedagogos clásicos para su recontextualización en la cotidianidad de la escuela; la sistematización permanente de la experiencia escolar; la utilización y distribución de los tiempos y

espacios; la operatividad de los medios y su relación con la didáctica, a través de proyectos de aula o de experiencias interdisciplinarias de los equipos docentes de las escuelas normales, la construcción de espacios formativos donde se discuta y analice la articulación entre la enseñanza de las ciencias y la pedagogía (el maestro como sujeto de saber pedagógico). Las tareas enunciadas consolidan el dispositivo al interior de las instituciones y a su vez, acercan el campo conceptual de la pedagogía a la vida cotidiana de las instituciones formadoras de maestros.

Los diversos elementos que componen el dispositivo de formación, están nucleados por los conceptos articuladores y encuentran su espacio de construcción y aplicación en los *núcleos interdisciplinarios* de las escuelas normales superiores, donde el dispositivo se concreta en los planes de estudio y los proyectos de investigación.

Los núcleos son espacios formativos que aglutinan saberes afines y comparten objetos de estudio semejantes; es aquí donde se viabiliza la problematización del maestro sobre la enseñanza, porque permite pensar la relación de la pedagogía con las ciencias, al exigir, en los planes de estudio, la construcción de objetos de enseñanza desde una mirada pedagógica de los objetos de conocimiento de las ciencias. La intencionalidad pedagógica de esta mirada se construye cuando se investiga la ciencia principalmente desde los intereses de la enseñanza, la formación y el aprendizaje (el maestro como enseñante de ciencias). Los núcleos interdisciplinarios se conciben, entonces, como el espacio académico que fortalecerá lo colegiado, lo cooperativo y lo autogestionado, mediado por la investigación y en relación con la pedagogía, la ciencia, la cultura y el entorno. Los núcleos y sus respectivos proyectos de investigación, por tanto, son la estrategia para la construcción del *equipo docente*, en tanto permiten la constitución de comunidad académica en las discusiones y análisis sobre los problemas centrales de la

cotidianidad escolar y, específicamente, en problemas que están en relación con la enseñanza de los saberes, las artes y las ciencias.

Sin embargo, las discusiones y estudios que se realizan en el equipo docente, tocan también con la experiencia del maestro, y es en este espacio donde él encuentra la posibilidad de hablar desde sí mismo, al intentar la racionalización de un proceso que muestra la historicidad de su vida como maestro. De esta forma, su reflexión aparece como una condición pedagógica para llegar a ser sujeto de saber (el maestro como sujeto de deseo). Dice Foucault:

Llamaré subjetivación al proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí (1999: 390; el resaltado es mío).

La condición pedagógica antes enunciada se concreta como *línea de subjetivación* que despliega el dispositivo. En general, los maestros se han moldeado a través de los modelos pedagógicos o de la imitación del maestro de maestros; en este sentido, el modelo pedagógico crea identidad como espejo en el que se reconocen, olvidando las prácticas de sí. Una maestra anota en su historia de vida:

[...] decidí copiar a dos de mis profesoras de décimo, la una enseñaba [...] explicaba muy bien y evaluaba todos los días la lección anterior; la otra es Sixta Tulia, profesora de filosofía, también alta, gorda, elegante; se sentaba en su silla, dictaba alrededor de seis páginas en noventa minutos, casi no explicaba y siempre me preguntaba. Ambas eran demasiado exigentes e imponentes cuando estaban dentro y fuera del salón [...] les estudiaba mucho pero de memoria, aprendía mecánicamente, en ningún momento lo asimilaba de una forma consciente, tal vez fue eso lo que me hizo imitarlas en mi papel inicial de maestra, ya que pensaba que eso era aprender y lo que ellas hacían era enseñar [...].

En contraste con lo anterior, la subjetivación crea una forma de existencia que tiene como consecuencia un nuevo modo de afección, de percepción y de mirada, donde el maestro moldea, perfila y dibuja su propia vida. Es un proceso de autoformación y desarrollo de la autonomía, en el que es posible liberarse de lo que ha pensado hasta el momento y acceder a pensar de otro modo, y en este proceso, configurar un estilo de vida y elaborar los medios para vivir en un mundo plural, en constante devenir e inscrito en el develamiento permanente de su propia historia. Es necesario demoler la identidad estática para crear identidades dinámicas, móviles, transformables, proceso que hace entrar al sujeto en una desarmónica que posibilita la irrupción de la diferencia.

