

**ESCRITURA Y FORMACIÓN: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE AULA EN
TORNO A LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA FORMATIVA**

**WENDY ALEJANDRA MOLANO RUBIANO
DAMARIS RUBIO FRANCO
NATHALIA STEFANIA VALENCIA ENRIQUEZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA DEL TRABAJO
CAROLINA RODRIGUEZ CASTRO
MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
OCTUBRE 2015.**

Ya viene asomándose la vida...

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a la persona que me impulsó a iniciar éste camino: gracias Mamá por tu “terquedad” y empeño en sacar a tu hija adelante, la semilla que sembraste con tanto amor y esfuerzo ha comenzado a germinar.

Quiero agradecer también a mis compañeras de batalla, Nathalia y Damaris pues nuestro esfuerzo y dedicación se ve hoy reflejado; junto a ustedes aprendí lo valioso del trabajo en equipo.

Finalmente, mi infinita gratitud a la Profesora Carolina por su guía y compromiso pues sin su conocimiento y su tiempo éste trabajo no habría podido ser realizado.

Alejandra Molano Rubiano.

En primer lugar, agradecer a quien lo hace todo posible, a Dios, pues me ha provisto de los medios, las personas y las situaciones necesarias para hoy en día poder culminar este proyecto, hoy más que nunca ratifico que los logros de una vida son la forma visible en la que Dios me expresa su infinito amor.

Por supuesto agradecer a mis padres: Ricardo Rubio y Mireya Franco, su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera profesional han sido cruciales y significativos en todo aspecto, sus enseñanzas y sus palabras de aliento son fundamentales en el hecho de no desfallecer y continuar con cada meta propuesta

Por último, mis enormes agradecimientos a Nathalia Valencia y a Alejandra Molano, con quienes compartí esfuerzos y luchas en este camino investigativo, y a quien fue la guía idónea en este proceso, a mi profesora Carolina Rodríguez, su orientación hizo posible poder culminar con éxito este proyecto de investigación.

Damaris Rubio Franco

Jeannette Enriquez y Vanessa Valencia les debo el apoyo incondicional que en este proceso me brindaron; la calma y la exigencia que inculcaron en mí llevo a que este camino rocoso y empinado fuese superable. Infinitas gracias a mi madre y mi hermana por acompañarme hoy y en mis próximas escalas.

Gracias también a Alejandra y a Damaris, pues no sólo son mis compañeras y amigas, sino que cada uno de sus conocimientos, sus críticas y su dedicación me formaron como profesional y persona; sin ellas los logros no serían tan grandes.

Finalmente a la profesora Carolina Rodríguez gracias, pues fue la guía exigente que labró el camino formativo que seguiríamos y porque éste trabajo devela su ineludible compromiso, su esfuerzo y su tiempo dedicado.

Nathalia Stefania Valencia Enriquez

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	Escritura y formación: una mirada a las prácticas de aula en torno a la escritura desde una perspectiva formativa.
Autor(es)	Molano Rubiano, Wendy Alejandra; Rubio Franco, Damaris; Valencia Enriquez, Nathalia Stefania.
Director	Rodríguez Castro, Carolina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 87 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN, ESCRITURA, DISPOSITIVO ESCOLAR, SABER.
2. Descripción	
<p>En referencia a la investigación sobre la escritura, son muchos los planteamientos que fundamentan su existencia dentro de la escuela, desde la perspectiva de la formación que tiene lugar en esta investigación, se indaga sobre el lugar que la escritura posee dentro de la práctica de aula teniendo como base que la escritura surge como efecto de relación con el saber, partiendo de reconocer en el hombre, el deseo que proviene de su interior y que ve materializado en el otro, que dentro del dispositivo escolar es reconocido como el maestro que dispondrá de actividades que cargadas de sentido que propenderán por la relación del hombre con el saber que desconoce.</p> <p>De esta forma se trata de analizar las prácticas de aula obteniendo un entramado de situaciones que surgen a lo largo de las diferentes observaciones realizadas, y como unidades de análisis en esta investigación, establecen el fundamento de reconocer dentro del aula el acto comunicativo que se lleva a cabo y que por ende establece un estado de cosas que vislumbra el lugar que la escritura tiene dentro de la práctica de aula en contraste con los fundamentos formativos que esta investigación asume.</p> <p>Dicho lo anterior, las consideraciones finales son producto del análisis que las observaciones de la práctica de aula permitieron establecer, y que principalmente dan cuenta de la relación maestro- actividad- estudiante en contraste con lo establecido como maestro- saber – estudiante, y que por ende ubica a la escritura en un lugar distinto al que aquí se ha fundamentado. Esta sería la apertura a la posibilidad de nuevas investigaciones en torno a la escritura en el dispositivo escolar teniendo en cuenta todas sus aristas, y por supuesto al lugar del saber hoy en día dentro de la escuela.</p>	

3. Fuentes

- Agamben. G. (2007). Qué es un dispositivo. <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Austin, J. (1971). Como hacer cosas con palabras, conferencias I y II. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Bustamante, G. (2013). Actos de significación en la escuela, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2013). Sujeto, sentido y formación, Cap. II Educación: ¿Escila o Caribdis?, Universidad Pedagógica Nacional.
- Charlot. B. (1997). La relación con el saber, elementos para una teoría, Prólogo, Introducción, Cap. I, Cap. IV, Cap. V. París, Francia. Libros del Zorzal.
- Díaz, M. y Bernstein, B. (1995). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. Nº 15, 105:153.
- Kant, I. (1803). Pedagogía, introducción. Escuela de Filosofía Universidad Arcis. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

4. Contenidos

Éste trabajo de grado se desarrolla en tres capítulos y un apartado de cierre en el que se condensan las conclusiones y consideraciones finales producto del proceso investigativo.

En el Capítulo I, titulado *Formación: disciplinar para el ser e instruir para el saber*, se desarrolla de manera detallada la perspectiva analítica bajo la cual se inscribe el trabajo de grado –basados en una perspectiva kantiana de la Formación- respecto al lugar y función del maestro en un acto formativo y la relevancia del saber en esa intención propia del maestro de posibilitar la formación del hombre futuro; así mismo, se da desarrollo a lo que desde una perspectiva formativa, se concibe como escritura proponiendo aquello necesario de una intención formativa por que el estudiante *aprenda a escribir* para que en la autonomía de su formación sea la *actividad de escritura* el vehículo tramitador de su saber y su existencia.

En el Capítulo II, titulado *La dinámica del dispositivo escolar desde una perspectiva de la comunicación*, se desarrolla la manera como en el presente trabajo se entiende la dinámica bajo la cual opera la escuela, al considerarla, no como un espacio concreto de institución sino como un dispositivo que funciona a partir de discursos que configuran las prácticas elementos que en su dinamismo terminan por configurar el engranaje que es el dispositivo mismo. En razón a la intención del trabajo investigativo por indagar por el objeto de estudio en la práctica de aula, se hace un desarrollo en relación a los actos comunicativos que hacen parte del dispositivo escolar y que permitieron en la investigación el análisis de los enunciados y las acciones desencadenadas por los mismos en la especificidad de la práctica de aula.

En el Capítulo III, titulado *Análisis: Escribir en un semblante de formación* se encuentra especificada la ruta metodológica seguida para el desarrollo del trabajo; del mismo modo se desarrolla el grueso del análisis producto de las interrelaciones entre los elementos de las categorías conceptuales desarrolladas y aquello observado en la práctica de aula a través de las unidades de análisis propuestas como *Seguimiento instruccional*, *Regulación*, *Actos de significación* y *Ritual*, desarrollo en el que se propone una noción de *semblante de formación* bajo el cual se sustenta aquello identificado como escritura en la práctica de aula.

Finalmente, en el apartado de *Síntesis y Consideraciones finales*, se concluye el trabajo de investigación en el que se desarrollan las reflexiones surgidas en relación al objeto de estudio y a la dinámica misma del

dispositivo escolar dejando a disposición de nuevos intereses investigativos los cuestionamientos surgidos a lo largo del ejercicio de investigación.

5. Metodología

Con el fin de dar lugar a la investigación, se estableció una ruta metodológica constituida por cuatro fases que permitieron definir tensiones y/o relaciones entre el marco conceptual desarrollado y lo observado en la práctica de aula. En la primera fase se llevó a cabo la construcción del marco teórico a partir de dos categorías, formación y dispositivo escolar, que permitieron tener una perspectiva teórica para darle un posicionamiento a la escritura y así mismo entender las dinámicas de la práctica de aula.

Posteriormente, en la segunda fase, se realizaron las observaciones a las prácticas de aula en el Centro Integral José María Córdoba en el cuarto grado de Básica Primaria de la clase de español, para proceder se eligió la observación no participante con el fin de obtener información fiel a la dinámica de la práctica de aula, se llevaron a cabo registros de audio y visuales y se procedió a diligenciar el diario de campo donde se describió, interpretó y analizó la información recogida. En total se elaboraron catorce diarios de campo un tiempo aproximado de cinco meses.

La tercera fase de la ruta metodológica consistió en la sistematización de la información consignada en los diarios de campo, donde se establecieron elementos comunes y preponderantes en la práctica de aula que darían lugar a la concertación de las cuatro unidades de análisis ya nombradas, *Seguimiento Instruccional*, *Regulación*, *Actos de Significación* y *Ritual*. La obtención de estas unidades llevó a la elaboración de una matriz de análisis donde se sustentaría el origen de las unidades y se definirían sus conceptos en un análisis vertical, para posteriormente analizarlas a la luz de las categorías de la perspectiva teórica horizontalmente.

Finalmente, se llevó a cabo la cuarta fase de la ruta metodológica, en esta se desarrollaron las unidades de análisis establecidas, lo que permitió evidenciar las nociones que se tienen en la práctica de aula acerca de la escritura, dando lugar así a la síntesis y a las consideraciones finales del trabajo de investigación.

6. Conclusiones

Es importante tomar en consideración, la manera en cómo se está concibiendo la escritura hoy en las escuelas, y aún más en la iniciación del proceso formativo; no desconocemos que la escritura en sentido estricto, requiere de un momento previo en el que ella sea objeto de enseñanza dado a las condiciones de posibilidad en las que se encuentra el hombre en formación, por lo que se hace necesario aquel *aprender a escribir* en el que es de vital importancia aprender el código escrito y la gramática que compone a la escritura misma, no obstante, reconocemos también que esta enseñanza dista de convertirse en una futura *actividad de escritura* si en el acto formativo se privilegia únicamente una intención de que el estudiante aprenda la técnica y se deja de lado aquella relación tan importante que se constituye entre escritura y saber.

En ausencia del saber, el aprender a escribir termina por ser convertido en un ejercicio ajeno a la propia existencia, y desde su comienzo inevitablemente se le amputa de la posibilidad de ser una manera de poder tramitarla, cobrando primacía en su lugar, una instrumentalización de la escritura en la que se la concibe como un instrumento del que se hace uso exclusivamente para llevar a cabo las *requisiciones* que se imponen en la cotidianidad. Ante tal situación consideramos necesario primero diferenciar la escritura de

lo que posiblemente podría ser llamado *uso del código escrito*, y para ello es indispensable comenzar por preguntarse ¿cuál es el estatuto de la escritura en el dispositivo escolar tanto en sus discursos como en sus prácticas?, ¿qué es eso a lo que hoy se le llama escribir en la escuela?, ¿es el aprender a escribir lo que se privilegia en la escuela o es más bien un interés por hacer un uso del código escrito para la cotidianidad?

