

**MAGAZÍN AULA URBANA: EL SENTIDO NARRATIVO COMO LUGAR DE
ENUNCIACIÓN DE MAESTROS EN EL CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO
DE LA PEDAGOGÍA (BOGOTÁ D.C. 1997-2002)**

Entre desplazamientos, reconceptualizaciones y problematizaciones

Autoras:

Ingrid Stephanía Rodríguez Robelto

Angela Beatriz Pineda León

Tutor:

David Andrés Rubio Gaviria

*Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Psicología y
Pedagogía*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C., 19 DE OCTUBRE DE 2016**

Dedicatoria:

A Dios primeramente, por quien ha sido posible culminar este proceso formativo, en medio de las difíciles circunstancias y cuando se hace un reto creer, he visto siempre Su gloria y poder en mis triunfos. Y a mi familia, mis padres quienes en su incansable esfuerzo han buscado bendecir mi vida siempre, por supuesto mi hermanita, preciado tesoro en mi corazón, mi motor para continuar la carrera.

Ingrid Rodríguez Robelto

Dedicatoria:

A Dios primeramente por ser quien guía mis pasos y es mi luz en el camino, por ser mi maestro y no cualquiera, sino el mejor de todos, por ser mi paz, mi ayudador, mi Dios.

A mi familia, quienes siempre me apoyan en todas las metas que tengo en la vida.

A mi novio, quien siempre está conmigo dándome su apoyo incondicional y quien tuvo la paciencia necesaria para afrontar las diferentes circunstancias que se me presentaron al final de este pregrado.

A Ingrid, porque fuiste la mejor compañera de trabajo de grado que pude haber tenido. Extrañaré bastante todas nuestras traspasadas juntas.

Angela Pineda León

Agradecimientos

Queremos agradecer primeramente a nuestro tutor, el profesor David Rubio, quien estuvo dispuesto a brindarnos su tiempo, su esfuerzo y su motivación constante.

A todos los profesores, compañeros y funcionarios que nos estuvieron motivando con sus palabras y sus ayudas extras, para realizar este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser quien nos permitió iniciar este proceso académico tan importante para nosotras. Sabemos que siempre te llevaremos en el corazón.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1.Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Magazín Aula Urbana: el sentido narrativo como lugar de enunciación de maestros en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (Bogotá D.C. 1997-2002) Entre desplazamientos, reconceptualizaciones y problematizaciones
Autor(es)	Rodríguez Robelto, Ingrid Stephanía; Pineda León, Angela Beatriz.
Director	Rubio Gaviria, David Andrés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016; 114 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CAMPO; NARRACIONES; ESCUELA; MAESTRO; ALUMNO; DESPLAZAMIENTOS; RECONCEPTUALIZACIONES; PROBLEMATIZACIONES.

2.Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone situar la narración -sentido narrativo- como lugar de enunciación en el campo de la pedagogía, en tanto se toman como fuente de análisis los relatos de maestros del Distrito Capital. Simultáneamente, destacar los ‘conceptos’ que son recurrentes o centrales en las narraciones del MAU (escuela, maestro, alumno) y que permitieron un apoyo en la historicidad y en los aportes analíticos de algunos referentes teóricos, para describir desplazamientos, tensiones, problematizaciones, reconceptualizaciones, apropiaciones, proliferación de definiciones, encuentros o intersecciones y, condiciones de posibilidad. De acuerdo con lo anterior, características del campo como los desplazamientos, se describen en función de los hallazgos correspondientes a las narraciones y, remiten simultáneamente a un anclaje histórico y teórico que permite reconocer el sentido que connotan -las narraciones- ampliamente, desde el nivel interpretativo de la investigación. Estos sentidos discursivos reflejan la compleja interrelación de los elementos que son objeto de análisis en el campo y que hacen parte del Horizonte Conceptual de la Pedagogía.</p>

3. Fuentes

Fuentes Primarias:

- Avendaño, S., Meléndez, D. y Mora, M. (1999). La escuela creadora de contextos sanos. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 15. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 3
- Ávila, M. (1997). La profesora Blanquita. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 14.
- Barthe, R. (2001). Claves para hacer fracasar la enseñanza de lenguaje y literatura. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 25. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 3.
- Bayona, F. (1997) Filosofía y desarrollo del pensamiento. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 10
- Buenaventura, N. (1998). Escuela siglo XXI, foro y feria. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17
- Buenaventura, N. (2000). Ábrete sésamo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 19. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 19
- Camargo, M. (2002). Naturaleza y características de las experiencias docentes. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 35. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 13
- Cárdenas, E. (1999) Rincón de esperanza. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 21
- Colom, A. (2000). ¿Para qué sirve el texto escolar en el aula? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 20. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 9
- Chinchilla, V. (1999). Recuperar mis vivencias para enseñar. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 9. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 16.
- García, G. (1999) ¿Cómo se evaluaron las competencias básicas en matemáticas? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 8
- González, N. (1999). Nueva pedagogía para la educación sexual. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 12. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 10.
- Jurado, F. (1999) La cultura de la evaluación. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 7
- Landinez, F. (2002). El maestro investiga, el estudiante investiga. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 37. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 9.
- Laverde, C. (1997) Un radio y un par de pilas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 3. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 6
- Leal, J. (1997). ¡María! Presente ¿Pedrito? No vino, profe. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 18.
- Löök, M. (1999). ¿Qué hacer con los niños problema? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 13. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 6.
- Martínez, L. (1998). Tecnología y escuela: ¿encuentros o desencuentros? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4
- Millán, F. (2002) La dimensión ambiental ingresa al currículo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 34. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 16
- Molano, M. (1998). Innovaciones pedagógicas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 4. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 6.
- Monroy, D. (1999). Una mirada prospectiva a la informática. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 12. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 14.
- Montealegre, A. (2000). ¿Cómo hacer de Colombia un país lector? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 19. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 10.
- Mora, A. y Núñez, V. (1999). Enseñar a los niños a expresar sus opiniones con convicción es prepararlos para la vida. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 11. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 16

- Nieves, J. (1998). Aula. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 14
- Olave, M. (1997) Cotidianidad y escuela: ¡Cómo me pesas! *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 11
- Ospina, M. (1997) Proyecto exploradores. El niño se acerca a la ciencia ¿o lo contrario? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17
- Perry, P. et al. (1998). Un caso de práctica docente reflexiva en matemáticas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 8. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 7.
- Prada, D. (2000). Espacios escolares que comunican. *Magazín Aula Urbana*. Edición No.22. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 9
- Prada, D. (2001) Un proyecto de vida. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 32. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17
- Restrepo, G. (1997). Imágenes, retratos y videos. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 9.
- Rincón, M., Mancera, E., Velásquez, M., De Sánchez, M., Arévalo, A., Pinilla, M. y Gamboa, S. (2001) Estudiantes protagonistas de su proceso. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 32. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4-5.
- Rodríguez, G. (1997) Por una escuela abierta. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 14
- Rodríguez, R. (1998) Evaluación docente. Un diagnóstico del maestro colombiano. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 4. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4
- Rojas, O., Rojas, R., Montes, E., Nieto, G., Rojas, M. y Rojas, R. (2001) Democracia en la convivencia social y en el currículo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 27. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4-5.
- Romero, A. (1997) Torca + Casita = torcasita feliz. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 15
- S.N. (1998). Una escuela para el nuevo milenio. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 13
- Universidad Central, DIUC. (1998). Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Viviendo a toda. Colección encuentros. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 7.
- Valenzuela, C. (2002). Poder y discurso en el aula. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 35. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 6
- Vallejo, M. (1998) La televisión en el aula. Maestro y medio. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 8
- Zuleta, E. (1997). Entrevista. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 12

Obras consultadas:

- Álvarez, A. (1991). *El Maestro: Historia de un Oficio*. En: Revista Colombiana de Educación. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, p. 139-158.
- Álvarez, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de educación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Álvarez, A. (2010) *Del campo conceptual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Trabajo inédito.
- Álvarez, A. (2011) *Los maestros investigadores*. De posturas, supuestos y campos. En: Actualidades Pedagógicas N°. 57 pp 33-43
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal S.A. Madrid España. Pp. 31-145.
- Bourdieu, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. México.

- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. Segunda Edición, México D.F.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores. Primera Edición, Buenos Aires, Argentina.
- Bustamante, G (2001) *La moda de las competencias*. El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar 2. En Colombia Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. Pp 11-35
- Castro, J. (2012). *El Proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el Distrito*. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 155-170.
- Castro, J., Álvarez, A. (2012) *Historia Institucional*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá D.C
- Comenio, J. (2010) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México D.F.
- Chartier, A. (2014). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Díaz, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 10 de octubre de 2016. En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dussel, I (2005). *¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX*. En: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós. Buenos Aires. Pp. 53-91.
- Echeverri, J. (1996). *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Trabajo de investigación para optar el título de doctor en educación*. Trabajo de investigación para optar el título de Doctor en Educación. Universidad del Valle. (Inédito).
- Echeverri, J. (editor académico). (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores. Primera edición, Medellín Colombia.
- Garcés, J. (2002). *El campo conceptual de la pedagogía. Aproximaciones a un debate necesario*. Medellín, Colombia.
- Herrera, M. (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951*. Serie Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores Colombia S.A. Bogotá.
- Jurado, J. (2003). *Ciudad Educadora*. Aproximaciones contextuales y conceptuales. Estudios Pedagógico. Fecha de consulta: 11 de octubre de 2016. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130009>> Pp. 127-142.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Editorial Akal. España.
- Malagón, M., Pardo, D. (2009) *Laureano Gómez, la Misión Currie y el proyecto de reforma constitucional de 1952*. Revista Criterio Jurídico. Santiago de Cali.
- Martínez, A., Castro, O. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.
- Martínez, B. Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización en Colombia Cuatro décadas de educación en Colombia*. Segunda edición corregida y actualizada. Editorial Delfín Ltda. Bogotá.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2004) *En la escuela hoy*. Ediciones Octaedro. Barcelona España.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares para el Área de Constitución y de Democracia*. Colombia.
- Montaigne, M. (1984). *Ensayos Completos I*. Ediciones Orbis S. A. Argentina.

- Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.
- Pérez, J. (2012). *La Ley General de Educación y su aplicación en Bogotá 1995-1997 (Un testimonio)* En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 231-254
- Pineau, P., Dussel, I. e Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2014) *La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la escuela nueva en Colombia*. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 22. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Boyacá.
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. En: La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sáenz, J (1990) *Psicología y Escuela Activa en Colombia 1930-1945*. En: Pedagogía y Saberes N.1 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Sáenz, J. y Zuluaga, O. (2004). *Las relaciones entre psicología y pedagogía; infancia y prácticas de examen*. Revista Memoria y Sociedad. Pp. 9-26.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volúmen 1. Colciencias. Bogotá.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2012). *La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?* En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 67-94
- UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- UNESCO. (1994) *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Madrid, España.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentros de Investigadores Distritales en Educación. Serie Memorias Uno. El Quehacer Investigativo y la Educación. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Pp. 19-25
- Zuluaga, O. (2000). *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas*. En: Memorias del Simposio internacional de investigadores en educación “La investigación como práctica pedagógica” Bogotá, Colombia.

4. Contenidos

El presente informe investigativo se compone generalmente de cuatro capítulos que buscan presentar los análisis de las narraciones partiendo de la teoría de campo, que se aborda en el primer capítulo como aproximación teórica hacia el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Los siguientes tres capítulos abordan analíticamente los conceptos articuladores de escuela, maestro y alumno identificados en el corpus documental. Cada uno de los capítulos sitúa desplazamientos, reconceptualizaciones, tensiones, problematizaciones, condiciones de posibilidad y puntos de encuentro desde el sentido narrativo, el sentido histórico y analítico conceptual. De manera que, los capítulos se estructuran de la siguiente manera:

Un primer capítulo que se propone hacer una aproximación teórica al Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, retomando la teoría de campo desde la sociología de Pierre Bourdieu, hasta los conceptos clave del CCNP planteados por Jesús Alberto Echeverri en su tesis. Los siguientes tres capítulos se proponen dar cuenta de los hallazgos desde las narraciones de los maestros en el MAU, así el segundo capítulo se propone un abordaje sobre la escuela, el tercer capítulo sobre el maestro, y el cuarto capítulo, sobre el alumno.

5. Metodología

Siguiendo a Ruiz, el conjunto de artículos del MAU como objeto de revisión y análisis constituyó inicialmente el nivel de superficie, es decir, la disposición de la información o los contenidos para la realización del trabajo investigativo. Se parte de la premisa investigativa “dejar que el archivo hable” para no incurrir en la predisposición de lectura con el establecimiento de categorías conceptuales previas a identificar, en el corpus documental. De esta manera se hizo un ejercicio de lectura para reconocer cuál era la recurrencia en los artículos que se publican en el *Magazín Aula Urbana* y alrededor de qué conceptos o nociones hacen referencia los maestros.

Posteriormente, el nivel analítico que permite la clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías por criterios de afinidad (encuentros en las afirmaciones) o de diferenciación (oposiciones o tensiones en las afirmaciones) requirió de la elaboración de una rejilla en Excel (Ver Anexo 1) para conseguir analizar aquellas narraciones que se mostraron centrales o recurrentes en las publicaciones.

Finalmente, el nivel interpretativo que expone Ruiz (2006), consiste en la capacidad que tiene el investigador para comprender el sentido de la información a la que ha accedido y organizado en los niveles anteriores. En este nivel, adquiere vital importancia el *Proyecto Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía* del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y, la tesis doctoral del profesor Jesús Alberto Echeverri, *Campo Conceptual de la Pedagogía: una contribución*. Su importancia radica en la precisión conceptual y metodológica que representa para esta propuesta investigativa, en tanto permitió un lugar de lectura como lente de análisis de las narraciones de los maestros y actores del espacio escolar que escriben para el MAU.

En la pretensión de realizar una conexión de la clasificación de las narraciones en la rejilla antes descrita con la metáfora de campo y, conseguir una representación de las narraciones y los conceptos allí mencionados, se grafica un mapa que se ha denominado ‘Cartografía Conceptual y Narrativa del *Magazín Aula Urbana* del IDEP’ (Ver Anexo 2). El mapa nos permitiría dar cuenta de los hallazgos del MAU en el presente informe de investigación, teniendo en cuenta que se fueron articulando diferentes lugares de enunciación para posibilitar el análisis correspondiente a la comprensión de campo.

6. Conclusiones

Esta propuesta de investigación en el marco del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros, como abordaje del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía para el análisis de las narraciones de maestros y actores del espacio escolar en el Magazín Aula Urbana del IDEP, permiten concluir que:

En las narraciones se evidencia una insistencia en que la escuela debe innovarse, transformarse, articulando nuevos saberes, cambiando las prácticas pedagógicas, implementando nuevas técnicas, generando proyectos de innovación o investigación, o saliendo a la ciudad. Se interroga así por la lectura pedagógica que puede hacerse de estos planteamientos que con recurrencia aluden a la pretensión de desconocer una historia y una tradición en la constitución de la escuela y del maestro. Así mismo ¿desde qué posición la escuela puede propender por atender a las problemáticas que finalmente la convocan? ¿hasta qué límite? las preguntas se formulan de esta manera, en tanto la escuela ha adquirido responsabilidades que parecen desbordarla y, en realidad ¿con qué puede comprometerse la escuela?

Se evidencia que las nuevas comprensiones sobre la escuela han permitido apropiaciones ya generalizadas, por ejemplo, en relación a la visión del ‘alumno’. Existe una tensión constitutiva de análisis, en tanto de fondo la escuela no cambia sus propósitos aunque los invisibiliza, en ésta continúan las normas, los manuales, los libros, la figura de un maestro y el recibimiento de las nuevas generaciones donde necesariamente existe una diferencia de experiencia y saber.

Es posible reconocer intersecciones o continuidades en las comprensiones de una época en relación con otra que parece distante, en tanto los cambios y los desplazamientos en el campo no eliminan la coexistencia de perspectivas, solo que una se hace legítima y es el referente de una periodización. Las narraciones en sí mismas no permiten dar cuenta de los desplazamientos que posibilita una comprensión histórica, pero han evidenciado ser reflejo de diferentes momentos de la historia que permite que los maestros narren sus experiencias de determinada manera, con determinadas percepciones que marcan simultáneamente unos desplazamientos.

Se plantean unos desplazamientos en la forma de escuela: de una escuela cuyas prácticas se centran en la enseñanza del maestro para homogeneizar y disciplinar, hacia una escuela que centra sus prácticas en el desarrollo individual de los alumnos, su actividad y aprendizaje. Este primer desplazamiento converge en una escuela que está delimitada por un espacio físico, que se desplaza hacia una escuela que desborda sus límites y se extiende hacia la ciudad, de manera que todo lo que la habita se hace un recurso didáctico para los maestros.

Así mismo, situamos una reconceptualización del maestro de acuerdo a determinadas periodizaciones (en que se hace indispensable acudir a la historicidad de los conceptos), inicialmente un maestro que es figura de autoridad, disciplina y ejemplo moral, seguidamente un maestro que orientador y facilitador de la actividad del alumno y finalmente, un maestro que reivindica su saber y su práctica pedagógica en la escuela y la sociedad.

Por último, se muestra una primera problematización, en que se sitúa al alumno entre los castigos físicos y el amor pedagógico; la segunda problematización, sitúa al alumno entre el amor pedagógico, el aprendizaje y sus intereses; la tercera problematización, sitúa al alumno entre el interés, el aprendizaje y las tecnologías de la información.

Elaborado por	Ingrid Stephanía Rodríguez Angela Beatriz Pineda León
Revisado por	David Andrés Rubio Gaviria

Fecha Elaboración Resumen	19	10	2016
--------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA	9
1.1 ¿Qué se entiende por campo?.....	9
1.2 Campo pedagógico	12
1.3 Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía	17
1.3.1 Breve introducción	17
1.3.2 Conceptos clave del CCNP.....	19
2. ESCUELA.....	25
2.1 La Didáctica Magna: Una condición de posibilidad para la escuela moderna	26
2.2 La escuela en Colombia: entre condiciones de posibilidad, problematizaciones y desplazamientos.....	27
2.2.1 Centralidad en las prácticas de enseñanza del maestro para homogeneizar y disciplinar	28
2.2.2 Centralidad en los procesos de aprendizaje y el desarrollo individual del alumno.....	33
2.2.3 Centralidad en una escuela abierta, sin muros y hacia la ciudad.....	44
2.3 Consideraciones de cierre.....	53
3. MAESTRO	57
3.1 La modernidad como condición de posibilidad para un personaje-formación: el maestro	58
3.2 El maestro en Colombia: entre condiciones de posibilidad, tensiones y reconceptualizaciones.....	60
3.2.1 Primera periodización: Maestro, personaje-formación como figura de autoridad, disciplina y ejemplo moral	61
3.2.2 Segunda periodización: maestro personaje-formación como figura de orientador, facilitador de los procesos de actividad del alumno y ejecutor de programas de instrucción	68
3.2.3 Tercera periodización: el maestro personaje-formación como reivindicador de su saber y práctica pedagógica en la escuela y en la sociedad.....	76
3.3 Consideraciones de cierre.....	82
4. ALUMNO	86
4.1 Pedagogos cristianos: Condición de posibilidad de la infancia desde la práctica pedagógica.....	86
4.2 Problematizaciones de la infancia en Colombia	88
4.2.1 Primera problematización: Castigos y amor pedagógico	88

4.2.2 Segunda problematización: Autonomía, Aprendizaje e Interés	90
4.2.3 Tercera problematización: Autonomía, Interés, Aprendizaje y Tecnologías de la Información	91
4.3 Consideraciones de cierre.....	94
CONCLUSIONES	95
LISTA DE REFERENCIAS	100

INTRODUCCIÓN

Este informe de investigación se escribe al interior del Eje de Profundización Pedagogía y Formación de Maestros, correspondiente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. La propuesta investigativa inicial consideró la revisión de formulaciones en el Magazín Aula Urbana del IDEP en relación a los planteamientos de un autor, sin embargo, en el marco de las observaciones de los evaluadores en la sustentación de 2015-II, la investigación dio un giro para concentrarse en la lectura del Magazín Aula Urbana e identificar desde los artículos publicados, mayoritariamente por maestros de instituciones educativas públicas, la recurrencia en las formulaciones para su posterior análisis.

El Magazín Aula Urbana (en adelante MAU) constituye un referente de la historia y el propósito misional del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP en Bogotá. El MAU es un proyecto editorial fundado desde el año 1997 y ha sido relevante para los maestros del Distrito Capital porque “es un medio de comunicación pedagógico que difunde las diversas experiencias de los maestros y maestras en la escuela” (Álvarez y Castro, 2012; p.36) y apoya la realización de sus proyectos de investigación e innovación educativa. Es un material de amplia receptividad, que permite reconocer en el conjunto de sus escritos la vivencia de la escuela y sus maestros, o ‘la cotidianidad escolar en movimiento’.

Los escritos del MAU no pretenden una teorización, sino que permite encontrar narraciones que corresponden eventualmente con experiencias pedagógicas que caracterizan a la escuela y sus actores. La revisión de las publicaciones que se hace desde la presente propuesta investigativa abarca un periodo de cinco años entre 1997 y 2002, es decir, treinta y siete ediciones con 450 artículos del MAU para la lectura. Este trabajo corresponde con una metodología de análisis de contenidos que de acuerdo con Ruiz (2006) es “una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vista a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información” (p.48).

Siguiendo a Ruiz, el conjunto de artículos del MAU como objeto de revisión y análisis constituyó inicialmente el nivel de superficie, es decir, la disposición de la información o los contenidos para la realización del trabajo investigativo. Se parte de la premisa investigativa “dejar que el archivo hable” para no incurrir en la predisposición de lectura con el establecimiento de categorías conceptuales previas a identificar, en el corpus documental. De esta manera se hizo un ejercicio de lectura para reconocer cuál era la recurrencia en los artículos que se publican en el Magazín Aula Urbana y alrededor de qué conceptos o nociones hacen referencia los maestros.

Posteriormente, el nivel analítico que permite la clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías por criterios de afinidad (encuentros en las afirmaciones) o de diferenciación (oposiciones o tensiones en las afirmaciones) requirió de la elaboración de una rejilla en Excel para conseguir analizar aquellas narraciones que se mostraron centrales o recurrentes en las publicaciones. La rejilla de análisis (Ver Anexo 1) contiene diez columnas de la siguiente manera: la primera, que describe la fuente de consulta, en este caso el MAU; la segunda, para indicar el número de edición y la fecha de publicación de cada material; la tercera, contiene el nombre del autor del artículo; la cuarta, contiene el título del artículo; la quinta, la página donde se ubica la cita o el artículo; la sexta, contiene el concepto al cual hace referencia cada una de las narraciones; la séptima, contiene la cita textual (narraciones); la octava, para agregar comentarios y, la novena y décima columnas para clasificar o subclasificar la información, es decir, contiene precisiones acerca del sentido que toma cada concepto de acuerdo a las narraciones de los maestros u otros actores del espacio escolar.

Finalmente, el nivel interpretativo que expone Ruiz (2006), consiste en la capacidad que tiene el investigador para comprender el sentido de la información a la que ha accedido y organizado en los niveles anteriores. En este nivel, adquiere vital importancia el *Proyecto Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía* del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y, la tesis doctoral del profesor Jesús Alberto Echeverri, *Campo Conceptual de la Pedagogía: una contribución*. Su importancia radica en la precisión conceptual y metodológica que representa para esta propuesta investigativa, en tanto permitió un lugar de lectura como lente de análisis de las narraciones de los maestros y actores del espacio escolar que escriben para el MAU. La propuesta central de la tesis y el proyecto anteriormente mencionado, proponen el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (en

adelante CCNP), como una espacialidad que admite la coexistencia de tendencias, escuelas, y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”” (Echeverri, 2009; p.188) El campo es plural y abierto.

En la pretensión de realizar una conexión de la clasificación de las narraciones en la rejilla antes descrita con la metáfora de campo y, conseguir una representación de las narraciones y los conceptos allí mencionados, se grafica un mapa que se ha denominado ‘Cartografía Conceptual y Narrativa del Magazín Aula Urbana del IDEP’ (Ver Anexo 2). El mapa nos permitiría dar cuenta de los hallazgos del MAU en el presente informe de investigación, tomando como referencia solo las narraciones analizadas, sin embargo, el orden presentado en el mapa no es el orden que se sigue en la estructuración de los capítulos que dan cuenta de los hallazgos, en tanto que en los avances investigativos se fueron articulando diferentes lugares de enunciación para posibilitar el análisis correspondiente a la comprensión de campo.

De esta manera, se sitúa la narración -sentido narrativo- como lugar de enunciación en el campo de la pedagogía, que da relieve (relevancia) al relato de experiencias pedagógicas como fuente de análisis. Simultáneamente, los ‘conceptos’ que son recurrentes o centrales en las narraciones del MAU permitieron un apoyo en la historicidad y en los aportes analíticos de algunos referentes teóricos, para situar desplazamientos, tensiones, problematizaciones, reconceptualizaciones, apropiaciones, proliferación de definiciones, encuentros o intersecciones y, condiciones de posibilidad.

Es necesario precisar, que el trabajo no es sobre la historia de los elementos de la pedagogía, el material objeto de análisis tampoco lo permitiría -MAU-. Sin embargo, los trabajos investigativos que tienen por finalidad la historicidad en el CCNP, adquieren un lugar fundamental en tanto sentido histórico que posibilita el nivel de interpretación. De acuerdo con lo anterior, características del campo como los desplazamientos, se describen en función de los hallazgos correspondientes a las narraciones y, remiten simultáneamente a un anclaje histórico y teórico que permite reconocer el sentido que connotan -las narraciones- ampliamente. Estos sentidos discursivos reflejan la compleja interrelación de los elementos que son objeto de análisis en el campo y que hacen parte del Horizonte Conceptual de la Pedagogía, como la escuela, el maestro y el alumno (conceptos articuladores).

Este trabajo puede resultar importante para los actores académicos en la universidad, maestros y estudiantes, en tanto suscite el interés por posibles abordajes que se pueden hacer desde el CCNP, en que la narración de los actores adquiere relevancia para situar la movilidad analítica del campo, o bien, realizar otras profundizaciones.

El presente informe investigativo se estructura de la siguiente manera:

Primer capítulo: **Aproximación teórica al Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía**

En este capítulo se hace una descripción breve de la teoría de campo traída desde la sociología de Bourdieu para situar la comprensión de elementos constitutivos de un espacio metafórico donde juegan diferentes posicionamientos. Seguidamente se sitúa en esta comprensión la noción de Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) -y Campo Intelectual de la Educación (CIE)- para describir la discusión que se inscribe en relación con los planteamientos de cada lugar de enunciación, teniendo por precedente, que este trabajo se encuentra inscrito en el CCP y consecuentemente el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Finalmente se expone la tesis del CCNP como estructurante de los análisis e interpretaciones del corpus documental y de la organización del presente informe investigativo.

Segundo capítulo: **Escuela**

En este capítulo se sitúa a la escuela como concepto articulador del CCNP porque es fundamental en el cuerpo documental analizado. Inicialmente se sitúa la Didáctica Magna como condición de posibilidad para la escuela moderna. Seguidamente, se sitúa la escuela en Colombia, entre condiciones de posibilidad, problematizaciones y desplazamientos. Allí se ubica un punto de partida en la centralidad de las prácticas de enseñanza del maestro para homogeneizar y disciplinar, el desplazamiento hacia la centralidad que adquieren los procesos de aprendizaje y el desarrollo individual del alumno y, finalmente, la centralidad en una escuela abierta, sin muros y hacia la ciudad, como desplazamiento desde las centralidades anteriormente mencionadas, hasta la generación de una escuela no delimitada espacialmente. Al término del capítulo se describen algunas consideraciones de cierre.

Tercer capítulo: **Maestro**

En este capítulo el concepto articulador es el maestro, en tanto que toma relevancia a lo largo de los documentos objeto de análisis para el presente informe de investigación. Inicialmente se sitúa la modernidad como condición de posibilidad para el surgimiento de un personaje-formación (el maestro). Seguidamente, se sitúa al maestro en Colombia, entre condiciones de posibilidad, tensiones y reconceptualizaciones. Tres periodizaciones caracterizaron un personaje-formación característico de la época y en su interior diferentes rostros magisteriales que se definen desde el Magazín Aula Urbana y en los sentidos (historia y análisis conceptual) que acompañan las narraciones. Una primera periodización, caracteriza al maestro como un personaje-formación de autoridad, disciplina y ejemplo moral. Una segunda periodización, caracteriza un personaje-formación como figura de orientador, facilitador de los procesos de la actividad del alumno y ejecutor de programas de instrucción. Una tercera periodización, caracteriza un personaje-formación como reivindicador de su saber y práctica pedagógica en la escuela y la sociedad. Al finalizar se ubican algunas consideraciones de cierre.

Para este capítulo es necesario precisar que, aunque la definición de personaje-formación es una construcción literaria (Clotilde, Manjarrés) en su uso teórico, en el presente trabajo investigativo no se apropia en el sentido literario, sino en general al maestro que, de acuerdo con Echeverri (2009), caracteriza una época o momento histórico y por consiguiente, un personaje con unas particularidades, que lo hacen ser de determinada forma y no de otra, en un rango de tiempo determinado.

Cuarto capítulo: **Alumno**

En este capítulo el concepto articulador es alumno, porque reúne problematizaciones en su definición en medio de las transformaciones de escuela y maestro. De esta manera, se sitúa inicialmente a los pedagogos clásicos como condición de posibilidad de la infancia desde la práctica pedagógica. Seguidamente se plantean tres problematizaciones respecto de su adjetivación en medio de las periodizaciones demarcadas en los anteriores capítulos. La primera problematización, el alumno entre los castigos físicos y el amor pedagógico; la segunda problematización, el alumno entre el amor pedagógico, el aprendizaje y sus

intereses; la tercera problematización, el alumno entre el interés, el aprendizaje y las tecnologías de la información. Igualmente, se cierra el capítulo con algunas consideraciones finales.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CAMPO CONCEPTUAL Y NARRATIVO DE LA PEDAGOGÍA

En este capítulo se pretende hacer una aproximación teórica al Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, tomando como referencia la tesis del profesor Jesús Alberto Echeverri, “Campo Conceptual de la Pedagogía: una contribución” (2009) así, como las elaboraciones teóricas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. De manera que es necesario definir en un primer momento qué se entiende por campo, sus implicaciones y características desde la producción teórica de Pierre Bourdieu, teoría de la que se han retomado elementos importantes para la lectura pedagógica. Seguidamente, poner en perspectiva de campo las diferentes elaboraciones que han producido los investigadores de la educación y la pedagogía en Colombia, situar el campo pedagógico de acuerdo al debate de dos posiciones importantes en el país y, dar apertura a la comprensión del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía.

1.1 ¿Qué se entiende por campo?

La noción de campo ha sido utilizada desde diferentes enfoques y áreas de estudio; la lingüística, la psicología social y la física han desarrollado una teorización en la que el campo actúa como un método explicativo de una serie de fenómenos y elementos que están en constante interacción¹. Así mismo, la sociología también ha planteado una interpretación de la noción de campo y cómo éste representa un espacio de juego donde se dan una serie de relaciones, luchas y tensiones entre agentes, que finalmente alude a una metáfora de espacio muy recurrente en la teoría sociológica contemporánea.