El volver sobre sí mismo permite al maestro liberarse de la ley que aparece bajo la figura del decreto, de la autoridad escolar o del manual, y ser capaz de asumir, con autonomía y creatividad, su práctica pedagógica. Puede ahora apartarse de lo que hasta el momento actuaba como coerción, como autoridad absoluta y le permite entrar en juegos nuevos de verdad, saber y libertad que dibujan escenarios diferentes para la formación.

El acontecimiento descrito puede también transformar a sus pares académicos, operando una reconstrucción de las relaciones interpersonales. Igualmente, se presentan cambios en el saber y las prácticas pedagógicas de los diferentes integrantes del equipo docente, pues este proceso implica la asimilación de unos elementos y la destrucción de otros para encontrar nuevos sentidos y relaciones que configuren y consoliden comunidad académica.

Uno de los espacios importantes para la reflexión del maestro sobre sí mismo, lo conforma la escritura de su *historia de vida*, por ser ella la posibilidad de dialogar con uno mismo, de mostrarse ante sí y sacar a la luz lo que hasta el momento aparecía como válido e in-

cuestionable para el pensamiento. Lo anterior fue experimentado en la investigación citada al inicio de este escrito. Las historias de vida se constituyen, en el desarrollo de la investigación, en el escenario más importante para la reflexión del maestro sobre sí mismo, sobre los otros, sobre la institución y sobre el conocimiento; es allí precisamente, donde los maestros logran identificar los dispositivos tradicionales como plenos de prácticas de repetición de actividades, donde la racionalización de la experiencia, si la hay, no coadyuva a la ruptura con prácticas anacrónicas que han perdido significación pedagógica.

En general, en el complejo proceso de la enseñanza y el aprendizaje no se logra marcar diferencias con los ejercicios de memoria y repetición de saberes y experiencias en los que habita y circula el maestro. Mediante las historias de vida, sin embargo, el maestro se reconoce en la red de unas prácticas “disciplinarias” que le impiden alcanzar niveles de autodeterminación para el diseño de su actividad docente, al funcionar como una urdimbre que condiciona su existencia y lo atrapa en su interior. En una historia de vida se afirma:

[...] cuando los niños y niñas finalizaban las cartillas y se evaluaban, se dejaba plasmada una educación repetitiva y tradicional, donde lo más importante es memorizar una serie de contenidos que poco sirven para la vida y que se olvidan fácilmente, además con carácter conductista. Los estudiantes pasaban la mayor parte del tiempo sentados en sus pupitres leyendo, charlando o simplemente distraídos observando la clase de primero.

De esta forma, las historias de vida se constituyen en prácticas de resistencia a los dispositivos tradicionales; en ellos circulan poderes que sólo son desplazados a través de la actitud crítica que asume el maestro en sus relatos, actitud que constituye un ejercicio para construir verdad y saber y, por ello, no pueden ser considerados sólo como actos externos al maestro, sino actos consigo mismo.

En el contexto de la problemática descrita, el ejercicio que se impone es el de fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo al tipo de individualidad que se le ha impuesto al maestro durante siglos. La historia del oficio de maestro en Colombia pone en escena su poca autonomía y el sometimiento permanente de su subjetividad. Buscar en la historia es indagar la procedencia que permite desenmarañar las marcas sutiles y singulares donde se muestra la existencia. Dice Foucault, citando a Nietzsche:

Las intempestivas hablaban del uso crítico de la historia: se trataba de juzgar el pasado, de cortar sus raíces a cuchillo, de borrar las veneraciones tradicionales, a fin de liberar al hombre y no dejarle otro origen que aquel en el que tuviera a bien reconocerse (2000: 74).

En consecuencia, el acto de escritura revelado mediante las historias, es la posibilidad de dialogar con uno mismo y reflexionar en lo que se hace y en lo que se dice, para reconfigurar su propia identidad a través de las huellas reveladas. El conocimiento de sí es un entrenamiento de toda la vida. Es la permanencia del proceso formativo.

La escritura le permite al maestro construir y moldear su historia, construir subjetivación, pero también objetivar esa historia en la relación con el otro, con el “mostrarse” al otro. Este acto hace de la historia de vida un documento público, en tanto entra a circular en otros espacios diferentes al de la intimidad del maestro y hace de los relatos de vida el lugar donde es posible configurar su práctica como experiencia racionalizada.