Así mismo, consideramos necesario mantener una indagación por aquello que sucede en el dispositivo escolar, del cual nosotros como maestros hacemos parte fundamental, aun cuando el dispositivo rebose nuestra labor. En este sentido, queremos dejar abierta la discusión sobre aquello que hoy en día está configurando las dinámicas que se llevan a cabo en la escuela puntualizando en aquello que estructuralmente conforma su razón de ser aun cuando las condiciones de época le impongan otras responsabilidades que aparentemente buscan desplazar su responsabilidad principal, pues al parecer, en la escuela los espacios vacíos son rápidamente “llenados” por otro tipo de situaciones que pueden llevar a la creencia de que no existe tal vacío, generando un estado de cosas que terminan por normalizarse en su cotidianidad y sin embargo, ¿qué sucede cuando el saber deja de ser la razón de ser de la escuela?

Elaborado por	Molano Rubiano, Wendy Alejandra; Rubio Franco, Damaris; Valencia Enriquez, Nathalia Stefania.
Revisado por	Rodríguez Castro, Carolina.

Fecha Elaboración Resumen	23	11	2015
----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1. CAPÍTULO I FORMACIÓN: DISCIPLINAR PARA EL SER E	
INSTRUIR PARA EL SABER	12
1.1 La disciplina	15
1.2 La instrucción	19
1.2.1 La relación con el saber	21
1.3 La escritura: efecto de la relación con el saber	26
2. CAPÍTULO II LA DINÁMICA DEL DISPOSITIVO ESCOLAR	
DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA COMUNICACIÓN	32
2.1 Dispositivo escolar: discursos y prácticas	34
2.2 La comunicación: actos de significación	39
3. CAPÍTULO III. ANÁLISIS: ESCRIBIR EN UN SEMBLANTE DE	
FORMACIÓN	49
3.1 Ruta metodológica	49
3.2 Seguimiento Instruccional	55
3.3 Regulación	63
3.4 Actos de Significación	67
3.5 Ritual	73
4. SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES	80
5. BIBLIOGRAFÍA	87

PRESENTACIÓN

El interés principal que cimienta las reflexiones del presente ejercicio investigativo se encuentra inscrito en una preocupación por indagar y analizar el lugar que la escritura tiene en la actualidad en las prácticas de aula desde la perspectiva de la formación; esta inquietud surge de nuestro recorrido por el eje de investigación de Lenguaje, lectura y escritura y de nuestros intereses particulares en dar una mirada a tal asunto, pues si bien reconocemos la existencia de una amplia gama de posturas acerca de la escritura, enmarcarnos en una perspectiva de la formación, da lugar a entender la escritura como una práctica que implica al hombre y le exige ciertos requerimientos; dando paso a iniciar una búsqueda del posicionamiento de la escritura donde se contemple la manera en la que maestro y estudiante se relacionan alrededor de ella y las disposiciones que ha de tener el hombre para la escritura. De igual manera, dar una mirada a las prácticas alrededor de la escritura, las posiciones que los sujetos asumen en estas prácticas y a las actividades que se llevan a cabo en torno a la escritura permite reconocer la manera en la que la escritura se posiciona en la escuela y asimismo dentro del gran engranaje que supone el dispositivo escolar.

De acuerdo a lo anterior, damos lugar a dos propósitos fundamentales que serán en parte vías que conducirán nuestro análisis: por un lado, consideramos necesario centrar la mirada en la relación entre formación y escritura en la práctica de aula, pues como veremos a lo largo del desarrollo de este trabajo, posicionar al hombre desde la perspectiva de la formación le supone ciertas implicaciones respecto a la escritura, pero además permite contemplar que la escritura ha de estar supeditada por el saber. Por otro lado es imperante reconocer la manera cómo se llevan a cabo las prácticas alrededor de la escritura, pues a partir de ellas, podremos dilucidar las posiciones que asumen los sujetos en la práctica de aula, la manera en la que se relacionan

entorno a la misma y cuestionarnos por las dinámicas que dentro de la práctica de aula posicionan la escritura de una u otra manera.

En efecto, la práctica de aula como el corpus de este trabajo, responde a nuestro interés por visibilizar de primera mano la manera en la que se relacionan maestro y estudiante alrededor de la escritura y el lugar que toman los mismos en relación con el fin formativo, dar cuenta de las actividades que en nombre de la escritura son llevadas a cabo en el aula, las dinámicas bajo las cuales opera la práctica de aula en la relación que supone formación y escritura y así propender por el reconocimiento y el análisis del lugar que la escritura toma en ella.

Partimos entonces de que la naturaleza de este trabajo se inscribe en la perspectiva que nos brinda dos categorías: formación y dispositivo escolar, en la que la formación permite comprender la necesidad que el hombre entre en el acontecimiento de la formación, para que la escritura tenga lugar; para tal efecto, es requerido de otro que reconozca en el hombre no formado un hombre futuro, este otro (para este caso) es el maestro quien ha de encargarse del hombre no formado –hasta que este esté en condición de hacerlo por sí mismo- a través de la disciplina y la instrucción y posibilite asimismo el establecimiento de la relación con el saber. Entender esto es fundamental, pues da lugar a decir que la relación de los sujetos en la formación está enlazada por el saber, configurando una triada maestro-saber-estudiante, lleva a comprender el estatuto que la formación otorga a la escritura; pues bien, como veremos, es la escritura la que permite al hombre tramitar el saber que ha encarnado para sí y dar cuenta del proceso formativo al que se ha adscrito; es por esto que decimos que la relación con el saber es indisoluble de la escritura, pues la segunda es el efecto de la primera.

En concordancia con la formación, entendemos que es a la escuela a la que se le ha asignado la función de formar al hombre, entender su dinámica y funcionamiento era fundamental para contemplar el lugar de la escritura en la práctica de aula; por lo que dar una mirada desde el dispositivo escolar nos permitió entender el gran engranaje del cual hace parte la práctica de aula. Además el dispositivo escolar postula que los sujetos están investidos por unas posiciones que se les supone al estar inmersos dentro de él; maestro y estudiante son investiduras que posicionan a los sujetos y los lleva a actuar de maneras particulares. Asimismo consideramos necesario hacer hincapié en la forma en la que se relacionan los sujetos en este ámbito; como se sabe es la comunicación la que posibilita que los sujetos se interrelacionen, esta interacción se da a partir de las enunciaciones que son llevadas a cabo en la práctica de aula por maestra y estudiantes lo que, como veremos, nos permitiría ampliar la reflexión acerca de la escritura, pues además de partir de la relación entre formación y escritura para nuestro análisis, ahondar en la comunicación nos permitiría entender qué implica llevar a cabo cierto tipo de enunciados y su consecuencia en que la práctica de aula sea de una manera específica; ya en los capítulos venideros podremos dar cuenta de las dinámicas que en la práctica de aula se mantenían y se hacían legítimas.

Guía para el lector

A continuación el lector podrá encontrar el contenido de los cuatro capítulos que estructuran el presente trabajo de investigación, esto con el fin de introducirlo en el recorrido teórico y analítico que hemos trazado:

El *Capítulo I Formación: disciplinar para el ser e instruir para el saber*, ahonda en la perspectiva filosófica que propone Imanuel Kant, en ella se explicitan los lugares de los sujetos

que en este proceso se ven convocados; el maestro como el responsable de la formación del sujeto hasta que éste se encuentre en la capacidad de conducirse, y el estudiante como un hombre no formado que ha de ser alejado de la animalidad y humanizarse a través de la disciplina y la instrucción, se plantean entonces las responsabilidades que estos tienen en el proceso formativo y los requerimientos que son necesarios para que el sujeto se forme. Seguido a esto, el lector encontrará la relación entre los planteamientos de Kant y de Charlot respecto a la formación desde el saber, pues allí se plantea el saber cómo el vehículo que lleva al sujeto a adentrarse en la razón y se establece la necesidad de que el maestro, como una fuerza de atracción, posibilite el establecimiento de la relación con el saber. Todo esto para dar lugar a la relación existente entre formación y escritura y a posicionar a esta última dentro de un estatuto que implica dimensionar los diferentes requerimientos para que esta se lleve a cabo.

El Capítulo II La dinámica del dispositivo escolar desde una perspectiva de la comunicación, donde se expone el dispositivo escolar como un gran engranaje de prácticas y discursos que configuran la escuela, para tal desglose se recurrió a los planteamientos de Agamben y de Mario Díaz que además llevaron a reconocer que dentro del dispositivo escolar a los sujetos les son asignadas posiciones (maestro y estudiante), que repercuten en su forma de relacionarse. Posteriormente se da cabida al abordaje de la comunicación donde nos posicionaremos para hablar acerca del dispositivo escolar, en este apartado se entiende que, al relacionarse a partir de la comunicación, los sujetos generan un estado de cosas a partir de sus enunciaciones. Partimos de los postulados de John Austin donde veremos una consecución entre el decir y el hacer, para llegar a los planteamientos de Guillermo Bustamante acerca de los actos de significación, donde se reconoce que la manera en la que la práctica de aula se lleva a cabo depende de las enunciaciones que allí se realicen; es decir, que fijarnos en los actos de

significación da lugar a que comprendamos de dónde surgen algunas particularidades de la práctica de aula.

Para dar lugar al análisis de la escritura en la práctica de aula se plantea el *Capítulo III Análisis: Escribir en un semblante de formación*, que está dedicado a especificar en un primer momento la ruta metodológica, en ella se podrán encontrar las fases que recorrimos en el proceso investigativo, donde se especificará la razón por la cual optamos ser observadoras no participantes, el uso y la estructuración de los diarios de campo, la configuración de una matriz de análisis y el surgimiento de las unidades de análisis que permitieron ahondar en la reflexión alrededor de la formación y la escritura. En un segundo momento se podrá encontrar el desarrollo de las unidades de análisis: seguimiento instruccional, regulación, actos de significación y ritual, que darán cuenta del lugar que toma la escritura en relación a la formación en la práctica de aula.

Finalmente concluimos nuestro trabajo de investigación con el apartado de *Síntesis y Consideraciones finales*, donde se acotan las reflexiones que a lo largo de los capítulos tuvieron lugar; la formación dentro del dispositivo escolar, los actos de significación y la generación del estado de cosas, la configuración del semblante de saber a partir del privilegio que toma el seguimiento instruccional y la regulación y la práctica de aula configurada como un ritual, son algunas de las reflexiones que nos llevaron a decir que la escritura se encuentra ausente en la práctica de aula; tal preocupante conclusión nos llevó a entender que este ejercicio investigativo se constituye como el inicio de futuras reflexiones, pues es necesario contemplar la diversidad factores que dan lugar a que la escritura se aborde de una u otra manera en la escuela y el lugar que tiene la perspectiva de la formación en la misma.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN: DISCIPLINAR PARA EL SER E INSTRUIR PARA EL SABER

La perspectiva filosófica alemana se constituyó como una línea teórica acerca de la pedagogía. Los filósofos alemanes innovaron en el campo pedagógico al incluir un concepto que es fundante de su teoría y alrededor del cual se ha materializado una compleja gama de postulados, propósitos y principios; este concepto en su lengua originaria –el alemán- es conocido como *Bildung* cuya traducción al español se ha determinado como *Formación*. A propósito de la traducción, debido a que la lengua española posee una diversidad de palabras que normalmente pueden utilizarse como sinónimos de otras sin problema alguno –porque significan lo mismo-, *Bildung* no sólo ha sido traducido como *Formación* sino también, ha sido traducida como *Educación*, situación que ha llevado en ocasiones a hacer uso indiferenciado de los términos, pasando por alto que cada uno de ellos tiene un significado diferente, al menos pedagógicamente hablando¹.