Los presupuestos del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) se caracterizan, de acuerdo con su propia definición, por un pensamiento relacional, estructural y constructivista. Se considera relacional porque en la constitución de la teoría de campo, éste –el campo- se

¹ En 1864, quizá se tiene uno de los avances teóricos más importantes en relación a campo, como explicación directa del espacio en que a los fenómenos físico-magnéticos subyacen una serie de modificaciones conforme su actividad e incidencia en el medio. Es la teoría del campo electromagnético de James Maxwell, que en su desarrollo y otros abordajes del *campo* en la misma rama, permitió el estudio del movimiento-desplazamiento, fricciones y otras propiedades de los elementos en el campo físico. Gerard Vergnaud en 1990, desde la psicología cognitiva propone su teoría de los campos conceptuales, en el que los considera un “conjunto de situaciones” directamente vinculados con los aprendizajes científico-técnicos del ser humano en su proceso madurativo. No obstante, desde 1978, Kurt Lewin propuso una aplicación de la teoría de campo desde la física y la psicología, al campo de las ciencias sociales, condensada en su obra *Teoría del campo en la ciencia social*.

encuentra en una interrelación constante; es decir, nada es independiente ni funciona bajo una lógica individual o de voluntad propia en su interior, sino que todas sus propiedades son afectadas simultáneamente por la acción y el funcionamiento de todos sus elementos, en términos de resistencias, tensiones, asimetrías e incluso regularidades que permiten la dinámica propia del campo (Bourdieu, 1998). Esta perspectiva analítica se considera estructural-constructivista, dado que permite representar el conjunto de relaciones de fuerza que están predeterminadas objetivamente en la sociedad; sin embargo, por el carácter impredecible de la interacción de sus elementos: agentes, instituciones, posiciones y distribución de capital, este espacio es una construcción susceptible de repensarse y modificarse todo el tiempo.

Una característica fundamental de la teoría de campo es reconocer la multiplicidad de relaciones y fuerzas que actúan en él, por lo cual, esta teoría o una aplicación de la misma no pretende dar respuestas correctas o universales, sino que exige una comprensión relacional de los conceptos y acontecimientos implicados. Esta teoría fue desarrollada en consonancia con las categorías de capital y habitus, que contribuyen a la descripción semántica del funcionamiento interno del campo; y, amplía la comprensión del espacio social entendido como una realidad invisible e intangible que organiza determinadas prácticas y representaciones de unos agentes, en el cual se encuentran simultáneamente campos que entran en un determinado juego por detentar el lugar hegemónico de autoridad.

Es así, que Bourdieu (2008) señala:

“En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (p.134)

De lo anterior, es posible reconocer la relevancia que en la noción de campo adquiere la distribución del capital, en tanto éste define la posición jerárquica que ocupan los agentes o instituciones en juego y cuya posesión permite el acceso a ‘ventajas específicas’ en medio de las luchas internas del campo. Es así que el capital actúa “a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable” (p.136). El valor otorgado al capital dentro de un campo, solo es posible

otorgársele al interior de ese campo o juego específico, puesto que es allí donde puede representar una competencia que puede ser eficazmente utilizada por los agentes bajo el poder que éstos tienen en la relación con otras posiciones.

Al respecto, Bourdieu alude que la posición que los agentes o instituciones tienen al interior del campo dependerá del volumen del capital que poseen; motivo por el cual, la distribución del capital es diferenciable de una posición a otra, convirtiéndose paralelamente en una estrategia de lucha y de resistencia. El capital puede ser económico, social, cultural y simbólico, y mientras que una posición puede tener mayor capital económico que social o cultural, otra posición puede tener mayor capital social que económico, y para cada una de estas posiciones su distribución de capital representará su estrategia de juego. Además, es preciso señalar, que cada posición buscará aumentar o conservar su capital, y ello dependerá de la trayectoria social y de las disposiciones (habitus) que ha constituido en la determinada red de relaciones.

Bourdieu (2008) indica que el habitus le permite a las diferentes posiciones en el campo jugar de una forma específica, es “un sistema abierto de disposiciones, constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que bien refuerza o bien modifica sus estructuras” (p.174) y alude a la visión de mundo que cada una de éstas – posiciones- tiene desde su lugar en el campo y que le permite una determinada interpretación. Lo anterior, porque cada posición se caracteriza por un conjunto de percepciones, gustos, preferencias, condiciones socio-económicas, y en general, la distinción que le identifica, que ha buscado fortalecer y mantener en su trayectoria histórica, y que es producto de la adquisición de prácticas y bienes que les son afines, por aquellos (agentes) que toman posición en el campo.

Estas disposiciones son un elemento diferenciador entre las posiciones que estructuran el campo, Bourdieu señala al respecto que “al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes” (2005, p.33). En consecuencia, la distinción entre las posiciones es la que caracteriza la actividad del campo, todos sus ocupantes asumen la distinción una vez están

inscritos en el juego, no por reglas explícitas, sino porque representa la condición de posibilidad de su participación en la estructura del mismo.

De esta manera, el *habitus* legitima cada posición en su respectiva diferencia; sin embargo, así como legitima diferenciación dentro del campo, también actúa como un principio unificador en el funcionamiento interno de la posición, ya que reúne todas las características o disposiciones propias, convirtiéndolas en una ‘afinidad de estilo’. Mediante estos principios de distinción y unidad, el *habitus* y la distribución de capital propia de cada posición, definen la estructura jerárquica que constituye el campo, a la vez que determina las estrategias de sus *agentes* ocupantes, quienes mantienen una relación estrecha con las disposiciones que han adquirido, puesto que:

“la noción de *habitus* explica el hecho de que los agentes sociales no sean partículas de materia determinadas por causas externas ni pequeñas mónadas guiadas únicamente por razones internas, siguiendo un programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico” (2008; p.177)

Estos *agentes* son considerados como ‘detentores de capital’ con una trayectoria o historia dentro de la posición que ocupan, quienes a pesar de unas líneas de fuerza que inciden desde fuera del campo, no son afectados de una manera directa por las mismas, sino hasta que dichas líneas de fuerza han sufrido una mediación al interior del campo en cuestión. Por lo anterior, los agentes no son unas partículas aisladas sino que se ven afectados por la tensión producida en el funcionamiento del campo. No solamente se autodeterminan, sino que sus categorías de percepción e interpretación se encuentran determinadas por condiciones de posibilidad de acuerdo a su capital económico y social.

Para ejemplificar las nociones anteriormente mencionadas (campo, capital y *habitus*) se esboza un panorama del campo pedagógico en Colombia, en donde se mencionan dos campos en debate, el Campo Intelectual de la Educación y el Campo Conceptual de la Pedagogía, del que se desprende así mismo, el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, correspondiente al lugar de enunciación del presente informe investigativo.

1.2 Campo pedagógico

El campo como espacio de juego en el que se dan relaciones, luchas y tensiones entre agentes es una herramienta metodológica que permite ubicar las diferentes discusiones de maestros e

intelectuales de la Pedagogía y la Educación en Colombia. Estas discusiones inciden en el campo pedagógico, el cual es entendido en el presente trabajo, como un espacio de enunciación que acoge diferentes percepciones, planteamientos, posicionamientos y trabajos académicos e investigativos en relación a la pedagogía. Lo anterior permite caracterizar algunos elementos del campo retomados desde la sociología (Bourdieu), seguidamente dar apertura a la tesis sobre el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, que introduce otros elementos de análisis importantes desde y en el campo pedagógico.

Las discusiones dan cuenta de dos posiciones, y por tanto, lugares de enunciación diferentes: se trata de una lectura desde el Campo Intelectual de la Educación y el Campo Pedagógico propiamente. El primero de éstos aborda el campo educativo desde diferentes disciplinas e incide desde éstas en la concepción e interpretación de Campo Pedagógico; el segundo, ha consolidado amplios esfuerzos investigativos y de producción académica en relación a la pedagogía en Colombia, en que la escuela y el maestro representan elementos relevantes como espacio y posición de enunciación, sin desconocer otros objetos de estudio afines en el espacio educativo.

El Campo Intelectual de la Educación es un posicionamiento social y académico de producción teórica en el debate educativo colombiano, conceptualizado por Mario Díaz Villa (1993) quien lo define “como un movimiento de formación discursiva de una identidad intelectual, colectiva el cual no puede ocultar sus intereses de movilidad organizacional, profesional, cultural y por la lucha por el prestigio y la legitimación institucional” (p. 122), que ha tomado un lugar estratégico en la generación de posiciones y oposiciones en relación a las elaboraciones teóricas, investigativas y prácticas de la educación y la pedagogía; entendido así como un espacio de producción discursiva con una relativa autonomía social.

Como campo de producción discursiva se entiende que el Campo Intelectual de la Educación posee un dominio discursivo y político, que difiere de la función de reproducción que caracteriza desde su punto de vista al Campo Pedagógico; lo anterior, porque no se limita al ejercicio de unas prácticas específicas–educativas-, sino que controla la producción discursiva sobre éstas. Es así, que el Campo Pedagógico en la definición de Díaz adquiere una connotación de subordinación, puesto que éste sí se limita al lugar de las prácticas, específicamente aquellas que se dan en la escuela y por consiguiente determinan y, se configuran entre “discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción” (p.30).

En el Campo Intelectual de la Educación (CIE) se pueden reconocer aquellos “agentes y agencias que se especializan en los códigos discursivos que dominan y mediante los cuales se transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes” (p.21), éstos son los intelectuales del Campo Educativo. Se puede decir que los intelectuales del CIE requieren de un determinado capital cultural y académico para ocupar y mantenerse en esta posición al interior del campo y, que les permite dominar tales códigos discursivos a los que se refiere Díaz, es decir, mantenerse activos en la contienda por el poder de enunciación legítima. Estos códigos, de acuerdo con Bernstein (1989) corresponden con una determinada forma de relación social entre unos u otros agentes y agencias –grupos de investigación- que configuran la estructura de un espacio discursivo que es compartido.

Este espacio discursivo –CIE- no es el mismo que comprende el Campo Pedagógico (CP), aun cuando entre el Campo Intelectual de la Educación y éste –CP-, existen puntos de discusión comunes debido a que ambos están inmersos en un discurso más amplio que compromete la educación y hace parte de la estructura social. El CIE se ocupa de una producción discursiva directamente relacionada con las prácticas educativas; el Campo Pedagógico, se ocupa de la producción de saber y de prácticas relacionadas con la enseñanza, y en general la pedagogía, que dan cuenta paralelamente de un tipo de prácticas originadas en la escuela, que pueden situarse en el universo de la educación y, en que se inscriben los análisis investigativos del presente informe en los siguientes capítulos.

El Campo Pedagógico en su constitución ha tenido unas condiciones de posibilidad que no escapan a los acontecimientos y luchas sociales que en el contexto colombiano han caracterizado los movimientos de maestros e investigadores de la pedagogía. Surge en medio del desconocimiento de unos saberes, sujetos, instituciones y prácticas que de acuerdo con Olga Lucía Zuluaga (1997) antes de la década del 70, no era posible considerar como objeto de historia; por lo que fue necesario delimitar “un espacio para hacer emerger una presencia hasta entonces relegada” (p.24), en que la pedagogía y los elementos que a ésta corresponden, tomaron una posición en el espacio social del conocimiento. Lo anterior permite situar cómo la pedagogía se hizo campo, y cómo a través de éste, fue posible hacer de la pedagogía un discurso vigente.

Allí tuvo lugar el Movimiento Pedagógico Nacional, 1975-1994 –temporalidad demarcada por Echeverri (2009)-, como acontecimiento que representó la posibilidad de dar a conocer uno de esos sujetos que había permanecido en la marginalidad, el maestro. Significó reconocerlo no como un reproductor de prácticas al interior del aula exclusivamente, sino como un agente reflexivo, investigador e intelectual, capaz de constituirse político y habitar otras esferas educativas y culturales. En *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, Jesús Alberto Echeverri (2015) señala que:

mediante estos acontecimientos, los maestros lucharon por modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes, un lugar diferente al que se les asigna desde el aparato como empleados públicos y asalariados, es decir, no solo lucharon por ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico que, dentro de un determinado juego de fuerzas, devinieron algunas veces portadores de este saber o, en otras, productores (p.158).

Es así que el Campo Pedagógico en tanto espacio que permitió situar la pedagogía, y con ésta al maestro en una estructura social del conocimiento, estuvo estrechamente vinculado con movimientos sociales, y así también, con la producción intelectual e investigativa en el país. En su constitución y actualización como campo, la pedagogía ha sido el principal objeto de estudio del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), Alejandro Álvarez Gallego (2010) describe su interés fundamental:

Identificar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad (sus modos de ser histórico); esto supuso indagar por la discursividad de la pedagogía. Recuperar la práctica pedagógica implicaba recuperar la interioridad de la pedagogía, su historicidad, recuperarla como saber, productora de instituciones, de sujetos, de conceptos, desde donde se dialogaba y se establecían vínculos con otros saberes. Se propuso como algo más que un método instrumental (p.12).

Entre los acontecimientos, las luchas magisteriales y el interés por recuperar la práctica y el saber de la Pedagogía fue posible hablar de un Campo Pedagógico que permitió delimitar la dispersión. Éste cumple unos requerimientos que describe Olga Lucía Zuluaga y son recogidos por Jesús Alberto Echeverri (2015), como: el reconocimiento de los registros históricos sobre educación y pedagogía; la producción y resignificación (reconceptualizar) de nuevos objetos de saber, otorgándole un lugar a aquellos saberes con validez en el campo y desconocidos en otros; y la posibilidad de constituirse relacional y en interacción con otras disciplinas, campos, o lugares de enunciación que hablan sobre sus objetos de estudio (Zuluaga, 2003; p.287), lo que podría entenderse dentro de una posibilidad de recontextualización, en tanto que la Pedagogía al comunicarse con otras disciplinas, da a conocer su producción y permite posibles mecanismos de interacción.

De la misma manera, el CP es un campo en el cual se encuentran múltiples líneas de fuerza que inciden en los procesos de interpretación y recontextualización característicos de su funcionamiento, motivo por el que las diferentes posiciones son tensionadas permitiendo la actualización de su producción discursiva, y por consiguiente, su aporte a la constitución del Campo Pedagógico; éstas son representadas por unos agentes, algunos de ellos desde la escuela, otros desde la investigación y las Facultades de Educación, que determinados por fuerzas externas, producen elaboraciones discursivas en relación a los saberes, instituciones y prácticas que se mueven en el campo.

El Movimiento Pedagógico le dio a los maestros –*agentes*- la posibilidad de posicionarse de una manera diferente en el campo como tradicionalmente fueron caracterizados, reconociendo un capital intelectual-académico, social, cultural y económico (de aspiración salarial) en la sociedad colombiana. El maestro deja de ser un agente reproductor² y debe formarse con alta calidad científica y ética que le permite desarrollar teoría y práctica pedagógica, como parte fundamental para “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Ley 115 de 1994, Art. 109). Este cambio de comprensión, significó por consiguiente, un desplazamiento de las disposiciones características de su posición social y en el campo, porque ya no debe implementar un currículo determinado por otros agentes, él es capaz de construirlo, de reflexionarlo, e investigar en su práctica, para cualificar sus métodos y maneras de ser maestro.

Es así que el Campo Pedagógico se constituye *un* espacio de producción autónomo con relación a la Pedagogía, pues en ésta, encontró las recurrencias históricas de un objeto y su referencia para la producción investigativa, como fue la enseñanza. En esta producción académica, de acuerdo con Álvarez Gallego (2010), la enseñanza fue entendida como el campo conceptual y operativo en el que se movió el saber pedagógico, el objeto de mayor análisis, que representa método, mecanismo de control, estrategia educativa, teoría y práctica. Fue así como “el saber pedagógico y la regularidad de su práctica, fue el objeto de estudio de la historia de la práctica pedagógica” (p.14). Posteriormente el campo amplió este objeto de estudio y encontró alrededor de la enseñanza otros elementos para pensar y conceptualizar, es el caso de la escuela, la infancia, la educación, el maestro y su formación, el currículo, la ciudad educadora o la escuela abierta, entre otros.

De esta manera, se constituye el *Campo Conceptual de la Pedagogía* (CCP) como proyecto investigativo en Colombia. De acuerdo con Garcés (2002):

La pedagogía entendida como campo conceptual, finalmente, no pretende otra cosa que romper con las estrategias disciplinares que buscan determinar en dimensiones acotables las tareas de la investigación. [...] La tarea es poner a dialogar las tradiciones pedagógicas entre sí y con su propia historia, igualmente, poner a dialogar los diversos enfoques y tendencias dentro de las tradiciones pedagógicas a un nivel conceptual. El reto es no intimidarse por la pluralidad discursiva y metódica de la pedagogía, afrontar su tradición conceptual y problemática y reflexionar más allá de la enseñanza, es decir, proponerse leer pedagógicamente el mundo de la vida desde los conceptos de formación, aprendizaje, educación, maestro, etc. (p.65).

Lo anterior indica cómo el Campo Conceptual de la Pedagogía es un *espacio plural y abierto donde dialogan los principales paradigmas que convienen al campo con funciones de problematización y reconceptualización*, al que le corresponde indagar por los conocimientos que desde su trayectoria histórica siguen teniendo vigencia, aquellos provenientes de otras disciplinas, y los conceptos fundamentales para la investigación pedagógica, como señala Olga Lucía Zuluaga (2000). El campo se propone ser conceptual dado que, según Echeverri (1996), los conceptos en tanto ‘nucleadores’ pertenecientes a una tradición pedagógica tienen una relativa autonomía y permiten fundamentar la elaboración de proyectos y propuestas alrededor de la pedagogía, sin restricción a la pluralidad discursiva y metódica que la caracteriza.

1.3 Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía

1.3.1 Breve introducción

El Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP) es una tesis procedente del Campo Conceptual de la Pedagogía, cuya trayectoria histórica reconoce que su constitución “transita” por múltiples senderos que le confieren un estatuto a la pedagogía para que llegue a ser y “salga a la luz como concepto, historia, movimiento social, relato y espacialidad” (Echeverri, 2009; p.109). Es una producción teórica propuesta por Jesús Alberto Echeverri (2009) en *Campo Conceptual de la Pedagogía: Una contribución*, donde demarca simultáneamente la existencia de fronteras, conceptos articuladores, luchas, tensiones, desplazamientos y efectos de campo.

Echeverri (2015) señala respecto de la formación de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía en Colombia que su objetividad radica en el planteamiento de problematizaciones bajo formas históricas, experienciales, conceptuales o teóricas que operan en el centro de la actividad pedagógica, “su composición no debe ser caótica; por el contrario, en su interior suceden tramas de teorización y sistematización” (p.190). Es así que, sitúa las argumentaciones que se encuentran en pugna y simultáneamente, delimita su participación de acuerdo con las regularidades y las posibilidades de enunciación válidas al interior del campo. Para tal efecto, le corresponde bloquear aquellas teorías que buscan someter la constitución del CCNP al reproductivismo, es decir, a la operatividad por las producciones discursivas externas que lo sitúan como un ejecutor o practicante de otras demandas, como las procedentes de las disciplinas.

En la constitución del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía se evidencia una singularidad en el trabajo del profesor Echeverri, en tanto conecta la producción y resignificación de conceptos y elaboraciones investigativo-académicas que han caracterizado el *campo conceptual*, con la experiencia formativa de los maestros –personajes formación- en que adquiere preeminencia el relato (la narración), como un proceso que ofrece “la oportunidad de verse a sí mismos dentro de las historias que cuentan” (Ershler, R., citado por Echeverri, 2009; p.230). La narración toma de la historia que ha demarcado la experiencia de los maestros en innumerables memorias, y junto con sus creencias, valores y motivos les permite narrar -y plasmar en la escritura- sentimientos, emociones, reflexiones e ideales tanto de sí como del espacio donde configura su hacer.

A partir de este planteamiento, el CCNP opera como la delimitación de un espacio de producción y resignificación conceptual y narrativa, que:

admite la coexistencia de tendencias, escuelas, y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es "todo juega", en contraposición al lema "todo vale". El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funda con los relatos sin perder su producción conceptual y sin privarse de ella (Echeverri, 2009:117-118).

Es en el juego de estas tendencias, escuelas y corrientes que el CCNP puede manifestarse multidisciplinar para permitir un juego o lucha por el saber-poder como condición misma de su constitución. De manera que, sin ser caótico y en medio de la búsqueda por aquel lugar legítimo de enunciación, expresa la distinción o la diferencia que permite la movilidad en el campo.

En su pluralidad, el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía no conviene solo a la Institución -escuela- sino que trasciende los muros de ésta, sin dejar de contener un carácter distintivo de la educación. Ni pierde su posibilidad de ser tangible a las prácticas y saberes que entretejen la relación entre los actores –como maestro y alumno- o los elementos que en palabras de Echeverri ‘capturan la visibilidad de la práctica pedagógica’ como el tablero, el pupitre, el cuaderno, el libro de texto, entre otros, aun cuando la tecnología y la información han invadido la vida privada y el curso de las instituciones y las prácticas.

Finalmente, el Campo Conceptual de la Pedagogía se entrelaza con el relato para añadir a la producción conceptual el reconocimiento de la voz del maestro y a través de ésta, la posibilidad de rescatar su experiencia en la vida académica y social, posicionándolo como un sujeto productor de conocimiento, que se devela a través de la historia, y ésta en el conjunto de “enunciados, prácticas, relatos e imágenes [que] confluye en la visibilidad en donde toma la forma de rostros magisteriales o de personajes-formación, cuya corporalidad puede leerse como un habitus” (p.318). Lo anterior, posibilita un ‘espejo formativo’ en palabras de Echeverri, donde aquel personaje-formación (maestro) vuelve sobre sí, y al hacerlo éste se refleja en la escritura, el relato, la historia y la espacialidad; y de esta manera, se constituye el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Señala respecto del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía que:

La articulación de los dos macro conceptos de esta empresa pasa por la serie historia-concepto-relato y que está sustentada en la pregunta ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? Y que está respondida de manera diferente en la historia de las prácticas pedagógicas, en la historia de la conceptualidad de la pedagogía y en las historias de maestros (narraciones) (p.316).

Es así como, la narración, la escritura, la historia y los conceptos juegan en un mismo espacio por el posicionamiento del maestro, y con éste el de la pedagogía como un objeto por indagar, y a la vez por construir en medio de los relatos, las experiencias formativas de los maestros, las producciones investigativas y conceptuales y la historicidad del campo.

1.3.2 Conceptos clave del CCNP

A continuación se hace referencia a los conceptos clave que describen el funcionamiento del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Se exponen las formas de interacción que mantiene el CCNP con la exterioridad, de manera que se hace alusión a conceptos como

apertura, fronteras, conceptos articuladores, apropiación, reconceptualización, pluralidad, y problematización; y otros que denotan el carácter estructural del campo y toman fuerza en su funcionamiento interno, tales conceptos son: crisis, tensiones, intersecciones, desplazamientos, y condiciones de posibilidad.

El CCNP tiene unas condiciones de existencia tales como la *apertura* que “es la forma de habitar las fronteras, los territorios desconocidos, las tensiones con la cultura, los saberes y ciencias, sin la protección de garantías teóricas fundadas en verdades universales” (p.152); bajo esta condición, el CCNP permite la entrada de planteamientos, teorías, conceptualizaciones y discursos (externos) que pueden complejizar la reflexión acerca de los objetos sobre los cuales discute el campo y, permear la comunicación entre las diferentes proposiciones en juego.

Las *fronteras* acogen la apertura y en sí mismas representan una instancia de diferenciación para establecer una relación distintiva entre un espacio con características específicas - CCNP- y su exterioridad. Tiene simultáneamente dos funciones a la manera de una membrana celular: delimitar un espacio de interioridad -sin desconocer que hace parte de una estructura más amplia que lo acoge y que está fuera de éste- y, permitir la entrada y salida de determinados elementos, “se trata de un espacio con ventanas abiertas para la interacción” (Zuluaga, 2000; citada por Echeverri (2015; p.166).

En la comunicación que las fronteras establecen con el exterior es posible la interacción con otros campos, disciplinas, ciencias o saberes donde la pretensión de los elementos que ingresan al campo no consiste en establecer leyes universales, métodos o discursos que eliminen su funcionalidad, por el contrario, tensionan, reúnen o articulan diferentes órdenes discursivos y de interpretación alrededor de conceptos. En el modo en que sucede esta interacción, los *conceptos articuladores* tienen una función determinante, ya que demarcan las diferencias entre el afuera y el interior del campo, problematizan, jerarquizan y simultáneamente permiten el encuentro de diferentes perspectivas alrededor de un mismo concepto. Son entendidos como:

“aquellos que se desplazan a través de la observación, la experiencia, la reconceptualización y la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión, develando un universo tensional al interior del cual suceden prescripciones, regulaciones, traducciones, narraciones, paisajes, rostros magisteriales, personajes formación, fijación de ritmos y temporalidades, descripción de procedencias y enfrentamientos; señalan singularidades, establecen jerarquías y son indispensables para generalizar las diferencias entre el interior y el exterior del CCP” (Echeverri, 2015; p.113)

Estos *conceptos articuladores* son fundamentales en la constitución de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía ya que permiten la dinamicidad al interior del campo por la incidencia de elementos externos y a la vez, consiguen afectar a otros *campos -aplicados-* como “la formación de maestros, la ciudad, los relatos, la infancia, la imagen y lo virtual” (p.120), a partir de la historicidad conceptual de la práctica pedagógica.

Por ejemplo, uno de los *conceptos articuladores* que tiene la función de soportar mayor tensión es el de *apropiación*, ya que “regula los devenires pedagógicos entre lo global y lo local” (p.121) y hace referencia específicamente a la singularidad que toman los conceptos, las experiencias o los relatos al interior del campo, necesarios para la conformación del CCNP. La *apropiación*, según Alejandro Álvarez Gallego (2010) es un modo de funcionamiento fundamental que permite que el campo construya lo “propio” sobre los elementos que no tienen un único lugar de enunciación; dicho de otro modo, es una característica del campo para realizar sus propias construcciones y elaboraciones, bien sea teóricas o conceptuales.

La *apropiación* como característica del campo mantiene una estrecha relación con la *reconceptualización* entendida como “una forma de elaboración conceptual de las irritaciones de efectos proliferantes que se derivan de las crisis. Es una fase de construcción posterior a los encuentros con las crisis externas” (Álvarez, 2010; p.19). De esta manera, la *reconceptualización* permite la elaboración de las construcciones conceptuales del campo, propias para determinar las estructuras de su producción, y que es posterior al encuentro con la multiplicidad de percepciones, planteamientos y elaboraciones que demanda la exterioridad.

Además, desde el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, la *reconceptualización* se orienta a determinadas ‘condiciones empíricas’ que hacen posible “el despliegue de los conceptos en esferas no usuales” (2009; p. 93); es decir, que en la búsqueda de definición, retoma de la experiencia los usos prácticos de los conceptos de manera que su comprensión no se restrinja al círculo académico sino que tenga una proyección hacia la sociedad en general.

La construcción conceptual que caracteriza al campo dada por la *reconceptualización* se debe a la *pluralidad* en la producción de sentidos de los conceptos y saberes que tienen lugar y

sufren enfrentamientos al interior del campo. Es decir, “que no hay una única vía para su constitución y para el logro de metas específicas, sino que hay una variedad de caminos legítimos, aunque diferentes” (Echeverri, 2009; p.119), sin que la *pluralidad* signifique que absolutamente todo es válido.

Tanto la *pluralidad* como la *apertura* en el CCNP posibilitan la ***proliferación***, ésta se puede presentar de dos maneras: al interior del campo, denominadas *proliferaciones conceptuales* y, exteriores al campo, que se constituyen como “expresión de las crisis de las ciencias humanas, de la cultura, de la transmisión general de los saberes, de la escuela” (Álvarez, 2010; p.19). Es así que la *proliferación* es el alcance de la crisis conceptual desde otros campos al campo de la pedagogía o hacia otros campos externos a éste, por lo que se moviliza en la relación con otros campos, saberes, ciencias, disciplinas o instituciones. De esta manera, adquiere relevancia la ***problematización*** que en medio de los diferentes sentidos busca establecer las condiciones de legitimidad, “sus límites, su objetividad e incluso su cesación” (p. 190), que el campo reconoce y por lo que se validan las diferentes enunciaciones o discursividades, es decir, se entiende como la expresión de la diferencia.

En el transcurso de esta descripción sobre el funcionamiento del campo, se considera pertinente hacer alusión a las ***crisis*** que dan cuenta de su dinamicidad, ya que no solamente describe de qué manera se da la movilización de los elementos que entran en juego en el campo sino que denota la posibilidad de su existencia. Por lo anterior, se considera un concepto central en la descripción del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía.

Las *crisis* no representan el fin de la pedagogía como campo conceptual, sino que permite su comienzo como historia, relato, imagen o espacialidad, y permiten elementos como la *reconceptualización*, la *proliferación* de los conceptos, los *desplazamientos* y las *tensiones*. Son definidas como ‘un eslabón en la constitución del campo’, “en tanto las crisis nos hacen herederos de unas condiciones o requerimientos para saber qué proyectos de construcción de la pedagogía responden a la diversidad y complejidad en que se ven envueltos los maestros, la escuela y la pedagogía” (p.238). Simultáneamente las *crisis* están relacionadas con las *luchas* que caracterizan al campo, *luchas* en la definición conceptual que tienen lugar en medio de la expresión de la diferencia en tanto éstas le constituyen.

El CCNP retoma el concepto de *crisis* en una interrelación de la pedagogía con la civilización, la cultura, la sociedad o desde sí misma. De esta manera, las crisis pueden derivar tanto del exterior como del interior de la pedagogía: derivan del exterior en tanto las fragmentaciones de la cultura y la sociedad pueden plasmar modificaciones en la escuela y el maestro, en la relación que éste tiene con el alumno o la relación entre escuela y sociedad. Y derivan del interior del campo, en tanto las *crisis* interrelacionadas con otros conceptos construyen progresivamente una interioridad que abarca posicionamientos distintos entre sí, desde los cuales se producen definiciones, conceptualizaciones, discursos y planteamientos teóricos, de acuerdo con determinadas percepciones sobre los objetos de enunciación - enseñanza, maestro, formación, educación, entre otros-.

Estas conceptualizaciones que provienen de uno u otro posicionamiento, enfoque o percepción entran en una *tensión constitutiva* del campo cuando se enfrentan y constituyen polaridades en función de teorizaciones y reflexividades alrededor de la educación y la pedagogía. Es preciso señalar que las *tensiones* que pueden presentarse en la búsqueda de enunciación del campo no desconocen puntos de encuentro que posibilitan la participación de las *tensiones* en una producción discursiva coherente.

Es así que, coexisten enfrentamientos y encuentros que participan al mismo tiempo en medio de la producción académica, narrativa o conceptual del campo. Estos puntos de encuentro o *intersecciones* “tal como establece la teoría de conjuntos, es un espacio de intermediación, donde existen elementos comunes a dos conjuntos pero justamente el hecho de que sean comunes implica que desde la perspectiva de cada uno de los conjuntos esos objetos no sean idénticos” (Álvarez, 2010; p.19). De esta manera se puede explicar la coexistencia de *tensiones constitutivas e intersecciones* al interior del campo, en que dos posicionamientos o lugares de enunciación siendo diferentes pueden encontrarse en conceptos o elementos comunes.

Entre las intersecciones, tensiones, crisis y reconceptualizaciones del CCNP, tienen lugar los *desplazamientos*, que son “una fuerza que marca la periodización de las condiciones de posibilidad, las cuales se activan a partir de una coyuntura teórico-práctica” (2015; p.154). Es decir, los *desplazamientos* demarcan la emergencia de *problematizaciones* o *conceptos articuladores* a partir de unas coyunturas o acontecimientos que posibilitan su aparición y determinan desfases, simultaneidades, periodizaciones, entre otros; y que no están sujetos

exclusivamente a la sucesión cronológica o secuencial del tiempo, o del paso del ser al no ser, sino en la posibilidad de que la *crisis* no represente el fin de las cosas en sí mismo, y ese “fin” pueda entenderse como el “desplazamiento de un concepto, un sujeto y una institución hacia nuevas esferas” (Noguera citado por Echeverri 2009; p. 61) en una historia que no es lineal.

El reconocimiento de las emergencias que tienen lugar en el campo remite a las **condiciones de posibilidad** por las que pueden situarse “las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar” (p.40) y reconocer el papel que juega la historia -de las prácticas pedagógicas- en la constitución del CCNP, en tanto más que el saber que contienen los conceptos en sí mismos, será necesario remitirse a las condiciones que hicieron posible su existencia y las modificaciones que ha tenido hasta su actual definición.