En síntesis, el dispositivo, con su línea de subjetivación, permite este espacio de conocimiento de sí mismo para el maestro y de configuración, por medio de la discusión y crítica respetuosa con los pares académicos, del equipo docente. En este contexto, es importante resaltar que son las instituciones educativas las que tienen que posibilitar espacios

formativos para que el tiempo del maestro no se disuelva en la suma de actividades poco significativas pedagógicamente.

LA DIDÁCTICA COMO ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LOS DIÁLOGOS DE LA PEDAGOGÍA CON LAS CIENCIAS

En la investigación mencionada, las prácticas del maestro en el conocimiento de sí mismo, mediante las historias de vida, evidenciaron la necesidad de la construcción didáctica como una de las actividades más familiares a él y más cercanas a la problematización de la enseñanza. La didáctica es un espacio de actividades donde el maestro piensa la enseñanza, a pesar de su existencia instrumental y de la confusión con los métodos y los medios. Ella se constituye en lugar privilegiado para la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica.

Para abordar la problemática de la *didáctica*, en la investigación se retomaron los conceptos de algunos pedagogos como Comenio y H. Roth, en sus planteamientos sobre el papel de esta disciplina en relación con la formación del hombre. En el marco de los problemas aquí descritos, dicho concepto se reelabora críticamente desde las necesidades que presentan los procesos de formación de maestros. Precisamente se asume lo pasado de la historia del pensamiento pedagógico como un pasado siempre posible de actualidad, en tanto algunos de sus conceptos pueden tener vigencia para ser reconfigurados desde el presente. Es un diálogo del presente con el pasado que redibuja el concepto, lo actualiza y lo muestra en la temporalidad específica del discurso pedagógico.

Los planteamientos elaborados por Comenio en su obra *Didáctica Magna* (1995), muestran

una posición sobre la enseñanza que abre posibilidades distintas a la reducción de este concepto a lo meramente instruccional, en cuanto posibilita la formación del hombre como ser racional y su preparación tanto para la vida presente como futura; de tal forma, la enseñanza y la formación ligados al mundo de la vida se articulan a la didáctica para hacer operativa una nueva mirada sobre el conocimiento y la escuela. Así, este concepto de didáctica no se restringe a los procedimientos que lo reducen a su aplicación específica a los saberes o al aula, pues Comenio diferencia la *didáctica general* de las *didácticas especiales*; éstas son particulares para cada ciencia, mientras la didáctica general comprende la descripción de una determinada visión del hombre para, a partir de ella, construir un método para asumir la vida desde lo propiamente humano.

Escuela, enseñanza, método y didáctica general son conceptos que en Comenio desbordan el campo restringido del espacio escolar; es la formación para la vida y para la realización de los fines del hombre lo que está presente en la propuesta pedagógica de *Didáctica Magna*. Dice Comenio:

No otra cosa es este Mundo sino nuestro Semillero, nuestro Refectorio, nuestra Escuela. Luego existe un más allá, a donde hemos de pasar desde las clases de esta Escuela, esto es, Academia eterna (Comenio, 1995: 6).

Las afirmaciones precedentes marcan una diferencia importante con la tradición e incluso con los conceptos pedagógicos que circulan hoy, donde, en muchos casos, se restringe su espacio a lo instruccional y a la formación del hombre en una etapa de su existencia; por el contrario, la dimensión abierta por Comenio piensa la educación en el marco de la vida misma, su mirada pedagógica hace del mundo un campo aplicado para la formación. Él mismo, en *La Pampedia*, afirma que el mundo es la escuela del género humano y cada hombre debe hacer de su vida una escuela universal; debe ser él mismo y para los otros, un libro, un maestro y una escuela (1992).

Desde la perspectiva abierta por Comenio, la formación del maestro es el proceso de construcción en aquello que lo hace propiamente hombre y que se puede desarrollar y consolidar en su vida de maestro; ésta no se reduce al espacio escolar, en tanto no solamente es sujeto de saber pedagógico, también es sujeto de deseo, enseñante de ciencias y hombre público. De aquí que se pretenda establecer una tensión entre la *didáctica* entendida como saber en permanente elaboración y espacio de construcción de humanidad (el saber como producto del ejercicio del pensamiento, como actividad propiamente humana, es el ejercicio didáctico), donde el maestro puede asumir su papel de intelectual de la pedagogía, productor de saber, y la “didáctica” asumida desde la forma instrumental y meramente instruccionalista, como es concebida por diferentes propuestas de formación.