Fue el filósofo alemán Immanuel Kant quien planteó un desarrollo riguroso de la *Formación*, justificando la necesidad de su existencia a partir de un profundo cuestionamiento por hallar una manera de humanizar al hombre, a quien reconocía unas disposiciones naturales que no se desarrollaban por sí solas, sino que debían ser desarrolladas primero con la ayuda de otros hombres –condición de pequeño hombre- para luego seguir siendo cultivadas por el hombre mismo –alcanzada la mayoría de edad-. El hombre para Kant, es un ser humano en potencia,

¹ Desde los planteamientos kantianos hablar en términos de educación, remite a contemplar un fenómeno general que va más allá de la *disciplina* y de la *instrucción* (la educación pública) pues se incluye la educación privada (los cuidados); mientras que hablar en términos de la formación, remite única y exclusivamente a la educación pública (disciplinar e instruir).

quien llegado al mundo requiere de la conducción de otros hombres para ser librado primero de la muerte y luego de la barbarie y la sinrazón, para que, alcanzado el dominio de la propia existencia, sea el hombre mismo quien se conduzca como ciudadano y hombre libre.

Tal propósito kantiano de humanización en miras al hombre futuro, tiene su causa en la educación, pues no en vano la afirmación con la que inicia su obra *pedagogía*² recuerda que el hombre a diferencia de los demás animales “es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803, pág. 1), especificando que tal educación se conforma por los cuidados, la disciplina y la instrucción cuyos autores son hombres ya educados, pues “el hombre no es educado más que por hombres que también son educados” (Kant, 1803, pág.2). De modo que el filósofo halla en la educación y, específicamente, en la formación, el vehículo para la humanización del hombre atribuyéndole el secreto de la perfección humana y el modo más adecuado de desarrollar las disposiciones humanas de cada hombre.

A través de la Formación, el hombre es disciplinado e instruido; en este momento de la formación el hombre es niño y sus *condiciones de posibilidad*³ son bien reconocidas por Kant: depende del otro debido a que está desposeído de razón y carece de un plan de conducta que, en efecto, debe ser construido por los otros quienes lo tienen a su cargo, de lo contrario, el niño no disciplinado se hará un hombre “bárbaro” pues dominado por sus impulsos -constitutivos de la *condición estructural*⁴ del niño- actuará conforme a sus caprichos momentáneos; y el niño no

² Kant, I. 1803. *Pedagogía*, introducción. Escuela de Filosofía Universidad Arcis.

³ Por condición de posibilidad hacemos referencia a aquello que el hombre puede o no puede hacer por sí mismo en momentos concretos de su existencia.

⁴ Bustamante define lo estructural como: “una característica fundacional de lo humano [que] no es natural y tampoco es enseñada” (Bustamante, 2013, pág. 100).

instruido se hará un hombre “necio” pues carente de razón vivirá en una eterna dependencia de otros quienes decidan y piensen por él.

En términos generales, la Formación se constituye como un tiempo necesario en el que la “humanidad” del hombre no formado está enredada en el los otros, aquellos quienes sometan su impulso y posibiliten el desarrollo de su entendimiento. De manera que en este tiempo necesario, el hombre debe ser sometido a los preceptos culturales, su libertad –impulsiva en la condición estructural del niño- debe ser coaccionada y sometida por otros hombres encargados de su educación y se debe poner a su disposición los saberes, fruto de la razón humana: el tiempo de la formación en el que el maestro instruye al estudiante en los saberes y disciplina su cuerpo en miras a una regulación de la mente del hombre futuro y el tiempo de los cuidados en el que padres y cuidadores proveen al niño del cuidado necesario para su supervivencia.

A continuación, se tratara de manera específica cada uno de los ámbitos de la formación que hacen posible la humanización del hombre. De un lado, la disciplina cuya intención se basa en el sometimiento del hombre a las leyes y la coacción de sus impulsos, de modo que pueda llegar a ser un ciudadano responsable de sus actos y dispuesto para el saber; y de otro lado, la instrucción cuyo fin último es el desarrollo de la razón humana, por lo que el *saber* toma un lugar imperante dentro de la misma, así como el accionar del maestro quien como hombre ya formado tiene una relación con el saber y propende por una relación del estudiante con el saber, de modo que tal relación, contribuya a la construcción de la humanidad del hombre futuro. Para abordar el ámbito de la instrucción, se acudirá a los postulados de Bernard Charlot⁵ a fin de

⁵ Pedagogo e investigador francés que plantea la noción “relación con el saber” en su libro *La relación con el saber, elementos para una teoría* (1997).

precisar algunos aspectos, para finalmente, dar cuenta de la concepción de escritura a la que se vincula el presente trabajo para la cual es imprescindible la relación del hombre con el saber.

LA DISCIPLINA

La concepción formativa ha reconocido en el hombre no formado una potente inclinación hacia una especie de animalidad gobernada por los impulsos que lo alejan de su humanización. Como parte de su condición estructural el niño que aún no ha sido disciplinado está dominado por impulsos que lo llevan a actuar de una manera irracional por lo que se hace imprescindible la coacción de sus impulsos constitutivos por hombres ya culturizados, pues de lo contrario, el niño abandonado a su suerte será en su futuro un hombre bárbaro; sumando a tal condición, el niño es también carente de ser, es decir es una criatura no humana que requiere de la conducción de otros hombres quienes por un tiempo suplan su carencia al introducirlo en la cultura, en donde, alcanzada su mayoría de edad, será él quien *sea* por él mismo.

Al hacer un reconocimiento de la condición estructural del niño, Kant atribuye al hombre de la disciplina la responsabilidad de su conducción mientras que él alcanza la capacidad de conducirse por sí mismo en la sociedad: “El hombre ha de construirse, él mismo, el plan de su conducta pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás” (Kant, 1803, pág.1). El niño carente de ser debe entonces obedecer a los preceptos de su formador para que llegado a la edad adulta no sea actuado por sus impulsos sino se encause en la construcción de su propio plan de conducta y el gobierno de sí de una manera razonada.

El propósito disciplinador de erradicar la animalidad en el hombre, halla su razón en el hecho de que “la disciplina convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 1803, pág. 2) y la única

manera de alcanzar tal propósito es el sometimiento del hombre no formado a las leyes de la humanidad. Es decir que el impulso natural en el hombre no formado, lo mantiene en una animalidad que hace que el hombre se aleje de su humanización, por lo que la imperiosa labor del hombre formado debe concentrarse en la imposición de las normas que han sido establecidas en la cultura, las cuales no sólo serán el vehículo para someter la animalidad del hombre, sino que le proveerán de parámetros para que construya su plan de conducta conforme los límites puestos por la cultura.

La disciplina es en sí misma el primer intento por humanizar al hombre; por lo que antes de la instrucción, es imprescindible comenzar a coaccionar los impulsos del niño imponiendo los preceptos de la cultura; dice Kant al respecto del tiempo en que la disciplina debe comenzar a ser ejercida: “la disciplina ha de ser aplicada desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre (...), por eso se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón” (Kant, 1803, pág. 1). De lo contrario, habrá una mayor posibilidad de que el hombre sea actuado por sus impulsos y se entregue a la barbarie – infortunada consecuencia ante la falta de disciplina- la cual, luego de cierto tiempo, será casi imposible erradicar del hombre; mientras que la instrucción puede dar tiempo, posponer la disciplina significaría la existencia de un hombre condenado a la animalidad de sus impulsos.

En razón a la condición estructural del hombre no formado de ser dominado por sus impulsos, el proceso disciplinador –y el proceso formativo en su totalidad -se constituye como un artificio que se impone a la naturaleza del hombre con el fin de humanizarlo. En estos términos, la disciplina se trata de sometimientos y padecimientos por parte de quien está siendo formado, quien a su vez antepone resistencia a los preceptos del formador pues debido a que ella es un artificio, no está en el orden de lo que naturalmente el hombre es (una criatura impulsiva); la

disciplina no privilegia aquello que se quiere hacer por placer –por causa del impulso- sino que impone el deber ser del hombre: el deber ser del hombre como dueño de su existencia, el deber ser del estudiante, el deber ser del hombre como hijo, en general el deber ser del hombre en cada uno de los espacios en que actúa.

El impulso sobre el cual la disciplina ha de actuar es el impulso a la libertad⁶. Estructuralmente el hombre no formado tiene una inclinación a la libertad que lo domina por lo que es esa inclinación la que ha de ser coaccionada por el formador al imponer las leyes que regulan la existencia humana. Dejar al niño a merced de su voluntad, significa dejarlo expuesto a la barbarie y al uso nocivo de tan importante capacidad que es la elección; pues la libertad como impulso, lleva al hombre a ser actuado por su propia satisfacción y placer sin importar su propia existencia y mucho menos la de los demás, debido a su irracionalidad -también estructural-. En estos términos, el impulso es una especie de fuerza que lleva al hombre hacia una necesidad de saciar lo que quiere de una manera inmediata que prescinde de la razón: “El impulso del hombre, busca exacerbar los límites. Hay una satisfacción de por medio (...) buscada más allá del límite (...) el impulso prescinde del otro, quiere todo ya” (Bustamante, 2013, pág. 103).

En términos generales, convertir la animalidad en humanidad significa convertir el impulso animal del hombre en *deseo*⁷. El impulso como se ha dicho, es parte constitutiva del hombre no formado que lo hace actuar sin pensar en las consecuencias de sus actos, por lo que es aquello

⁶ la misma que, luego, cuando el hombre sea formado, será su más alto logro pues el impulso que la define en la minoría de edad, pasará a convertirse en la autonomía del hombre formado que le permite elegir sobre las riendas de su vida.

⁷Bustamante define el deseo como un redireccionamiento del impulso producto de la intromisión del otro. El deseo es aquello socialmente aceptado. Ya hablaremos de él de una manera más específica en el apartado de la instrucción.

que lo aleja de su socialización como sujeto que es parte de una cultura, conforme a la cual debe comportarse de maneras adecuadas que respondan a los parámetros sociales, y a su vez, la no existencia de una coacción de sus impulsos aleja también al hombre de una posibilidad de relacionarse con un saber para cuando la capacidad de decisión haya sido alcanzada. En efecto, tratar de quitar el impulso en el hombre es quizás imposible, pero, lo que sí es posible, es el redireccionamiento del impulso hacia una manera que sea socialmente aceptada -el ser ciudadano-, que no afecte de manera negativa ni al hombre ni a su entorno y que además le permita construir una relación con el saber de modo que en esa construcción pueda servir como una posibilidad de hallar un plan de conducta propio, el cual, dirija su actuar como hombre autónomo. Tal redireccionamiento es el deseo producto de la Formación y del pensamiento razonado del hombre, quienes le posibilitan al sujeto formado convertir su impulsividad en un comportamiento razonado que lleve a satisfacer sus deseos dentro de los límites de las normas sociales y de sus propios preceptos.