Finalmente, el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía sitúa discontinuidades, coyunturas, efectos de campo y un taller de conceptos, que nutren su representación en el marco de una metáfora espacial como lo es el campo. Las **coyunturas** condicionan los ritmos de formación de los *desplazamientos*, las diversas formas de enunciación y el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico que tienen lugar en el **taller de conceptos**, el cual hace posible en “los proyectos de construcción de la pedagogía, la sustentación de una serie de conceptos y experiencias” (p.107) o producciones teóricas que se plasman en la historia de las obras y éstas a su vez, contienen interpretaciones o traducciones, producto de la reconceptualización **-efectos de campo-**.

Esta producción teórica propuesta por Jesús Alberto Echeverri (2009) contiene elementos importantes para el análisis de las narraciones que para el presente trabajo se han recogido de diferentes actores del campo escolar -mayoritariamente maestros-, a partir de los escritos publicados en el Magazín Aula Urbana del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- desde 1997 a 2002, para representar el estado de los diferentes conceptos que entran en juego en el campo desde las definiciones y percepciones que son enunciadas en la escuela en un momento relevante de la historia educativa y pedagógica en Colombia. Los siguientes capítulos abordan estas definiciones, en torno a los conceptos articuladores de escuela, maestro y alumno, de los cuales el sentido narrativo e histórico de la pedagogía discuten al interior del campo.

2. ESCUELA

*Aquello que fue, ya es;
y lo que ha de ser, fue ya;
y Dios restaura lo que pasó
(S. Biblia)*

El Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía contiene elementos centrales como el método, el maestro, el alumno, el currículo y el aula que son objeto de discusión y reconceptualización permanente. Alrededor de estos conceptos el campo articula elaboraciones teórico-discursivas provenientes de diferentes posiciones o lugares de enunciación, en una articulación que se da desde la pluralidad de sentidos.

El concepto articulador en el presente capítulo, por su centralidad y recurrencia en el CCNP, es la escuela. Se retoman las narrativas de los maestros y actores del espacio escolar registradas en el Magazín Aula Urbana, así como las elaboraciones en perspectiva teórico-histórica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y otros referentes. Estos posicionamientos del campo articulan dos sentidos diferentes, la historia y las narraciones de los maestros, no para contradecir posicionamientos, sino con la finalidad de situar la movilidad del campo y reconocer condiciones de posibilidad, apropiaciones, intersecciones -continuidades o puntos de encuentro-, problematizaciones, tensiones constitutivas y desplazamientos.

En el presente informe de investigación, es necesario precisar que las narraciones correspondientes a los maestros y otros actores del espacio escolar, señalan continuidades y tensiones demarcadas en otros momentos de la historia. En consecuencia, además de reconocer una linealidad histórica progresiva que innegablemente marca desplazamientos, éstos últimos, se caracterizan en función de prácticas históricas que vuelven sobre sí, para señalar intersecciones en medio de la diferencia de perspectivas o formas discursivas en juego. Las tensiones identificadas en el análisis son constitutivas del campo, surgen y permanecen en su funcionamiento interior.

2.1 La Didáctica Magna: Una condición de posibilidad para la escuela moderna

Una condición de posibilidad para la constitución de la escuela moderna fue la necesidad de alcanzar el nivel más alto de perfeccionamiento humano, razón por la cual se problematiza la formación humana a través de la instrucción, los medios y formas necesarias para conseguir este ideal planteado. En estos cuestionamientos tienen lugar las reflexiones y postulados de Juan Amós Comenio, -conocido como ‘Padre de la pedagogía’ (Narodowski, 1999)-, quien en la *Didáctica Magna* (1632) proyectó una escuela para todos, entendida como “talleres de la humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (Comenio, 2010; p.33), porque todos deben ser enseñados e instruidos en los fundamentos de los objetos existentes.

La escuela propuesta por Comenio alcanzaría la misión de formar a los hombres a través de una relación con el conocimiento de las cosas y la instrucción en el entendimiento, la voluntad y la memoria. Fue imprescindible conducir a la erudición, que es el conocimiento de las ciencias, las artes y las lenguas para juzgar y aplicar con prudencia su uso sin error; a la virtud, para dirigir las almas y sus afectos hacia una disposición ordenada de las pasiones y, a la piedad, el perfecto complemento que es el temor a Dios, donde el alma se une al Ser Supremo en adoración. De esta manera, Comenio consigue enseñar todo lo que hace referencia al hombre completo, porque al ser semejante a su Creador debe ser conocedor de todas las cosas; razón por la que en el corazón de los hombres deben quedar grabadas todas aquellas instrucciones impartidas en la escuela para alcanzar su humanidad.

En la *Didáctica Magna*, se fundamenta la forma de conducir correctamente al niño en los conocimientos de acuerdo a la finalidad de la existencia humana y lo que es preciso para el pensamiento en relación a su edad; de manera que, señala la distribución de las escuelas en materna, común, latina y la academia (aunque en ésta no aplique el método). Así mismo, los fundamentos de la enseñanza y los métodos para instruir en las ciencias, las costumbres e inculcar la piedad.

Narodowski (1999) señala que sólo después de dos siglos de los planteamientos comenianos existieron escuelas como las diseñadas en su ideal pansófico². Así mismo, encuentra la

² Considerado como el ideal utópico de enseñar todo a todos, propio de Comenio y expuesto explícitamente en la *Didáctica Magna* (Narodowski, 1992).

formulación de ‘utopías’ dirigidas a fines de orden social que se alcanzarían por medio de la escuela, y por consiguiente, el ideal corresponde a educar al hombre en una finalidad totalizadora, homogénea y disciplinada. La escuela tendría que reformarse para mejorar y cumplir así los objetivos proyectados y, no podría ser diferente de un espacio-tiempo para el encierro de la niñez y la juventud. Sin embargo, se tensiona la realización de la ‘principal promesa de la pedagogía’, es decir, se pone en entredicho porque definitivamente los sistemas escolares de los estados occidentales no consiguieron

una oferta pansófica consistente en enseñar todo a todos y, para colmo, no solamente la escuela no ha conseguido ser motor de justicia e igualdad, sino que diariamente demuestra todo lo contrario; o sea, la escuela no pudo con la sociedad que quería cambiar ni pudo educar al hombre genérico que prefiguraba la voluntad racional del pedagogo. Para colmo, el proyecto del "todos", el proyecto totalizador, mostró su faz más tremenda: no solamente no consiguió lo que prometió sino que dio como resultado un torpe disciplinamiento irreflexivo, intolerancia autoritaria, enciclopedismo y desprecio por el diferente (Narodowski, 1999; p.27)

De esta manera, aunque la escuela planteada por Comenio representa la organización y las finalidades sobre las que fue posible proyectar una escuela reformada, no fue la única condición de posibilidad para la constitución de una escuela moderna. En consecuencia, otras variables se articulan en el acontecer histórico para tensionar, problematizar y configurar la escuela dirigida hacia un ideal de civilización y, pueden notarse en la incidencia y apropiación que se describe a continuación para caracterizar la escuela en Colombia.

2.2 La escuela en Colombia: entre condiciones de posibilidad, problematizaciones y desplazamientos

La escuela es un acontecimiento de la modernidad que representó desde su constitución la posibilidad del progreso en las sociedades. Es un espacio y tiempo que permanece en medio de las tensiones que han amenazado su vigencia; y en medio de las transformaciones que se le han demandado, la escuela continúa como acontecimiento, porque sus posibilidades consiguen diferenciarse de lo que el exterior puede darle a sus actores. Es una invención que se ha hecho necesaria y es constantemente tensionada, problematizada, objeto de reordenamientos situados en el presente trabajo como desplazamientos que se sitúan al inicio de cada apartado. Así mismo, al interior de cada apartado, se sitúan los conceptos centrales tanto en el sentido de las narraciones de los maestros, como del sentido histórico.

2.2.1 Centralidad en las prácticas de enseñanza del maestro para homogeneizar y disciplinar

2.2.1.1 Instrucción, rutina y encierro

En perspectiva histórica, ese espacio particular llamado escuela en Colombia estuvo precedido por tres modalidades de instrucción que representaron condiciones de posibilidad para su constitución. De acuerdo con Martínez, Castro y Noguera (1999) estas formas de enseñanza pueden caracterizarse de la siguiente manera: la primera, dirigida a las ‘gentes beneméritas’ formadas para las leyes o el sacerdocio; la segunda, realizada por preceptores que instruían en sus hogares a los hijos de comerciantes y funcionarios de la alta burocracia y, la tercera, a cargo de párrocos para enseñar latín y la orden sagrada a los niños acogidos, de buena virtud, a quienes sus familias deseaban así encaminarlos.

La escuela a finales de la época colonial, surge también en el propósito de otorgar un tipo de instrucción dirigida a algunos, quienes no eran parte de las élites coloniales; una instrucción pública, pero restringida (dado que no todos accedieron), que se sostuvo por donaciones privadas u obras piadosas (escuela pía), que dio lugar a determinados actores, prácticas y saberes que no siempre existieron. Esta institución aconteció con sus particularidades en diferentes lugares del extenso territorio colombiano, inicialmente en Popayán, Tunja, Pamplona, Cartagena, y en la ciudad de Santafé (Bogotá). Allí, la escuela fue un “lugar separado y delimitado por su propia espacialidad, con el horario como su tiempo, [y] con sus actividades propias que [encerraron] la práctica pedagógica” (Martínez, Castro y Noguera, 1999; p.40).

Según Álvarez (1995), la finalidad de esta instrucción fue la de moralizar las masas, alcanzar la virtud y habituarse a las demandas de una sociedad industrial; con esto, se conseguía el proyecto civilizador que configuraba el ideal de nación que se esperaba y, la escuela fue el espacio que permitió las bases de democracia, moralidad y progreso necesarias. Fue el lugar donde se formaría a los ciudadanos de una república proclamada en libertad (posterior a la independencia en Colombia s. XIX) y un taller “donde se grababan los corazones de los niños con el recuerdo inmortal de los héroes que nos habrían dado la patria y el beneficio de la instrucción” (p.54). Constituirse un espacio de encierro hizo posible evadir la contaminación y los vicios que venían del mundo exterior e instruir en los principios de la religión, la caridad, el recato, la humildad, el trabajo y la urbanidad (p.87).

Sin embargo, este espacio de control del tiempo y represión del cuerpo, separado del mundo para llevar a cabo el proyecto civilizador -dado por el conocimiento y las buenas costumbres- se tensiona y transita al desprestigio, en medio de nuevas comprensiones que se articulan al campo y centran su atención en la diferenciación que la escuela produce, entre aquellos que acceden a los valores y principios culturales en la escuela, de quienes permanecen incivilizados e iletrados (p.92). En este planteamiento, se reconoce un punto de encuentro con las narraciones de los maestros, que indican que mantener este ideal de escuela, hegemoniza el conocimiento y promueve relaciones inequitativas e injustas.

Por consiguiente, para los maestros, la ‘cultura escolar se muestra vertical, normativa, autoritaria’ y ‘no permite aprendizajes significativos’. Denuncian que la escuela continúa en la ‘enseñanza tradicional’ y por lo tanto, ‘funciona con rutinas y rituales tradicionales’; ‘no puede ser discutida’, ‘no permite escudriñar su multiplicidad de lenguajes’ y ‘aparenta estar completa’. Además, ‘ha priorizado procesos de aprendizaje memorísticos y logico-matemáticos descuidando el pensamiento lateral y creativo’.

De esta manera, es necesario señalar que para una maestra anónima (1998) que escribe en el MAU

Algunos educadores aún consideran que se sigue centrandose en el proceso de la enseñanza tradicional, como un modelo fijo y estático, con contenidos sin ninguna significación particular para el alumno y las necesidades de la comunidad. (p.13)

Por tanto, el maestro como uno de los agentes escolares con mayor incidencia en el proceso formativo, es quien permite reconocer a través de sus métodos y en general de su práctica pedagógica, cuáles son esas condiciones visibles que hacen posible determinado tipo de escuela, de acuerdo al sentido histórico que se narra.

La escuela en su finalidad de instruir en los principios de civilidad y patria apropió características todavía más novedosas para la época, que continuó legitimando diferenciaciones, no sólo entre quienes eran escolarizados y quienes no, sino entre quienes compartían la aparente desgracia de ir a la escuela. Lo anterior, para referir los planteamientos de la enseñanza mutua o lancasteriana que se suman a aquel lugar de encierro donde se situaron relaciones de poder, para garantizar el orden y la obediencia características de la escuela moderna. Saldarriaga (2003), describe prácticas en función de la mecanicidad y disciplinarización que caracterizaron la escuela; la labor del maestro para enseñar principios

de moral, escritura y cálculo a mil niños al mismo tiempo como una “máquina escolar perfecta”, la organización estricta de los movimientos y la implantación de penas o castigos para conseguir la finalidad de la instrucción. Por tanto, señala que

Lancaster había previsto otra serie de castigos: para faltas más serias que el equivocarse en la repetición de los movimientos, se recurría a castigos de dolor físico (palmetazos, cepos) o penas "infamantes": "confinamiento" (encierro para hacer algunas tareas bajo vigilancia), o a una "pena infamante: separación del grupo en un banco aparte, gorros o letreros con los nombres de las faltas ("perezoso", "distráido", "burro", "puerco") (Saldarriaga, 2003; p.153)

Para Saldarriaga (2003), fue a través de la escuela lancasteriana como en Colombia se caracterizó el ‘substrato más arcaico de la escuela moderna’ y fueron denunciados los efectos contrarios en la producción de subjetividades como la subordinación, la disciplina superficial, el ‘apocamiento interior’, el servilismo y una predisposición a la rebeldía; además de generar una autoridad arbitraria, corrupta, rutinaria, dada a la promoción de aprendizajes mecánicos y la conducción a la pereza.

En esta dirección, los maestros concuerdan en denunciar que la escuela mantiene una visión sesgada del alumno como efecto contrario de la formación que se pretende. Es así como existe una continuidad en la visión que ‘no considera al alumno un sujeto autónomo’, ‘la escuela se hace enemiga de su singularidad’, ‘hace caso omiso de sus ideas’, ‘reprime el pensamiento’ y, ‘descalifica la dificultad y el error’. De esta manera, Zuleta (1997) en el MAU señala que

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: “usted no sabe nada”; “todavía no hemos llegado a ese punto”, “eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; “esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted. (p.12)

El maestro Zuleta plantea una crítica en relación con los procesos educativos que indiquen rasgos autoritarios, por tanto, es necesario precisar que el punto de encuentro entre las denuncias señaladas por Saldarriaga (2003) y las narraciones de los maestros no está determinado por referirse a una producción de subjetividades (sumisas, subordinadas, controladas). Los maestros hacen referencia a estos efectos contrarios a la escuela, en una perspectiva de individuo, para señalar que no se reconocen las aptitudes, capacidades o potencialidades de los alumnos. La escuela en este sentido, no reconoce la subjetividad de los estudiantes, ni las fortalezas que poseen y, en consecuencia, se obstaculiza la práctica formativa. El punto de encuentro está dado por la descalificación que se hace del alumno y el señalamiento que se hace de su equivocación.

En el sentido histórico, las ‘faltas’ en la constitución del espacio escolar condujeron a la apropiación de nuevas comprensiones -hoy denominadas bajo la categoría de innovación educativa- que problematizaron la forma de funcionamiento de la escuela y en consecuencia se proyectó un nuevo horizonte pedagógico en el que la obediencia no se conseguiría desde una fuerza externa -como la imposición de hábitos de obediencia, quietud y orden-, sino por la aceptación interna de leyes y el amor al bien, que “implicó transformaciones en la concepción misma de la infancia, en el papel del maestro y por supuesto en las tecnologías éticas. Pero hubo también continuidades sorprendentes" (Saldarriaga, 2003; p. 159). La nueva forma de escuela se entendió como sistema de enseñanza simultánea en el que no cambiaron las finalidades de obediencia, disciplina y normalización, sino que se presentaron en una dimensión paternalista, de cuidado, respeto y cariño.

Este cambio de comprensión permitió el establecimiento de reglamentaciones oficiales como el Plan Zerda, que dictó las pautas para el gobierno de los niños y transformó la visión de castigo, para entenderlo como un arte que pretende suscitar un sentimiento de admiración y de amor hacia el maestro, por el que el niño querría imitar la autoridad, practicar lo bueno y apartarse del mal. Los planteamientos que corresponden a un cambio de visión, constituyeron la innovación que en su momento había sido la escuela propuesta por Joseph Lancaster, aquella que debía implantarse en Colombia puesto que representó la novedosa tecnología para educar, traída desde el continente europeo.

2.2.1.2 Experiencia y racionalización

Los cambios de comprensión en los métodos y prácticas que debieron implementarse en la escuela, como el Plan Zerda y la enseñanza simultánea, actuaron como condición de posibilidad para la apropiación de una nueva escuela. La escuela pestalozziana le dio lugar a la experiencia y a una individualidad moderna, para reconocer a un individuo que aprende sólo a través de su vivencia en un mundo poblado de objetos. Se hizo objetiva al permitir el conocimiento de la realidad a través de los sentidos y librar de las intuiciones confusas dadas por la imagen. Esta fue la escuela planteada por Pestalozzi que propuso una manera diferente de racionalizar las actividades de la instrucción. Según Álvarez (1995) también estuvo determinada por la precisión en las técnicas y procedimientos con el fin de alcanzar los

objetivos de la enseñanza con menor esfuerzo y mayor eficacia; fue una “economía del tiempo y del cuerpo, la racionalidad hecha tecnología, la razón puesta a funcionar” (p. 104).

A pesar de la innovación que en relación al método representó la escuela pestalozziana, Saldarriaga (2003) señala que “en un círculo irónico habitual en la historia de la pedagogía, Pestalozzi devino entonces en símbolo de la "pedagogía tradicional", "pasiva", "memorista", "verbalista" y "represiva"” (p.40), aquello que denota una sistematicidad de las prácticas, aparece asociado a todo aquello que se denuncia y se debe cambiar. En este sentido, existen encuentros con las narraciones de los maestros, quienes indican que la escuela de finales del siglo XX aún contiene una definición “tradicional” en sí misma y ‘racionaliza la vida por la transmisión y reproducción de conocimientos’. Señalan que la escuela ‘fue necesaria como dispositivo de homogeneización y control’ y, ‘sus “edificios” se basan en la privacidad y definición de espacios’. En consecuencia, Valenzuela (2002) señala que

la escuela, pareciera que favorece, (...) “una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana”, en donde la comunicación, entendida como negociación social de significados, no prevalece, sino que otorga predominio a la instrucción, entendida como “transmisión” de conocimientos. (p.6)

Esta continuidad que los maestros señalan, puede entenderse de acuerdo con Saldarriaga (2003) como la permanencia de una pedagogía racional, que no puede desaparecer porque preserva las prácticas que fueron el sentido del oficio del maestro -y la escuela-, e impiden que ‘las sucesivas oleadas de modernización pedagógica’ los separen de su tradición y de su historia. De acuerdo con Narodowski (1999), la racionalización de la escuela constituyó una cultura fundamentada en normas, que sólo pueden comprenderse en su interior y no tienen significación fuera de sus muros.

La cultura escolar determinó qué leer, cómo leer y cuándo hacerlo, formas de hablar, escuchar y actuar a través de procedimientos que adquirieron el sesgo de ‘escolar’, “y vituperó, en un acto proverbial de hegemonía y monopolio cultural, a todas aquellas lecturas y escrituras que no se ajustaran a lo que marcaban sus preceptos” (Narodowski, 1999; p. 68). En consecuencia, se ha demarcado una continuidad en la permanencia de horarios, materias, reglamentos, exámenes y en general, los elementos que configuran una cultura válida y comprensible en la racionalidad escolar.

Según Álvarez (1995) la escuela colombiana constituyó prácticas, saberes y sujetos relacionados en torno al saber y el poder; es decir, se hizo posible en medio de tensas

relaciones establecidas entre los actores que perfilaron los contornos de la escuela en una geografía del poder. Las tensiones constitutivas de este espacio son determinadas por la articulación de múltiples enunciados en constante enfrentamiento que determinan la manera en que sus actores-agentes la enuncian. Simultáneamente, articuló un conjunto de saberes distintos, provenientes de otras disciplinas en torno a “la patria, lo sagrado, la pobreza, la luz, la agricultura” (p.60) que consiguieron conceptualizar la escuela y conducir a la sociedad hacia el proyecto de una civilización moral e ilustrada.

Es en el marco de diferentes líneas de fuerza que se hizo necesaria la escuela, o ‘había que hacerla necesaria’, dado que se impuso ante las condiciones que tensionaron su proyecto de civilización desde sus comienzos. En una lucha por su permanencia produjo ciertas flexibilizaciones y una búsqueda constante de transformación que le han permitido vigencia en medio de los cambios que le demanda la sociedad y la época. La escuela modifica las formas de conseguir sus fines de disciplina, homogeneización y control que justificaron su emergencia en la vida social.

La escuela de esta manera, se encuentra atravesada permanentemente por novedosas formas de enseñar y acercar a los sujetos al conocimiento de una realidad determinada. Sin embargo, estas innovaciones vuelven necesariamente sobre ‘la enseñanza tradicional’ cuando son “reemplazadas” por otras propuestas que le señalan sus carencias. Es así que, lo tradicional es aquello que precede a lo nuevo, y a la vez, resulta incierto establecer lo que ha dejado de ser -en una escuela transformada-, porque en medio de los constantes cambios que la caracterizan, la escuela no pierde su carácter normativo que la hace necesaria.

2.2.2 Centralidad en los procesos de aprendizaje y el desarrollo individual del alumno

2.2.2.1 Interés, autonomía y socialización

La escuela fue reconceptualizada por la incidencia de “principios desarrollados por los pedagogos modernos y por el movimiento escolanovista, en los cuales las ciencias experimentales, la psicología, y en general el activismo, se convertirían en los paradigmas a seguir” (Herrera, 1999; p.113). La apropiación de los nuevos paradigmas por parte de los sistemas educativos permitió un primer desplazamiento en la forma de entender la escuela en relación a la centralidad de sus procesos, dirigidos en medio de las transformaciones hacia el aprendizaje, la actividad y el desarrollo individual del alumno. En general, los planteamientos

de esta escuela se sustentaron en la innovación que propuso la escuela pestalozziana, el intento de aplicar las ciencias positivistas³ como la psicología experimental y la economía y, la apropiación de discursos internacionales que afectaron la manera de comprender la educación en la escuela y el currículo.

La pretensión fue sustentar los contenidos y métodos de la enseñanza sobre una base científica, de manera que la escuela estuvo estrechamente ligada a las mediciones, los experimentos y las investigaciones. De acuerdo con Sáenz (1990), la psicología por ejemplo, posicionó el conocimiento de los procesos psico-fisiológicos y cognitivos del niño, así como “los aspectos afectivos y morales del alumno; los instintos, los sentimientos y la voluntad” (p.36) que demandó la observación de las inclinaciones morales y sociales, la inspección del alma y el cuerpo, y por consiguiente, estrategias de higiene física y mental.

En la escuela, la base positivista dio preeminencia a aquello palpable por los sentidos para acceder a lo cuantificable y real, implementó técnicas de psicometría para medir las diferencias individuales a través de test de inteligencia y aptitud y, reconoció legítimos los avances en psico-pedagogía acerca del desarrollo -en perspectiva evolutiva- del niño. La escuela debió establecer ‘hechos pedagógicos’ “bien observados, debidamente constatados y lealmente interpretados para deducir de ellos en seguida, conclusiones que se expresarán resueltamente en las reglas de la práctica” (Sáenz, 1990; p.41) y ser el medio propicio para la adaptación de los individuos a la vida social.

Estos cambios tensionaron la escuela y complejizaron sus rutinas, prácticas y la forma de relación entre sus actores. De esta manera, se encuentra en las narrativas de los maestros -señaladas para indicar puntos de encuentro en el discurso-, que la definición de escuela transita en términos de desarrollo hacia un espacio de libertad, autonomía y reflexión ‘donde el niño construye su conocimiento’, ‘se desarrolla’ y ‘aprende’. Es así como Avendaño y otros (1999) señalan en el MAU que

La escuela siempre ha sido un espacio de desarrollo vital para los niños en su proceso de crecimiento. Este contexto comúnmente llamado segundo hogar, es muy posible que gracias a nuestras condiciones

³ “El positivismo fue un movimiento intelectual amplio, de gran alcance en la segunda mitad del siglo XIX, y que incluía tanto una renovación filosófica como un plan de regeneración social. Como dijo Frederic Harrison, discípulo inglés de Comte, “el positivismo es, a un tiempo, un programa de educación, una forma de religión, una escuela de filosofía y una fase del socialismo” (Stromberg, 1988:166). Propuso reformas universales no solo de las ciencias, sino de todas las esferas humanas.” (Dussel, 2005; p.54). Así mismo, entre sus principales representantes se encuentran Auguste Comte y Herbert Spencer.

sociales se haya convertido en el único espacio de desarrollo no solo de una serie de procesos cognitivos, sino sociales y afectivos del menor. Por tanto, no se puede olvidar que el ser escuela contenga una serie de elementos que van más allá de la concepción estereotipada de la institución educativa de muros, a donde se llega a adquirir un cúmulo de conocimientos, dejando de lado muchas cosas esenciales (p.3)

Para Avendaño (1999) la escuela es considerada como segundo hogar, donde se aprenden diferentes tipos de conocimientos, no sólo académicos, sino sociales y afectivos. En la misma perspectiva, Colom (2000) indica que

En una escuela de libertad, de autonomía, de reflexión, el niño construye el conocimiento, día tras día y escribirá gracias a su trabajo, a sus experiencias, a los resultados de su actividad cotidiana (p.9)

La escuela como sinónimo de libertad, donde se construyen experiencias, permite reconocer otra forma de hacer y ver la escuela en que la misma estructura física debe corresponder con las finalidades de bienestar que se propone. De esta manera, Prada (2000) en el MAU comenta sobre la construcción de espacios físicos que los

Espacios centrados en opciones múltiples: obedecen a un discurso pedagógico de carácter más cognitivo que tecnológico pues se asientan en el respeto por las diferencias individuales, de tal manera que el alumno puede utilizar el espacio de acuerdo con sus intereses o en función de los diversos procesos de aprendizaje. Se trata en consecuencia de hacer primar la flexibilidad, la indefinición de los espacios, así como la amplitud de los mismos, a fin de que puedan ser útiles en cada momento a diversos sujetos que pretendan llevar a cabo actividades o tareas diferentes (p.9)

La escuela con la arquitectura que la ha caracterizado desde su constitución se cuestiona sobre acciones pensadas en beneficio del estudiante, que generan más cuestionamientos y proyectos basados en el aprendizaje. En tanto los conocimientos aplicados de la psicología en el espacio escolar determinaron otras comprensiones del niño y centraron las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los escolares, la escuela necesariamente se definió como un espacio de desarrollo vital. La definición de escuela en función del desarrollo denota una proliferación, es un espacio donde fue necesario el respeto por las ‘diferencias individuales’, ‘los intereses de los alumnos’ y ‘la prevención, creación y desarrollo de contextos sanos’, en tanto que es ‘un lugar para el desahogo físico y mental de los individuos’. La escuela también es ‘un edificio destinado a facilitar la actividad del alumno’, y actúa en función de ‘los diversos procesos de aprendizaje’.

Dussel (2005) recoge en perspectiva educativa, algunos planteamientos que desde el cientificismo permitieron un cambio en la comprensión de la formación del ser humano en la escuela, tales como “que el fin de la educación es “preparar para la vida”, para una vida completa: como ser biológico, como ser productivo, como miembro de una familia, como

ciudadano, como individuo” (Dussel, 2005 citando a Spencer; p.66). Lo anterior fue condición de posibilidad para el surgimiento de una escuela activa, -del trabajo o para la vida-

"La escuela para la vida", dice el principio básico de la escuela activa. Pero, ¿cómo sirve la escuela a la vida? Mediante el enriquecimiento de la experiencia. Ciertamente, la escuela debe preparar para la vinculación de la infancia a la vida social moderna; pero sólo en la medida en que el individuo tenga un pleno desenvolvimiento, en la medida en que haya una expansión de su experiencia, la sociedad se verá nutrida, pues esta no es más que el conjunto de individuos que la componen. La educación tiene un claro fin social, pero ese fin sólo es posible lograrlo con la formación de cada individuo. Así, el programa, el plan de estudios, se construyen alrededor de la experiencia presente del niño en función de su enriquecimiento. (Martínez, Noguera y Castro, 2003; p. 73)

Los planteamientos corresponden al descubrimiento del niño, a los intereses, la experiencia, los métodos adecuados -como los centros de interés, el método ideovisual de lectura, la pedagogía de Decroly o el método por proyectos-, el ejercitamiento de la inteligencia, el conocimiento de los fenómenos, la solución de problemas prácticos y en definitiva, preparar *en y para* la vida (Herrera, 1999). Al interior del campo pedagógico, el conjunto de planteamientos que han incidido desde la psicología en la escuela han sido objeto de problematización ¿será un asunto que conviene a la escuela?

Simons y Masschelein (2014) señalan que la apropiación de la psicología como condición necesaria para la enseñanza, ha reemplazado la responsabilidad pedagógica y le ha asignado a la escuela una función terapéutica al poner de presente el mundo psicológico del niño y encaminar las acciones hacia una cuestión personal, para despertar el interés y motivar el aprender. De esta manera, la pretensión de la psicologización es mantener al alumno en sí mismo, mientras que la intencionalidad pedagógica de la escuela es alejarlo, para darle una disciplina y demandar el esfuerzo al que se enfrentará en la vida. Es necesario conducir a las nuevas generaciones más allá de su mundo psicológico. En este sentido, la denuncia es por los efectos contrarios que tienen estos planteamientos en perspectiva de la intencionalidad pedagógica de la escuela.

Se hace explícita la pregunta por la formación, una vez se han eliminado los mecanismos disciplinarios que limitan la libertad del niño (Saldarriaga, 2003). La estrategia que se implementó en la escuela activa en Colombia, fue poner la disciplina al servicio de la vida para establecer una conformidad con las leyes de la naturaleza humana; la disciplina supuso el progreso, el orden, la división del trabajo, las jerarquías y la centralidad del individuo. Esta comprensión fue procedente de la administración científica del trabajo industrial, una teoría económica desarrollada por Taylor en medio de la preocupación moderna de conseguir mayor

rendimiento con menor esfuerzo, aspirando a una economía del tiempo, una experiencia sistematizada y racional, el trabajo en equipo y la reducción de la fatiga.

La escuela activa en estos términos “es la organización científica de las técnicas pedagógicas” (Saldarriaga, 2003; p.175) en que se consigue una función para cada individuo, una libertad disciplinada como condición de la productividad que necesariamente integró una clasificación psicológica de los niños e hizo de la autonomía y la cooperación una finalidad. En este sentido, la escuela adquiere simultáneamente una definición para posibilitar el trabajo en grupo y en general, la socialización. Se encuentra que los maestros le asignan una connotación como espacio para la interacción, la participación y la comunicación.

Se prolifera su definición de manera que la escuela es ‘el espacio para la reflexión y el análisis de la situación social’, ‘un espacio para la generación de una democracia participativa y la construcción de intersubjetividades’, ‘dispuesta a brindar actividades significativas que permitan participar libremente’. Además, es un ‘espacio de construcción cultural y expresividad’, ‘para la diferencia y la controversia’; ‘un lugar socializador que convoca a los jóvenes a encontrarse con su realidad’. Es una institución que ‘tendría que determinar diferencias e identidades que se conviertan en posibilidades formativas’ y un ‘ámbito de aprendizaje de convivencia que posibilita formas de relación’. De esta manera Mora y Núñez (1999) señalan

(...) preparar adecuadamente a los alumnos para argumentar sus decisiones, es prepararlos para la vida. Si se estimula en la escuela los procesos argumentativos basados en la conciencia social, en el respeto al otro y en la razón, se forman ciudadanos democráticos, libres y autónomos. La argumentación como toma de partido y como demostración de las posibilidades de razonar y de utilizar conocimientos adecuadamente adquiridos, constituye una vía para la formación de las convicciones. Para que el país participe en el proceso de producción y asimilación crítica del conocimiento y tecnología es indispensable que los miembros de la sociedad produzcan y comprendan los textos que circulan en la cultura. La diferencia entre un país desarrollado y otro que no lo es, consiste precisamente en que el primero produce cultura escrita en todas las áreas de la vida humana y dicha producción empieza en la escuela. En los segundos, la escritura es marginal, se considera como una técnica y no se confía en la capacidad de producción de conocimiento de los individuos. (p.16)

De manera que como meta implícita, en tanto se da por hecho que preparar los niños para la vida es una decisión final -sin indicar con ello a qué se refiere-, la escuela se convierte en un lugar de enunciación que permite reconocer un punto de encuentro entre la llamada Escuela Activa y el planteamiento de los profesores Mora y Bustos (1999).