En consecuencia, se trata de sustentar la *didáctica* como un proyecto formativo desde el cual el maestro asuma la reflexión crítica sobre las ciencias, la sociedad y la cultura. La mayoría de las propuestas de formación de maestros instalan al niño en el centro de los análisis, no dejando espacio para que el maestro se piense. Miran la “didáctica” desde el aprendizaje o desde los saberes a enseñar, asumiendo posiciones científicas que desconocen la posibilidad de articular los proyectos de vida del maestro y su subjetividad con los proyectos de la cultura.

Lo formativo de la ciencia a enseñar es lo que humaniza el conocimiento, lo espiritualiza. Anota Roth que lo formativo y lo pedagógico están en la fuerza que despierta interés y forma sentimientos, fuerza que posee el objeto:

Es una consideración sobre la “humanidad” del objeto, sobre su fuerza para transformar las almas, su sabiduría, su fuerza confortadora, su fuerza trágica, su grandeza, su exaltación, sublimación, etc. Los momentos formativos en el objeto son aquellos que atraen el interés vital hacia ellos, que apresan el sentimiento y el áni-

mo, pero que, en la ocupación con el objeto, y esto es lo importante, transforman [...].

Y agrega:

El contenido pedagógico de un bien cultural se le abre sólo a aquel que una vez fue tocado por él en lo más íntimo y que puede revivir en sí mismo siempre de nuevo ese ser tocado. Sólo quien fue transformado por el objeto posee la finura de sentimiento para la fuerza despertadora y transformadora de un bien cultural (Roth, 1970: 28).

Lo formativo emerge como la tensión que se establece entre el maestro y el objeto de conocimiento a investigar. Esta tensión tiene como resultado el deseo de conocimiento que despierta en el maestro y las transformaciones que produce en su mirada sobre la enseñanza, el mundo y la vida misma. El contacto con el objeto permite una posición crítica hacia el manual y las prácticas tradicionales de la escuela, inclusive, con sus pares y su práctica pedagógica.

Por lo tanto, lo formativo es lo que seduce del objeto y permite tomarlo, dentro del proyecto de vida, como algo que despierta curiosidad, interés y pasión por su conocimiento y, a través de él, explicar el mundo y la vida misma. Hace parte del cultivo de sí mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana, logrando, mediante la formación, una emancipación intelectual que, por lo general, también incluye dimensiones estéticas y morales. Dice Roth:

La meta es el pensar y obrar autónomos apropiados al objeto. Más importante que la apropiación del objeto desde un punto de vista memorativo es la apropiación de la manera de pensar y de obrar adecuada al objeto. Haber experimentado el proceso cognoscitivo en sí es más importante que dominar cognoscitivamente el resultado, ya sólo porque el conocer a base de propia experiencia arraiga más profundamente que el conocimiento sólo comunicado. Según nuestra consideración pedagógica la meta es el sentimiento y actitud humanos adecuados al objeto.

[...] la meta es el enraizamiento personal del objeto en los intereses individuales y vitales del individuo y la apertura de las escondidas posibilidades íntimas de comprensión del objeto, la humanización del bien cultural [...] (Roth, 1970: 34).

Más adelante, afirma el mismo autor que la relación con el objeto y su exposición, configuran el proceso de enseñanza como acto creativo que posibilita pensar el problema de las diferentes culturas que se involucran en este proceso; pero habría que agregar que en este acto creativo se encuentran también la cultura científica con la cultura pedagógica y este encuentro hace necesario pensar la articulación entre pedagogía y ciencia, en el contexto de este escrito.

Los análisis de la didáctica permiten entender el *proceso de enseñanza* como el complejo de relaciones que se establece entre la pedagogía, la ciencia, el maestro, el alumno, la escuela y el entorno.

La pedagogía y la didáctica, como se ha anotado antes en este escrito, son miradas, en la mayoría de las prácticas pedagógicas, desde una existencia puramente instrumental, continuista y repetitiva, en tanto se combinan técnicas, procedimientos y medios; pero no se problematiza la práctica que los acompaña, el maestro no se instala en una mirada crítica sobre los principales problemas que plantea la construcción pedagógico didáctica. Por ello, esta propuesta investigativa insiste sobre la necesidad de cuestionar la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de los maestros, como condición de posibilidad para pensar problemáticas como las de la enseñanza.