En referencia a la labor del maestro como disciplinador en la escuela, Kant le adjudica a su labor el “habituarse al estudiante a permanecer tranquilo y a observar puntualmente lo que se le ordena, de manera que más adelante, en su vida adulta, no se deje dominar por sus caprichos momentáneos” (Kant, 1803, pág. 1). El maestro como formador, es responsable de contribuir a un dominio del cuerpo y la mente del estudiante que le permita a ese hombre en formación, prepararse para una relación autónoma posterior con el saber, para la cual es imprescindible el dominio de la mente para pensar y el dominio del cuerpo para ejecutar acciones y actividades que contribuyan a esta relación.

LA INSTRUCCIÓN

En el reconocimiento de la condición estructural del hombre no formado, la perspectiva formativa puso de presente también la ineludible labor del hombre formado en el cultivo de la razón del hombre futuro carente de la misma. Además de nacer carente de ser, el hombre también nace carente de saber, pues una de las disposiciones naturales con las que viene el hombre al mundo, las cuales han de ser desarrolladas primero en compañía de otros y luego de manera autónoma, es la razón. Parte del ánimo de la satisfacción de los impulsos en el hombre no formado tiene causa en su irracionalidad, por lo que la instrucción a la par de la disciplina es un trabajo necesario para que el hombre se haga humano.

En la condición de pequeño hombre, el hombre no sabe, por lo que su razón, del mismo modo que su ser, queda enredado en los otros hasta el momento en el que él pueda disponer de ella para su conducción en el mundo; el plan de conducta del que habla Kant, no solo se refiere a la necesidad de la disciplina sino también a la ineludible necesidad de la instrucción porque a diferencia de los demás animales, los cuales nacen ya con un saber que es el instinto, el hombre “necesita de una razón propia, no tiene ningún instinto” (Kant, 1803, pág.1); en razón a suplir tal carencia, el pequeño hombre requiere de formación, necesita ser instruido en los saberes de la cultura, y para ello, es el hombre formado quien en su condición de hombre culturizado debe convertirse en un puente que permita el paso fundamental de la irracionalidad a la racionalidad.

Si el propósito de la disciplina es el sometimiento del hombre a las leyes y normas humanas, el propósito de la instrucción es la presentación al hombre de los saberes construidos por la especie humana, dice Kant: “la disciplina es meramente negativa, es la acción por la que se le quita al hombre la animalidad; la instrucción es la parte positiva de la formación” (Kant, 1803,

pág.1); en efecto la disciplina “quita” pero la instrucción “pone”, pone a disposición del hombre el conocimiento, al principio de manera obligada –por aquello de la condición estructural del pequeño hombre-, luego, tal disposición que el maestro ha puesto en sus manos, y si así lo decide el hombre ya formado, podrá convertirse en la manera de comprender el mundo en el que se halla inmerso, pero sólo si le da sentido para su existencia, pues la humanidad del hombre no sólo se erige en la exigencia de conducirse de manera adecuada –labor de la disciplina- sino que ella también se constituye en la decisión de pensar por sí mismo.

Tan importante labor de la instrucción le ha sido delegada al maestro, aquel hombre formado que hace parte de la cultura cuya relación con el saber se constituye como la base de su labor para propiciar una relación en el hombre futuro con el saber, a través de una relación con el hombre no formado cuyo centro es el saber mismo. En pocas palabras, su labor es la de redireccionar el impulso irracional del hombre –en un esfuerzo aunado con la disciplina- hacia el deseo, para que el hombre futuro, quien al haber conquistado la capacidad de decidir, pueda elegir una construcción autónoma de una relación con el saber, que le permita dar sentido a su existencia y le provea de una manera razonada de relación con los demás y con el mundo.

A modo de explicar más a profundidad la relación con el saber, el lugar del maestro y la posibilidad de provocar deseo en el estudiante para su autónoma relación con el saber, se ha optado por traer los postulados de Bernard Charlot quien ofrece una aproximación a aquello que desde la perspectiva del presente trabajo se ha propuesto como instrucción. Sus ideas contribuyen a la perspectiva formativa en cuanto posiciona el saber, no como un simple contenido que ha de ser enseñado en la escuela, sino que a la par de la formación, le da preponderancia a la perspectiva del hombre futuro que será por sí mismo, por lo que se requiere, en el momento de la formación, de una instrucción que propicie la posibilidad de construir una

relación consigo mismo, una relación con el otro y una relación con el mundo, es decir que propenda por su humanización.

LA RELACIÓN CON EL SABER

En correspondencia con la perspectiva kantiana, Bernard Charlot parte de reconocer al hombre en una condición de *pequeño hombre*, quien por su condición estructural está en dependencia de otro quien se haga cargo de su existencia mientras que alcanza a hacerlo por sí mismo; por tanto, reconoce que el hombre, por un lado, requiere de la conducción de otros hombres quienes le provean de su humanidad al presentarle un mundo que ya existe antes que él; y por otro, responsabiliza al hombre, de hacerse cargo de sí y humanizarse por sí mismo. Del mismo modo, Charlot da por sentado que es condición para el hombre educarse -y en concordancia ser educado- para humanizarse, de modo que al igual que Kant, identifica la educación como el vehículo de la humanización: “nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender...pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (Charlot, 1997, pág.101).

Particularmente, Charlot hace visible una característica de la condición del hombre que moviliza su acción hacia una producción de sí mismo: *el deseo*. Aun cuando la humanidad del hombre no formado esta enredada en la humanidad de aquellos quienes lo están formando, existe en él un *deseo* permanente por ese ser que le falta, sin embargo, debido a su condición estructural, el deseo de sí es en un primer momento un deseo por el otro pues ese otro representa lo humano –aquello de lo que carece- por lo que, tal como lo plantea Charlot, ese deseo que “es la estructura fundamental del sujeto, siempre es “deseo de” y ese “de” remite a una alteridad que tiene forma social” (Charlot, 1997, pág. 86); en términos generales, el hombre es un ser

humano de deseo cuyo deseo principal es su propia humanidad, la cual tiene por condición una relación con el otro.

Tal reconocimiento del deseo humano es de gran relevancia en sus planteamientos sobre la *relación con el saber* ya que el deseo hace parte fundamental de la *actividad* del hombre en formación, la cual a su vez hace parte de un “engranaje” a través del cual el formador busca hacer posible la relación con el saber; dicho engranaje supone tres cosas: la primera, una *fuerza de impulso* que es el deseo mismo del hombre no formado y que implica esa *actividad*⁸ anteriormente mencionada; la segunda, es la *fuerza de atracción* cuyo artífice es el maestro; y la tercera, es la *actividad* dispuesta por el maestro, aquella que en éste primer momento de la formación en razón a la condición de posibilidad del niño es direccionada por el maestro y que el estudiante realiza movilizado por su deseo (su actividad interna), ésta actividad como se verá en líneas posteriores, implica también unas disposiciones que hacen parte de su estructura misma.

La actividad interna implica varios aspectos respecto al hombre en formación: implica la *movilización* del hombre, la cual a su vez implica un *móvil* y un *recurso*, implica la *actividad* misma y con ella las *acciones*, implica un *fin* y un *sentido*. La *movilización*⁹ supone un movimiento desde el interior del hombre, aunque la fuerza de atracción es externa, el movimiento que supone la *movilización* debe partir del interior del hombre en formación; debido a que la *movilización* es movimiento, aquello del interior del hombre que lo provoca es el *móvil*, que no es más que el deseo mismo y, debido a que el hombre tiene por condición la

⁸ Por cuestiones de no generar confusión entre ésta actividad propia del hombre en formación y de la actividad que es dispuesta por el formador, llamaremos de aquí en adelante la primera como *actividad interna*.

⁹ Charlot realiza una diferenciación entre las palabras *movilización* y *motivación* refiriendo que la primera proviene del interior del sujeto, mientras que la segunda es provocada por algo externo.

búsqueda de su ser, él mismo se posiciona como el recurso de su actividad: “porque el niño nace inacabado es que debe construirse y no puede hacerlo sino “desde el interior” [aun cuando su construcción esté enredada en el exterior, en la humanidad de otros]” (Charlot, 1997, pág. 88). Estos elementos que constituyen el movimiento son la condición previa de la actividad.

De manera específica, la actividad interna conlleva a una actividad que se compone de acciones concretas llevadas a cabo por el hombre, cuyo promotor resulta ser el móvil –el que incita a actuar- pues sin él, las acciones que componen la actividad, sencillamente no tendrían sentido, tales acciones están aunadas hacia un fin el cual es el resultado que el conjunto de acciones permite alcanzar. Finalmente, la actividad implica un sentido para el hombre cuya razón se explicita entre el móvil y el fin; un deseo de algo supone el hecho de aquella fuerza de impulso que desencadena el movimiento, el sentido está inmerso justo ahí en el deseo del hombre que no es más que el deseo de producirse como ser humano y el fin entonces, es la producción de sí, por lo que las características del sentido primordialmente son tres: la primera es que el sentido se halla en cuanto una situación puede ser relacionada con otras situaciones ya vividas por el hombre (o también con pensamientos y cuestionamientos); la segunda, es que tiene sentido aquella actividad que permite aclarar alguna cosa en el mundo; y la tercera, que tiene sentido aquello que puede ser comunicable y comprendido en un intercambio con otros.

Hasta aquí se ha explicitado la fuerza de impulso que hace parte de la posibilidad de no solo alcanzar sino mantener una relación con el saber¹⁰; tal fuerza representa únicamente la actividad que debe ser llevada a cabo por el hombre mismo en su intención de relacionarse con el saber;

¹⁰ Pues en el hombre ya formado esta actividad interna se mantiene. Su diferencia con el hombre no formado radica en que la fuerza de atracción ya no es provocada por otro, lo cual indica que su actividad ya no es jalónada por un artificio externo sino que ella en su totalidad resulta de una actividad autónoma del hombre.

sin embargo, dado que el hombre en formación tiene un desconocimiento de su deseo debido a su carencia de ser y de saber, esta fuerza de impulso que todavía no es razonada y que se supone indispensable para alcanzar una relación con el saber, requiere que la segunda fuerza del *engranaje posibilitador* de la relación con el saber, la *fuerza de atracción*, esté encarnada en otro quien guíe por un tiempo su actividad con el propósito de posibilitar que el hombre en formación alcance el dominio de su fuerza de impulso.

De manera que la fuerza de atracción en un momento de formación externa es investida por el maestro quien al ser poseedor de un saber, se supone como direccionador de la actividad del hombre no formado, la cual en este momento resulta ser un artificio dispuesto por el maestro. Ello responde a que en este momento específico de la formación la actividad toma también otras connotaciones de las que Charlot da cuenta al mencionar que la relación con el saber sólo resulta de un proceso que requiere de tiempo y en el cual es necesario realizar actividades, dice Charlot que la relación “funciona como un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades” (Charlot, 1997, pág.88), es decir que llegar a la relación con el saber es un proceso –por cuanto requiere tiempo- durante el cual el hombre en formación lleve a cabo actividades que, movilizado por su deseo -la actividad interna-, le posibiliten establecer una relación con el saber: este tiempo supone la presencia de otro quien jalone el deseo del hombre a través de actividades que lo comprometan con la producción de su propio ser.