Así mismo, Camargo (2002) señala que la escuela como institución no es sólo un espacio de intersubjetividades a nivel académico, sino un espacio para la construcción de relaciones sociales, por tanto,

La institución educativa se concibe, no como reproductora de información sino, como espacio de comunicación y construcción de intersubjetividad, a partir del trabajo con el conocimiento. Y no sólo contribuye a desarrollar los procesos académicos sino también, los procesos productivos y sociales. (p.13)

En este sentido narrativo, se encuentran diferentes voces que consideran la escuela como espacio para la construcción de intersubjetividad y de una resignificación. Es así como se puede encontrar una exigencia de transformación en la escuela. Por tanto, Mierieu (2004) en relación a estas definiciones de escuela como espacio de socialización, señala que mantener junta una clase es un asunto de interacción cognitiva, dado que el interés de la escuela es el conocimiento, sus actores se relacionan en torno al saber y la verdad. La escuela a través del maestro materializa y conduce a la exigencia de rigor, precisión y verdad. El espacio escolar a la vez, está delimitado por la heterogeneidad en los comportamientos en que se expresan las diferencias individuales y la personalidad de los alumnos, mientras que una homogeneidad impide en el colectivo la apropiación del espíritu crítico y la libertad. Se reconoce así una intersección con los planteamientos de una escuela para el individuo y la centralidad en sus diferencias.

2.2.2.2 Planificación, eficiencia y competencia

La centralidad en los procesos de aprendizaje y desarrollo junto a la necesidad de los sistemas educativos de determinar los contenidos de enseñanza en la escuela, fueron condiciones de posibilidad para la creación del currículo (Díaz, 2009). Las nociones procedentes de la administración, la economía y la psicología conductual fueron apropiadas en el espacio escolar y permitieron categorías como la educación de la ciudadanía, para la democracia y el empleo. Además, se implementaron técnicas de diseño y planificación de la enseñanza traducidas en la fijación de tiempos, objetivos y acciones que determinaron el currículo en términos de “comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje objetivo” (Martínez, Noguera y Castro, 2003; p.27).

Las transformaciones derivaron en una administración de la instrucción o instrumentalización de la enseñanza⁴, implementadas por la incidencia de un conjunto de estrategias educativas, como la Misión Currie⁵, que buscó apropiarse en la educación los planteamientos de la economía vigentes -organización científica del trabajo- y la Misión Lebre⁶, que dio por hecho una vinculación entre educación y desarrollo, la instrucción programada de individuos eficientes o productivos que asumen responsabilidades sociales y, proyección del desarrollo socio-económico del país. Este conjunto de estrategias se conocen como Tecnología Educativa.

El currículo simultáneamente debió responder a las diferencias y condiciones de los alumnos. En las narrativas de los maestros, se identifica una definición del currículo como la necesidad de redefinir los métodos y los contenidos a disposición del aprendizaje. Señalan que esta concepción de currículo implica ‘optar por un diseño que responda a las necesidades del contexto y de los sujetos para los cuales se proyecta’, que ‘requiere alternativas flexibles y mediadoras entre el conocimiento’. Se propone un currículo ligado a ‘la cotidianidad de los estudiantes’, que promueve ‘situaciones de aprendizaje vinculadas a la resolución de problemas ambientales’ y del cual hagan parte ‘no solamente los saberes científicos sino los saberes comunes y tradicionales’. Que asuma ‘los planes de estudio no como la meta última, sino como un instrumento importante para la construcción del conocimiento significativo’.

De tal forma que Prada (2001) en el MAU señala que el currículo

...implica optar por un diseño que responda a las necesidades del contexto y de los sujetos para los cuales se proyecta. Para ello se necesitan alternativas flexibles y mediadoras entre el conocimiento que el maestro considera que el alumno debe construir durante el proceso de formación –conocimiento escolar deseable- y el conocimiento que el alumno considera interesante (p.17)

⁴ “lo que se puede advertir es la aparición hacia finales de los años 40 de un conjunto de experiencias educativas al margen de la escuela primaria, dirigidas a dos sectores de la población claramente diferenciados (los marginados y la fuerza de trabajo media), y cuyo elemento más característico es el énfasis en procesos de programación y diseño de la instrucción (proceso que hemos llamado instrumentalización de la enseñanza).” (Martínez, Noguera y Castro, 2003; p.57).

⁵ “Durante la administración del presidente Mariano Ospina Pérez, en el año 1948, el Estado colombiano quería ser partícipe de los créditos internacionales que estaba otorgando el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento para promover el desarrollo de la región. Con tal fin, el Banco Mundial envió en julio de 1949 una Misión Planificadora que terminó sus labores en el mes de noviembre del mismo año, lo que significó que sus trabajos se desarrollaron en el corto período de cuatro meses.” (Malagón & Pardo, 2009; p.13)

⁶ “La Misión Economía y Humanismo, bajo la dirección del Padre Louis Joseph Lebre, fue contratada en 1954 por el general Rojas Pinilla. El diagnóstico elaborado sobre el estado de la educación colombiana llevó a los técnicos a plantear una reforma educativa cuyas características más generales fueron las siguientes: generalización de la educación primaria, desarrollo de la educación técnica y profesional, y creación de un sistema de capacitación y formación industrial.” (Castro, 2012; p.156).

Es así como el currículo se transforma y se le considera ya no simplemente como un plan de estudios, sino como instrumento para la construcción del conocimiento, para la democracia y para la autonomía de los alumnos. Es así como Rojas, O., et al (2001) señalan que en el currículo escolar de la Institución donde enseñan,

...se han concebido estructuras que fortalecen la democracia, tales como: los comités de gobierno de curso, que cuentan con autonomía para organizar y ejecutar actividades pedagógicas sociales; los juicios formativos, cuyo sentido es aportar al desarrollo de la personalidad para que el sujeto pueda hacer sus descargos y, posteriormente, levantar un acta en la cual se establezcan compromisos del alumno, de la familia y del grupo si es necesario; y la incidencia de los alumnos en los contenidos de cada área de trabajo, que permite cuestionarse frente a los contenidos y, por tanto, reflexionar, analizar y profundizar sobre lo que se aprende. (p.4)

De esta manera, los maestros señalan la importancia de articular los diferentes elementos de la práctica pedagógica a través de estructuras claras de organización en la enseñanza para el aprendizaje significativo del alumno, de tal forma que se puedan realizar y por este motivo se encuentra que hay una apropiación de los maestros al querer vincular los procesos formativos en el currículo de la institución donde llevan a cabo el proyecto innovador de investigación.

El currículo, tal como se entiende en la escuela, está direccionado a responder a las ‘necesidades y condiciones particulares de los individuos’, a permitirles las condiciones para ‘su desarrollo’, ‘el interés’, ‘la motivación’ y ‘la satisfacción personal -o felicidad-’, ¿a qué puede conducir esta pretensión? Si se vincula con la noción de desarrollo social y económico, puede decirse que la producción de individuos autosuficientes, libres y en condiciones de bienestar representan mayor beneficio para los sistemas económicos, son recursos del sistema que funcionan con mayores resultados de calidad y eficiencia. Este énfasis en la individualidad es la novedosa subjetivación de la escuela, los términos y las prácticas se transforman, pero como lo ha mostrado el devenir histórico, no se abandonan los fines de homogeneización, normalización y disciplina.

Al interior del campo, se encuentran análisis correspondientes a la relación estrecha entre currículo, control social y homogeneización, de manera que “este compromiso por tener un sentido de la comunidad, basado en la homogeneidad cultural y el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados primordiales, aunque tácitos, del campo del currículo” (Apple citado por Martínez, Noguera y Castro 2003; p. 75) El currículo es una forma de racionalizar la enseñanza desde principios socio-culturales compartidos por todos como la participación democrática, el vivir juntos, la actividad de los individuos -contrario a su pasividad-, la igualdad, los derechos y las oportunidades.

La igualdad como principio, por ejemplo, se consigue en tanto todos los individuos participen en todos los asuntos, no interesa las diferencias desde las cuales participen sino la acción común de participar, la homogeneidad es la conciencia colectiva de que la participación es un derecho y un deber. Así mismo sucede con las competencias, es necesario que todos sean competentes, no importa en qué funciones o áreas se desarrolle la competencia o si no se es competente en lo mismo que todos, lo que interesa es que todos se especialicen y se capaciten en alguna función. El currículo corresponde con estas comprensiones.

Los principios compartidos, simultáneamente fueron condición de posibilidad para entender de una manera diferente elementos del currículo, como la evaluación. La evaluación como mecanismo que permite la verificación de procesos en la escuela, toma diferentes connotaciones, su definición se prolifera en la participación, la interacción y la promoción del desarrollo de la potencialidad humana. Se encuentra desde las narraciones de los maestros que la evaluación debe entenderse como un ‘proceso continuo’ bajo ‘principios sociales, organizacionales, axiológicos y sistemáticos que permitan monitorizar procesos pedagógicos, la toma de decisiones sobre el desempeño docente y los ajustes implementados’. La maestra Rincón y otros (2001) proponen en el MAU que la evaluación

...se asume como un proceso permanente de reflexión sobre el trabajo que se realiza, que, además, permite hacer seguimiento a los logros y dificultades de los estudiantes. Ahora bien, teniendo en cuenta que el proyecto de investigación busca la incidencia del trabajo por proyectos en el desarrollo de las competencias, la profundización que el proyecto requiere cualificará la mirada sobre la evaluación (p.4)

Es así como la evaluación se entiende en términos de competencias y de reflexividad, que trabajan desde el proyecto de investigación articulado al IDEP, en el que además de la evaluación nombran la necesidad de vincular el currículo a las propuestas de innovación del trabajo en equipo por parte de los maestros en la metodología ‘enseñanza por proyectos’.

La evaluación así entendida para los maestros, es ‘la posibilidad de tiempos y espacios para dar lugar a la pregunta, el diálogo y el encuentro con la vida’. ‘Permite recuperar el sentido educativo’ y ‘es vital en el proceso de enseñanza’ porque ‘es el instrumento a través del cual se puede reconocer debilidades y fortalezas’, actúa como ‘brújula que indica los derroteros por seguir’. La evaluación en la escuela ‘será continua, integral, cualitativa y expresada en informes descriptivos de acuerdo con la Ley General de Educación’.

Se encuentra también, que la connotación más fuerte que los maestros le asignan a la evaluación se centra en la promoción de las competencias, desplaza el anterior propósito de tomar control de conocimientos por medio de instrumentos estandarizados, por la identificación de capacidades para resolver en contexto un determinado problema. Los maestros señalan que la evaluación por competencias hace referencia ‘a la capacidad que tiene una persona para desempeñar una tarea X’, para esto se debe ‘saber no solo qué tantos conocimientos tiene, también, si sabe aplicarlos bien y resolver la tarea’.

A los maestros les interesa indagar por las competencias en lectura y producción escrita, es decir, ‘qué saben hacer los niños y los jóvenes frente a los textos’, ‘cuáles son los desempeños frente a una situación de lectura’, añaden que ‘los instrumentos intentan evitar, en la medida de lo posible, el carácter de examen: tratan, en ese sentido, de proponer contextos de situación’. De manera que

Se indaga por las competencias en lectura y producción escrita, es decir, qué saben hacer los niños y los jóvenes frente a los textos, cuáles son los desempeños respecto a una determinada situación de lectura. Por tanto, los instrumentos intentan evitar, en la medida de lo posible, el carácter de examen; tratan, en ese sentido, de proponer contextos de situación, a manera de juego, en los que el niño se involucra (Jurado, 1999; p.7)

Los maestros señalan que los nuevos modelos de evaluación permiten ‘indagar no por la cantidad de información que tienen almacenada los escolares, sino cómo usan todo aquello en su vida cotidiana’ a través de ‘procesos de asimilación y acomodamiento de las estructuras’ mentales, a la vez que, ‘se cuestiona la forma como se han venido enseñando por ejemplo, las matemáticas’, para ‘mirar qué tanto este conocimiento se inserta en la cultura del niño y en el contexto en que se mueve’. Es así como García (1999) en el MAU señala que

La evaluación de las competencias se debe un poco a cuestionar la forma como tradicionalmente se ha venido enseñando las matemáticas. Esto porque han sido entendidas como si solo existieran en el aula, es decir, se abre la puerta, comienza la clase de matemáticas, se acaba la clase y las matemáticas, quedan encerradas en el aula. En cambio, evaluar competencias significa mirar qué tanto las matemáticas se insertan en la cultura del niño, en el contexto en que se mueve. En ese sentido, el propósito de esta evaluación también tiene implicaciones grandes para la pedagogía porque replantea la forma como las matemáticas se asumen como un conocimiento muerto, inerte para los niños, o como uno necesario e indispensable en su vida común y corriente.” (p.8)

Entender una evaluación por competencias en la escuela, se encuentra recurrente dado el momento histórico y las demandas externas que posibilitan la apropiación del concepto. Las demandas del mercado incursionan para tensionar las prácticas en la escuela y, a la vez, no recibe cuestionamiento sobre su validez en el discurso escolar, sino que se apropia y recontextualiza cumpliendo con las pretensiones procedentes de las empresas y discursos globalizadores. Bustamante (2001) señala que la apropiación del concepto de ‘competencias’

-tomado de la psicología, pese a las argumentaciones que indican su apropiación desde la lingüística- incidió en el fundamento psicométrico que adquiere la evaluación, el currículo, la escuela y en general, las políticas educativas en Colombia.

A partir de ‘La educación encierra un tesoro’ (1994), documento oficial de la UNESCO que privilegia la noción de ‘competencia personal’, las instituciones educativas tuvieron como misión conseguir aprendizajes para el desempeño autónomo de los individuos como ciudadanos y su aptitud en las diferentes áreas laborales. El concepto de competencia fortaleció en la escuela categorías como trabajo en equipo, comunicación, iniciativa de cambio, asunción de riesgos y solución de conflictos, a la vez, que actuó como estrategia nacional para el cumplimiento de las exigencias internacionales, es así como el país se integra a proyectos de organización mundial como el Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Se elabora también el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, a través del cual se implementan una serie de reformas curriculares y la organización del Sistema Educativo Nacional basadas en la Tecnología Educativa. Las reformas realizadas en la década del setenta se conocieron como la Renovación Curricular; acciones que estuvieron encaminadas hacia la capacitación del profesorado y el diseño-aplicación-evaluación de los procedimientos de aprendizaje e instrucción. El Marco Teórico para la Enseñanza Diversificada en el Distrito Especial de Bogotá planteó “dos estrategias administrativas: una de carácter nacional (INEM) y otra de naturaleza distrital (PIDUZOB-CEMDIZOB)” (Castro, 2012; p.165). El INEM, creado con el propósito de buscar obra de mano calificada, y, el Programa Integral de Desarrollo Urbano (PIDUZOB-CEMDIZOB)-, para dotar las Instituciones de tecnologías e infraestructura, sustentado en créditos al Banco Interamericano de Desarrollo.

Estos procesos en conjunto consiguieron conducir a la racionalización de la acción educativa y una escuela centrada en los procesos de aprendizaje. Elementos como la evaluación y el currículo muestran un panorama de nociones, que configuran las finalidades formativas de la escuela a finales de siglo XX. Los maestros y en general, la institución escolar, desde un sentido histórico han permitido posicionar los discursos alrededor de la escuela, para reconocer que la historia no es un asunto lineal, sino que todos los elementos que logran afectar la escuela dejan huellas sobre las que se demarcan continuidades.

2.2.3 Centralidad en una escuela abierta, sin muros y hacia la ciudad.

En el presente apartado se demarca un desplazamiento en la definición de escuela que no está caracterizado o definido por la centralidad de los procesos que la caracterizan -una escuela centrada en los procesos de enseñanza o una escuela centrada en los procesos de aprendizaje- como se ha descrito anteriormente. Estas centralidades no difieren en considerarla como un espacio delimitado y distinguible físicamente dentro de la sociedad, la escuela ha tenido un lugar tangible, separado de los demás elementos, instituciones o espacios que componen la vida social y no se ha dudado en reconocerlo así.

Situando la escuela en la proliferación de definiciones, se ha entendido como edificio, estructura física, casa o lugar. Sin embargo, esta comprensión no permaneció luego de la incidencia de fuerzas externas en la escuela como las tecnologías informativas y la emergencia de discursos internacionales, que tensionaron el sentido de las prácticas escolares y en que es posible reconocer un desplazamiento identificado en las narrativas de maestros y otros actores de la escuela. Pretende abandonar sus muros para salir a la ciudad y permitir que el afuera impregne sus aulas, prácticas y saberes.

2.2.3.1 Tecnologías de la información

Desde el sentido histórico situado en el presente informe de investigación, puede reconocerse que la ciudad y en general la sociedad han adquirido significación cuando se hace alusión a la educación. En tanto las ciencias experimentales le imprimían a la escuela nuevas comprensiones, las tecnologías de información consiguieron irrumpir en la forma de instrucción que se había logrado posicionar y legitimar en la sociedad colombiana aún en medio de los cambios, la instrucción escolar. Estas tecnologías fueron condición de posibilidad para entender una escuela fuera de la escuela y se hizo necesario cuestionarla, así como validar su importancia para el proyecto de civilización. La escuela ya no estuvo sola en el ideal comeniano de enseñar todo a todos.

Álvarez (2003) señala que en la incidencia de las tecnologías de información se estableció una forma de ser ciudadanos y una manera distinta de humanidad, el cambio obedeció a una cultura y una civilización audiovisual que transformó el pensamiento de la época y las costumbres de la población. Desde el surgimiento de la radio, los valores tradicionales fueron

expuestos a lo “tentativo, flexible, elástico y susceptible de ser intervenido por la técnica” (p.28), para ampliar las fronteras del saber, proporcionar otras formas de entender la realidad y, mostrar otros valores y comportamientos en la sociedad. Su emergencia también hizo posible llegar masivamente y al mismo tiempo a diferentes sectores sociales (niños, jóvenes, adultos, amas de casa) que sirvió para clasificar y crear intereses a partir de una cultura mediática y el contenido transmitido a cada uno de los segmentos.

Sin embargo, el uso de las tecnologías desprovisto de criterios educativos e intencionalidades pedagógicas despertó en la sociedad un temor por el abandono del fundamento de la razón y los valores y principios de la sociedad se mostraron en una constante amenaza, la escuela se hizo entonces una institución conservadora y defensora de las tradiciones y el orden civilizador. Las acciones estatales, simultáneamente, pretendieron establecer una acción pedagógica sistemática que implicó “el empleo de los medios en forma organizada, progresiva, coordinada y programada, de tal manera que se lograra la adquisición, total o parcial, de un conjunto de conocimientos, actitudes y experiencias, de alguna manera observables y evaluables” (Álvarez, 2003; p.39).

La acción pedagógica sobre las tecnologías significó su disposición al servicio de la enseñanza y a la vez, la posibilidad de educar rápidamente a la población. Resultó atractiva esta instrucción mediática porque no demandó la presencia física de los actores implicados, ni la sujeción a uniformes, horarios, costos y normas como lo hizo la escuela. En las narrativas de los maestros fue posible reconocer que no solo la cultura mediática que se impuso se sometió a una acción pedagógica que extendió la acción de la escuela en la sociedad, sino que en ésta -la escuela-, se articularon progresivamente las tecnologías a modo de su escolarización siempre con la pretensión de utilizarlos para sacar el mayor provecho didáctico. Es así como en el MAU se indica que

La educación se ha visto rezagada en los programas radiales por reducirse todo a términos como los de audiencia o niveles de sintonía, que terminan por darle fin a la estética, a la presentación, y reducirlo a graduaciones conceptuales bajas con bastante pragmatismo, así como a intereses políticos que se encuentran enardecidos por legitimar un poder fragmentado y con falta de credibilidad, sacrificando programas en donde la educación parte y es principio básico del esqueleto radial. [...] El reto es, pues, grande y no solamente parte de los grandes dueños de emisoras o programas radiales, parte también desde nosotros, de exigir una mejor radio, de aprovechar los procesos lúdicos de un colegio o una universidad, de participar activamente en los espacios que las nuevas leyes abren para los constituyentes primarios. Sólo así podremos tener niveles de apropiación diferentes a los que tenemos en la actualidad. Sintiéndonos parte de una sociedad y parte de una comunidad educativa para que así podamos en un futuro agregar a la lista escolar de útiles un radio y un par de pilas. (Laverde, 1997; p.6)

Por tanto, la escuela se ve obligada a cambiar sus rutinas y formas de ser, por darse a conocer a través de los medios de comunicación. Sin embargo, los cambios son todavía más abarcadores, en tanto que

El desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula, utilizando material televisivo, constituye una alternativa de aproximación al conocimiento de las modernas tecnologías de la comunicación y de acercamiento crítico a un medio que penetra permanentemente los espacios cotidianos de docentes y estudiantes. En la práctica pedagógica cotidiana, la televisión como herramienta didáctica está subutilizada, o lo que es peor, mal utilizada. Con frecuencia, el uso de la televisión en el aula se limita a la utilización de vídeos didácticos, lamentablemente de manera improvisada, sin un proyecto pedagógico definido, casi obedeciendo a circunstancias ajenas a lo pedagógico: porque se dispone del vídeo en un momento determinado o porque hay unas horas disponibles para “llenar”; se desaprovecha así un valioso recurso. (Vallejo, 1998; p.8)

Es así como el aula se ve particularmente mimetizada por medios tecnológicos, hasta el extremo de concebirla sin estos implementos, como lugar donde no se puede trabajar. Aun cuando hayan maestros que no saben usar los equipos y en ocasiones se use para ‘cubrir horas’. La escuela necesita adaptarse a los medios tecnológicos, pero debe enseñar a sus maestros a usarlos adecuadamente. Finalmente, respecto de la radio, Trujillo (2002) señala que

...la programación necesita de un lenguaje particular, es decir, el lenguaje sonoro que emplea diversos códigos para su significación. Es un lenguaje que sirve para desarrollar una amplia variedad expresiva, resaltar elementos del mensaje, crear relaciones y generar un proceso que involucra al oyente en su decodificación. Los elementos que conforman al lenguaje radial básico son: -La palabra -La música - Los efectos especiales -El silencio. [...] Conocer y manejar en forma adecuada los elementos del lenguaje sonoro para la producción radiofónica permitirá a quienes actúen como emisores de mensajes radiales, particularmente con fines pedagógicos, o como herramientas para la innovación educativa, harán que los proyectos de esta naturaleza logren mejores resultados en el cumplimiento de sus objetivos dentro de las actividades realizadas en el aula de clase (p.6)

Sin embargo, la aplicación de las tecnologías en la escuela se tensionó frente a las finalidades pedagógicas que con mayor veracidad debieron adquirir dentro de sus aulas, su apropiación casi se hizo semejante al uso que podría tener fuera del espacio escolar, dirigir una intencionalidad en relación con el conocimiento y la formación de los alumnos para los maestros fue y ha sido aún en la actualidad un camino estrecho por recorrer ¿cuál es el sentido de apropiar las tecnologías en el aula? si las nuevas generaciones acceden fácilmente a estos medios en los hogares y otros espacios ¿qué posibilidades debe brindar la escuela?. Se quiere rescatar que la incidencia de estas tecnologías también problematizaron la escuela, los maestros reconocieron las carencias en relación con la acción pedagógica de la escuela, valiéndose también de argumentaciones procedentes de la psicología. Martínez (1999) señala al respecto que

Estas tecnologías emergen casi en contra de la escuela, o la escuela se pone en contra de ellas, debido posiblemente al alto nivel de atención y dedicación que genera en los niños y jóvenes, lo cual ha sido justificado psicológicamente como perjudicial y generador de conductas agresivas [...] Como las

problemáticas frente a las nuevas tecnologías dependen del punto de vista en que son planteadas, vale la pena contrastarlas con una mirada diferente, proporcionada desde los mismos niños y jóvenes. [...] ¿Nuevas formas de pensamiento se empezarán a esbozar, nuevas ideas y lógicas surgirán? La aproximación a estas experiencias ha permitido apreciar la facilidad que los niños y jóvenes tienen para interactuar, comprender y modificar nuevas tecnologías. Ellos nos enseñan las dinámicas actuales de la cultura escolar. Con sus comportamientos y actitudes frente a los diferentes contextos ¿estarán proporcionando elementos que ponen en duda el soporte que mantiene vigente la organización escolar?, ¿estarán mostrando lo que no es necesario para el saber? (p.4)

De esta manera, se plantean algunos interrogantes sobre el ser de la escuela y la forma como es impactada por los medios de comunicación, hasta el punto de querer transformarse solo para dar respuesta a las demandas sociales. Y aún con la computación, la escuela se hizo mucho menos resistente que con los demás medios de comunicación. Por tanto, Rojas (1998) en el MAU señala que

La información, como un momento dentro de la computación, “es aquello que para un observador o receptor que se halle en una situación en la que al menos hay dos ocurrencias posibles pone fin a una incertidumbre o resuelve una alternativa; es decir, sustituye lo desconocido por lo conocido, lo incierto por lo cierto [...] todo conocimiento establecido de antemano debe ser recibido con beneficio de inventario, pues las que antes eran concebidas como verdades inamovibles hoy tienen fisuras y se precipitan al abismo. Este es el punto óptimo para construir, así lo demuestra la acelerada incursión de la máquina en la vida del hombre. Es su aceptación justificada en la multitud de usos y beneficios que de ella se pueden obtener. Pero no podemos quedarnos en una posición simplista y utilitarista, siempre que hagamos uso de ella se estará presentando una oportunidad o situación para develar lo que hay detrás de la acción haciéndonos conscientes, así sea de manera parcial, de cómo funciona el “conocimiento del conocimiento”. (p.14)

El sentido histórico muestra que como antecedente de la apropiación de las innovaciones tecnológicas en la enseñanza de la escuela, la acción pedagógica asignada a las tecnologías, ya había proliferado en maneras distintas de ser escuela, por supuesto, centrando su ‘método’ en la novedosa enseñanza audiovisual de carácter unidireccional. Surgieron las escuelas radiofónicas, creadas por la Acción Cultural Popular que funcionaron en “determinadas casas de campesinos que aglutinaban una o más familias en torno a un radio. Su objetivo fundamental era llevar a cabo un programa de alfabetización” (Martínez, Noguera y Castro 2003; p.40). En algunos casos, estas escuelas contaron con la figura de un campesino que voluntariamente se desempeñó como auxiliar y se crearon institutos para su entrenamiento en Sutatenza y Caldas.

A la llegada del cinematógrafo, se creó la Sección Educativa Cinematográfica del Ministerio de Educación, que organizó las “escuelas ambulantes” como un experimento de educación audiovisual, que llevó por diferentes regiones libros, música, cine y conferencias “que dictaban clases sobre diferentes materias” (Acevedo, citado por Álvarez 2003; p. 104). Y entre las tecnologías de la época, la televisión también representó la institucionalización de

espacios de enseñanza que sirvió “con mucha eficacia para perfeccionar los métodos educativos que se empleaban en las escuelas” (p.150). Las lecciones televisivas fueron dictadas por profesores de reconocido mérito y los programas se dirigieron a escolares y adultos en materias como matemáticas, ciencias sociales, inglés, música, dibujo, deportes, educación religiosa, educación cívica y educación sanitaria. El modelo escolar se vació en la televisión, se enseñó a un amplio número de estudiantes y se perfeccionaron los conocimientos de los maestros que también sintonizaron las clases televisivas.

Según Álvarez (2003) la educación en la escuela continuó funcionando porque ofreció un saber sofisticado, elaborado y exclusivo, accesible para los más jóvenes, diferente de las novedosas formas de enseñanza que involucró a la población adulta de bajos recursos, como campesinos y trabajadores. La escuela representó una educación formal, con un espacio para el encuentro intergeneracional, una organización definida y unas normas por cumplir, mediadas por los manuales y textos escolares. Sin embargo, la escuela no descansó de fuerzas que tensionaron su vigencia. El proceso de industrialización de la vida social, el crecimiento de las ciudades y, por consiguiente, la tecnología fueron condición de posibilidad para que los escenarios públicos representaran nuevas agencias educativas.

2.2.3.2 Ciudad educadora y Escuela abierta

En esta serie de acontecimientos, se posibilitó una expansión de la función educativa en la sociedad y la ciudad específicamente,

...hasta las calles educan hoy, dada la inmensa cantidad de información que circula en ellas y la cantidad de códigos y símbolos que portan [...] hablar hoy en día de ciudad es reconocerla como espacio para la socialización y la formación. Si repasamos las proclamas de las llamadas ciudades educadoras, nos daremos cuenta de que allí está aconteciendo la emergencia de un nuevo paradigma educativo. Parte de este nuevo paradigma nos dice que la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos de un país y que la infancia ya no es la única edad para aprender (Álvarez, 2003; p 251)

La comprensión de una ciudad que tiene la capacidad de educar fue fortalecida simultáneamente por la apropiación de discursos y propuestas internacionales en el imaginario y proyección social. Organizaciones como la UNESCO vincularon estrechamente la educación permanente como posibilidad de las ciudades educadoras⁸ en que se expone que cumplen con esta función educativa en tanto asuman la intención y responsabilidad de “la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si

se les enseña a hacerlo” (Jurado citando a Moncada, 2003; p.136) De esta manera, su fortaleza es el conjunto de dinámicas sociales y culturales que permiten procesos cognitivos y de socialización que están fuera del alcance de ‘instituciones disciplinarias’ como la escuela.

La UNESCO en “Aprender a ser. La educación del futuro” (1973) establece que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida de acuerdo con su conveniencia, esta educación permanente es el centro de la ciudad educadora. En esta comprensión, la educación acoge a todos los individuos y no puede restringirse a un sistema porque determina una organización más amplia sustentada en principios como el aprendizaje personal y la autoformación. Señala que es necesario renunciar a la restricción de la educación exclusivamente a la escuela y hacer uso de todo tipo de instituciones y actividades económicas, sociales y culturales para la educación de la ciudadanía. En este marco de comprensión, es tan válida la instrucción recibida en la escuela como la educación no formal a la que el individuo puede acceder conforme a su preferencia.

En una apropiación de las demandas sociales tanto nacionales como internacionales, en Colombia se creó la Constitución Política de 1991, que a su vez dio paso a la Ley General de Educación. Es así como la capital colombiana realizó modificaciones como, el cambio en la infraestructura y la creación de instituciones educativas, entre otras acciones para complementar o contribuir a la función educativa de la escuela. Según Pérez (2012), se implementó el plan *Formar Ciudad*, que permitió la creación de la subsecretaría académica en la Secretaría de Educación, la constitución del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, la descentralización de la administración distrital hacia una local, a través de los Centros Administrativos de Educación Local -CADELES-, así como incentivos para las instituciones que presentaran el Proyecto Educativo Institucional -PEI⁹-.

A manera de encuentro, la Ley General de Educación reconoce un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, con una visión integral de los individuos, y acorde a sus intereses y necesidades. Así mismo, diferencia los tipos de educación formal, no formal e informal; una educación no formal, que promueve el perfeccionamiento humano, la reafirmación de valores nacionales, la capacitación para el desempeño artístico, recreacional, recreativo y técnico, la protección de los recursos ambientales y la participación ciudadana en la vida política, económica, administrativa y cultural. Una educación informal como todo conocimiento libre y espontáneo procedente de la interacción humana y cultural y de las

tecnologías informativas. Los medios de comunicación -o tecnologías informativas- deben fomentarse en la consecución de los procesos de educación permanente en la sociedad. De manera que puede reconocer ‘la vía libre’ para que la escuela empiece a abrir sus puertas y salga de sus muros.