El grupo de investigadores y los maestros de las escuelas normales superiores participantes de los seminarios permanentes han llegado a plantear como necesario, para el proceso formativo, las reflexiones teóricas que permitan al maestro, enseñante de ciencias, acceder, por medio de su práctica pedagógica, a proble-

matizar la enseñanza desde consideraciones que tienen que ver con la mirada de ésta como concepto articulador del campo conceptual de la pedagogía y que propicia el diálogo con los saberes y la cultura. En este diálogo, la enseñanza posibilita pensar el problema de la reelaboración de los objetos de conocimiento de las ciencias en las construcciones didácticas, reelaboración que tiene que ver con el paso del conocimiento científico al territorio pedagógico-didáctico y con la circulación de este último en el espacio escolar.

La enseñanza se constituye, así, en un ejercicio para comprender las condiciones de posibilidad del pensamiento pedagógico y desde este lugar construir las *didácticas de las ciencias*, entendidas como el complejo de decisiones y realizaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este saber es vecino a la praxis; pero no se queda en las simples descripciones, sino que avanza hacia propuestas constructivas alrededor de la enseñanza de las ciencias (Klafki, 1991).

Es de resaltar que la pregunta por la enseñanza se realiza desde el territorio de la pedagogía. La *enseñanza*, como se anotó anteriormente, es uno de los conceptos articuladores del campo conceptual de la pedagogía, pertenece, por ello, a este territorio de saber; pero es un concepto diferente al de *enseñabilidad*, que se entiende como posibilidad, potencia de las ciencias para ser enseñadas. La pregunta por la enseñabilidad se hace en la ciencia misma, es decir, la potencia de ser enseñada tiene que estar en ella misma, no en la pedagogía. La pedagogía activa esta potencia y la convierte en posibilidad de realización a través de la enseñanza y de la organización en la didáctica; es desde esta mirada que la investigación sobre la formación del maestro en la relación pedagogía-ciencia, ha planteado la problematización de la enseñanza, lo que posibilita que el proceso formativo tenga como espacio de enunciación a la pedagogía, entendida como la disciplina fundante de las instituciones formadoras de maestros.

Para las consideraciones sobre la enseñanza y las didácticas, es relevante el siguiente aporte de Chevallard:

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar (1991: 16-17).

El saber enseñado (u objeto de conocimiento de las ciencias), presenta diferencias con el objeto de enseñanza o construcción didáctica; pero, en la actualidad, en la práctica cotidiana de las instituciones normalistas se iguala el objeto de conocimiento con el objeto de enseñanza; la ciencia se enseña sin la mediación de la didáctica, sin las reflexiones propias de la pedagogía sobre la enseñanza, formación, aprendizaje, o se enseña desde el manual; no se problematiza la enseñanza, ni se piensa que el conocimiento científico tiene que sufrir “deformaciones” al pasarlo de la ciencia a la didáctica. Por ello, se hace una adecuación del conocimiento a enseñar desde lo meramente instrumental, pero sin la reconceptualización y recontextualización necesarias para la mediación didáctica.

Desde los estudios reelaborados por esta investigación y retomados de Acifforma, se presentan las elaboraciones didácticas como conformadas por dos procesos ya mencionados y que se dan no necesariamente juntos: la *reconceptualización* y la *recontextualización*, procesos necesarios de investigar para la construcción de los objetos de enseñanza. La primera es una labor teórica, de reelaboración de los conceptos de la ciencia para su apropiación en función de la circulación en el campo conceptual de la pedagogía, proceso que prepara las condiciones de aplicación en el desarrollo de las didácticas. Zuluaga y Echeverri describen este proceso como: “[...] redefinir, especificar y reordenar conceptos,

modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos de conocimiento [...]” (1990: 33).

Como se evidencia, este acontecimiento devela la intervención de los análisis epistemológicos, genealógicos o arqueológicos del campo conceptual de la pedagogía.

Por su parte, la recontextualización apunta a la reelaboración del conocimiento, para entrar a circular en contextos culturales más amplios que incorporan, en su construcción, elementos de lo social, lo político, lo religioso, lo histórico y lo estético; se refiere más a lo cultural que a lo científico, pero despliega experiencias y prácticas que permiten la producción de campo aplicado.

Las consideraciones sobre la didáctica conducen a pensar el problema desde las implicaciones teórico epistemológicas y desde consideraciones que tocan los procesos de formación de maestros. En cuanto a lo teórico, se trata de pensar cómo los objetos de conocimiento de las ciencias operan rupturas al entrar en el dominio de la didáctica. Estas rupturas implican un cambio de reglas de construcción del saber y de su funcionamiento y circulación, no sólo a nivel de los objetos de conocimiento de las ciencias, sino del nuevo saber didáctico. El acontecimiento descrito se da por la irrupción de un régimen de saber, el de las ciencias, en otro régimen de saber, el de la didáctica. En este espacio, los objetos de conocimiento de las ciencias deben ser traducidos, reelaborados y reproblematisados desde el campo conceptual de la pedagogía, salen de su contexto de producción y de su campo de validez hacia otro juego de reglas de producción y de legitimación del saber.