Éste tercer elemento del engranaje posibilitador tiene también unas características de su estructura. La actividad supone tres elementos esenciales: el primero es que la actividad supone un lugar concreto para ser llevada a cabo este lugar es un espacio material, es decir que la actividad en relación al saber es una actividad propia de la instrucción y por tanto su espacio concreto es la escuela; el segundo elemento es que en ese espacio concreto la actividad implica

una relación con el otro: tal como se ha dicho una posibilidad de relación con el saber requiere de un posibilitador que es el maestro; y el tercero es que ésta actividad se lleva a cabo en un momento específico en el tiempo, este momento puede traducirse en el tiempo de la formación -recordando a Kant, es el tiempo de quitar la animalidad al hombre y de presentarle la cultura-.

Sin embargo, dado que en el momento específico de la formación, el maestro encarna la fuerza de atracción que “jalona” la fuerza de impulso del estudiante, hacia una posibilidad de que éste último construya una relación con el saber, las actividades de las que el maestro debe disponer son actividades que propendan por que el hombre futuro se haga cargo de su existencia a través de la razón, de una relación con el saber que le permita aquel propósito formativo que debe ser desarrollado primero con ayuda de este artífice externo. En estos términos, la instrucción se constituye como “el proceso que conduce a adoptar una relación de saber con el mundo (...) y no la acumulación de contenidos intelectuales. Se tratar de llevar a un niño a un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros” (Charlot, 1997, pág.105) y para conducir a tal relación es preciso que la fuerza de atracción disponga del saber que encarna para artificar actividades que conduzcan a propiciar una relación del estudiante con el saber de modo que tal como lo anota Charlot este proceso no se reduzca a una acumulación de contenidos intelectuales, efecto que resultaría de una ausencia de las fuerzas de impulso y de atracción, y por el contrario, la instrucción propenda por la redirección del impulso hacia el deseo, de modo que en la vida de hombre futuro, éste no sea actuado por el impulso y la sinrazón.

En términos generales, la instrucción supone dos fuerzas: una fuerza de impulso que es encarnada por el estudiante mismo y una fuerza de atracción encarnada por el maestro; en esta relación de fuerzas el maestro se asume como artífice y a su vez como posibilitador de una relación con el saber por parte del estudiante, y el estudiante movilizado por su deseo de saber

realiza la actividad dispuesta por el maestro, quien a su vez propicia la actividad en razón a su saber y con la cual se pretende poner en posibilidad al hombre futuro de poder construir una relación con el saber, en cuanto éste le permita tramitar su deseo. El maestro, a través de la instrucción y de su propia relación con el saber, pone a disposición del hombre en formación los elementos necesarios para construir una relación con el mundo inscrita en la razón, pero cabe señalar que finalmente la decisión de llevar a cabo tal construcción es expresa del hombre puesto que la instrucción es sólo una posibilidad que se le otorga para que sea por sí mismo.

LA ESCRITURA: EFECTO DE LA RELACIÓN CON EL SABER

Se ha venido abordando la relación con el saber como parte fundamental de la instrucción en el proceso formativo, los postulados de Bernard Charlot sitúan dicha relación con el saber como consecuencia de un movimiento de fuerzas (de atracción y de impulso) que en su dinamismo encaminan al hombre hacia la *actividad*. Discernir en este proceso es imperioso, pues a partir de él se fundamenta la perspectiva desde la cual es abordado el objeto de estudio del presente trabajo –la escritura-. Mediante la concepción misma de *movilización, actividad, sentido, saber, deseo* y otras nociones de las que se vale Charlot para develar aquello entendido como relación con el saber y que fueron desarrolladas en el acápite anterior, es posible entrañar la esencia misma de la escritura, pues como se verá a lo largo de este apartado, la escritura se concibe a partir de la relación misma con el saber.

Dentro del proceso de relación con el saber se encuentra aquel “engranaje” del cual se había hecho alusión previamente y que tiene lugar, a propósito de un formador que busca hacer posible la relación con el saber de un hombre no formado, y que reconoce, dentro de ese engranaje, el mecanismo necesario para llevar a cabo la instrucción de la cual todo hombre tiene necesidad-

pues hay un saber que le es ajeno-.En este proceso se involucran la fuerza de impulso, la fuerza de atracción y la actividad como piezas del engranaje que funcionan simultáneamente, encaminadas a propiciar dicha relación con el saber: Fuerza de impulso entendida como el deseo del hombre y fuerza de atracción representada en el otro ya humanizado, marchan a la par para propiciar la actividad que en la escritura supondrá a un sujeto movilizado por su deseo.

El deseo que hace parte del hombre, y que representa ese ser que le falta, es fuerza de impulso porque es el que produce el movimiento (móvil) y desencadena la actividad en el hombre. El deseo es en un primer momento ausencia, es ausencia del hombre de sí mismo pues su humanidad inacabada lo hace desearla, esta humanidad la ve representada en los otros, por ello el otro es fuerza de atracción quien haciendo uso del saber que encarna, relaciona al hombre con el deseo que hace parte de su interior y quien hará uso de la escritura como vehículo tramitador de aquel deseo reconocido en el saber. Relacionar al hombre con su deseo es necesario en el hecho mismo de que éste aun no es reconocido por quien lo posee y si no lo reconoce es imposible que el hombre se movilice dentro de una actividad de escritura. Dice Charlot que para que haya actividad es necesario que el niño se movilice y para que se movilice es necesario que la situación halle *sentido* en él, y es el formador quien en nombre del saber que posee presentará dichas situaciones cargadas de sentido para quien está siendo formado, a propósito del sentido Charlot dice:

Tiene sentido una palabra un enunciado un acontecimiento que puede ser puesto en relación con otros en un sistema o en un conjunto, tiene sentido para el individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado, es significativo (o, si se acepta esta amplitud, tiene sentido) lo que es comunicable y puede ser entendido en un intercambio con otros. (Charlot, 1997, pág.91)

Puede decirse entonces, que tiene sentido aquello que el hombre puede relacionar con lo que existe en su interior, con aquel deseo que aún no reconoce pero que en esa interrelación de sí mismo con los otros y con el mundo es posible identificar. El hombre se moviliza en la escritura cuando hace uso de aquel deseo de su interior y lo usa como recurso, la escritura supone entonces, una actividad interna, pero asimismo esta dinámica interna supone también un intercambio con el otro y con el mundo.

Deseo y saber son aquí fundamentales para lo que luego va ser una actividad de escritura; el saber en palabras de Charlot cobra un estatuto específico al relacionarlo íntimamente con lo particular del hombre, su deseo, pues dice que el saber se produce por el sujeto mismo y que dicho saber es distinto al de otros sujetos, al respecto dice Charlot: “No hay saber más que para un sujeto, no hay saber más que organizado por relaciones internas, no hay saber más que producido en una confrontación interpersonal” (Charlot, 1997, pág.100); y esa confrontación interpersonal se produce por la mediación de otro quien hace posible una relación con el saber, propiciando que el hombre en formación relacione el saber, con aquello que se sitúa en su interior- deseo- y que hace parte de esa ausencia de saber de la cual no puede dar cuenta pero que es posible tramitar en lo que tendrá como efecto una *actividad de escritura*.

Solo es posible hablar de escritura cuando el hombre ha construido su relación con el saber, y sus producciones dan cuenta de un proceso formativo en el cual se hace evidente el tiempo que fue necesario para cimentar dicha relación, durante dicho proceso el maestro, pondrá a disposición las situaciones necesarias para posibilitar la relación con el saber. En este orden se conciben entonces, dos momentos de la escritura: por un lado el momento donde se llevan a cabo situaciones y actividades que el niño, durante su proceso de formación, realiza con la dirección y guía del otro, estas actividades se orientan en acercar al niño a la escritura y se

entienden como un *aprender a escribir*; por otro lado, el momento donde el hombre ya formado, quien disponiendo como recurso aquel deseo que proviene de su interior y por ende de la relación con el saber que le ha dado sentido al mismo, asume la *actividad de escritura* como una manera de tramitar aquel deseo y mediante producciones, que son efecto de la relación con el saber que ha construido durante su proceso formativo.

En el momento del *aprender a escribir*, el maestro ha de disponer de actividades que hagan posible esa relación con el saber, de modo que estas conlleven a una construcción de su propio saber que tendrá como efecto la propia actividad de escritura. Las actividades de las cuales se vale el maestro durante el proceso formativo, implican a la escritura en ese momento de ser aprendida, pues aprender a escribir (dominio técnico) es necesario para el acercamiento de aquel sujeto no formado con la escritura. En este orden, aprender a escribir supone el conocer las múltiples aristas que componen la escritura en su técnica, como lo son la apropiación del código escrito, el reconocimiento de la ortografía, la construcción de oraciones comprensivas entre otros aspectos que hacen parte de la técnica de la escritura y son imprescindibles para su producción. En un primer momento, es necesario que el hombre en formación aprenda los diversos aspectos técnicos que requiere la escritura, por lo tanto el maestro dispone de ejercicios en relación a la escritura para que el estudiante logre su dominio; en pocas palabras podría decirse que el niño aprende el dominio del código escrito en ese primer momento de formación pero su práctica no supone escritura pues dentro de ella no es aun evidente su relación con saber debido a su condición de posibilidad.

No obstante, las actividades que a nombre de la escritura el maestro propone, además de propender por un dominio de su técnica también deben estar cargadas de sentido, pues como se mencionó anteriormente, es necesario que el hombre en formación se movilice dentro del mismo

proceso formativo –lleve a cabo una actividad interna-, es necesario que se implique dentro de él; para ello, el saber que enviste al maestro debe hacerse latente en las actividades que pone a disposición en el tiempo necesario para posibilitar que el hombre en formación se relacione con el saber, las palabras de Charlot a las que antes se había hecho alusión son por ello fundamentales: “si el saber es relación, es el proceso que conduce a adoptar una relación de saber con el mundo que debe ser el objeto de una educación intelectual⁰ y no la acumulación de contenidos intelectuales” (Charlot, 1997, pág.105).

De esta forma se sitúa el lugar en el que deben ponerse las actividades de las que el maestro dispone para acercar al niño a la escritura y por ende propiciar su relación con el saber. El desligar las actividades del saber pueden fomentar tal acumulación de contenidos intelectuales y por ende propiciar que un sujeto haga uso correcto de saberes técnicos que, aunque tienen lugar en nombre de la escritura, no suponen en sí mismos aquello que comporta una actividad de escritura pues además se requiere de que la actividad tenga un sentido para quien la lleve a cabo; si se asume la actividad sin una relación de sentido en cuanto que no hay un saber, probablemente se habrá aprendido la técnica de escribir, pues aquello que hace diferente las actividades de escritura que el maestro propone es la relación con el saber que él imprime en ellas al reconocer al niño como un sujeto potencialmente formado quien posee en sí mismo un saber que aún está construyendo.

Tal es el lugar en el que se ubica la escritura en tanto efecto de relación con el saber, de un lado se parte del reconocer en el hombre aquel deseo que proviene de su interior, pero que en su situación de hombre no formado, es un deseo que no reconoce, y no lo reconoce porque no sabe expresarlo, no encuentra la manera adecuada de darle nombre a aquello que lo moviliza, es un deseo que ve materializado en el otro, quien en su fuerza de atracción dispondrá de las

actividades necesariamente acompañadas de sentido para relacionar al hombre con aquel saber que desconoce, y que en un futuro el hombre formado opte por hacer uso de la escritura como vehículo tramitador de su deseo, al cual no hallaba un nombre pero que mediante la escritura podrá gestionar y en su producción develar el saber que durante su proceso formativo construyó y que de manera autónoma seguirá construyendo.