El sentido que adquieren estas comprensiones desde las narraciones de los maestros es la evidente demanda de nuevas transformaciones en la escuela, de manera que asigne a la ciudad su potencial educativo. Así como debió articular las tecnologías a sus prácticas, debe apropiarse los elementos urbanos para su acción pedagógica. De esta manera, la escuela sale de sus muros para abrirse paso por toda la ciudad, deja de ser un lugar de encierro apartado de los vicios y la contaminación de afuera para ser una **escuela abierta**. Es así como Prada (1998) asegura que

También ha hecho carrera la práctica de hacer visitas guiadas de los maestros con sus niños y jóvenes a diferentes sitios de la ciudad, museos, centros turísticos, etc. Pero generalmente estas son actividades extracurriculares, muy pocas veces articuladas al desarrollo de los programas académicos que se adelantan en las diversas materias. (p.3).

La escuela abierta invita a recorrer la ciudad, vivirla, conocerla, explorarla y sentirla. Es así como Chinchilla (1999) señala que desde su experiencia como profesor de educación física se puede abordar la ciudad como abierta a los cambios sociales. Por tanto

Actualmente, tal vez las porras proporcionan un componente enriquecedor para las clases de educación física. En mi experiencia, han sido actividades menos formalizadas, más espontáneas, de contacto con el ambiente. Son las que rompen con el esquema escolar tradicional, las que motivan y enriquecen al estudiante. Pero debe existir claridad conceptual y experiencia para sumirlas en el currículo. Por fuera de la escuela se multiplican las manifestaciones corporales y lúdicas como actividades de tiempo libre, los deportes de alto riesgo, las caminatas, el monopatín, los aeróbicos, el ciclocross, el ciclomontañismo, el frisbe, el squash e incontables prácticas no convencionales relacionadas con el vértigo, con la “adrenalina” y con el baile. (p.16)

Lo anterior, se basa en las actividades vinculadas entre lo curricular y extracurricular en las clases que tienen relación con la sociedad. La escuela en constante interacción con la ciudad se proyecta a novedosos escenarios y personajes, donde antes no eran bien recibidos, ahora son los más invitados. Es así como se señala que

Se trata de crear una escuela abierta en donde olviden, los paradigmas de la tradición, una escuela que se proyecte hacia la sociedad, líder de los procesos de cambio. Se debe luchar por la igualdad de derechos y oportunidades (Educativa Anónima, 1998; p.13)

Proyectarse hacia la sociedad es el reto de la escuela abierta, pero no sólo implica abrir las puertas también se trata de ampliar su creatividad en las aulas y en los demás espacios de la escuela. Es así que Nieves (1998) señala que

Se trata de concebir una relación espacial diferente y abierta. Ya se viene indicando que debe construir todo un ambiente que facilite los niveles de aprendizaje de los estudiantes. La clase de educación física por su esencia misma viene utilizando la mayor área para realizar su labor, pero es urgente que todas las áreas del conocimiento acudan al máximo de creatividad para dinamizar ambientes que favorezcan una mejor relación docente: teatros, museos, laboratorios, fábricas, avenidas, la naturaleza misma (lagos, ríos, selvas, bosques, montañas), centro de investigación, academias, observatorios y, en fin, todo lo que los pueblos, ciudades puedan ofrecer. Transformar la concepción del aula será una ganancia para entusiasmar a las generaciones de estudiantes ávidos de conocer y saber. (p.14)

Finalmente, se trata de un aula que salga de su escuela y se proyecte a lugares inimaginados, por tanto Buenaventura (2000) la define como

El aula autónoma liberada que sale de la escuela, salta los muros de la escuela y aparecen así el aula urbana y el aula ecológica. Porque cada fábrica quiere tener su aula museo vivo, su aula de historia y producción y mercado y lo mismo quiere tenerla cada gran tienda y cada polideportivo e incluso cada avenida, cada calle mayor de la ciudad y habrá el aula del metro y la del parque principal, de manera que el grupo de estudio tenga su ciudad educadora. Todo lo cual se completa o complementa necesariamente con el aula ecológica, el aula bosque, la del río, la del mar, creándose así ya no la ciudad solamente, sino la nación educadora. (p.19)

Una escuela abierta para los maestros, es aquella que hace de todo lo que habita la ciudad, su recurso didáctico y, permite la movilidad de sus actores para conocer por la vivencia urbana el mundo en el que se encuentran inmersos como ciudadanos. Es una escuela que se transforma porque su acción no se apoya sobre los textos escolares, sino que lleva a conocer los elementos reales en el lugar donde se encuentran y esta pretensión debe ser parte de los objetivos que se plasman en los currículos. El listado de temas o contenidos no están determinados por una estructuración predeterminada de los mismos, sino por salidas a museos, fábricas, empresas, centros turísticos, escenarios deportivos, teatros y la naturaleza misma, que tienen por encargo otorgar los saberes y el conocimiento de la historia, la economía, la cultura, el arte, la realidad.

Esta escuela abierta representa un desplazamiento en relación a la espacialidad que la delimita, o por el contrario, que desdibuja sus límites territoriales. Es una innovación de la escuela porque se le ha demandado reconocer la riqueza de información que la ciudad tiene para enseñar y ha reconocido allí otras definiciones de aula y de espacio escolar. Así como la ciudad se dispone a la escuela, la ciudad se escolariza ¿en qué manera? cuando articula los saberes que vienen de afuera y los integra en las prácticas pedagógicas que se dan en su interior. Es una relación recíproca, la escuela abierta es aquella que abre sus puertas a lo que procede de la ciudad. Por tanto, Rodríguez (1997) señala que

La apertura de la escuela a nuevos saberes está estrechamente ligada a la aparición de nuevos actores en las aulas: no solo adultos que supuestamente saben y tienen la misión de enseñar y niños o jóvenes que supuestamente no saben y tienen la misión de aprender habitarán nuestras escuelas. Muchos adultos y viejos que tienen ricas experiencias y son portadores de muy variados saberes vendrán a las escuelas con

el deseo de apoyar la labor formadora de las nuevas generaciones y de estudiar muchas cosas a las que en su niñez y juventud no tuvieron acceso. Estos nuevos actores con roles de aprendices y enseñantes dejarán sin piso muchas de nuestras actuales convicciones sobre el maestro y sobre los alumnos. (p.14)

En consecuencia, Buenventura (1998) en el MAU indica algunas preguntas sobre la escuela del futuro, así que

...queremos contarles al Estado y al país, el sueño o la utopía de nuestra escuela del futuro. Una escuela en serio y en fiesta a la vez, todo el tiempo y al mismo tiempo. Una escuela invadida de ciudad, contaminada toda de mercado, con entrada libre pero a la vez una escuela foral y laboratorio, dialógica e investigadora. Una escuela que logre hacer entrar el aire del recreo por la ventana del aula, que se convierta en puente lúdico entre el espacio lectivo, de aprendizaje e investigación y el espacio recreativo de juego y arte. Una escuela que recibe de visita al Presidente de la República para exponerle su conflicto y oírlo, y recibe al candidato a la Presidencia para proponerle el voto pragmático y recibe al experto internacional y al vocero de la ONG educativa y hace foro de alcaldes y congreso de padres y encuentro de personeros. Una escuela que le va a tomar el pulso a la historia del INEM nacional, ¿se estancó?, ¿sobrevive?, a las historia de las normas superiores, ¿son superiores de verdad?, a las facultades de educación, ¿son formadores de formadores o no dan aún la medida? Una escuela -foro de aforar, de evaluar, de medir: ¿Qué ha pasado con cuatro años de Ley General y PEI? ¿Qué ha pasado con la Ley en el sector oficial, en el privado? Una escuela comprometida con su país: ¿Qué ha hecho por la paz, por los derechos humanos? (P.17)

Una escuela como la que que se plantea Buenventura permite preguntarse por la labor del pedagogo, por tanto,

Desde hace muchos años, incluso siglos, los pedagogos han venido planteando la necesidad que los maestros articulen sus enseñanzas a la realidad social en la que están inmersos. Pero esto, generalmente, se ha interpretado como un ejercicio en el que los contenidos se diseñan de tal manera que muestren dicha realidad; en algunos casos se desarrollan actividades prácticas, de laboratorio, para que niños y jóvenes tengan la posibilidad de vivenciar lo real, pero siempre dentro de la escuela. (Prada, 1998; p.3).

Estos planteamientos se tensionan cuando una perspectiva analítica desde la Pedagogía se permite cuestionar el sentido de la escuela y señalar que en su misión de formar, se deben suspender ciertos vínculos con la familia y la sociedad, si su pretensión es presentar el mundo a los jóvenes de modo interesante y comprometedor. Si la escuela se encargó de materializar el tiempo y darle una espacialidad, su sentido fue precisamente sacar a los alumnos del mundo de desigualdad que caracteriza el exterior para conducir a un tiempo y un espacio de igualdad (Simons y Masschelein, 2014; p.5) Si la escuela sale de su mundo distinto, ¿qué puede ofrecer diferente de la sociedad? ¿cuáles son sus posibilidades?

Esta, como tantas innovaciones han atravesado a la escuela, ha redefinido las formas de instruir, enseñar, formar o educar, ha redefinido visiones de sus actores -alumno y maestro-, ha demandado otras maneras de entender en qué sentido se conducen sus prácticas, y en general, ha mostrado otra forma posible de escuela. Queda preguntar si ¿la escuela se desdibuja de la sociedad al ampliar sus límites e integrar el conocimiento de todo lo que está afuera? ¿Acaso es la primera vez que se sale de sus muros? ¿Qué otras intenciones puede

tener? De acuerdo con los relatos de los maestros y los actores que configuran la vida escolar, la escuela continúa definiendo lo que se enseña, lo que se aprende, lo que se hace, lo que se dice, lo que lee o se escribe; por supuesto, afectada por líneas de fuerza que le imprimen otras comprensiones. Su saber no se desvanece en la ciudad, en la sociedad, o en el mundo, lo que hace es incorporar sus saberes y apropiar su espacialidad para continuar su función de formar a las nuevas generaciones.

Si la escuela fue un espacio y tiempo definidos para determinadas prácticas de enseñanza y, ahora se abre al mundo, se desdibujan sus saberes tradicionales y al menos el espacio no es más un contorno que la distingue de otros espacios, entonces ¿qué es la escuela? Aquella que permite un encuentro entre generaciones y demanda esfuerzos, normas, disciplina y un espacio para su función social, hoy, no ha dejado de ser, permanecen todos sus principios reguladores, solo que se muestran de diferentes formas, a veces, con la ilusión de que son totalmente distintas de las anteriores.

2.3 Consideraciones de cierre

Al interior del campo, diferentes sentidos han permitido situar las discusiones que giran alrededor de la escuela como concepto articulador de la pedagogía. Los conceptos que subyacen a la discusión sobre la escuela muestran la interrelación constante de los elementos que se disponen en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, así como la complejidad que contiene. Se encuentra que esta interrelación más que denotar dinámicas de causa-efecto entre los acontecimientos históricos y las narraciones, denota la pluralidad de sentidos que juegan para situar la movilidad del campo en términos de desplazamientos, problematizaciones, tensiones, encuentros -intersecciones-, apropiaciones y condiciones de posibilidad.

Situar los diferentes sentidos permite un panorama que muestra las condiciones y coyunturas en las que se inscriben las narraciones de los maestros y actores que enuncian desde el espacio escolar y, las proliferaciones de definición que pueden articularse alrededor de un concepto como es la escuela. De esta manera, se reconoce por precedente los acontecimientos históricos que posibilitaron las diferentes formas de enunciación y se encuentran tensiones demarcadas en los diferentes desplazamientos que el presente capítulo se propuso describir.

Las narraciones analizadas direccionaron la estructura del documento en términos de los desplazamientos. Se encontró que se dieron en primera instancia por la centralidad de los procesos que caracterizaron la escuela, en diferentes momentos de la historia. Los enunciados (narraciones) en intersección con la descripción histórica del campo pedagógico en Colombia, situaron una escuela, que en su forma tradicional se pensó para la homogeneización y la disciplina, cuyas prácticas correspondieron a las finalidades expuestas y se entendió autoritaria, normativa y disciplinaria. Esta escuela se desplaza en medio de transformaciones coyunturales determinadas por la irrupción de nuevos métodos y disciplinas hacia otras comprensiones que centraron los procesos escolares en la individualización, la actividad y el desarrollo de los alumnos; una escuela que se articuló con la demanda social de producir individuos eficientes y productivos.

El desplazamiento situó la posibilidad de reconocer diferencias, necesidades, condiciones e intereses individuales, sin embargo, no se apartó de producir homogeneidades en la escuela, en términos de individuos activos que orientan responsablemente su accionar, participativos, democráticos y que saben aplicar los conocimientos que poseen para resolver determinados problemas, esto puede entenderse como una homogeneidad en la competitividad.

El segundo desplazamiento que fue posible identificar desde las narraciones analizadas, acoge el desplazamiento anterior, que estaba constituido por dos formas de presentarse la escuela de acuerdo a la caracterización de sus procesos de enseñanza o aprendizaje, en tanto que en intersección, la escuela en ninguna de sus formas presentadas abandonó los límites de espacialidad física que la constituyeron un lugar separado en la vida social, apartado de la influencia de todo lo procedente del afuera. Esta escuela se desplaza hacia una comprensión abierta del espacio que la determina, un espacio que no se encuentra limitado por muros que la distinguen de la sociedad y se ubica en la ciudad, en una exterioridad que tiene para ofrecerle otros saberes en medio de los elementos que la componen.

Este desplazamiento situó nuevos territorios en la escuela y la posibilidad de articular saberes, valores y aprendizajes provechosos en el ideal de preparar a los individuos para la vida. Por lo anterior, en el presente informe no se considera que la escuela borre los límites con el mundo exterior, sólo los invisibiliza con la pretensión de apropiar didácticamente la ciudad. Una escuela abierta es la forma de educar a las nuevas generaciones en los

conocimientos que se adaptan a sus necesidades e intereses particulares, que le han de servir a futuro en su rol como ciudadanos productivos que contribuyen en la construcción de un país con mejores condiciones socioeconómicas. Este desplazamiento puede situar el comienzo de una escolarización de la ciudad en general.

Los desplazamientos descritos anteriormente, tienen por condición de posibilidad la historia, de allí que situarlos en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, no es posible desprovistos del sentido histórico que caracteriza todo aquello que es posible narrar, reconceptualizar, comprender o problematizar. El concepto de escuela contiene un acontecimiento en el que se enmarcan actores, prácticas y saberes que no siempre existieron, y son herederos de las huellas de la historia que marcaron su origen y su tradición. Esta es la apropiación que de los desplazamientos -como concepto que remite a la funcionalidad del campo- fue posible para el presente informe de investigación desde el análisis de las narraciones referidas a la escuela.

En este sentido, los desplazamientos marcan la irrupción de cambios y, a la vez, continuidades reflejadas en las narraciones de los maestros y otros actores del espacio escolar. Estas continuidades son la herencia antes mencionada que permitió comprender que la historia vuelve sobre sí misma aunque cambie la forma de presentarse en medio de las demandas de una sociedad y época determinadas.

Para referir las narraciones que sobre escuela hacen los maestros y que fue parte fundamental del total de la masa documental analizada, es preciso señalar la proliferación de definiciones que denotan. Es así, que la escuela adquiere una definición como espacio para el desarrollo, la autonomía, el aprendizaje y la felicidad; así mismo, adquiere una definición como espacio para la interacción, la participación y la comunicación. Otras definiciones, la reconocen como ‘un espacio sin fronteras donde la cotidianidad es fundamental’, que ‘cumple con dos funciones, el conocimiento y la socialización’, un espacio en que ‘se expresan tensiones sociales y fuerzas en conflicto’, es ‘otro pequeño mundo de la gran constelación social’, ‘un templo de saber’ y ‘un lugar para la construcción del conocimiento’.

La escuela también es definida desde su carácter disciplinario aludiendo a su constitución histórica, los maestros señalan que ‘fue necesaria como dispositivo de homogeneización y control’, ha sido una forma reproductora y transmisora de conocimientos’ y, ‘edificios que se

pasan en la privacidad y definición de espacios'. En el marco de estas definiciones, se hace una crítica de la escuela porque hegemoniza el conocimiento y promueve formas de relación inequitativas e injustas, descalifica la dificultad y el error y, en general, porque continúa como forma de enseñanza tradicional.

De acuerdo con lo anterior, la escuela necesita innovarse, porque las nuevas generaciones ya no se asumen como 'pasivos receptores' y debe conseguir la satisfacción personal y mejores procesos de aprendizaje. La escuela necesita estar abierta al cambio, posibilitar toda clase de acontecimientos educativos y pedagógicos y, vincularse con la comunidad porque es afuera donde se construye y se apropian los derechos humanos. Por último, la escuela debe construirle un escenario propio al constructivismo –como corriente psicológica que la escuela apropió en su discurso- y transitar de la instrucción a la creación, la investigación y la incertidumbre.

En la necesidad de transformar la escuela, el currículo es fundamental en tanto plantee estrategias flexibles y mediadoras del conocimiento, responda a las necesidades del contexto en que se desenvuelven los individuos y promueva destrezas para la solución de problemas prácticos. Es así que, la evaluación no sólo dará cuenta de los conocimientos que poseen los estudiantes, sino de la correcta aplicación que hacen de los mismos frente a determinados problemas del medio.

De acuerdo con Pineau (2001) la escuela representó la forma educativa hegemónica universal e invisibilizó otras formas y estamentos para conseguir la instrucción y alfabetización de las personas en la sociedad. De esta manera, se establece una estrecha vinculación entre escuela y educación como sinónimos o elementos equivalentes. La escuela es una de las mayores construcciones de la modernidad, aún símbolo del progreso; de allí, que de sus prácticas dependen los triunfos o fracasos de la sociedad.

En esta serie de demandas, la escuela es foco de discursos y, en general, un conjunto de fuerzas externas le señalan nuevas formas de ser y enseñar a la población. Las transformaciones que articula con frecuencia hacen posible su constitución en términos de discontinuidades y puntos de encuentro que en definitiva le marcan reordenamientos en el Campo Pedagógico, específicamente en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía.

3. MAESTRO

*Compra la verdad, y no la vendas;
La sabiduría, la enseñanza y la inteligencia
(S. Biblia)*

La escuela -en su delimitación de espacio y tiempo - fue condición de posibilidad para el encuentro de unos actores -que se relacionaron alrededor del conocimiento- en una finalidad de civilización; uno de esos actores es el maestro. En el presente capítulo, el concepto articulador es ‘maestro’, por su centralidad y recurrencia en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Esta centralidad y constante enunciación sobre el maestro es posible en el reconocimiento del sentido narrativo y el sentido histórico que juegan en el campo, para señalar los desplazamientos y reconceptualizaciones que han caracterizado su existencia. El sentido narrativo desde las narraciones de los maestros y actores del espacio escolar que escriben para el Magazín Aula Urbana del IDEP (entre 1997 y 2002) y el sentido histórico-teórico desde las elaboraciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y otros referentes.

Los sentidos que se exponen permiten comprender las reconceptualizaciones que toma el maestro en las narraciones analizadas y su intersección -en medio de las distancias temporales- con las periodizaciones señaladas en la historia. Es necesario precisar, que las periodizaciones no sitúan sucesos que dejaron de ser, por el contrario, son condiciones de posibilidad para las caracterizaciones que imprimen los momentos posteriores. Así mismo, al demarcar una característica específica en cada periodización, se sitúa un tipo de maestro desde las generalidades del momento histórico, sin desconocer que los cambios no son tan determinantes como para no admitir la coexistencia de anteriores personajes en cada nueva periodización.

El maestro se entiende en el presente informe investigativo como ‘personaje-formación’, que permite comprender no al individuo sino a la materialización de un “mundo, una época, una escuela pedagógica, un estilo de enseñar, un modo de vestir, una manera de caminar, una mirada y una corporalidad única” (Echeverri, 2009; p. 279) en el ser del maestro y que se refleja en diferentes sujetos de la enseñanza por determinaciones externas o líneas de fuerza, que imponen las diferentes épocas y la sociedad. Los personajes-formación no representan una producción artificial, son la caracterización central del maestro en un momento histórico

determinado, que a la vez, presentan una proliferación de definiciones apropiadas como ‘rostros magisteriales’, es decir, las distintas formas de entender el maestro en cada personaje-formación caracterizado en las periodizaciones.

3.1 La modernidad como condición de posibilidad para un personaje-formación: el maestro

Esta figura de maestro emergió en la necesidad de configurar prácticas debidamente organizadas para una escuela que pretendió conducir al perfeccionamiento humano desde la instrucción de los más jóvenes. Estas prácticas organizadas fueron condición de posibilidad para un personaje formación determinado, sobre el que reposó una ardua labor en medio de ciertas finalidades formativas y acciones controladas. Fue necesario “procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad” (Comenio, 2010; p.1). En esta idealización tiene lugar el maestro, aquel que puede entregarse a la enseñanza de los suyos y es notable en el conocimiento de las cosas y las costumbres; habita los lugares de enseñanza comunes, tales como escuelas, estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios y academias (p.27) y, se conoce como *preceptor, maestro o profesor*.

Es el surgimiento de la escuela como lugar donde se puede educar la juventud reunida, en donde emerge el servicio del maestro, quien puede dedicarse a la educación de los discípulos, en condición de “santo, instruido en la verdadera sabiduría, que muestra con su palabra y ejemplo el camino de la verdad y la salvación” (p.145). O aquel sujeto que para Montaigne “desde el primer momento, según el alcance espiritual del discípulo, comenzase a mostrarle las cosas, haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo, a veces mostrándole el camino y a veces dejándole en libertad de buscarlo” (1984; p.18). Allí el maestro debió buscar como fruto formar en la prudencia, la probidad y la decisión; no solo con preceptos, sino con obras y ejemplos, haciendo del saber no una adquisición, sino la esencia y el hábito del niño, pues “es cosa de un espíritu superior y fuerte saber condescender con los hábitos de la infancia, al mismo tiempo que se los controla (p.18).

De esta manera, la noble misión del maestro estuvo estrechamente ligada al método, en tanto este materializaba la idoneidad que lo hacía digno de formar y moldear a sus discípulos. El

maestro debió actuar en la medida justa y adecuada, con acierto para hacer germinar en el niño los frutos sin error. Añade Montaigne:

...no quiero que se aprisione al joven. No quiero que se le deje a merced del humor melancólico de un furioso maestro de escuela; no quiero que su espíritu se corrompa teniéndole como en prisión, trabajando durante catorce o quince horas, como un mozo de cordel, ni aprobaría que, si el alumno, por un talante solitario y melancólico, se entrega al estudio de los libros de modo excesivo, se le anime a ello: esto lo hace inepto para el trato social y lo aparta de mejores ocupaciones.

El maestro históricamente también hubo de hacer uso de la disciplina -disciplinar- para la correcta educación del niño, una disciplina que en relación a Kant (2003) permitiría reprimir la condición salvaje, impulsiva y de libertad natural -no razonada-, para llevarlo hacia su humanización y, cuya finalidad fue “habituarse al hombre desde niño a estar tranquilo y observar puntualmente lo que se le ordena” (p.30)

Otros de los presupuestos para el conocimiento del maestro en su deber de formar humanidad, fueron la experiencia sensible y la libertad. Locke (1986) aunque no se refirió precisamente al deber del maestro de escuela, situó elementos referidos a la educación. La experiencia sensible -y la percepción- se hicieron indispensables para conseguir las representaciones del mundo -en el niño-, del conocimiento de las cosas se aspiraría a un conocimiento más complejo a partir de la confrontación de la misma experiencia. Fue necesario habituar al discípulo en las buenas maneras de comportarse en tanto “la naturaleza puede acostumbrarse a muchas cosas que parecen imposibles, siempre que se procure habituarla desde el comienzo” (p.37) y no se deberá mostrar afecto al niño para que busque la realización de aquello que se espera que haga.

La libertad en una comprensión naturalista metódica correspondiente con Rousseau -en efecto del maestro, preceptor o ayo- sobre la forma de conducir la educación del niño, defiende que a través de sus inclinaciones naturales, el maestro puede educar, de lo contrario consigue privar la existencia humana y no conducirá a una educación verdadera, en la que la obligación se hace parte de la natural disposición del hombre. En el sentido pedagógico rousseauiano, el maestro no debe privar de los libres movimientos o del aire porque así “parece que [los maestros] tienen miedo de que [los niños] den señales de vida” (Rousseau, 1999; p.6). El maestro pudo causar esfuerzos vanos que del niño por conseguir una libertad negada, un esfuerzo y afán que demorarían sus progresos.

El maestro en esta pedagogía moderna es central en el proceso formativo. La formación de los niños hacia el fin más alto al que pudo aspirar la sociedad como la civilidad, la perfección humana y la libertad -razonada- dependió de la sabiduría, excelencia humana y adecuado método del maestro. Un sujeto admirable, digno de imitar, que ilumina con su saber y con su ejemplo, que imprime como en el arte, la medida justa de la formación para hacer de los niños, la máxima expresión de una humanidad perfecta. En todo caso, es un personaje formación con un saber de precisión para educar y de técnicas para la funcionalidad de la escuela que adquirió matices, connotaciones y formas a lo largo de las transformaciones que la época le asignó -por la apropiación de diferentes discursos como líneas de fuerza que tensionan las prácticas ‘tradicionales’ o ‘clásicas’-.

A continuación, se presentan los sentidos narrativos e históricos, que constituyen el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía que señalan determinadas reconceptualizaciones, cambios en la definición del maestro, su acción formativa y sus finalidades. En palabras de Echeverri (2009), las finalidades en el oficio de maestro “deben transitar de la historia de las prácticas pedagógicas a los conceptos y experiencias de la escuela y el aula para que allí sean reconceptualizados desde los proyectos reconfiguradores y activen la visibilidad e invisibilidad del maestro” (p.222).

3.2 El maestro en Colombia: entre condiciones de posibilidad, tensiones y reconceptualizaciones

¿De donde proviene el maestro? ¿Cuáles fueron las condiciones que hicieron posible la existencia de esa particular denominación de ‘maestro público’? Martínez, Castro y Noguera (1999) indican la emergencia de un personaje cuya presencia suscitó profundo rechazo en Santafé colonial. Aconteció la alarmante proliferación de “unos “sujetos que andan por las estancias” pregonando enseñar a leer, escribir y contar [...] unos mercaderes de la enseñanza que vendían o cambiaban su saber por “un real, una vela y un pan semanal” [poco a poco] por toda la geografía del virreinato” (p.21).

Este personaje-formación se distinguió de aquellos que enseñaban en los seminarios o en los colegios y, de los preceptores o ayos en las casas de las gentes más prestigiosas, eran otros sujetos que hicieron de la enseñanza su oficio, un oficio público dirigido a todos aquellos que

estuvieran dispuestos a aceptarlo y a otorgar sutil beneficio para contribuir a su supervivencia. “Este nuevo enseñante se constituyó en la primera forma de emergencia del maestro de escuela” (Martínez, Castro y Noguera, 2003; p.24). Al paso del tiempo recibe de la autoridad virreinal, el nombramiento oficial como ‘maestro de primeras letras’, su oficio ejercido hasta entonces en libertad, pasó a estar regulado por el poder Estatal.

3.2.1 Primera periodización: Maestro, personaje-formación como figura de autoridad, disciplina y ejemplo moral

3.2.1.1 Primer rostro magisterial: intelectual, reflexivo y de respetable ocupación

El maestro de primeras letras se constituye así en “el dominio de un espacio y un tiempo llamado escuela pública de primeras letras, al frente de una “junta de niños” con un oficio específico: enseñarles a leer, escribir, algo de contar y doctrina cristiana” (p.28), respetable por su ‘vida pura e irreprochable’, así fue el personaje de la enseñanza requerido. Aparece entre otros, un rostro magisterial que sitúa la condición de intelectual del maestro que reflexiona y escribe su oficio diario. Este rostro magisterial corresponde a Don Agustín Joseph de Torres, maestro de la primera escuela pública de Santa Fe de Bogotá quien publica la ‘Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica’, “allí se coloca la primera piedra del polémico muro denominado el maestro intelectual y el investigador” (Echeverri, 2009; p.282) Al respecto, Martínez, Castro y Noguera, 2003 indican

En este sentido Don Agustín representa una fisura, un quiebre que nos ofrece la ilusión del maestro como intelectual, disputando un lugar a la ilustración criolla y española; un pliegue en la historia, una “rareza” en aquel ámbito donde el maestro era, a pesar de todo el discurso, un personaje de tercera categoría al cual se le había otorgado algún modesto puesto debajo del ocupado por las autoridades virreinales, por el estamento eclesiástico y por la intelectualidad de la época, en la rigurosa pirámide jerárquica que daba forma y sentido a la sociedad colonial (p.80)

Este personaje-formación de la colonia mereció respeto por su venerable ocupación, que para Santiago de Torres (cura de las Nieves en Santa Fé, 1809) fue indispensable para alcanzar la felicidad pública. Este maestro alcanzó ciertamente un reconocimiento social por su acción fundamental en el ideal de progreso de una república, sin embargo siempre fue méndigo de su salario, llorando sus urgencias ante las autoridades, urgencias escritas en un pergamino, que bajo el brazo lo acompañaba en dirección al ayuntamiento, para reclamar un salario justo y digno. La noble misión del maestro, precariamente se remuneró.

Esta noble misión con las demandas de una patria declarada en libertad recurrió a la apropiación de regularidades metódicas que se anclaron para hacer “de la multitud un solo individuo, obediente a una misma voluntad” (Rendu citado por Querrien, citada por Saldarriaga, 2003; p.155), exigida y materializada por el maestro, quien debió precisar hasta los movimientos colectivos de todos los alumnos. Este método formativo heredado de Lancaster correspondió a una finalidad disciplinaria que ocuparía permanentemente a los niños y capturaría su atención por el deseo de emular las acciones más correctas y exaltadas en la escuela. La autoridad del maestro pudo multiplicarse por la acción de los alumnos monitores y el establecimiento de castigos; la relación maestro-alumno fue a través del trato impersonal, distante y vigilante. Este maestro no debió saber sobre la naturaleza de la infancia, ni de individualidades, el sistema escolar le demandó al maestro la exclusión de aquellos que no conseguían las finalidades y se caracterizaron como perezosos o rebeldes. El método del maestro fue atender a las masas (p. 155).