Por lo anterior, se necesita de un reconocimiento, volver a conocer, desde una perspectiva diferente, el objeto a enseñar. Esto implica cuestionar lo que hasta ahora era familiar al pensamiento y re-pensar el problema de la

didáctica y la ciencia por parte de las propuestas de formación, proceso que afecta al sujeto maestro, deja las huellas en su práctica pedagógica, en tanto lo confronta con la experiencia vivida y le muestra lo diferente a él mismo, lo otro del cual escapa permanentemente aferrado a lo mismo, a una identidad construida a priori y desde el exterior de su propio cuerpo.

En esta articulación de la ciencia y la didáctica se hace necesario también pensar la *hermenéutica*, para la mirada pedagógica del objeto de conocimiento o la mirada formativa. Leer pedagógicamente la ciencia implica seleccionar los objetos de conocimiento desde los problemas que la enseñanza, la formación y el aprendizaje pueden plantear. Ésta es la intencionalidad pedagógica de la lectura. Por ello, si la selección de los objetos la vamos a hacer desde las preocupaciones de la enseñanza como concepto articulador de la pedagogía, estas preocupaciones delimitan incluso el objeto mismo, en tanto se investiga de él aquello que es necesario para su enseñanza, su aprendizaje y para la formación del futuro maestro.

El saber enseñado, en la medida en que su construcción implica tanto la cultura como lo social y lo científico, no sólo de la ciencia a enseñar, sino de otras ciencias que pueden entrar a colaborar en el proceso que permite hacer explícita la enseñanza, tiene que estar continuamente en renovación y actualización; de lo contrario, sería un saber caduco. El saber enseñado necesita estar en permanente construcción para mantener la articulación entre el sistema de enseñanza y su entorno, la sociedad y la escuela, relaciones que son de marcada complejidad. En relación con este problema, la formación del maestro necesita de permanente reconsideración y reconstrucción, pensarla en función de la actualidad. Estos puntos son necesarios para la apertura de la escuela al mundo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEVALLARD, Ives, 1991, *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.

COMENIO, J. A., 1995, *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa, 198 p.

_____, 1992, *La Pampedia*, Madrid, Uned, 339 p.

ECHEVERRI, J. A., 1996, "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo", *Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Vol. 8, N.º 16, pp. 71-105.

FOUCAULT, Michel, 1985, "El juego de M. Foucault", en: *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta.

_____, 1999, "El retorno de la moral", *Estética, ética y hermenéutica*, Vol. 3, Barcelona, Paidós, 390 p.

_____, 2000, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos.

KLAFKI, Wolfgang, 1991, "Sobre la relación entre didáctica y metódica", *Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, N.º 5.

ROTH, Heinrich, 1970, "El buen arte de la preparación de la clase", *Revista Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, Vol. 1, pp. 26-36.

ZULUAGA, Olga Lucía y otros, 2003, *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Editorial Magisterio.

ZULUAGA, O. L. y ECHEVERRI, J. A., 1990, "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en: *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, Corprodic.

BIBLIOGRAFÍA

BREZINKA, Wolfgang, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Barcelona, Herder, 1990.

DELEUZE, Gilles, "¿Qué es un dispositivo?", en: *Michel Foucault, filósofo*, Buenos Aires, Gedisa, 1990, 342 p.

ECHEVERRI, J. A y otros, *Proyecto: Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes* (Aciforma), Medellín, 1996.

FOUCAULT, Michel, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1980.

_____, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1970, 355 p.

JACOB, F., *El ratón, la mosca y el hombre*, Barcelona, Crítica, 1998.

MOCKUS, A., "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura", *Análisis Político*, Bogotá, N.º 21, 1994, pp. 37-48.

_____, "Anfibios culturales, moral y productividad", *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, N.º 3, 1994, pp. 125-135.

WULF, C., "El sueño de la educación", *Revista Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, Vol. 31, 1985, pp. 7-27.

ZULUAGA, O. L., *Pedagogía e historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987.

REFERENCIA

PALACIO MEJÍA, Luz Victoria, "Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 117-130.

Original recibido: febrero 2004
Aceptado: junio 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.