CAPITULO II

LA DINÁMICA DEL DISPOSITIVO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA COMUNICACIÓN

El origen del término dispositivo data de un tiempo muy reciente. Fue a finales del siglo pasado, específicamente los años 70¹¹ cuando Michel Foucault añadió el que sería uno de los conceptos fundantes de sus planteamientos, pues bajo el concepto de dispositivo desarrolló una compleja teoría acerca del funcionamiento del poder que, de cierta manera, cambio la perspectiva que hasta entonces se tenía acerca de las relaciones sociales sobre las que plantearía estar atravesadas por relaciones de poder no ya de forma directa (de dominación), como hasta entonces se había entendido, sino de una forma indirecta, internalizada en los cuerpos.

El dispositivo es un término abstracto cuyo contenido busca explicar la manera como se llevan a cabo las relaciones entre los sujetos teniendo en cuenta, no solo los lugares de los mismos sino también todos aquellos elementos que, aunque les son ajenos a los sujetos, son determinantes en las relaciones de poder; dice Foucault, citado por Agamben que el dispositivo es una red que se establece entre una multiplicidad de elementos, haciendo una enumeración de estos últimos menciona: “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes... enunciados científicos, proposiciones filosóficas... brevemente, lo dicho y también lo no dicho” (Agamben, 2007, pág. 1). Esta red compleja de elementos se constituye como una especie de marco de acción dentro del cual los sujetos se relacionan a partir de imposiciones ya establecidas.

¹¹ Según Giorgio Agamben, para esta década el filósofo francés comenzó a hacer uso del término dispositivo para tratar el tema de la gubernamentalidad (gobierno de los hombres).

La finalidad principal del dispositivo es la de establecer una especie de ordenes deseados para los sujetos a través de los elementos que lo constituyen; los discursos, las instituciones y las prácticas están dispuestos de manera tal, que los sujetos en su actuación asumen -o le son asignadas- unas *posiciones*¹² las cuales le proporcionan de investiduras que, además de dotarlos de una identidad, les confieren maneras de comportarse y modos de pensar específicos que responden a la dinámica de poder y control en la que opera el dispositivo.

Entendiendo el dispositivo como un engranaje de elementos que funciona de manera articulada para producir un orden determinado en el accionar de los sujetos, es pertinente retomar algunos planteamientos de Giorgio Agamben, a fin de concretar los aspectos tratados anteriormente. En primer lugar, Agamben proporciona una definición de dispositivo partiendo de lo propuesto por su iniciador, dice al respecto: “llamaré literalmente dispositivo, a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2007, pág.6); de modo que en línea con Foucault, el dispositivo controla y mantiene modos de conducirse.

A partir de su definición, Agamben propone una especie de división en la que: de un lado estarían los seres vivientes y del otro, los dispositivos, donde los primeros están permanentemente capturados en los segundos produciendo un tercer componente de la clasificación que es el resultado de la relación ser viviente-dispositivo, éste es el sujeto¹³. Esta

¹² Es necesario hacer claridad de que para la perspectiva Foucaultiana el “sujeto” no se refiere a la categoría de persona, en su lugar se refiere a una categoría de posición, es decir que el sujeto en Foucault es una posición que es permanente –pues es parte fundamental para el mantenimiento del dispositivo-, la cual puede ser ocupada por cualquier sujeto al que se le haya dotado de los requisitos para asumirla.

¹³ El sujeto en Agamben se entiende como un proceso de subjetivación en el que se ve envuelto el “ser viviente” al relacionarse con algún dispositivo: “Llamo sujeto a lo que resulta de la relación o, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los aparatos. Naturalmente las sustancias y los sujetos, como en la vieja metafísica,

división resulta de la diferenciación entre lo natural en el hombre y lo que le es impuesto: el ser viviente representa aquello que el hombre es por naturaleza –lo cual se explicita en el capítulo I desde los planteamientos kantianos- y los dispositivos son aquellas creencias, reglas y normas que le son impuestas a los seres vivientes desde el exterior que tienen una carga histórica y que son internalizadas por él para finalmente producir un sujeto.

Es imposible que el hombre actúe fuera de los dispositivos; desde que el hombre comienza a ser humanizado inicia también un proceso de ser sumergido en las dinámicas de los dispositivos. La escuela es un ejemplo claro de dispositivo, si ella es vista como tal: una red compleja de discursos, prácticas, ritual, posiciones, establecimientos, relaciones. Entender la escuela en términos de un dispositivo, provee una aproximación a las interrelaciones que se gestan entre los elementos que componen la especificidad de la institución, lo cual permite comprender los *estados de cosas* que allí imperan y que dan lugar a su existencia a través de dos elementos que son permanentes según los planteamientos de Mario Díaz Villa: los *discursos* y las *prácticas*; y de un elemento que es fundamental en las relaciones y las dinámicas que se establecen en el dispositivo: *la comunicación*; ésta última tomada desde la especificidad de los actos de significación en la escuela desarrollados por Guillermo Bustamante.

DISPOSITIVO ESCOLAR: DISCURSOS Y PRÁCTICAS

En miras a una comprensión de la dinámica en la que funciona el dispositivo escolar y de un posterior acercamiento a la manera en que se desarrolla la práctica de aula, se hace pertinente retomar los planteamientos del profesor Mario Díaz Villa, quien tomando como base los

parecen superponerse, pero no completamente. En este sentido, por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación: el usuario de celulares, el navegador en Internet, el escritor de cuentos, el apasionado de tango, el no-global, etc.” (Agamben, 2007, pág. 6).

planteamientos foucaultianos ha contribuido al desarrollo de una teoría de la reproducción pedagógica al dar preponderancia a algunos elementos que movilizan el dispositivo escolar: las prácticas, los discursos y los sitios o espacios; elementos que a su vez, dan cuenta de las posiciones que ocupan los sujetos (maestro-estudiante) así como del lugar que se les asigna a los elementos estructurales de la escuela (la disciplina y la instrucción).

La dinámica en la que funciona el dispositivo escolar es explicada por Díaz en términos de los discursos y las prácticas que convergen como parte de éste engranaje. Enmarcado en una perspectiva sociológica¹⁴, el profesor Díaz realiza un abordaje del término discurso, la cual da preponderancia a una concepción de los discursos en términos de relaciones de poder y control entre los grupos sociales y como determinantes de las prácticas que se lleva a cabo dentro del dispositivo; de modo que éste elemento fundamental del dispositivo es irreducible a una realización simple del lenguaje, por lo que su sentido no sería producido por un sujeto sino que el discurso se presentaría como una “categoría autónoma en relación con la conciencia en intención de los sujetos” (Díaz, 1995, pág.47) y, adicionalmente, sería un mecanismo de poder en el que los sujetos se constituyen -ya que son posiciones- al determinar los lugares que han de ser ocupados por quienes interactúan en el dispositivo.

Si bien, Díaz da cuenta de los discursos que intervienen en el funcionamiento de dispositivo escolar, desde los más generales –como el discurso regulativo general y el discurso pedagógico oficial, entendidos como los discursos producidos por el Estado- hasta los más específicos – discurso pedagógico, discurso instruccional y discurso regulativo-, se retomarán únicamente éstos últimos en aras a explicitar la dinámica en la que funciona el dispositivo escolar y dentro

¹⁴ En lugar de una perspectiva lingüística en la que “el discurso se divorcia de las condiciones sociales (relaciones de poder) que controlan su producción y reproducción” (Díaz, 1995, pág. 46).

de él, la práctica de aula. El *discurso pedagógico* se constituye en un conjunto de reglas, normas y principios que funcionan como límites para el accionar de los sujetos que hacen parte de la escuela (transmisores y adquirientes), es decir que delimita las posiciones que han de ser ocupadas por el maestro y el estudiante, ello con el fin de producir un *orden específico* que contribuya a un predominio de formas de conciencia e identidad –modos de comportarse- que mantengan funcionando el dispositivo. Sin embargo, el discurso pedagógico no solo determina las posiciones de los sujetos en la escuela, sino que delimita también la distribución del espacio (las aulas, el patio, los edificios), así como la distribución de los *saberes* (las materias, las áreas, los niveles según el grado) y el tiempo (bimestres, años, tiempo de aprendizaje).

El discurso pedagógico está constituido a su vez por dos tipos de discurso que se encargan de delimitar y orientar los aspectos ya mencionados; por un lado, el *discurso instruccional*, encargado de la distribución de los saberes que son recontextualizados en la escuela y que se distribuyen a manera de áreas y materias a las que se les estipula también un tiempo determinado para ser enseñados y aprendidos; y por otro lado, *el discurso regulativo*, en el que se disponen de esos lineamientos que corresponden a mantener el orden específico en la escuela, a partir de maneras adecuadas de comportamiento para los sujetos. En pocas palabras, Díaz propone estos discursos como: “discursos que generan principios y reglas que regulan la producción de “competencias específicas” y lo que cuenta como orden legítimo entre transmisores, adquirientes, competencias y contextos” (Díaz, 1995, pág. 91).

Tanto el discurso instruccional como el discurso regulativo se disponen en la escuela como mecanismos para mantener la existencia del dispositivo. Estos discursos se constituyen como la base fundamental para la ubicación de los sujetos y la delimitación de sus actuaciones en lo que respecta a las dos funciones principales que le han sido asignadas a la escuela -disciplinar e

instruir-. A su vez, estos discursos tienen la finalidad de regular las prácticas que se llevan a cabo en el dispositivo, por lo que ellas se establecen también como elemento necesario para la reproducción pedagógica, pues según Díaz, “la reproducción del discurso pedagógico implica la existencia de categorías y prácticas” –la palabra categoría hace referencia a los sujetos: transmisor y adquiriente- por lo que para el mantenimiento del dispositivo escolar es inadmisibles prescindir de la práctica pedagógica.

Retomando algunos planteamientos de Basil Bernstein, Díaz define la práctica como las relaciones sociales que se generan entre las categorías, es decir entre los sujetos. Estas relaciones sociales están dadas a partir de dos principios: un *principio de clasificación* que tiene por función establecer niveles entre los lugares de los sujetos (Ej.: maestro y estudiante) y un *principio de enmarcación* que regula la comunicación entre los sujetos (transmisor y adquiriente), es decir que las relaciones sociales a las que alude la práctica están mediadas por las posiciones que ocupan los sujetos -pues no es lo mismo la relación entre maestro- estudiante que la relación estudiante-estudiante- y por los discursos que les son legítimos según su lugar (Ej.: el saber que se le supone al maestro y que lo legitima para decir ciertas cosas).

La práctica pedagógica, al igual que el discurso pedagógico, es también divisible en dos formas de práctica en razón a los discursos específicos: “la práctica pedagógica puede entenderse como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico: la práctica instruccional (...) y la práctica regulativa” (Díaz, 1995, pág.95). Al estar fijados sus límites por el discurso instruccional –basado en las competencias que deben ser adquiridas-, la *práctica instruccional* responde a la selección, transmisión y evaluación de conocimiento, lo que implica la existencia en el discurso de modelos de aprendizaje, metodologías y modos de enseñanza que propendan por la adquisición del conocimiento y las

habilidades necesarios para la producción de competencias. La *práctica regulativa* en cambio, sujeta al discurso regulativo que propende por unos modos específicos de conducta, privilegia la transmisión de reglas y normas de conducta que respondan a maneras legitimadas de relaciones sociales.