3.2.1.2 Segundo rostro magisterial: autoritario, represor y de método memorístico

Este segundo rostro magisterial -lancasteriano- continuó representando la máxima autoridad, a la vez que reflejó aquel lema metódico “la letra con sangre entra, y la labor con dolor” que hizo de la noble labor del maestro un adiestramiento e instrucción para la obediencia, la quietud, el orden, la represión y la vigilancia, la repetición -o enseñanza memorística- y la formación de hábitos afines. En este sentido, se encuentran continuidades en la caracterización de estos rostros magisteriales desde las narraciones de los maestros que escriben para el *Magazín Aula Urbana*. por ejemplo Ávila (1997) indica que

La señora Blanca siempre permanecerá en mi memoria como una maestra de colegio, de primeras letras, muy parecida a las que describen los libros de historia y los archivos del siglo XIX, en donde los niños debían obedecer, memorizar y “aprender” y en donde al maestro no le faltaba la palmeta para castigar a aquellos que no cumplieran con los requerimientos de éste. Pues desde mis primeros años, gracias a los “buenos métodos” de mi maestra, doña Blanca, odié con todas mis fuerzas esta materia. Hoy todavía cuando realizo las clases de matemáticas con mis alumnas, me acuerdo del temor que esta maestra me producía y por ello será que, según mis alumnas, me esfuerzo mucho por hacer de esta materia algo agradable y divertido, hasta tal punto que una de mis alumnas me dijo: profesora, a usted le gustan mucho las matemáticas ¿verdad?. Nunca les he contado mi historia.” (p.14)

Ávila (1997) se remite a la historia del maestro para señalar que no lejana a la escuela lancasteriana, estos maestros con métodos como ‘el uso de la palmeta y los castigos físicos’ han permanecido continuamente en el transcurrir de otras épocas. Así mismo, Mora y Núñez (1999) en el *Magazín Aula Urbana* añade que prevalece

Una enseñanza reproductiva, conocimientos memorizados, un aprendizaje mecánico, formal [...] Se privilegia el trabajo a nivel narrativo y descriptivo, y se limitan las posibilidades cognoscitivas de los niños. (p.16)

La ‘memorización’ y la ‘mecanicidad’ que continúan como fundamento de las prácticas de los maestros consiguen desdibujar toda acción de cambio y ‘limitar las posibilidades de los estudiantes’. Montealegre (2000) señala, por ejemplo, que en relación a la enseñanza de la lectura

Aún se sigue imponiendo [...] como análisis. ¡Qué manera de matar los potenciales lectores a temprana edad! Eso sin hablar de aquellos maestros que siguen pensando en la lectura como evaluación, un hecho que la convierte en una imposición o en el peor de los casos, en castigo. (p.10)

De esta manera se muestran continuidades en la finalidad de imponer los contenidos y las maneras de conocer. Así mismo, las narraciones de los maestros indican que el saber aún consiste en repetir y se consigue por la acción del maestro que ‘ahorra la angustia de pensar’. Es así que, Zuleta (1997) en el MAU indica que

En ocasiones existe una gran incomunicación. Yo creo que tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor; nos ahorraron la angustia de pensar." (p. 13)

El maestro continúa presentando el conocimiento como una ‘imposición’ sin importar si es agradable o no para los mismos, o si permite el pensamiento y no la ‘simple repetición’. El estudiante de esta forma se somete a una subordinación y el temor de decir o actuar en forma contraria a la que le indica el método legitimado por el maestro, Valenzuela (2002) dice que

priman ordenamientos rígidos de disciplina, los discursos, es decir, aquellos que la maestra desde su saber científico legitima, harían que los alumnos solo intentaran adecuarse o subordinarse a las dinámicas de poder que la naturaleza de la clase y el maestro hacen explícitas, puesto que ello es lo único que les permitiría sobrevivir, curricularmente hablando, en el ámbito escolar; de allí que, decir algo diferente, fuera de lugar o innovador, sea un riesgo demasiado grande en contraste con la repetición o la simple paráfrasis a la que normalmente acuden los estudiantes para colmar las expectativas del maestro y obtener la aprobación del sistema. Ya ellos recurrirán a otras instancias, extraescolares tal vez, para aprehender asuntos que realmente consideren de su competencia e interés; por ahora, “asistamos a la escuela que ya habrá tiempo para aprender” (p.7)

La repetición y el deseo de emular o conseguir aprobación son una constante en la práctica formativa prolongada por los maestros, que en este tinte denotan un rostro magisterial autoritario y normativo. Los maestros en el Magazín Aula Urbana, relacionan a la vez, ese carácter impersonal propio del método lancasteriano. Leal (1997) indica la permanencia de maestros que no tienen presente las condiciones particulares de los alumnos, de manera que

En Colombia la ancestral brecha de ricos y pobres es ya un abismo sin puentes entre los dos lados. Es muy palpable esta realidad, más de la mitad de los colombianos viven en condiciones precarias y a pesar de ello todavía inmensa mayoría de los maestros (as) pensamos con bella pero brutal ingenuidad que lo importante para un niño es saber quién fue Simón Bolívar o cuanto es dos más dos. Y no nos enteramos sí está bien alimentado o por lo menos comió algo. Si sus zapatos o ropa todavía merecen

ese nombre. [...] Nos sentimos de otra "clase social". Si la de aquella que gasta todo lo que no tiene, aparentando lo que no es." (p.18)

Esta denuncia quizá no hace referencia a ese maestro que vigila y controla con precisión los movimientos de los alumnos, pero alude a características que toma su rostro magisterial al mantener una relación unidireccional con los estudiantes, que necesariamente impone los valores sociales y normas sin que el niño pueda cuestionar su pertinencia. Es una visión del maestro que se dedica a enseñar lo que para la escuela es importante sin conocer las realidades externas, no tiene un conocimiento muy profundo en las necesidades del alumno y por ende, no es su preocupación. Así también, otros actores que inciden en el espacio escolar y escriben para el Magazín Aula Urbana, denuncian al

...maestro que como tendencia general, asume la investidura del exégeta de los textos de trabajo y ejerce una dictadura de cátedra, que pretende imponer normas y valores propios de una sociedad anquilosada y se aferra a un sistema comunicativo unidireccional" (Universidad Central, DIUC. Colección encuentros, 1998; p.20)

Es así como Restrepo (1997) escribe en el MAU que

Recuperar la historia de mi experiencia con maestras y maestros implica un esfuerzo y debo ordenar algunas imágenes que [...] no están muy cercanas a la historia significativa de mi vida escolar. [...] Recuerdo pocas situaciones, experiencias especiales o repisadas como para que sobresalgan en el transcurso de este período. Luego a los ocho años me encuentro al profesor Velásquez. Las imágenes que tengo de él me llegan de buena manera. En un año vivimos experiencias gratificantes: organizaba salidas para jugar partidos de fútbol y realizábamos paseos los sábados, a los cuales llevábamos el almuerzo en portacomidas, lo compartíamos o intercambiábamos. El profesor trabajaba tradicionalmente, manejaba un vocabulario amplio y se preparaba para que entendiéramos lo que explicaba. Era estricto. En algunas ocasiones castigó físicamente a algunos compañeros de clase, no lo hizo conmigo porque creo que confiaba en mí, aunque influían también las relaciones de amistad y afecto que sostenía con mi familia. Este hecho me previno lo suficiente para no dejarme sorprender cuando estaba involucrado en situaciones prohibidas. En el balance que hago al escribir considero que este maestro fue valioso; le sentí admiración y cariño." (p.9)

Y de acuerdo al profesor Restrepo nos podemos centrar en aquellas características que proponía un 'maestro tradicional' dado que en la narración se priorizan los castigos y la rigidez de su carácter. Es así como se encuentran estos puntos de encuentro con el maestro que se dedica a la enseñanza, sin entrar en contacto directo con sus alumnos, aun cuando Restrepo mencione que este maestro realizara salidas en horarios extraescolares.

Además, Restrepo (1997) señala que

Posteriormente me encontré con un profesor de apellido Millán. Lo recuerdo especialmente porque tenía una voz de sonoridad penetrante, a veces martirizadora dominaba con un tono de [voz] y [con] su carácter. Era un profesor "jodido", nos castigaba físicamente con palmadas en la cabeza, nos exhibía en el patio de recreo, haciendo que los niños diéramos vueltas en cuclillas bajo el sol de las 10:30 de la mañana, o cuando la falta era más grave nos daba reglazos en las manos, situación que les permitió a los compañeros más cansones inventarse la manera de partir las reglas al momento de ser castigados (se untaban ají, colocaban pestañas o pelos en las manos que iban a ser castigadas; en algunas ocasiones las

reglas se partían, esto nos permitió creer en los trucos). Fui castigado por el profesor Millán en una ocasión: la escuela donde estudié “Tomás Uribe Uribe”, quedaba en el centro de Tuluá, cerca a la carrilera (en la que colocábamos diversos elementos como tapas de gaseosa, para que el tren las aplanara cuando pasaba; les hacíamos dos huecos en la mitad y los hacíamos bailar, logrando que los “zumbidos” giraran velozmente más que las de otros compañeros y de esta forma competíamos). Cuando regresamos el profesor estaba esperándonos con una regla en la mano haciendo ademanes de amenaza, nos ordenó que hiciéramos una fila y en orden de llegada a cada uno nos dio un reglazo en cada mano. El profesor no fue muy significativo en esa etapa de niñez y menos ahora que lo veo retrospectivamente. Es importante en la medida que lo asocio a ese incidente (p.9)

De esta forma Restrepo nos acerca un poco más a otro de sus maestros, para contarnos las características de un maestro de escuela ‘tradicional’ que estaría muy relacionado a las características que señala Saldarriaga (2003) acerca del maestro del método lancasteriano.

3.2.1.3. Tercer rostro magisterial: Paternal, conservador con principios pedagógicos de amor

Tanto el sentido narrativo como la historia develan denuncias a las faltas del método lancasteriano, en consecuencia, se propuso hacer del maestro otra imagen, de cuidado y afecto, de donde emerge una relación paternalista con el alumno. Es allí donde aparece un tercer rostro magisterial, representado por Don Martín Restrepo Mejía quien planteó, junto con otros actores de la época dedicados a la enseñanza como los Hermanos Cristianos, que el temor genera sumisión y subjetividades contradictorias a los fines de la formación humana. Este cambio en la comprensión de la acción formativa del maestro buscó principios más positivos de la subjetividad que superaran la ‘artificialidad’ del método lancasteriano y el “saber pedagógico destinado a las escuelas se abrió a conceptos y saberes más complejos sobre la infancia” (Saldarriaga, 2003; p. 159) Se situó ‘el amor al bien’ como principio en el horizonte pedagógico, de manera que el maestro debió formar el hábito del gobierno propio, educando la voluntad.

En este sentido, los maestros en el Magazín Aula Urbana coinciden en señalar las contrariedades del método ‘tradicional’ del maestro, Nieves (1998) señala que es necesario ‘desmontar’ los rituales que sitúan una relación vertical del maestro hacia el alumno, ‘autoridad’ y ‘poderío’, de esta manera

La idea central es desmontar ese rito ceremonial que además cumple con una función de poderío, autoridad y relación vertical del maestro hacia los estudiantes. Aunado a ello, se trabaja con mínimos tiempos por sesión de clase lo que la convierte en un momento de insignificancia para despertar el interés por el conocimiento en los estudiantes. Antes que clase cuadratizada se debe entender como un espacio y un tiempo donde maestros y estudiantes se puedan recrear con nuevos aprendizajes y avances de las letras, las ciencias, las tecnologías, las expresiones artísticas, las relaciones humanas, las actividades sociales y culturales.” (p.14)

Nieves (1998) refiere en su publicación que la acción autoritaria del maestro y las condiciones que la posibilitan deben resignificarse para dar paso a una innovación en la escuela. Los maestros reclaman una transformación que consideran necesaria, no validan que aún existan continuidades con el maestro lancasteriano. Se hace necesario que el maestro interactúe más con los estudiantes y que tome conciencia que la acción formativa trasciende la enseñanza de los contenidos, en este sentido González (1999) dice que

La presencia del profesor, su comportamiento y su carácter enseñan más que lo que dice sobre su materia; las charlas en los descansos son más significativas que las horas de clase; la forma de saludar de enfrentar un tema y la ubicación en el salón o fuera de él, forman más que los conocimientos básicos o las investigaciones (p.10)

De acuerdo con lo anterior, la transformación fue urgente y demandó la implementación de acciones innovadoras desde los proyectos que los maestros han liderado en las escuelas capitalinas. En una entrevista, diferentes maestros de las escuelas públicas dieron su percepción en relación a una serie de proyectos de innovación educativa para el año 2001, entre las respuestas, se encontró que

...hay propuestas que rompen el esquema tradicional del maestro, lo sacan de su ego y lo obligan a aterrizar sobre su quehacer. En la propuesta sacan al maestro de matemáticas de “rellenador” de tablero y lo obligan a que esta materia sea más interesante para el estudiante (p.4)

El sentido que toman las narraciones de los maestros está en señalar que no solo los conocimientos impartidos en la clase y las relaciones de unidireccionalidad que establece con los estudiantes pueden representar su práctica pedagógica, por el contrario, éstos principios deben cambiar y dejar de ser la centralidad en su acción. Además, muy acorde con la denuncia de Don Restrepo Mejía, la excesiva disciplina tiene efectos problemáticos en los estudiantes, en el Magazín Aula Urbana, Löök (1999) señala

La excesiva disciplina ocasiona problemas en los alumnos, disgusto para aprender, agresividad, rechazo al maestro y al área de enseñanza. La imposición genera oposición automática (p.6)

El rostro magisterial que representa Don Martín Restrepo Mejía, permitió una comprensión del oficio del maestro como el artista que “trabaja sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha cesado de rondar la vida de los maestros: la fuerza del amor” (Saldarriaga, 2003; p.94) Un rostro magisterial conservador, que consideró una forma diferente de entender el castigo, sin excesivo rigor ni cólera, conforme a la gravedad de la falta y, con prevalencia en los primeros años de vida, antes de que se formen hábitos que dominen la voluntad. Los castigos físicos fueron reemplazados por ‘sanciones morales’ como

las malas notas en conducta, el privar de los recreos, el aislamiento o los listados públicos de ‘delincuentes’. Añade Saldarriaga que

El ideal en este nuevo tipo de disciplina era poner en juego un mecanismo de presencias y ausencias del maestro a través de su voz o su silencio, de su mirada o su indiferencia; para otorgar o quitar la identificación afectiva que el maestro depositaba sobre el niño: en el límite, el peor castigo llegaba a ser el dolor moral del niño por efecto de que "¡el maestro ya no me mira!" (2003; p.164)

La mirada, la tonalidad de la voz, la simpatía, todo un recurso moral para corregir o estimular, y en general, para conducir hacia la virtud. Este rostro magisterial posteriormente se enfrenta a nuevos planteamientos que hacen de su pedagogía una tradicional, verbalista y repetitiva en semejanza con su antecesora. Don Martín Restrepo Mejía es testigo de la incidencia de las ciencias experimentales y la llegada de instrumentos como los test de inteligencia y aptitud, así como de nociones que harían del desarrollo del niño la principal finalidad de la acción del maestro. Sin embargo, a concepto de este rostro magisterial, los nuevos instrumentos como los test de psicometría y las estadísticas escolares para la clasificación de los alumnos representaron un apoyo a su acción formativa, le darían luz y deberían adaptarse al niño, nunca lo contrario. Estas innovaciones no reemplazarían al maestro ni podrían formar lo para ser tal, porque a su consideración la educación es una obra humana de amor, y “la ciencia desgraciadamente no ama” (p.125).

De acuerdo con las narraciones de los maestros en el Magazín Aula Urbana, se encuentra una comprensión respecto de este planteamiento en que el maestro puede cumplir su misión por el amor que profesa. En una entrevista (1997), un maestro cuyo nombre no es publicado, señala que

Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a sus estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan (p.13)

El sentido de este enunciado, sitúa el amor que posee el maestro en relación con los contenidos de enseñanza, un sentimiento que le permite conseguir la finalidad de transmitir el conocimiento a sus alumnos, sin el que los manuales no tendrían resultado alguno. Para Don Martín, el amor fue la razón por la que el maestro sería irremplazable, en sus manos estuvo el camino que seguiría su discípulo y de sus métodos de formación dependería el hombre que le entregaba a la sociedad, para lo que fue fundamental educar en la voluntad, el deseo y las inclinaciones, castigar el error y recompensar el buen proceder

En la presente periodización, el personaje-formación que se describe desde las narraciones de los maestros que escriben para el *Magazín Aula Urbana* y el sentido histórico en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía permiten reconocer los matices que adquirió a lo largo de las transformaciones. Estos matices se entienden en el presente informe investigativo como: un primer rostro magisterial público, intelectual, de noble misión con unas particulares urgencias lloradas; un segundo rostro magisterial autoritario, impersonal, represor y castigador; por último, un tercer rostro magisterial paternal, con especial afecto por sus discípulos, de sanciones morales.

En esta proliferación de definiciones, todas tienen en común la notable presencia del maestro en las prácticas de enseñanza, un sujeto que continúa siendo responsable de unas prácticas dirigidas intencionalmente a producir determinadas disposiciones en los alumnos, valiéndose de diferentes métodos y técnicas de disciplina. Este personaje-formación se caracteriza por la figura representativa de autoridad, las técnicas para conseguir el orden, la quietud, la homogeneidad de los individuos. De acuerdo con Narodowski (1999) la palabra para enunciar al maestro (educador, docente) no fue menos que ‘sagrada e inviolable’, siempre fue característico encontrar en los rostros magisteriales la disposición ordenada de los niños en las salas o aulas de clase cuyo único lugar de mando era ejercido por el maestro. Sin importar los métodos empleados, si el ejemplo moral del maestro o la inteligente aplicación del método de instrucción, “la autoridad del maestro era incuestionable por ser portador de la legitimidad del saber escolar y la disciplina escolar no era otra cosa que su realización efectiva en las escuelas.” (p.69)

3.2.2 Segunda periodización: maestro personaje-formación como figura de orientador, facilitador de los procesos de actividad del alumno y ejecutor de programas de instrucción

3.2.2.1 Rostro magisterial: promotor de la construcción del conocimiento, el desarrollo y la libertad del niño

Don Agustín Nieto Caballero representa un rostro magisterial que denunció a aquel maestro que a su concepto en vez de formar, deformaba la juventud, profundamente dado a la uniformidad de sus alumnos y en desconocimiento de las particularidades que los caracterizan. Este maestro se opuso a las prácticas de la excesiva quietud y orden y promovió acciones para conseguir un conocimiento de la subjetividad infantil de parte de los maestros en las escuelas. Fue necesario articular diferentes conocimientos, procedentes de las

disciplinas o ciencias experimentales, tales como la psicología y la economía. Se encuentra en las narraciones de los maestros y actores del espacio escolar en el Magazín Aula Urbana continuidades en relación con el conocimiento del niño cuyo crédito es a la primera disciplina, por lo que en ésta se hace énfasis en la presente reconceptualización; sin embargo, la economía permitirá una comprensión hacia la tercera reconceptualización del maestro personaje-formación en el presente informe investigativo.

La incidencia de las ciencias experimentales en las prácticas de maestros centraron la atención sobre la estimulación del desarrollo de los alumnos, teniendo por precedente la comprensión de que el niño tiene naturalmente los mecanismos de desarrollo que con adecuados métodos podrán desenvolverse satisfactoriamente e incidir en su correcta autoformación. Lo anterior hizo amplias demandas del saber pedagógico, por medio de la articulación del conocimiento de la subjetividad infantil^x al saber y las prácticas del maestro. Para conseguir este propósito de autoformación y desarrollo en las escuelas, Don Agustín trae a Colombia al doctor Ovidio Decroly y expande sus planteamientos por diferentes escuelas, que de acuerdo con Ríos y Cerquera (2014) encerró una época de transición cultural y una era de progreso en la educación del país, dado que el sabio pedagogo moderno “dejó con su palabra, con sus fervientes frases de hombre apóstol, científico y amante apasionado del alma infantil, honda huella en todos los espíritus cuyo amor al progreso nacional calcaron sus sistemas y empezaron a trabajar por la transformación de nuestra escuela” (p.165)

Lo anterior, representó una tensión en la identidad del maestro, porque tuvo la necesidad de anclar conocimientos fundamentales en biología, fisiología, medicina, psiquiatría (inclusive en administración científica). Es así que entran al campo conceptos como herencia y adaptación al medio, que de acuerdo con Saldarriaga (2003) fueron desarrollados por exponentes médicos o investigadores como Alfred Binet, Ernest Meumann, Henri Pieron, Ovidio Decroly y Raymond Buyse. A la vez, sus desarrollos correspondieron a los planteamientos de Thorndike, Secenov, Pavlov, Watson y Skinner investigadores de la conducta y, a los planteamientos evolucionistas de Charles Darwin y Herbert Spencer. Avances instrumentales como los test de desarrollo para los alumnos, representó de alguna manera, elementos que se inscribieron en el lenguaje de los actores escolares, pese a que de acuerdo con Narodowski (1999) cada vez se localiza el cuerpo infantil en criterios más sutiles y tecnicados que escapan a la comprensión de los mismos maestros.

El maestro adquirió una comprensión del alumno como sujeto infante que se encuentra en una de las etapas de la evolución humana y de desarrollo de las aptitudes de adaptación que determinan la vida futura. El niño se consideró el ser más vulnerable a enfermedades y riesgos del medio y se hizo demandante de cuidados y comprensión, a la vez que, se reconoció su naturaleza de actividad, exploración y adaptación. El maestro deja de considerar prácticas de formación, para entender que el niño requiere de libertad para desarrollar sus aptitudes, y posiblemente algo de atención o ayuda para permitirle las condiciones ambientales que favorezcan su desarrollo. En este marco comprensivo, el maestro debió “perder su posición de autoridad, y volverse un observador discreto y sutil, un examinador dotado de instrumentos de medición psicológica” (Saldarriaga, 2003; p.174) y al incorporar en su saber la noción de un ‘niño activo’ la restricción fue la de no coartar su espontaneidad y adecuar la presentación de los contenidos y el ambiente para su aprendizaje.

El maestro en Colombia apropió con mayor auge los planteamientos escolanovistas de Decroly y Dewey, el nuevo rostro magisterial suscitado en medio de las transformaciones debió “trabajar con base en los intereses espontáneos de los niños y en sus necesidades instintivas” (Herrera, 1999; p. 31) desde la perspectiva decroliana y, de acuerdo con Dewey, conseguir la organización de los contenidos “a través de proyectos originados en problemas específicos de los alumnos, donde las diferentes disciplinas eran presentadas de manera integrada” (p. 53) además de estimular el vivir en comunidad y la cooperación entre los alumnos. De acuerdo con Herrera (1999) el maestro y las escuelas debieron organizar metódicamente la enseñanza atendiendo a grupos con menor cantidad de niños, en un espacio campestre para permitir el contacto con la naturaleza y disponer de materiales de trabajo adecuados, por supuesto, los maestros deberían estar preparados en las nuevas prácticas porque no podría afectar la actividad del alumno ni interrumpir su proceso de aprendizaje a menos que busque facilitarle algunos elementos que le puedan ser útiles.

Aunque las condiciones para estas innovaciones se encontraron con frecuencia en las escuelas privadas, algunos elementos fueron apropiados por los maestros en las escuelas públicas, considerando cualificar sus prácticas, como sucedió con la noción de ‘construcción del conocimiento’. Al interior del campo, esta noción se mostró recurrente en las narraciones de los maestros que escribieron en el *Magazín Aula Urbana*, en que se reconoce una comprensión del conocimiento como proceso activo que debe ser ‘construido’, ‘resignificado’, ‘vivenciado’ que ‘implica una relación directa con los sujetos que lo validan’

y que puede posibilitarse desde ‘el trabajo por proyectos’. De esta manera, Millán (2002) en el *Magazín Aula Urbana* aclara

Pensar es una habilidad que nos capacita para construir significado. [...] El conocimiento es un proceso activo y no meramente receptivo, debe ser construido entonces por el que conoce. Es así como el estudiante no es un ser “falto de” al que hay que “llenarle de” (p.16)

La construcción del conocimiento se asocia de esta manera a la posibilidad de pensar como una habilidad para construir significado y conocimiento, así como a una visión distinta del niño, que no es un ser carente al que se debe dar aquello que no posee. Por tanto, el maestro lo que puede hacer es posibilitar la vivencia en el niño, en este sentido Ospina (1997) indica que

...se busca brindarle al niño la posibilidad de tener vivencias del conocimiento, en donde tenga la conciencia de la capacidad de construcción del conocimiento, que se ubica desde la tensión efectiva, sentida y vivenciada con la cual asume esta construcción (p.17)

En esta preocupación de convocar a los maestros a posibilitar experiencias, los maestros que escriben en el *Magazín Aula Urbana* amplían lo que representa esta comprensión del conocimiento que es objeto de construcción y resignificación, es así que Romero (1997) señala

...el primer acto del colegio tiene por escenario la naturaleza, es allí donde está la “fuente de la palabra, el pensamiento, la idea, la razón”, porque tienen la oportunidad de oír música, sentir su olor, recorrerla, observarla [...] “no se “enseñan” las primeras letras al niño antes de que haya percibido el “aroma de las palabras” porque así cada palabra llega a ser como un hallazgo, no la encuentran en la cartilla, friso o tablero, sino en el bosque, en el prado en Patolandia, en la granja, en el azul del cielo. Excursión tras paseo o salida a su entorno, en sus cuadernos van apareciendo: La arboleda, la vaca... Y de esta forma sin un aula cerrada, sin tiza y tablero, sin pálidos dibujos y letras moldeadas, los niños han aprendido a leer y a escribir”(p.15)

Y amplía Landinez (2002) que

...el estudiante investiga aquello que le suscita inquietudes o intereses que difieren entre los niños de acuerdo con la edad. Así, para los niños de preescolar a tercero el interés está determinado por aquello que tienen a su alrededor, específicamente por los animales y las plantas. El niño se interesa por el cuidado del animal, por sus costumbres, enfermedades, por el uso de las plantas, la diversidad de éstas. En estos cursos el maestro orienta el trabajo y el niño empieza a proponer actividades y generar debates (p.9)

Las narraciones de los maestros en el *Magazín Aula Urbana*, simultáneamente aclaran que el conocimiento no puede entenderse como objeto de transmisión y reproductivismo, debe distanciarse de los antiguos métodos de ‘repetición y memorización’, por el contrario, se asocia a una comprensión de educar para la vida y que el conocimiento tenga una ‘aplicación en la vida cotidiana’ de los alumnos. Ésta última se convierte en la satisfacción del maestro, el que sus alumnos se desarrollen independientes, activos, con las diferentes competencias promovidas en ‘el aula’, la maestra Rincón (2002) indica

Es extraordinario verlos ahora caminando, hablando, comentando entre ellos las conductas que deben seguir como peatones y como visitantes en parques, museos, barrios, instituciones, etc. Los avances cognoscitivos son evidentes. Los vemos interrogar a las personas, buscar información sobre el lugar que visitan o la temática del módulo que realizan. Los trabajos que elaboran en el aula, en donde desarrollan competencias socioafectivas, especialmente las que se requieren para trabajar en equipo, demuestran que han aprendido a concertar, conciliar y buscar alternativas entre todos para aunar esfuerzos por una causa común (p.5)

Para Mierieu (2004) el aprender implica enfrentarse al reto de hacer lo que no se sabe y, en tanto que el maestro no podrá aprender por su alumno, lo que más puede hacer es crear las condiciones para que la libertad del niño decida movilizarse, ya que si no se tiene en consideración esta libertad, se consigue ‘abolir’ al sujeto y desprestigiar la voluntad que se quiere propiciar, “es condenarse a que el sujeto siga dependiendo siempre de la relación de autoridad y que nunca sea capaz de correr el riesgo de aprender por propia iniciativa. Por ello, como la educabilidad, la libertad es un postulado constitutivo de toda actividad educativa" (p.92) Este planteamiento al interior del campo, permite situar que la libertad es una técnica que logra invisibilizar la acción impositiva y disciplinaria del maestro, sin embargo, no es posible abandonar estos principios de acción del todo, coexiste una autoridad que se opaca para permitir el desarrollo de sujetos autónomos y responsables de sí, pero está presente. Es una autoridad que no debe condenar a la dependencia del niño, pero su visibilidad para el niño no es perceptible; por supuesto, esta invisibilización del maestro parece riesgosa.

Las narraciones de los maestros que escriben en el *Magazín Aula Urbana* reconocen en los planteamientos una relación de construcción mutua con el alumno, se ha expandido la noción de construir no sólo al conocimiento sino al ‘establecimiento’ de normas o en la ‘fijación’ de los contenidos de aprendizaje, esto corresponde con una ‘afinidad de los maestros con corrientes constructivistas’, así Rincón (2001) indica que

Para analizar la práctica pedagógica de las maestras se trabajó a partir de varias categorías. En principio se encontró que las maestras desarrollan un trabajo de construcción de normas con los estudiantes para generar ambientes de convivencia armónicos. Las estrategias metodológicas para este fin muestran, en primer lugar, una intencionalidad de hacer un trabajo en el que se logre la participación activa de los niños y las niñas; para lograr este objetivo, se trabaja en talleres. Igualmente, se percibe la familiaridad de las docentes con las corrientes de aprendizaje llamadas constructivistas (p.4)

De acuerdo con Löök (1999) en el *Magazín Aula Urbana*, la imagen de autoridad del maestro se desdibuja progresivamente, señala que

El niño admira la capacidad del maestro de ponerse a su nivel, y por sus conocimientos, pero aún más la forma como aprende de sus equivocaciones. El maestro debe compensar su autoridad dándole al alumno la posibilidad de ganarle [...] El chico, admira al maestro capaz de decir: “¡Qué buena pregunta! Yo no sé la respuesta. Investiguémosla” [...] Hay que disminuir la distancia entre maestro y alumno, darle estímulo positivo a los estudiantes y reforzar su autoestima (p.6)

Así mismo, el maestro según las narrativas en el Magazín Aula Urbana, no debe olvidar que el niño ‘viene con un cúmulo de saberes que han ido elaborando en forma procesal’ y debe ‘formárseles’ de acuerdo a estos saberes que han adquirido. En este sentido existe un punto de encuentro con los planteamientos de referentes como Mierieu quien señala que el aprendizaje necesariamente se articula con aquello que el sujeto sabe hacer o le resulta familiar. Estos conocimientos previos entonces resultan estratégicos porque actúan como canal para alimentar la voluntad de aprender, los avances en psicología -genética- como los de Piaget, por ejemplo, exponen que necesariamente la información se integra o consolida en estructuras existentes y puede modificarse simultáneamente, por tanto “nadie puede enseñar sin apoyarse en lo que el sujeto ya sabe, ya sea en el campo en cuestión, en un nivel inferior de comprensión, o en otro campo, si conseguimos inserir nuevos conocimientos sobre saberes o saber hacer” (p.113)

En perspectiva de libertad y construcción del conocimiento, los maestros de una institución pública (2000) que recogen sus planteamientos en un artículo del Magazín Aula Urbana, señalan

Al partir del principio de que todos los seres humanos tienen actos propios y diferentes formas de ver la vida, es hora de superar el viejo esquema de no dejar hablar y hacer al estudiante y de tener miedo a sus formas organizativas y su forma de obrar y ser. Es por ello que propusimos la construcción de un espacio autónomo (Maloca), donde converjan diferentes saberes que permitan canalizar sus inquietudes (p.14)

El maestro así, está consciente de acuerdo con Barthe (2001) de que

... el buen maestro es quien busca ayudar a sus alumnos a formularse problemas preguntas, indicándoles el trayecto del camino personal porque sabe que no es “el maestro quien enseña” sino el “alumno quien aprende (p.3)

Y por tanto, según Monroy (1999) quien escribe en el Magazín Aula Urbana, la función del maestro es ser un orientador en la construcción de conocimientos del niño

...el maestro es un orientador que debe procurar la construcción en conocimientos significativos y modelos explicativos de los estudiantes, los programas en últimas apenas si son uno de los recursos didácticos para la formación del ser humano que necesitamos (p.14)

Estas comprensiones han sido articuladas al campo e incidido en las prácticas del rostro magisterial que se ha descrito, en consecuencia, la enseñanza se centró en enseñar a aprender y darle al estudiante las técnicas necesarias para acercarse a la realidad y estudiarla -como corresponde al método científico-; el niño tuvo la posibilidad de resignificar su educación y reconstruir los contenidos de acuerdo a su interés y motivación. Una comprensión distinta que no corresponda con las demandas que se le hacen al maestro desde la centralidad que

adquiere el niño y su proceso de desarrollo, expone al maestro a la crítica constante, posiblemente con señalamientos de ‘tradicional’. En definitiva, la acción del maestro se dirige a ‘despertar intereses’, ‘crear inquietudes’ y ‘posibilitar nuevas miradas’

En el campo, se incorporan análisis de problematización que indican respecto de los planteamientos sobre la centralidad del niño en los procesos educativos escolares, que se mantiene un doble lenguaje que consigue engañar a los actores del proceso formativo. Es así que, Chartier (2014) señala que al plantearse un discurso ideal “del florecimiento del niño, del desarrollo de las aptitudes, de la formación desinteresada” en realidad, “lo que hace es designar mediante "palabras bonitas" (democratización, igualdad de oportunidades, resultados del aprendizaje) lo que en los hechos es su compromiso con la ideología empresarial: competencia, selección, jerarquía de las capacidades profesionales, imperativos de rentabilidad." (p.38) que corresponden a la vez, con las estrategias de cualificación -que como Tecnología Educativa- articularon técnicas de ahorro de esfuerzos, sistematización y mejores resultados en los procesos de aprendizaje.

En esta perspectiva, puede señalarse una intersección entre las comprensiones psicológicas del desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje y las acciones asignadas estratégicamente al maestro para cualificar sus procesos ‘formativos’. Esta intersección confluye en una noción eficiente, útil y productiva del oficio del maestro que simultáneamente tradujo sus prácticas en términos de aplicación del diseño y programación instruccional que le asignó la Tecnología Educativa.