Una compleja red de discursos y prácticas son lo que componen al dispositivo escolar. Ellos se vinculan de manera tal, que hacen existir y permanecer esa gran maquinaria que es la escuela, en donde se lleva a cabo relaciones entre los sujetos que la conforman. Al comienzo del apartado, se había hecho mención, además de los discursos y las prácticas, de los *sitios*, los cuales son también parte constitutiva del dispositivo, pues hacen referencia a los espacios físicos en los que convergen los discursos, las prácticas y las relaciones; a ésta categoría de sitios pertenece el aula de clase y sobre la dinámica en la que ella opera puede decirse que: vista como uno de los lugares más específicos del dispositivo funciona del mismo modo como lo hace esa complejidad abstracta de la que ella solo es una pequeña pieza: posiciones, discursos legítimos, maneras de comportarse, textos escolares, enunciados, entre otros, son elementos que le dan existencia a ésta pequeña pieza del engranaje y en la que se hace posible apreciar la manera cómo se llevan a cabo la enseñanza de los saberes y de las normas de conducta que en definitiva son parte fundamental para la humanización de hombre.

LA COMUNICACIÓN: ACTOS DE SIGNIFICACIÓN

Una manera de aproximarse más detalladamente a todo aquello que comporta el dispositivo escolar –hasta en sus sitios más específicos como el aula de clase-, es posible de hacerse si se enfoca la mirada a un aspecto que en definitiva es parte fundamental de que la dinámica del dispositivo escolar se mantenga funcionando. Ya desde la perspectiva sociológica de Díaz se ha dado cuenta de él de un modo indirecto, a través de la mención de los discursos y de las relaciones sociales que se gestan a partir de ellos; éste elemento es la comunicación.

Si bien el dispositivo escolar se mantiene funcionando por la relaciones sociales que allí se producen, podría verse en la comunicación, ese vehículo movilizador a través del cual es posible establecer dichas relaciones sociales que desenlazan en los *estados de cosas* que prevalecen en la escuela y los lugares que allí se le dan a esas dos prácticas que desde una perspectiva formativa, son la razón de la existencia del dispositivo: la práctica regulativa y la práctica instruccional. Además, si se tienen en cuenta las *condiciones* en las que se llevan a cabo las relaciones comunicativas, es posible comprender que en la escuela se requieren de ciertas *disposiciones* que provean la legitimación de las acciones y los enunciados que pueden ser llevados a cabo por los sujetos según las posiciones que ellos ocupan –se trata de aquellas investiduras a las que se hace referencia en el comienzo del apartado-.

Retomar el fenómeno comunicativo desde los Actos de Habla desarrollados por John Austin y los Actos de Significación en la escuela propuestos por Guillermo Bustamante –tomando como base los postulados de Luis Ángel Baena- propicia en línea con Díaz y su perspectiva sobre los discursos, entender las relaciones sociales en términos de la comunicación pues ella al ser comprendida como un *acto* supone una complejidad de acontecimientos que resultan de la

interacción entre los sujetos (enunciados, acciones, efectos) que la alejan de ser definida como una simple emisión de enunciados entre un hablante y un oyente, concepción que de manera inevitable, reduce la comunicación a un mero decir sin tener en cuenta que ella también incorpora intenciones, estados de cosas y acciones posteriores que en definitiva, hacen existir el dispositivo escolar.

El filósofo John Austin es quien comienza a desarrollar una teoría sobre la comunicación entendida como acto. En contraposición a las concepciones que imperaban en su momento sobre los enunciados a los que se les dotaba de una función enmarcada en el sólo decir, Austin propone una nueva forma de comprenderlos más allá del *decir* incorporando que los enunciados también implican un *hacer* posterior; para dar nombre a su invención incluyó el término *realizativo* o expresión realizativa a la que definió en los siguientes términos: “Deriva, por supuesto, de “realizar” que es el verbo usual que se antepone al sustantivo “acción”. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo.” (Austin, 1971, pág. 47).

De modo que la *expresión realizativa* indica no solo el hecho de enunciar cosas sino que comienza a dar lugar a las acciones posteriores que se desencadenan de la expresión emitida: a las interacciones entre los sujetos y las *circunstancias* en las que las expresiones son emitidas para que el acto pueda ser efectuado; es decir que en términos de los actos de habla, el acto comunicativo inicia en la expresión de ciertas palabras¹⁵ que en consecuencia desencadenan acciones o comportamientos por parte de quien emite la expresión o de otros sujetos, por lo que no solo es necesario la emisión de enunciados para que el acto se lleve a cabo sino que se

¹⁵ “expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, si no el episodio principal en la realización del acto, cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión” (Austin, 1971, pág. 49).

requiere también de disposiciones o “circunstancias apropiadas” para que se lleve a plenitud: “Además, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban también llevar a cabo otras acciones determinadas, “físicas” o “mentales”, o aún actos que consisten en expresar otras palabras.”(Austin, 1971, pág. 49).

Por su parte, los Actos de significación, inicialmente desarrollados por Luis Ángel Baena, coinciden con los actos de habla en la concepción de la comunicación como un acto; pero se aleja de ella desde el momento mismo en que sustentan la teoría desde la lengua y no desde el habla, pues ello generó distanciamientos definitivos en la concepción del acto comunicativo. Por un lado, la concepción planteada desde el habla dio lugar a la comprensión de la comunicación en términos del uso que se le da en el contexto, cobrando primacía, por ejemplo, la idea de que el significado depende de la interpretación del sujeto y de sus intenciones lo que desencadenaría una infinitud de interpretaciones y por ende de actos. Por otro lado, la teoría de los actos de significación al sustentarse desde la lengua, dio primacía a una concepción del acto comunicativo supeditado a la lengua misma, en el que éste ya no es dependiente del habla ni del contexto sino que es parte de la estructura de la lengua, lo que permite hablar de una finitud de actos.

A partir de la propuesta de que existen ocho actos los cuales tienen unos criterios de clasificación, la perspectiva de los actos de significación en la escuela provee una manera de comprender la manera en cómo opera y permanece el dispositivo escolar. Tales actos son agrupados en tres categorías: una de los *actos regulativos*, en los que se incorporan la declaración, la requisición, el compromiso y la decisión; otra categoría de los *actos instruccionales* que contiene la aseveración, la hipótesis y la predicción; y, una última categoría de la *expresión de afectiva*, sobre la cual no se profundizará. Cada uno de estos tipos de acto

contienen unas especificidades planteadas en los criterios de clasificación, en los que se da cuenta de los lugares de los sujetos, así como de las disposiciones necesarias para la enunciación y de los efectos que generan -estados de cosas y realidades-, pues cada una de estas categorías de actos posibilita visualizar aquello a lo que se le otorga más importancia en la dinámica del dispositivo ya sea a la disciplina o la instrucción, lo cual en efecto, genera un estado de cosas respecto a las relaciones establecidas entre los sujetos y las prácticas predominantes en el dispositivo y sus sitios concretos.

Para los actos de significación son dos los criterios de clasificación que permiten determinar si un acto puede ser llamado instruccional o regulativo; el primer criterio responde a la interacción verbal llevada a cabo por los participantes del acto -el maestro y el estudiante- por lo que éste criterio toma en consideración las investiduras de las que son dotados los participantes en razón a la posición que ocupan y las disposiciones necesarias para que el acto comunicativo tenga buen término; y el segundo criterio corresponde a la significación, es decir a las acciones concretas que se llevan a cabo por los participantes del acto comunicativo y al estado de cosas producido por tales acciones desencadenadas de la interacción verbal.

En específico, el criterio de la interacción verbal responde tanto a las posiciones de los sujetos como a las condiciones bajo las cuales el acto es producido, entendiendo a los sujetos como “otro”, Bustamante sin desconocer la perspectiva lingüística, que lo propone como hablante, plantea que para una perspectiva de los actos de significación “hablar es asumir posiciones y asignar posiciones” (Bustamante, 2013, pág.6), tal como lo planteado por Foucault cuando hacía referencia a que el sujeto no es un individuo sino una posición; en esta medida el hablante es investido para asumir posiciones y, además, para asignarle al otro su investidura (Ej.: si el maestro asume la posición de saber, él le asigna al estudiante la posición de no saber), es decir

que en el acto de significación el hablante produce al otro aun cuando éste parece preexistir: “el sujeto no preexiste a la lengua que después usaría, sino que la lengua produce al sujeto, además de que en ella están codificados los roles que él asumirá.” (Bustamante, 2013, pág.6).

La enunciación como segundo elemento del primer criterio, hace referencia a los mecanismos sociales existentes en torno a la relación comunicativa, los cuales permiten que la producción y el reconocimiento de los enunciados por parte del maestro y los estudiantes sea efectivo, de modo que el acto pueda concluirse; para ello, se tiene en cuenta el lugar que asume el hablante, pero también el lugar que le atribuyen los oyentes, pues de ello depende que lo que enuncia goce de legitimidad; sin embargo, es importante tener en cuenta, que los enunciados no provienen de la voluntad del hablante ni de sus intenciones sino que el acto comunicativo debe estar enmarcado en unas *matrices sociales de producción* ya existentes -pueda ser el discurso pedagógico y sus dos específicos-, las cuales a su vez, proporcionan también los criterios que posibilitan hacer juicios sobre el acto comunicativo, pues éstas matrices sociales son las que en gran medida le proporcionan un poder al hablante del que se supone le otorga el lugar que los demás le reconocen.

El criterio de clasificación de la significación, responde al efecto que se produce en la interacción verbal; los efectos señalan los estados de cosas¹⁶ que son producidos en la interacción, los cuales no son simples *hechos reales* que preexisten sino que son efectos de los enunciados emitidos: son “efectos del hablar” que “se refieren a lo predecible, probable, realizable, instituible, decible; estados de cosas que van más allá de la «realidad positiva»” (Bustamante, 2013, pág.8). Los estados de cosas dependen también de los referentes de los

¹⁶ Los estados de cosas hacen referencia también a los mundos: social, objetivo y subjetivo que resultan también de la significación y que estructura al dispositivo.

hablantes, por lo que éste también es un elemento que se tiene presente en el criterio de la significación ya que la percepción no puede desagregarse de la significación, lo que hace que el referente como actos de significación anteriores, provean de marcos para nuevos actos de significación.

Al poner en consideración estos criterios de clasificación respecto a los actos comunicativos que configuran las relaciones sociales en el dispositivo escolar, por ejemplo en la especificidad de la práctica de aula, es posible dar cuenta de los estados de cosas que hacen permanecer el dispositivo, como se mencionó en párrafos anteriores, permiten determinar aquello a lo que se le otorga mayor importancia en la práctica de aula, sea a la disciplina o a la instrucción; en pocas palabras, poner en consideración el acto comunicativo de la práctica de aula según los criterios de clasificación de los actos de significación, permite ubicar las relaciones sociales en una finitud de actos que terminan por dilucidar la dinámica imperante del engranaje que representa el dispositivo.