3.2.2.2 Rostro magisterial: ejecutor-reproductor de técnicas para conseguir el aprendizaje de los alumnos en la escuela

Martínez, Noguera y Castro (2003) aluden a los requisitos que se hicieron indispensables en la formulación de políticas educativas como en el Decreto 1955 de 1963 que dictó la necesidad de "intensificar el estudio de las ciencias y las técnicas pedagógicas y psicológicas con el fin de que el maestro pueda comprender y orientar la conducta del niño [y] guiarlo en el progreso del aprendizaje..." (p.61) que junto con acciones como el Primer Plan Quinquenal, el acuerdo bilateral con el Gobierno de Alemania para recibir la Misión Pedagógica Alemana y, la preocupación de un sistema educativo en compleja situación (deserción, deficiente preparación de los maestros, escasos recursos) posibilitaron la instauración de mecanismos

para decirle al maestro los métodos y técnicas adecuados para dirigir el aprendizaje de la población en la escuela. Es así que se elaboran guías para el desarrollo de nuevos planes de estudio, material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza y se planea su capacitación en el uso de las guías y el material diseñados.

Al momento, los planes que consiguieron administrar eficientemente las prácticas del maestro se reglamentaron en el campo educativo y Estatal, sin embargo, cuando la planificación se hizo procedente de otros ‘territorios’ ajenos a la educación y se fortalece como estrategia de mejoramiento, el saber y la experiencia que aún tenían lugar en las primeras planificaciones, se descalifican y “en adelante la enseñanza deja de ser el territorio por excelencia del maestro y comienza a ser invadida por ‘técnicos y expertos’.” (Martínez, Noguera y Castro, 2003; p.65) En consecuencia, la práctica pedagógica “se dosifica en paquetes compuestos por temas-objetivos-actividades-recursos-evaluación, distribuidos por semanas, implantándose con ella la enseñanza por objetivos” (p.66)

Además, con los rápidos avances en la implementación de tecnologías en el país y su apropiación en el espacio escolar y la acción del maestro, otras comprensiones en la relación maestro-alumno fueron incidiendo en el campo, por ejemplo, aquellas que asignaron a las tecnologías de la información un uso ‘didáctico’ en la escuela, es así que Vallejo (1998) quien escribe para el Magazín Aula Urbana señala

Los ambientes tecnológicos escolares se están constituyendo en una alternativa hacia el desarrollo de habilidades y condiciones para impulsar la creatividad, la sistematización de información, la adaptación al cambio y el trabajo cooperativo, con mira a formar personas capaces de lograr sus metas y construir un futuro con calidad de vida (p.8)

Y añade Prada, respecto de la técnica que utiliza Osorio (2002)

Nancy Osorio, por ejemplo, está aburrida de la forma como le enseñaron a leer y a escribir, y como ella misma lo hace ahora. “Aventuras en pañales” le da una pista de cómo romper con el modelo lineal de la cartilla tradicional de lectura y escritura y utilizar más los programas de televisión para llevar a sus alumnas y alumnos al mundo de lo escrito (p.3)

En este sentido la relación del maestro con el alumno no tuvo una connotación personal ni impersonal -a la manera lancasteriana-, sino que se buscó “disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos” (Rodríguez citando a Vasco 2002; p.30) La relación maestro-alumno estuvo intervenida en adelante por la técnica, las tecnologías, los materiales y recursos, alrededor de

estos elementos se configuró las prácticas, los ambientes de aprendizaje por ejemplo, adquirieron relevancia en la función de conseguir el ‘aprendizaje entre pares’, ‘la cooperación’, ‘las habilidades’ y ‘el desarrollo de los estudiantes’.

En general, el conjunto de comprensiones discursivas que invadieron la escuela muestra una tensión en las prácticas formativas del maestro en el campo, según Martínez (2003) se condenó el ejercicio discursivo del maestro “para dar paso a la actividad libre del niño” (p.189), la acción formativa del maestro fue progresivamente invisibilizada, se concentró con mayor intensidad en la apropiación de técnicas para mediar los aprendizajes y estimular la autonomía de sus alumnos, lo que permitió una articulación consecuente con la administración científica -del trabajo en la educación- que se encargó de otorgar, como indica Saldarriaga (2003), una función para cada individuo.

Este rostro magisterial entre las comprensiones de autonomía del alumno y la pérdida o invisibilización de su imagen de autoridad central en la formación de los niños, transitó a una reconceptualización sustentada en la tecnología educativa como un administrador, gestor (en términos de Quiceno 2015) o ejecutor de programas previamente diseñados por agentes externos, un tecnólogo o profesional de la educación en la escuela. Estas condiciones se convierten en la condición de posibilidad para la siguiente reconceptualización del maestro personaje-formación.

3.2.3 Tercera periodización: el maestro personaje-formación como reivindicador de su saber y práctica pedagógica en la escuela y en la sociedad

3.2.3.1 Rostro magisterial: intelectual investigador

El oficio de maestro se articula progresivamente a las estrategias para optimizar el rendimiento en la escuela y, consecuentemente en la sociedad, la autonomía del maestro “sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues son otros los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo” (Martínez, Noguera y Castro, 2003; p.168). En este sentido, su acción no contiene la posibilidad de reflexionar sobre los procesos formativos sino que ejecuta planes que han sido diseñados en las divisiones de planeación educativa, su oficio se reduce a un

instrumento que define las funciones, metas, tiempos y resultados que debió producir la correcta aplicación de las técnicas en el aprendizaje en sus alumnos. Por lo anterior, de acuerdo con Rodríguez (2002) se hizo necesario, impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional para la recuperación al maestro como trabajador de la cultura y su proyección en la sociedad. Esta movilización fue “una acción concertada de los maestros [...] que quiere expresar una voluntad política de redireccionar su quehacer, de pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y reconocer su nuevo papel en la cultura” (Martínez, Unda y Mejía, 2002; p.63).

El Movimiento Pedagógico permitió al maestro reclamar mejores condiciones de su labor, abogó por aquel reconocimiento que desde Don Agustín Joseph de Torres el maestro ha reclamado en favor de su sostenimiento, una remuneración digna, un aumento o quizá el pago oportuno del salario y, no menor importancia tiene que, según Álvarez (2011) los maestros se asumieron como productores de saber. Reconocer al maestro productor de saber fue la centralidad que tomó el Movimiento Pedagógico, a través de una expedición por las regiones de Colombia se ha dibujado un mapa de la Pedagogía en que los maestros han encontrado “múltiples modos de ser maestros, de hacer escuela y de nombrar la pedagogía en Colombia” (p.41) allí entre maestros han reconocido las formas de crear, inventar, resolver problemas y cómo trabajar en medio de circunstancias adversas como la violencia política y social, la pobreza y la soledad, así como han reflexionado acerca de el desprestigio que enfrenta su oficio en la sociedad y la resistencia al espacio donde habita y es, la escuela. Y amplía

Los mismos maestros propusieron una mirada, no a lo que les faltaba o a lo que debían o no hacer, sino a lo que positivamente hacían, sabían y eran, en medio de la diversidad regional y de la inmensa riqueza cultural que la escuela todavía es capaz de reconocer de la mano de los maestros que se saben capaces de producir conocimiento." (Álvarez, A., 2011; p.41)

Simultáneamente, representó el retorno de la autonomía del maestro y, su intervención en las decisiones educativas le permitió “reconocerse en la historia y en el aula como enseñante, en tanto el maestro es nombrado desde su hacer y pensar” (Echeverri, 2002; p.138) y no desde determinaciones externas impuestas en su saber y prácticas. El maestro accede a un posicionamiento en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, en tanto se reivindica su condición intelectual en relación con otros actores, entiende que “en la escritura reside su fuerza, pues ella le permite interrogarse frente a los destinos que lo gobiernan y de ese preguntarse emergen historias de vida [y] las investigaciones en el aula” (p.141) es un reconocimiento de su saber y el reconocimiento de su voz en la sociedad y el momento

histórico. En un punto de encuentro con la importancia de la escritura, Perry (1998) en el *Magazín Aula Urbana* señala que contribuye a concretar la práctica reflexiva del maestro

El registro escrito de las experiencias del profesor contribuye a concretar la práctica reflexiva, pues implica una disciplina que lo lleve a poner en evidencia sus ideas, explicarlas y justificarlas [...] Asumir una actitud reflexiva como propia por parte del profesor no ocurre de manera inmediata ni se da por razón de que lo haga esporádicamente. Requiere constancia, dedicación y sistematicidad. Además, requiere de espacio y tiempo y se beneficia de la interacción con colegas (p.7)

En el *Magazín Aula Urbana*, actores de la escuela también se refieren a esta reivindicación del maestro, oficialmente la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (1997) que coincide en decir

La Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores [...] ha considerado a la escuela como un espacio de formación y al maestro su protagonista, tanto en el hacer como en el saber y se ha propuesto como metas: el fortalecimiento de la autonomía intelectual del maestro, la articulación de la teoría y la práctica y la formación de una comunidad pedagógica al interior del magisterio (p. 15)

Y añade González (2001)

Dentro de las alternativas para superar estas falencias, está la de aceptar que la escuela es un espacio de relaciones culturales y que el maestro como tal, es un trabajador de la cultura. (p.14)

De acuerdo con Martínez, Unda y Mejía (2002) el maestro reconoce que su saber además está relacionado con la cultura y lo público y la centralidad de su constitución es la pregunta que el maestro se hace sobre sí. Señalan también, que el Movimiento Pedagógico expresó ‘distintos niveles de reflexión’ alrededor de “la identidad intelectual del maestro, las formulaciones respecto a la institución escolar, hasta un proceso más centrado en la relación del maestro en la manera de pensarse no como reproductor sino como productor de saber (p.77). En el *Magazín Aula Urbana*, Camargo (2002) señala que además de permitir la práctica reflexiva, la investigación y la innovación constituye maestros creativos y comprometidos

A través de las experiencias, los maestros investigadores e innovadores se constituyen en profesionales, creativos y comprometidos, al responder con pertinencia al contexto educativo donde les toca desenvolverse, al trabajar con curiosidad por conocer el modo en que sus alumnos aprenden mejor, al develar los significados de palabras, acciones y recursos que entran en juego en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, al analizar lo que pasa en la cotidianidad del aula, en la interacción maestro-alumno y al buscar las articulaciones necesarias entre la teoría y la práctica. (p.12)

Según Álvarez (2011) el maestro debe ser un investigador, pese a las tensiones que esta adjetivación pueda representarle, en tanto que es una acción agotadora, de esfuerzo y mucho tiempo demandante. Dice que “en el marco del Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta, la idea de que el maestro puede ser un investigador se ha ido posicionando y tiene algún reconocimiento. En medio de muchas discusiones y tensiones esta tendencia se ha

posicionado, aunque no bajo los mismos supuestos. (p.34) Sin duda, un ejercicio por la reivindicación del carácter intelectual y reflexivo del maestro y el estatuto teórico de la pedagogía.

Es así como Restrepo (1997) narra sobre la influencia de un maestro en su juventud, y cuenta que

Llegué a realizar primero de bachillerato en el colegio “Gimnasio del Pacífico”. Fue muy valioso, ya que allí transcurrió gran parte de mi juventud. [...] En este lapso de mi vida influido significativamente por el profesor Gutiérrez, licenciado en historia, graduado en Cali y con una formación política de izquierda. Beligerante, activo y sindicalista, el profesor Gutiérrez llegó a ser cómplice de todos los compañeros del curso 1-7. Como era director de grupo, logró organizar diferentes actividades: ahorros, juegos inter-clases en todos los deportes, paseos y actividades económicas para la salida de fin de año, que habíamos programado a las instalaciones de Comfandi-Cali. En esa época era de bastante renombre en el Valle. Recuerdo al profesor por el manejo discursivo y la capacidad para dibujar, en particular su imagen llega a mí cuando explico el tema de la evolución del hombre y cómo todos los alumnos desmoronábamos las explicaciones que daba la Iglesia sobre el origen y la evolución del hombre. Así mismo abordó desde el punto de vista marxista, las diferencias de clase y las causas de la concentración de dineros en los monopolios. El tipo terminó tirando línea en cantidad. Con él construimos conciencia reflexiva de todo lo que hacíamos. [...] El profesor Gutiérrez lo considero influyente, no sólo en la época en que fui su alumno sino que aún siento su presencia. Posterior a este aprendizaje, mis recuerdos, a pesar de ser más claros que los anteriores, no los visualizo como una experiencia especial e influyente. (p.9)

De esta manera, Restrepo permite recoger nuevamente, la imagen de un maestro que influencia sus prácticas, que lo hacen sentirse atraído por sus recuerdos, sino por lo que lo ayudó

3.2.3.2 Rostro magisterial: maestro innovador como expresión de su autonomía en las prácticas e indagación de su saber

El maestro ha asumido un lugar protagónico en función de la transformación o la innovación, como posibilidad para no hallarse dependiente de manuales sino con la suficiente autodeterminación para hacer de su práctica un proceso investigativo constante, que continúa en perspectiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, al respecto, Camargo (2002) señala

En ellas se concibe al docente en un rol protagónico. Su papel como actor y mediador de los aprendizajes en los estudiantes lo coloca en un lugar de privilegio en la labor educativa. En esa misma medida, el docente investigador e innovador, en el aula y en la escuela, es un actor social que construye una mejor alternativa para el aprendizaje de niños y jóvenes. (p.12)

Los maestros que escriben para el Magazín Aula Urbana, han apropiado la noción de investigación y autonomía en su práctica pedagógica como un proceso que permite alternativas a ‘la enseñanza tradicional’, de manera que, asumen la innovación como un reto

y la posibilidad de buscar consensos, solucionar conflictos y generar oportunidades de cambio, Molano en el *Magazín Aula Urbana*, señala

Debemos persistir y emprender la innovación aquí, en nuestro océano: asumir los retos, compartir experiencias, escucharnos, ponernos en el lugar del otro (docente, estudiante, padre); y, a partir de la comprensión, buscar el consenso (lo cual no significa debilidad). Sólo así, convertiremos los conflictos en oportunidades para el cambio y el desarrollo de nuestra comunidad." (p.6)

La innovación para los maestros representa la posibilidad de replantear la estructura de lo que se sabe y enseña para salir del lugar en el que ha estado sumido el maestro a nivel social, Estatal y en el espacio escolar, los maestros de una institución educativa concuerdan en una publicación del *Magazín Aula Urbana* en que

Preguntar a los educadores: [...] el modo en que viven, sienten y piensan su trabajo, la forma en que les afectan los cambios impuestos o los buscados, genera respuestas amplias y complejas. Creen que al generar conciencia sobre su responsabilidad es posible contrarrestar las influencias contrarias de la sociedad, de las instituciones tradicionales. Si el rol es el mismo que ha asumido siempre, no se conectarán con los chicos. Si no se replantea la estructura de lo que se sabe y de lo que se enseña, si no se les anima y estimula y, en cambio, los directivos no valoran su preparación y, en algunas oportunidades, los persigue y el Estado los olvida, pues estarán en el mismo lugar. (p.13)

El Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, precisamente ha dedicado esfuerzos al estímulo de trabajos de carácter innovador en sus convocatorias, desde financiación a su implementación en las instituciones educativas, hasta la publicación de los procesos investigativos y de innovación que emprender los maestros, en el que se enmarca el material analizado en el presente informe investigativo (*Magazín Aula Urbana*). Señala Álvarez (2011) que lo central no es la innovación por sí misma, sino "la manera como el maestro hace de esta práctica un proceso de producción de conocimiento que tendría sus referentes legitimadores propios, producidos por la comunidad que en torno a estas convocatorias se ha ido consolidando en Bogotá. p.39)

Sin embargo la innovación es una propuesta en constante tensión porque la finalidad transformar no ha sido del todo un proceso aceptado en las instituciones, Velasco (2001) indica al respecto que existe una legalidad y costumbres vigentes, inclusive de parte de otros maestros

...cuando una innovación se trata de caracterizar, choca con la legalidad vigente en cuanto a la representación en los organismos de poder, a la existencia de manuales de convivencia, al seguimiento de planes de estudio, entre otros aspectos. Choca, también, con las costumbres de los docentes y los anhelos de la comunidad que con frecuencia exige una escuela como la que siempre han conocido (p.4)

Para Monroy (1999) luego de la Ley 115 de 1994 el maestro tiene posibilidades a las que debe orientar su práctica para posicionarse de forma diferente de la que se ha considerado

Al igual que la economía, nuestro modelo educativo está atravesando por una encrucijada después de la adopción de la Ley 115 de 1994, esto porque no nos hemos despojado totalmente de los ropajes del modelo anterior. Todavía pensamos que el maestro es un transmisor de conocimientos y que el único lugar en donde se puede aprender es en las aulas; cuando hoy en un mundo tan imprevisible es más importante desarrollar procesos que memorizar conceptos (p.14)

Los maestros consideran que su acción en la escuela es relevante, y actúa en función de lo nuevo. Se hacen autores de procesos de investigación e innovación, acciones que sin conducirlos paso a paso por la predeterminación de su oficio, puede llevar a la producción de saberes pedagógicos aún desconocidos, conceptualizados, socializados, que en todo caso, atienden a los retos de ser maestros a diario en la escuela pública de Bogotá.

Algunas de las acciones de alcance nacional del Movimiento Pedagógico fueron, el Congreso Pedagógico Nacional como una masiva movilización de impacto político, la Expedición Pedagógica como misión de viajes hacia diferentes escuelas con y hacia diferentes maestros por el territorio colombiano, el foro para la resolución de Ley General de Educación, cuya vocería estuvo a cargo de la Federación Colombiana de Educadores y, los espacios de publicación de maestros académicos como la revista Educación y Cultura de FECODE. Todos los anteriores con marcada incidencia política y social. A través de todas las acciones y esfuerzos generados en el colectivo magisterial, el Movimiento Pedagógico incide en tal manera en la sociedad y en la escuela, que el rostro magisterial se define en la investigación y la autonomía de sus acciones en el proceso de enseñar.

Además, las acciones del colectivo magisterial se materializaron en la incidencia sobre las políticas educativas, tal como la Ley General de Educación que de acuerdo con Echeverri (2002) oficializa la libertad del método del maestro en las instituciones públicas de educación, retoma la enseñanza y la formación de los estudiantes como un asunto central en su definición. El artículo 77 por ejemplo fija la autonomía en la organización de las áreas fundamentales de conocimientos estipuladas para cada nivel, en la introducción de asignaturas optativas, adaptar los contenidos a las necesidades y características regionales, así como adoptar métodos de enseñanza de acuerdo a su consideración, en las instituciones.

Sin embargo, las conquistas de los maestros por la reivindicación de su condición intelectual, reflexiva y autónoma frente a los procesos formativos se problematiza desde que se expide el Decreto 1278 de 2002, el nuevo Estatuto Docente que elimina la comprensión de la pedagogía como disciplina fundante de la formación de maestros, y que oficializa “la admisión de otros profesionales -no licenciados ni normalistas- a la carrera docente, una vez

aprueben un examen y certifiquen un año de cursos de pedagogía” (Álvarez, 2010; p.6) Y deja inconcluso por ahora este proceso de reivindicación del maestro, hasta que otros acontecimientos demarquen la ruta hacia nuevas reconceptualizaciones en la definición del sujeto enseñante, el maestro de escuela pública en Bogotá D.C.

3.3 Consideraciones de cierre

En medio de las constantes tensiones y luchas por su supervivencia, aquel sujeto que recibió licencia para enseñar en las escuelas públicas de primeras letras adquiere un lugar relevante siempre que de prácticas pedagógicas se trata. El maestro como concepto articulador del presente capítulo, en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, encierra una multiplicidad de elementos de análisis de los cuales se han descrito el sentido narrativo y el sentido histórico, en una estructura que permite dar cuenta de las direccionalidades que tomaron las narraciones de los maestros y otros actores del espacio escolar en la masa documental analizada.

En este sentido, las narraciones caracterizaron diferentes momentos y formas de mostrarse ese sujeto maestro, de manera que en primera instancia se caracterizó como personaje-formación, tomando las características abarcadoras en intersección con un momento histórico que le asignó unas determinaciones tales como: una figura de autoridad, disciplina y ejemplo moral; una figura orientadora, facilitadora de los procesos activos del alumno y ejecutora de programas de instrucción y; una figura reivindicadora de su saber y práctica pedagógica en la escuela y la sociedad. Estas caracterizaciones fueron posible al interior de periodizaciones que señalan el momento histórico que permitió las determinaciones y que dan cuenta de las posibilidades discursivas desde las cuales los maestros relatan sus experiencias y comprensiones.

Al interior de las periodizaciones y las reconceptualizaciones definidas en cada personaje-formación, es posible reconocer las connotaciones o proliferación de definiciones que caracterizan al maestro desde las narraciones analizadas y que para efectos del presente informe investigativo se ubican en tanto se articulan con la historia y los análisis de algunos referentes teóricos. De manera que, a lo largo del capítulo se reconoce que parte de la constitución del maestro que tiene la centralidad en los procesos de enseñanza en la escuela,

que es figura de autoridad, disciplina y moral, es una construcción posible por el rostro magisterial intelectual, reflexivo y de respetable ocupación, un rostro magisterial autoritario, represor y de método memorístico y, finalmente, un rostro magisterial paternal, conservador con principios pedagógicos de amor.

El maestro personaje-formación como figura de orientador, facilitador de los procesos activos del alumno y ejecutor de programas de instrucción fue una construcción dada a partir de un rostro magisterial que promueve la construcción del conocimiento, el desarrollo y la libertad del niño y, un rostro magisterial que es ejecutor o reproductor de técnicas para conseguir el aprendizaje de los alumnos en la escuela. Finalmente, el maestro personaje-formación reivindicador de su saber y práctica pedagógica en la escuela y la sociedad, se construye desde un rostro magisterial intelectual investigador y un rostro magisterial innovador como expresión de su autonomía en las prácticas e indagación de su saber,

En referencia al conjunto de narraciones de los maestros publicadas en el Magazín Aula Urbana, el maestro se encuentra adjetivado de diferentes maneras, como ‘un maestro público de antaño que defiende un salario justo’, ‘un maestro como sujeto de saber que logra una transformación en la escuela’, ‘un maestro innovador y actor de proyección social’, ‘un maestro trabajador de la cultura dado que la escuela es un espacio de relaciones culturales’, ‘un maestro investigador, innovador, creativo y comprometido, que articula la teoría y la práctica’ y ‘un maestro facilitador de la investigación del estudiante’. En las narraciones se encuentra simultáneamente un uso aleatorio de los conceptos de maestro, docente, educador, que parecen no denotar un consenso en la distinción. El educador aparece como ‘innovador, activo, autónomo, reflexivo y con compromiso social’, el docente aparece como un ‘investigador, innovador y actor social que construye alternativas para el aprendizaje’.

El maestro así mismo, reflexiona sobre elementos característicos de su oficio, en tanto es ‘depositario de un encargo trascendental, constructor de futuro, formador de seres humanos y hacedor de patria’, que ‘ama lo que enseña’, ‘que es un agente posibilitador para que el alumno sea él mismo’, ‘que tiene una función social y vocación’. Reflexiona también sobre ‘su estabilidad y condiciones dignas’, ‘su capacidad para hacer crecer el amor, gusto y pasión por el conocimiento’, de su ‘figura relevante y responsable del desarrollo y estado cognitivo, lingüístico, ético y motivacional de los alumnos’ y de su llamado a ‘la construcción del conocimiento y el diseño de experiencias pedagógicas’. Así mismo, se sitúa una crítica el

maestro ‘enseña a obedecer, memorizar y aprender’, ‘impone normas y valores’ y es un ‘rellenador de tablero’

La categoría de maestro está frecuentemente asociada con el método, es así que, esta categoría se asocia en el presente capítulo porque da cuenta de las prácticas pedagógicas del maestro, que en las narraciones analizadas, aparece dirigido mayoritariamente hacia cómo transformar y cómo conseguir una actitud reflexiva del maestro. Tomó relevancia la construcción del conocimiento como característica relevante en la reconceptualización del maestro, lo que permite comprender un desplazamiento en la acción pedagógica, el maestro deja de ser un actor transmisor de conocimiento para ser un actor indispensable en los procesos de construcción del conocimiento que realiza el niño, que denota un cambio en la centralidad de los actores que componen la relación formativa, o en este caso, de la relación de enseñanza-aprendizaje.

El método simultáneamente busca que los ‘estudiantes tomen conciencia de la importancia de adquirir o desarrollar estas habilidades’, ‘partir de los problemas a los que se ven abocados los niños en su vida cotidiana’, ‘lograr un aprendizaje significativo y que alcance una comprensión implica primero, que la información nueva encontrada por el sujeto se adapte a los esquemas de conocimiento que tiene la persona’, ‘el componente teórico y el trabajo práctico’, ‘el uso de juegos de simulación, cuentos, técnicas de grupo como dilemas, diálogos, debates, mesas redondas, comentarios de películas, de noticias actuales, análisis de un hecho acaecido en el aula, para razonar sobre valores es la discusión reflexiva’, entre otros.

Es constante a lo largo de las narraciones y el presente informe investigativo, la necesidad de transformar permanentemente las prácticas, cada método y cada rostro magisterial será cuestionado, criticado y reformulado en función de visiones otras que pretenden corregir lo que no ha sido de forma correcta. La pedagogía como saber fundante aparece siempre problematizada, dado que aún queda mucho por decir de ésta, desde la posición de maestro. Sin embargo, la narración posibilita el reflejo del maestro a través del relato de sus experiencias y razonamientos, se considera que puede ser un medio fundamental para reconocer aquellas producciones de saber que puedan mostrar nuevas reconceptualizaciones.

Para finalizar, aclarar que la noción de ‘oficio del maestro’ se acuñó porque de acuerdo con Saldarriaga (2003) denota un peso histórico y cultural del concepto de maestro y define a la persona dedicada al oficio de enseñar, y en medio de las distintas definiciones Olga Lucía Zuluaga señala que “entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro” (Zulaga citada por Saldarriaga 2003; p.254) Un sujeto a quien siempre ha sido confiada una noble misión y responsabilidad en la formación o educación de los jóvenes, y a quien se dedica el trabajo investigativo que no es otro asunto, que la reivindicación de su saber.

4. ALUMNO

*Instruye al niño en su camino,
Y aun cuando fuere viejo no se apartará de él.
(S. Biblia)*

El alumno como actor que transita la escuela diariamente, que no se conforma con escuchar atentamente, sino que a través de diferentes medios de comunicación puede acceder al conocimiento, es un alumno que sabe que sólo bastaría con aprender un poco más en la casa autónomamente y sabría tal vez un poco más que el maestro. Sin embargo, en el intento es capaz de fallar y reconocer que la escuela es el lugar necesario para muchos donde se podrá aprender. Es así que se hace necesario reconocer diferentes sentidos de análisis en relación a las narraciones de los maestros y otros actores de la escuela que se circunscriben en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, con la finalidad de encontrar, en este caso, las condiciones de posibilidad de las tres problematizaciones de este capítulo.

4.1 Pedagogos cristianos: Condición de posibilidad de la infancia desde la práctica pedagógica

La infancia fue analizada, caracterizada y definida por la pedagogía aún desde la Antigüedad, contrario a los planteamientos que consideran que antes del siglo XX se consideraba al niño como ‘adulto pequeño’. Es así, como Sáenz y Zuluaga (2004) proponen replantear la tesis de que la pedagogía -antes de la modernidad- no había situado al niño en una situación diferente del adulto. Quintiliano, Clemente de Alejandría, San Pablo y San Agustín, conforman los pedagogos más representativos de la edad antigua, quienes proponen considerar a Jesucristo como ‘el maestro de la humanidad’ y la pedagogía como “la conducción de los niños hacia la virtud” (p.11). Respecto del conocer al alumno, Clemente proponía que así como Jesucristo conocía por completo al hombre, el maestro, en este caso cristiano, debía conocer a sus alumnos.

Así mismo, el pedagogo Clemente de Alejandría señaló que el niño es ‘delicado, sencillo de espíritu e inocencia’; ‘falto de malicia y resentimiento y se debe valorar su timidez’; ‘ingenuo y puro; tierno, dulce, sencillo, recto, justo y capaz de ser moldeable en la bondad’ (éste, se refiere sólo a las primeras edades) y, ‘frágil, por tanto, es considerado necesitado de ayuda’ De manera que se alcanzan a reconocer características específicas del niño que lo hacen

diferente del adulto. Para Vives, el niño se fatigan menos sí ejercita la memoria, constantemente está imitando todo, no es capaz de aprender ideas complejas, su mente es moldeable como la cera y debe ser protegidos de la maldad del mundo y recibir ‘los mejores ejemplos morales’ (p.12), dado que es frágil y susceptible.

Por su parte, Comenio (2010) señala respecto del niño, que se debe propiciar su estado de perfección a través del conocimiento de las cosas puesto que su mente se presenta como una tabla rasa -sin entendimiento-. El niño adquiere sabiduría por la instrucción y el debido sometimiento a la disciplina, lo cual es preciso en las edades más tiernas en las que “hay mayor ardor, ingenio rápido, memoria tenaz” (p.25). Similar a Vives, Comenio asemeja la tierna edad a la ‘cera blanda que consiente ser formada y moldeada’ en la cual se imprimen con mayor facilidad ‘las imágenes de las cosas’, aquellas que recibe por medio de los sentidos. Es así que, el hombre en el tiempo de su juventud debe prepararse para la Humanidad y si en él no se disponen prontamente los sanos preceptos, su alma no puede resistir ocuparse en lo nocivo y la vanidad.

Olga Lucía Zuluaga (2007) señala que:

Los niños son hombres de tierna edad, destinados a suceder a aquellos de los que ahora está constituido el mundo (el Estado, la Iglesia y la Escuela). ¿Son hombres? Luego deben ser educados para la plenitud humana. ¿Son niños? Luego deben ser educados como niños según la capacidad propia de su edad” (Comenio 1992 citado por Zuluaga; p.110).

De acuerdo a la condición madurativa del niño se le enseñan determinadas cosas, mientras que es necesario reservar aquellas para las que aún no está preparado su entendimiento; esto remite a un modelo de formación que se conduce de lo simple a lo complejo -los sentidos, la memoria, el entendimiento y el juicio- y por tanto, la forma de enseñarle es acorde a su naturaleza. Así mismo, al reconocer que desde San Pablo y Clemente de Alejandría ya se habían nombrado algunas características del niño, se indica que para Comenio, ser ‘hombre de tierna edad’ indica una diferencia necesaria, con la pretensión de ‘educar todo a todos’ y así propiciarle condiciones adecuadas para su constitución plena.

A continuación se presentan las aproximaciones al concepto de infancia a partir de los planteamientos de San Pablo, Clemente de Alejandría, Vives y Comenio, quienes a través de Sáenz y Zuluaga (2004), en este informe investigativo, son considerados como condición de posibilidad de la infancia moderna desde el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía. Sin embargo, se hace necesario reconocer que desde diferentes disciplinas como la

psicología, la sociología y la psiquiatría se hacen determinadas apropiaciones del niño y por este motivo, a continuación se muestran algunas problematizaciones que coexisten entre la pedagogía y la psicología específicamente.

4.2 Problematizaciones de la infancia en Colombia

Como se ha mencionado en los anteriores capítulos, la escuela moderna en Colombia estuvo marcada por desplazamientos que permiten reconocer diferentes sucesos que la hicieron posible; en relación al maestro, permite identificar diferentes personajes-formación con sus respectivos rostros magisteriales y, respecto del alumno, se pueden analizar problematizaciones, dadas por la proliferación conceptual que disciplinas como la psicología, han entrado al campo y tensionan diferentes planteamientos.

4.2.1 Primera problematización: Castigos y amor pedagógico

El sistema de enseñanza mutua fue reconocido por los castigos severos que promovía. Según Saldarriaga y Sáenz (2007) el deseo del niño era “canalizado por dos mecanismos, la emulación y el deseo de autoridad” (p.399). Es así que el efecto ético que se producía en los monitores, estaba dado por sentimientos ambiguos. Por un lado, la satisfacción de ser líder y por el otro lado, el miedo a la burla de sus pares. Así mismo, la retribución simple como ‘mecanismo de reconducción del deseo infantil’, consistía en el premio o castigo que el infante recibía por demostrar o no, sus aprendizajes y comportarse adecuada o inadecuadamente. El maestro era considerado como un vigilante, que debía estar alejado del mecanismo de enseñanza. De esta manera, Meiriou (2004) sostiene que hasta para un buen alumno existe la posibilidad del fracaso, en especial porque habrán más personas constantemente revisando y preguntando los avances del más sobresaliente de la clase. Así mismo, señala cómo las burlas, por parte de los alumnos, que el maestro deberá controlar en los tiempos precisos, a través de cuestiones de principio, coherencia, clima, actitud y dispositivos

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) señalan que el niño en este sistema sólo es un ‘individuo uniforme’ a quien el maestro sólo ve cuando se equivoca o se destaca, de lo contrario el infante es invisibilizado por esta verdadera máquina pedagógica, que cuenta con los

monitores, quienes como ayudantes del maestro, se ganan este privilegio, con tan sólo saber una frase o más que los demás, ostentan el título, que aunque no todos lo deseen, el sistema los obligará en caso de corresponderle el turno. El monitor, como alumno con mejores privilegios, se encarga de dar órdenes como, anunciar la preparación de los alumnos, comenzar a escribir la primer letra, volver a la posición inicial, examinar las letras de sus compañeros y corregir sí alguno no cumplió la orden correctamente. Aun, cuando este sistema no promovía el castigo, sino la gratificación, dada a partir del movimiento ascendente de las sillas (hasta llegar a la posición física del maestro) se premiaba con dinero. Y el castigo, que consistía en el encierro, los letreros con las faltas cometidas o con los aspectos a destacar, se encontraban en su respectiva silla.

El niño, en este caso entendido como alumno, no se reconoce como quien puede tomar la palabra, participar, decidir, sino que está sujeto a las órdenes estrictas del maestro. Es así, como en el *Magazín Aula Urbana*, Zuleta (1997) señala que

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y el que sabe va e informa e ilustra al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.” (p.12)

Así mismo, señala Narodowki (1999) que “justamente, el ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente el ocupar un lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe” (p.42). Cabe señalar que en las narraciones de los maestros en el *Magazín Aula Urbana* no se encuentran muchas referencias sobre estas prácticas y las encontradas, critican la forma como este sistema consideró al alumno. Y a partir del sentido histórico, se encuentra que el sistema de enseñanza mutua, fue duramente criticado por las penas y castigos que ejercía directamente a los alumnos, dado que eran tratados como en la prisión. Es así que se problematiza tanto en los componentes del dispositivo escolar como, “la relación entre maestro y alumno, la enseñanza y la disciplina” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; p.204), de manera que los lasallistas indicaban que el sistema consideraba al niño como una máquina. En tanto los Restrepo se unían a los lasallistas para decir que los castigos se debían modificar a partir de elementos que permitiera modificar la naturaleza de las penas.

Por tanto, los castigos no desaparecerían del todo, porque se continuaría con otras tecnologías disciplinarias, un poco más sofisticadas. Por lo anterior, se señala que habría una cesación de afinidad con este sistema pedagógico, que los maestros no nombran en mayor medida, como

si estuvieran en común acuerdo, señalan por el contrario, que el alumno definitivamente sabe, piensa y cuestiona. Aunque se debe aclarar que al referirse explícitamente a la escuela en relación con los alumnos, se difiere en la forma como algunos llamados ‘tradicionales’ los conciben.

4.2.2 Segunda problematización: Autonomía, Aprendizaje e Interés

A partir de la crítica al sistema de enseñanza lancasteriano –mutuo-, aparece el sistema de enseñanza simultánea, bajo el lema ‘cosas, antes que palabras’. Pestalozzi con su innovador sistema de enseñanza, es considerado el padre de la pedagogía moderna, por considerar el aprender como una ‘experiencia intransferible’ de un individuo solo que habita en un mundo lleno de objetos. Es así como su método se inserta al sistema de enseñanza simultánea, que

...se trataba de formar aún dóciles, pero alcanzando un nuevo estadio de “autonomía”: niños con carácter, movidos por el altruismo. Pero no se eliminó el sistema de táctica escolar, sino que se perfeccionó y flexibilizó a través de un “sistema de vales” desarrollado por los Hermanos Cristianos, con el cual se premiaban semanalmente todas las buenas acciones en conducta y los buenos resultados académicos (Saldarriaga y Sáenz, 2007; p.402)

Este hecho produjo otros cambios en la enseñanza, como la desaparición de los monitores, con la finalidad de hacer realidad el “amor pedagógico”, dado que se necesitarían menos estudiantes por cada maestro lo que permitiría vincular los lazos afectivos en la relación maestro-alumno. La tecnología disciplinar fue la emulación, que pretendió por un ideal corporativo e individualista para formar a los hombres más virtuosos, nobles e ilustrados de la época.

Desde el sentido narrativo del Magazín Aula Urbana, se encuentran diferentes apropiaciones de los maestros, en relación al alumno como ser entero, irreplicable, singular, libre y autónomo. Por tanto Romero (1997) señala que

En el Instituto Distrital Torca se está desarrollando un Proyecto Educativo Institucional de renovación, cuya idea esencial es el nexo de todos los elementos en la obra educativa, la interdependencia e integralidad, ya que no se contempla una parte del niño llamada “alumno”, sino que se tiene ante sí al hombre como ser entero y, como tal, se potencializa; porque es un ser irreplicable, singular, libre, autónomo, trascendente, que tiene además su historia cultural dentro de una sociedad. La institución es para los niños y adolescentes “su casa de la felicidad y la alegría” porque sus maestros, que son sus acompañantes, permiten que los alumnos sean felices en ésta; también por la ubicación de privilegio, ya que se encuentra sobre la hierba verde, bajo un cielo azul, enmarcada por un frondoso bosque con resplandeciente sol y su laboratorio abierto y permanente: La granja integral. [...] Los alumnos se entusiasman con el trabajo y se da la posibilidad de adelantarse en las capacidades de su preferencia para que se sientan fuertes, inteligentes, que son capaces y pueden vencer obstáculos como los héroes de los cuentos y fantasías (p.15)

De esta manera, Romero permite identificar una de las concepciones del niño o alumno, en la que se le reconoce la autonomía; además que se le considera como un ser feliz que habita la escuela y que es acompañado de sus maestros. Es así como se percibe un punto de encuentro entre un método que promueve la afectividad y la forma en la que una maestra describe las características de un alumno.

Se entiende entonces, que la autonomía que Pestalozzi proponía estaba dada en diferentes condiciones de amor y de recompensas, aún así se encuentra que Prada (1999) sugiere unas condiciones de exigencia de autonomía para el alumno, donde se permita el encuentro consigo mismo y con los que lo rodean. Así mismo, Caro (1998) se interroga

¿Cómo se construye un ser humano? Cómo se “construye”, no en lo físico o en lo fisiológico [...]; sino a lo que hace que una persona pueda sentirse bien consigo misma, conozca sus capacidades y sus limitaciones sin que ello implique sentirse menos, es decir, que sus mecanismos psicológicos y su personalidad le permitan afrontar las diferentes situaciones. (p.17)

Aun cuando recurra a nombrar la psicología, la maestra en su narración se pregunta por ese otro, en este caso el alumno, a quien también le surgen preguntas y que como estrategia, se deben conocer las capacidades y las limitaciones del otro. Por tanto, Rodríguez (1999) plantea que el maestro es quien se asume y tiene las herramientas para ayudarle al niño a ser un sujeto autónomo, es así que

Partamos entonces de un principio: nuestro trabajo como maestros deberá estar orientado a construir las pautas internas para que cada niño llegue a la producción del lenguaje de una manera autónoma. Esto quiere decir que, desde el interior del niño, deben surgir las pistas de lo que él quiere escribir y cómo lo va a escribir, de qué manera plasma sus ideas para que lleguen de la forma clara al lector. En otras palabras, el chico debe organizar su sistema de producción del lenguaje de modo que funcione automáticamente. (p.8)

De acuerdo con Saldarriaga y Sáenz, (2007) las críticas no se lograron escapar de Restrepo Mejía quien “señaló que aquel sistema producía una élite, dejando atrás una masa de “mediocridades”, y Don Agustín Nieto Caballero, pedagogo liberal, fustigó su ética como individualista e hipócrita” (p.403). Es así como surge el modelo de Escuela Activa al rechazar el método pestalozziano y señalar que está basado en la memoria, repetición, procesos perceptivos y observación de objetos. De ahí que surja la segunda problematización que daría paso a este movimiento conocido como la Escuela Activa.

4.2.3 Tercera problematización: Autonomía, Interés, Aprendizaje y Tecnologías de la Información

La Escuela Activa se basó en desarrollar su formación escolar ‘para la vida’ y acogió elementos de diferentes disciplinas de la biología, psiquiatría, fisiología, medicina, administración científica para sustentar el principio del desarrollo moral y biologicista del niño. De esta manera, Barthe (2001) en el Magazín Aula Urbana señala que

...no se aprovecha el conocimiento de los intereses propios de cada etapa para que el educando se formule sus propios interrogantes que pueden enriquecerlo en una búsqueda de respuestas... Por el contrario, se intenta interesar al niño en temas que aún no puede comprender porque, la mayoría de las veces están demasiado alejados en el tiempo y en el espacio y, comprenderlos, absorbería todo el esfuerzo y la energía que necesita en ese momento para poder crecer. (p.3)

Por tanto, se pasa a una etapa histórica que comprende al niño a partir de sus interés, su experiencia y la socialización como ejes centrales de la actividad del niño, pero se problematiza al coincidir con la llegada de los medios de comunicación masiva que permiten otros usos del tiempo libre tanto de los adultos, como de los niños, así como la centralidad en el aprendizaje. Así que Shiefelbein (2000) propone que

...el conocimiento se alcanza en diferentes momentos y espacios, siempre que sea el estudiante quien tome las riendas y se enfrente al reto de aprender... aprovechemos esta población receptiva, abierta y con esperanzas de cambio ¡que el cambio se geste desde aquí, en la escuela! (p.22)

De esta manera, se encuentra que Shiefelbein (2000) identifica que el reto del docente es aprovechar la población que desea aprender.

Además los maestros en el MAU indican que el niño es un sujeto con saberes previos, que el maestro en el salón de clases debe reconocer y brindarle las herramientas necesarias para que puedan aprovecharse esos conocimientos que ya ha adquirido desde la familia. Por tanto, Rodríguez (1999) señala que

Cotidianamente me pregunto si la escuela es el lugar en el cual los niños aprenden cosas nuevas, expresan sus emociones y sentimientos con fluidez y autonomía o es el lugar donde “se desaprende” y se desmotiva el descubrir, el experimentar. ¿Allí nacen expectativas, el lugar del conocimiento, la confrontación y el saber? ¿O es el lugar donde todo ímpetu termina con la “naricilla contra el cristal”? Lo que el maestro no debe olvidar es que el chico viene con un cúmulo de saberes que se han ido elaborando en forma procesal y acorde con su relación con él “mundo de los adultos” (p.8)

De esta manera, se entiende cómo los maestros articulan nociones de la psicología en la descripción de su práctica pedagógica. Sin embargo Meirieu (2004) identifica el riesgo de reconocer los saberes previos en los alumnos, dado que se puede perder la autoridad del maestro en el aula, y para evitar ese conflicto indica que “la escuela debe enseñar a los alumnos a trabajar en la serenidad de un proyecto intelectualmente exigente” (p.230). Por tanto, la articulación del reconocimiento de los saberes previos en el aprendizaje de los estudiantes se considera un eje fundamental en la enseñanza.

Así mismo, Ospina (1997) señala que en un proyecto que promueve como maestra en la Escuela Pedagógica Experimental,

...busca brindarle al niño la posibilidad de tener vivencias de conocimiento, en donde tenga la conciencia de la capacidad de construcción del conocimiento, que se ubica desde la tensión afectiva, sentida y vivenciada con la cual asume esta construcción. Además, esta vivencia requiere de un ambiente en el que se genera la socialización del conocimiento, haciéndolo público y colectivo (p.17)

Se encuentra cómo la maestra reconoce al alumno en un proyecto que se enmarca en la perspectiva de la construcción del conocimiento y cómo se le deben posibilitar las diferentes herramientas al niño para que adquiriera las capacidades cognitivas y socioafectivas deseadas. Es entonces cuando se señala el punto de encuentro entre las propuestas de la Escuela Activa y la intencionalidad del proyecto de la maestra en la Escuela Pedagógica Experimental.

En el Magazín Aula Urbana se narra sobre la importancia de prestar mayor atención a los estudiantes, por ejemplo, Díaz (1998) señala que

Los niños y las niñas están todo el tiempo absorbiendo todo lo que pasa a su alrededor, como quien bebe agua en un desierto. Dentro de toda esa información se cuenta lo que está especialmente dedicado a ellos y lo que no. Los programas infantiles y los noticieros, los textos escolares y las novelas, los momentos en familia y las conversaciones para adultos. Nosotros, los grandes, en nuestro desempeño diario, en nuestra carrera sin control, en nuestra lucha por responder, no nos detenemos a pensar que aquello que hacemos y decimos puede estar siendo elaborado por un niño o una niña que se tope con nosotros, sin que ni siquiera nos demos cuenta. Hay muchos niños y niñas deseos de aprender, conocer y vivir ahora y no da tiempo para esperar a que les llegue su futuro. Por eso es importante que nos pongamos un dedo en el corazón y despeluquemos por un instante nuestro orden de ideas en la cabeza, para abrirle paso a los planes de compartir con los pequeños (p.8)

Además, se propone como eje fundamental en la educación de los alumnos, la formación de ciudadanos, en paralelo de la autonomía, en un proyecto que los maestros Muñoz y Mojica (1999) vienen realizando en la institución donde enseñan, por tanto señalan que

En este proceso era fundamental apropiarse la identidad del grupo y afirmar el sentido de pertenencia de los jóvenes con él, contribuyendo a la formación de los ciudadanos autónomos. Para avanzar en este proceso se propuso determinar un nombre, un logo y el eslogan que identificará al grupo. A través de una socialización de propuestas de los integrantes, el grupo determinó denominarse Yeba, (degenerativo del juego de la lleva, en el cual la persona tocada queda comprometida a continuar con la acción de tocar a otro, y así generar un efecto multiplicados). El logotipo identifica características particulares de nuestro sector, ciudad y país. El eslogan propone Todos unidos jugando por la vida. En esta primera fase fue importante concretar ideas que se aproximaran a la investigación para conformar el Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) de la institución (p.20)

Es así, como los maestros Muñoz y Mojica identifican la importancia de unir las propuestas sociales a los proyectos institucionales, a la vez que van insertando nuevas categorías como la formación de ciudadanía, que está enmarcada en los lineamientos curriculares (1998) donde a manera de de presentación señalan que “formar ciudadanos que hagan posible la democracia

ha sido un desafío que constantemente nos formulamos los colombianos desde la misma independencia” (p.4) y se aclara que ya no es con la misma intencionalidad como la del maestro Simón Rodríguez, sino que ahora el país están en el reto de jugar por su supervivencia.

Por tanto, la infancia considerada como absorbentes de lo que acontece en su entorno, permite llamar la atención de los maestros, al considerar que el niño es aquel a quien se le debe prestar toda la atención, así mismo, concentrarse en su demandas y en general, en su aprendizaje. Sin embargo, con la llegada de las TIC a los hogares, escuelas, parques de la ciudad ¿qué papel les corresponde a los maestros en la educación de sus alumnos? ¿Cuáles son los retos de los maestros? ¿Cuáles serían los retos de los alumnos?

Es importante señalar que el alumno como concepto articulador del presente informe investigativo permite establecer diferentes perspectivas, aun cuando se narren acontecimientos similares o iguales.

4.3 Consideraciones de cierre

El alumno como concepto tomado de infancia permite reconocer la pluralidad de sentidos que los maestros y otros actores de la escuela narran en el Magazín Aula Urbana, con la finalidad de reconocer las diferentes voces de maestros que cohabitan el campo pedagógico. Por este motivo, se explicitan algunas consideraciones que resultan pertinentes para la elaboración de este capítulo.

El capítulo de alumno se ha demarcado en problematizaciones, en tanto son las connotaciones de los maestros las que indican la ruta metodológica de análisis. Es así que se encontró que en una división en los narraciones de los maestros, dado que por un lado, definen al niño como el actor principal de la escuela, donde hasta su propia autoridad puede ser delegada, mientras que al hablar de la escuela en relación al niño, se encuentra que hay unas voces que difieren sobre la forma como conciben en la forma ‘tradicional’ al niño.

Los conceptos más recurrentes en relación al niño, que se encontraron en las definiciones de los maestros son: aprendizaje, medios de comunicación, autonomía e interés. Es así como se analiza desde tres sentidos: el histórico, el narrativo y el teórico-conceptual.

Las problematizaciones se enmarcan en los sentidos anteriormente nombrados, aunque no cumplen con una línea de tiempo totalmente definida, se pretendió mostrar algunas condiciones de posibilidad que les permitieron a los maestros mencionar al alumno desde los diferentes conceptos.

CONCLUSIONES

Esta propuesta de investigación en el marco del Eje de Pedagogía y Formación de Maestros, como abordaje del Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía para el análisis de las narraciones de maestros y actores del espacio escolar en el Magazín Aula Urbana del IDEP, permiten concluir que:

En las narraciones se evidencia una insistencia en que la escuela debe innovarse, transformarse, articulando nuevos saberes, cambiando las prácticas pedagógicas, implementando nuevas técnicas, generando proyectos de innovación o investigación, o saliendo a la ciudad. El currículo adquiere un papel fundamental en tanto es el medio que permite plantear la flexibilidad, hacia estrategias que permitan que los conocimientos dados en la escuela respondan a las necesidades del contexto cambiante en el que se desenvuelven los estudiantes, de manera que puedan resolver problemas y aplicar en contexto lo que han aprendido. Esto permite dar apertura a ciertas inquietudes que se generan desde la reflexión del campo de la pedagogía, por ejemplo, ¿en función de qué debería pensarse el saber en la escuela? si bien está respondiendo a unas demandas del sistema económico y social que se dirigen a que los individuos sean competentes y eficientes, la escuela desde un posicionamiento de saber que la caracteriza desde su emergencia, ¿no podría mantener el propósito de conducir a todos hacia una condición de igualdad? parece que progresivamente la educación escolar está orientada hacia la individualización, es decir, prepara para que los niños orienten por sí solos sus acciones, desarrollen autonomía y competencia, y no, a una comprensión que involucra al colectivo para pensar en función de lo que convoca a todos en la sociedad.

En este análisis no se desconoce la necesidad de que la escuela mantenga una preocupación por los actores que se inscriben en su interior, pero se interroga ¿desde qué posición la escuela puede propender por atender a las problemáticas que finalmente la convocan? ¿hasta qué límite? las preguntas se formulan de esta manera, en tanto la escuela ha adquirido responsabilidades que parecen desbordarla y, en realidad ¿con qué puede comprometerse la escuela? Y si la escuela está en constante transformación ¿sobre qué se fundan las prácticas y los saberes que la configuran? ¿qué sentido adquieren? ¿cómo debe entender la transformación sin desconocer el fundamento histórico y las tradiciones que la hicieron posible? Una premisa que se puede reconocer a lo largo del presente informe de investigación es que, desde su constitución, la escuela siempre ha sido objeto de cambios y

transformaciones, en tanto se ve agotada a una condena de reproducción de las faltas denunciadas en diferentes momentos de la historia.

Se evidencia que las nuevas comprensiones sobre la escuela han permitido apropiaciones ya generalizadas, por ejemplo, en relación a la visión del 'alumno'. El niño (o estudiante), es un sujeto que se desarrolla, requiere un proceso madurativo, es competente y autónomo, sin embargo, para los maestros la escuela continúa en su visión tradicional, donde el niño está desprovisto de saber, no se le da la oportunidad de decir, actuar, de construir su conocimiento, sino que aún es alguien que debe someterse a la disciplina, el orden o la obediencia. Esta comprensión, desde el campo de la pedagogía permite cuestionarse sobre el sentido que toma el encuentro intergeneracional que permite la escuela ¿no es recibir a las nuevas generaciones y darles los conocimientos y experiencias para que puedan enfrentarse a diferentes situaciones, desde el lugar de saber que caracteriza a la escuela? ¿cuáles son las posibilidades que brinda la escuela y que solo pueden encontrarse allí? En realidad, parece que la escuela se pone al servicio de la cotidianidad del mundo exterior y, ofrece entonces las posibilidades que los niños tienen afuera, actividad, autonomía, libertad, conocer sin una intencionalidad pedagógica que interviene en su proceso formativo, etc.

Existe una tensión constitutiva de análisis, en tanto de fondo la escuela no cambia sus propósitos aunque los invisibiliza, en ésta continúan las normas, los manuales, los libros, la figura de un maestro y el recibimiento de las nuevas generaciones donde necesariamente existe una diferencia de experiencia y saber. En medio de las críticas a estos principios de constitución de la escuela, ésta sigue vigente para la sociedad porque es depositaria de una confianza para continuar con la formación de la población; con mayores tensiones o quizá diferentes, hoy la escuela se hace necesaria.

Es posible reconocer intersecciones o continuidades en las comprensiones de una época en relación con otra que parece distante, en tanto los cambios y los desplazamientos en el campo no eliminan la coexistencia de perspectivas, solo que una se hace legítima y es el referente de una periodización. Es por esta razón, que en una definición del concepto de escuela o de maestro, pueden presentarse diferentes perspectivas a la vez, así como la existencia de continuidades. Lo anterior, porque las narrativas de los maestros que escriben en el *Magazín Aula Urbana* necesariamente están ancladas a las huellas de la historia que determinaron una serie de construcciones de tradición y posibilitan el discurso que caracteriza sus relatos. Las

narraciones no están desprovistas de historia, ni del cúmulo de experiencias que como colectivo han caracterizado al sujeto maestro.

Las narraciones en sí mismas no permiten dar cuenta de los desplazamientos que posibilita una comprensión histórica, pero han evidenciado ser reflejo de diferentes momentos de la historia que permite que los maestros narren sus experiencias de determinada manera, con determinadas percepciones que marcan simultáneamente unos desplazamientos. En el caso particular del concepto Escuela, se encuentran dos ‘tipos’ de desplazamientos, el primero, se sitúa entre una y otra periodización consecutivas, es un desplazamiento que se da desde la centralidad de las prácticas en la enseñanza hacia la centralidad de las prácticas en el aprendizaje. Simultáneamente, las periodizaciones que abarcaron este desplazamiento, constituyeron el primer momento o punto de partida de la configuración de un segundo desplazamiento, en tanto de una escuela que independientemente de la centralidad que tomen los procesos en su interior, se desplaza de un espacio delimitado territorialmente o encerrado y distanciado de la vida social hacia una escuela abierta que desdibuja los límites territoriales e incorpora la ciudad como nueva espacialidad. Los desplazamientos no necesariamente son secuenciales. Una misma periodización puede contener caracterizaciones que den cuenta de dos o más desplazamientos.

¿Realmente la escuela desdibuja sus límites de espacialidad? Puede considerarse su invisibilización en tanto que se articula al propósito de educar para la vida, y para lograrlo toma a la ciudad como recurso didáctico, sin dejar sus elementos constituyentes de base, espacio y tiempo, ‘uniformidad’ (uso del uniforme) y contenidos de enseñanza (o aprendizaje).

Finalmente, los personajes-formación son la materialización de las determinaciones de una época en relación a su constitución como sujeto -maestro en este caso-, son la caracterización más generalizada que puede inscribir en su interior una proliferación de imágenes que a la vez constituyen la generalidad, sin que las diferenciaciones eliminen las generalidades. En el concepto maestro, se evidencian unas características globales que hicieron del maestro una figura visible -primera periodización- o invisibilizada en la escuela -segunda periodización- al interior de estas características tomaron rostros los diferentes modos de presentarse el

personaje-formación, con la claridad de que los rostros no pueden contradecir la generalidad, y que tampoco son individuos aislados sino la representación de una subjetividad magisterial en cada momento. Específicamente, en la tercera periodización, que caracteriza un personaje-formación en medio de constantes esfuerzos por posicionar en el campo su condición de productor de saber, queda la pregunta de si la escuela en medio de las constantes transformaciones que asume, ¿puede permitir que sus maestros sean actores determinantes en los saberes y prácticas que la constituyen?, ¿puede fundarse un saber o una práctica legítimos en un espacio al que se le niegan sus tradiciones y al que se le demanda que marche en la búsqueda constante de la novedad?

LISTA DE REFERENCIAS

Fuentes Primarias:

Avendaño, S., Meléndez, D. y Mora, M. (1999). La escuela creadora de contextos sanos. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 15. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 3

Ávila, M. (1997). La profesora Blanquita. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 14.

Barthe, R. (2001). Claves para hacer fracasar la enseñanza de lenguaje y literatura. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 25. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 3.

Bayona, F. (1997) Filosofía y desarrollo del pensamiento. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 10

Buenaventura, N. (1998). Escuela siglo XXI, foro y feria. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17

Buenaventura, N. (2000). Ábrete sésamo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 19. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 19

Cárdenas, E. (1999) Rincón de esperanza. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 21

Camargo, M. (2002). Naturaleza y características de las experiencias docentes. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 35. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 13

Chinchilla, V. (1999). Recuperar mis vivencias para enseñar. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 9. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 16.

Colom, A. (2000). ¿Para qué sirve el texto escolar en el aula? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 20. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 9

García, G. (1999) ¿Cómo se evaluaron las competencias básicas en matemáticas? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 8

González, N. (1999). Nueva pedagogía para la educación sexual. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 12. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 10.

Jurado, F. (1999) La cultura de la evaluación. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 10. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 7

Laverde, C. (1997) Un radio y un par de pilas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 3. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 6

Leal, J. (1997). ¡María! Presente ¿Pedrito? No vino, profe. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 18.

Landinez, F. (2002). El maestro investiga, el estudiante investiga. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 37. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 9.

Lööck, M. (1999). ¿Qué hacer con los niños problema? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 13. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 6.

Martínez, L. (1998). Tecnología y escuela: ¿encuentros o desencuentros? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4

Millán, F. (2002) La dimensión ambiental ingresa al currículo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 34. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 16

Molano, M. (1998). Innovaciones pedagógicas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 4. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 6.

Monroy, D. (1999). Una mirada prospectiva a la informática. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 12. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 14.

Montealegre, A. (2000). ¿Cómo hacer de Colombia un país lector? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 19. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 10.

Mora, A. y Núñez, V. (1999). Enseñar a los niños a expresar sus opiniones con convicción es prepararlos para la vida. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 11. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 16

Nieves, J. (1998). *Aula*. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 14

Olave, M. (1997) Cotidianidad y escuela: ¡Cómo me pesas! *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 2. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 11

Ospina, M. (1997) Proyecto exploradores. El niño se acerca a la ciencia ¿o lo contrario? *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17

Perry, P. et al. (1998). Un caso de práctica docente reflexiva en matemáticas. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 8. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 7.

Prada, D. (2000). Espacios escolares que comunican. *Magazín Aula Urbana*. Edición No.22. . IDEP. Bogotá D.C. Pp. 9

Prada, D. (2001) Un proyecto de vida. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 32. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 17

Restrepo, G. (1997). Imágenes, retratos y videos. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 9.

Rincón, M., Mancera, E., Velásquez, M., De Sánchez, M., Arévalo, A., Pinilla, M. y Gamboa, S. (2001) Estudiantes protagonistas de su proceso. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 32. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4-5.

Romero, A. (1997) Torca + Casita = torcasita feliz. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 15

Rodríguez, G. (1997) Por una escuela abierta. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 14

Rodríguez, R. (1998) Evaluación docente. Un diagnóstico del maestro colombiano. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 4. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4

Rojas, O., Rojas, R., Montes, E., Nieto, G., Rojas, M. y Rojas, R. (2001) Democracia en la convivencia social y en el currículo. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 27. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 4-5.

S.N. (1998). Una escuela para el nuevo milenio. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 5. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 13

Universidad Central, DIUC. (1998). Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. *Viviendo a toda*. Colección encuentros. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá, D.C. Pp. 7.

Valenzuela, C. (2002). Poder y discurso en el aula. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 35. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 6

Vallejo, M. (1998) La televisión en el aula. Maestro y medio. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 7. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 8

Zuleta, E. (1997). Entrevista. *Magazín Aula Urbana*. Edición No. 1. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 12

Obras consultadas:

Álvarez, A. (1991). *El Maestro: Historia de un Oficio*. En: *Revista Colombiana de Educación*. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, p. 139-158.

Álvarez, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Álvarez, A. (2003). *Los medios de educación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Álvarez, A. (2010) *Del campo conceptual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Trabajo inédito.

Álvarez, A. (2011) *Los maestros investigadores*. De posturas, supuestos y campos. En: Actualidades Pedagógicas N°. 57 pp 33-43

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal S.A. Madrid España. Pp. 31-145.

Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores. Segunda Edición, México D.F.

Bourdieu, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. México.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores. Primera Edición, Buenos Aires, Argentina.

Bustamante, G (2001) *La moda de las competencias*. El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar 2. En Colombia Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. Pp 11-35

Castro, J. (2012). *El Proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el Distrito*. En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 155-170.

Castro, J., Álvarez, A. (2012) *Historia Institucional*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá D.C

Comenio, J. (2010) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. México D.F.

Chartier, A. (2014). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica. México.

Díaz, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 10 de octubre de 2016. En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Dussel, I (2005). *¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX*. En: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós. Buenos Aires. Pp. 53-91.

Echeverri, J. (1996). *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Medellín.

Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Trabajo de investigación para optar el título de doctor en educación*. Trabajo de investigación para optar el título de Doctor en Educación. Universidad del Valle. (Inédito).

Echeverri, J. (editor académico). (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores. Primera edición, Medellín Colombia.

Garcés, J. (2002). *El campo conceptual de la pedagogía. Aproximaciones a un debate necesario*. Medellín, Colombia.

Herrera, M. (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951*. Serie Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores Colombia S.A. Bogotá.

Jurado, J. (2003). *Ciudad Educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales*. Estudios Pedagógico. Fecha de consulta: 11 de octubre de 2016. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130009>> Pp. 127-142.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Editorial Akal. España.

Malagón, M., Pardo, D. (2009) *Laureano Gómez, la Misión Currie y el proyecto de reforma constitucional de 1952*. Revista Criterio Jurídico. Santiago de Cali.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires.

Martínez, A., Castro, O. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.

Martínez, B. Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización en Colombia Cuatro décadas de educación en Colombia*. Segunda edición corregida y actualizada. Editorial Delfín Ltda. Bogotá.

Meiriou, P. (2004) *En la escuela hoy*. Ediciones Octaedro. Barcelona España.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115 de 1994*. Colombia

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares para el Área de Constitución y de Democracia*. Colombia.

Montaigne, M. (1984). *Ensayos Completos I*. Ediciones Orbis S. A. Argentina.

Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.

Pérez, J. (2012). *La Ley General de Educación y su aplicación en Bogotá 1995-1997 (Un testimonio)* En: *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 231-254

Pineau, P., Dussel, I. e Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires.

Ríos, R. y Cerquera, M. (2014) *La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la escuela nueva en Colombia*. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 22. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Boyacá.

Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. En: La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sáenz, J (1990) *Psicología y Escuela Activa en Colombia 1930-1945*. En: Pedagogía y Saberes N.1 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sáenz, J. y Zuluaga, O. (2004). *Las relaciones entre psicología y pedagogía; infancia y prácticas de examen*. Revista Memoria y Sociedad. Pp. 9-26.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volúmen 1. Colciencias. Bogotá.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá.

Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2012). *La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?* En: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Subdirección Imprenta Distrital. IDEP. Bogotá D.C. Pp. 67-94

UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial. Madrid, España.

UNESCO. (1994) *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Madrid, España.

Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentros de Investigadores Distritales en Educación. Serie Memorias Uno. El

Quehacer Investigativo y la Educación. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Pp. 19-25

Zuluaga, O. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En: Memorias del Simposio internacional de investigadores en educación “La investigación como práctica pedagógica” Bogotá, Colombia.