Los actos regulativos se componen de la declaración, la requisición, el compromiso y la decisión, estos cuatro actos se articulan como en una sucesión de niveles en donde la declaración ocupa el lugar del primer nivel y a la que se supeditan la requisición, el compromiso –los cuales están en un mismo nivel- y la decisión. Estos actos tienen por función la producción y el mantenimiento del dispositivo escolar en lo que concierne a lo que Bustamante llama el *mundo social*¹⁷ y que, en palabras concretas, termina siendo la base fundamental del dispositivo: la disposición de las condiciones para la interacción de los sujetos.

¹⁷ la escuela es un lugar advenido y sostenido por una práctica humana que involucra la interacción (Bustamante, 2013, pág. 24).

La declaración es el acto inicial que hace existir el dispositivo –desde lo general en la escuela hasta lo específico como la práctica de aula-, debido a que la escuela es una invención que forma parte de la cultura, la cual no es natural, ella debe ser declarada para que exista; se requiere de acciones que hagan su existencia: “para ello se tocan las campanas, se accionan timbres, se hacen discursos, ceremonias, se iza la bandera...” (Bustamante, 2013, pág.12). En cuanto a las disposiciones necesarias para declarar la escuela, el lugar del hablante debe gozar de una investidura que lo faculte para que su declaración sea tomada como cierta, de modo que quien declara debe ejercer un poder sobre los otros, quienes a su vez le reconocen su lugar como legítimo. La declaración tiene como fin último hacer existir, por lo que no hace referencia a un estado de cosas, sino que los funda, funda los espacios sociales y delimita el mundo social.

Declarado existente el dispositivo, se hacen necesarias acciones que lo mantengan funcionando, por lo que las requisiciones y los compromisos se constituyen como los actos que efectúan su permanencia. Las requisiciones tienen por finalidad el “hacer-hacer”, es decir que quien asume el lugar de hablante se le faculta para “exigir” que los otros realicen ciertas tareas, obviamente lo exigido no desborda lo permitido en la relación de los sujetos; la requisición es una anticipación a las prácticas que pueden ser llevadas a cabo en un momento determinado, por lo que hace referencia a un estado de cosas realizable (un comportamiento futuro de los sujetos) y el juicio que le puede ser emitido es si lo exigido puede o no realizarse. El compromiso funciona como una diada con la requisición, si bien ella exige hacer cosas, el compromiso permite asumir hacer cosas; éste, da cuenta de lo que el hablante desea realizar y que es posible dentro de sus funciones. Dice Bustamante que es impensable la existencia de la escuela sin compromisos ni requisiciones pues “la escuela es lo que es por lo que allí se exige, por lo que allí el sujeto se declara dispuesto a hacer” (Bustamante, 2013, pág. 17).

La decisión se sujeta a la requisición y el compromiso, pues su existencia se debe a las situaciones conflicto que pueden desencadenar el incumplimiento de compromisos y la imposición de tareas no realizables; la decisión es un acto que asumen en sus distintas posiciones todos los sujetos que interactúan en el dispositivo, por lo que todos están investidos de un poder que los faculta para hacerlo, pero, se requiere además de saber: un saber que le permita al sujeto tener certeza sobre la decisión que va a tomar. El estado de cosas al que refiere es al de lo “decible”, lo cual lo hace parte de los actos que configuran el mundo social.

Los actos instruccionales se agrupan en aseveraciones, predicciones e hipótesis, tal agrupación se debe a que estos tres actos de significación producen el *mundo objetivo*, es decir el mundo del conocimiento, de los saberes; si bien, los actos regulativos plantean los modos en los que se dan las interacciones entre los sujetos, lo que respondería a la disciplina planteada desde la perspectiva formativa, los actos instruccionales, al corresponder a la instrucción, dan cuenta de la relación de los sujetos maestro y estudiante con el saber y el lugar que a éste se le concede en el dispositivo.

Las aseveraciones tienen la función de hacer saber algo, en esta medida el hablante asume una posición de saber y a su vez los receptores le conceden tal atributo al estar investido de una posición a la que se le atribuye tal característica, un ejemplo es la relación maestro- estudiante, en la que el primero, dado a la posición que ocupa en la práctica, los estudiantes le suponen un saber, mientras que estos en el lugar de receptores se les supone un no saber, por lo que la intención del hablante se concentra en un hacer saber al otro. Sobre las hipótesis y predicciones, dado a que ellas pertenecen en sentido estricto a los campos de producción del saber, los cuales operan en una lógica totalmente diferente a la lógica con la que se opera en la escuela, tienen un lugar poco visible en el dispositivo escolar en cuanto en éste no se produce conocimiento

propriadamente, sino que se recontextualizan los saberes producidos por los campos de producción de conocimiento. Esto se debe a la manera en cómo se concibe el saber en los discursos legítimos que direccionan el funcionamiento del dispositivo mismo, en los que impera una idea del saber fraccionado en áreas y materias, y distribuido en contenidos temáticos que se organizan según las habilidades que se le suponen al estudiante en cada grado.

Aunque la predicción y la hipótesis son actos que también conllevan a producir el mundo objetivo parecen estar distantes de ser actos que se producen en la escuela. Para comprobar la predicción se requiere que el saber sea aplicado, para de ese modo, acertada o no la predicción, puedan producirse nuevos enunciados que configuren las gramáticas del campo, trabajar en este sentido en la escuela se hace casi imposible por su naturaleza misma, por lo que allí las predicciones funcionan más en el orden de aprender enunciados que de crearlos. Sobre las hipótesis, ellas son probabilidades que se fundamentan en razones y se proponen ante la incertidumbre, dado a que según la dinámica del dispositivo en la que ya todo el saber que ha de ser aprendido está dispuesto –sea en el plan de estudios o los textos escolares- ellas no tienen lugar ya que no hay nada incierto respecto al saber, todo está dispuesto de antemano.

En términos generales, son estos actos de significación regulativos e instruccionales los que confrontados con el dispositivo escolar, conllevan a hacer explícito el estado de cosas existente respecto a las razones que fundamentan la existencia de la escuela desde una perspectiva formativa, pues según las maneras en cómo se establezcan las relaciones sociales y los actos comunicativos que le den existencia a tales prácticas, puede suponerse el lugar que se le está otorgando en la especificidad de la práctica de aula a un elemento tan importante como lo es el saber, los lugares que están asumiendo tanto maestro como estudiante y el lugar de legitimidad de la que goza cada uno de esos lugares pues por ejemplo en el acto de significación que es

aseverativo, las aseveraciones enunciadas por el maestro pueden ser dadas por ciertas por parte de los estudiantes dado a que le han atribuido al maestro el saber, sin embargo, tales aseveraciones no están exentas de no ser correctas. Por lo que puede suceder que los estados de cosas que prevalecen en la práctica de aula estén sustentados en dinámicas que se desligan de una intención formativa, lo cual llevaría a desplazar aquellas funciones que se le han atribuido a la escuela.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS: ESCRIBIR EN UN SEMBLANTE DE FORMACIÓN

RUTA METODOLÓGICA

Partiendo del interés del presente trabajo acerca del posicionamiento que tiene la escritura en la práctica de aula, se hizo necesario pensar en la realización de un análisis que surgiera, además de la teoría, de la cercanía con un espacio en el que se tuviera la posibilidad de observar las prácticas que alrededor de la escritura se estaban llevando a cabo, por lo que se optó por escoger una institución de educación formal, y en razón al propósito de nuestro trabajo se estableció una ruta metodológica.

En principio fue primordial establecer el tipo de participación que se ejercería en la observación, sobre lo cual se decidió optar por una observación no participante con el fin de dar cuenta de las dinámicas que se dan en el aula sin alterar su funcionamiento. Asimismo se reconoció la importancia de registrar lo que acontecía en el aula de clase, por lo que se utilizó el diario de campo como instrumento para recolectar la información; en total catorce diarios de campo permitieron obtener una cantidad de información sustancial que, gracias a su elaboración desde la descripción, se contó con información fiel a la dinámica de las clases con la cual se procedió a hacer un análisis de relación y contraste con las categorías propuestas en el trabajo. Dichas observaciones se realizaron en la clase de Lengua Castellana del cuarto grado de Básica Primaria del Centro Integral José María Córdoba en la jornada de la tarde, institución educativa de la ciudad de Bogotá.

Cabe aclarar que la elección del grado escolar era esencial para el camino que tomaría este ejercicio investigativo, pues observar la práctica de aula del cuarto grado de Básica Primaria, en donde ya los estudiantes poseían un conocimiento de la lengua y del código escrito, posibilitaba

concentrar la mirada, precisamente no en la manera en la que los estudiantes conocen tal código, sino en el lugar que se le daba a la escritura abordada desde una perspectiva de la formación, es decir teniendo en cuenta la disciplina e instrucción como fundamentales para la escritura y la proyección del niño en un hombre futuro. Por otro lado la asignatura de Lengua Castellana era pertinente en tanto es el espacio del ámbito escolar al que se le ha asignado curricularmente la escritura como parte de su contenido y por ende es allí donde podría hacerse más evidente lo que acontece en torno a la escritura en la práctica de aula.

Se establecieron entonces cuatro fases metodológicas: construcción del marco teórico, observación y registro en diarios de campo; sistematización y concertación de las unidades de análisis; y, como última fase, desarrollo de las unidades de análisis, que darían lugar a las consideraciones finales de este ejercicio investigativo, cada una de estas fases será especificada a continuación:

Primera Fase: Construcción del marco teórico.

En la primera fase de la ruta metodológica se elaboró la construcción del marco teórico que, como un lente, permitiría enmarcar los análisis y las reflexiones que pudiesen surgir en la intención de dar una mirada a la escritura en las prácticas de aula y que, consecuentemente, tal marco diera lugar a contemplar las diversas aristas que alrededor de la escritura fueran pertinentes ampliar en la búsqueda de reconocer el posicionamiento de la escritura en el aula.

Fue por esta razón que el marco teórico se realizó a partir del reconocimiento de las facultades de cada una de las categorías que se han desglosado anteriormente; la categoría de la formación permitió reconocer los ámbitos en los que la escuela tiene en lugar respecto a la formación del hombre, el lugar que asumen los sujetos que en vista de la formación se relacionan -maestro y

estudiante- y daría lugar a comprender que la escritura, está ineludiblemente ligada a la relación con el saber. Por otro lado ahondar en la categoría de dispositivo escolar no sólo permitiría dimensionar el gran engranaje bajo el cual las prácticas de aula operan, y las posiciones que se le asignan a los sujetos que allí se encuentran, sino que ampliaría la mirada acerca de las dinámicas que dentro del dispositivo escolar tienen lugar en torno a la relación entre formación y escritura.

Segunda Fase: Observación y registro en diarios de campo.

Como se mencionó anteriormente, las observaciones que se realizaron se llevaron a cabo de manera no participante, es decir que las clases se desarrollaron sin una intervención activa; se optó por este método con el fin de mantener las dinámicas de la práctica de aula sin cambios que pudiesen alterar cada una de las sesiones desarrolladas por la maestra, pretendiendo mantener una fidelidad a la cotidianidad del aula y así tener la oportunidad de reconocer y reflexionar sobre el lugar que se le daba a la escritura.

En las observaciones que se realizaron se recolectó información por medio de grabaciones de audio que se utilizaron en la realización de los diarios de campo y permitieron dar cuenta de una información transparente, pues además se hizo uso del registro escrito y visual y se tuvo acceso a los instrumentos que la maestra utilizaba para llevar a cabo ciertas actividades en las clases (como guías, textos escolares, libros de lectura y evaluaciones).

Tal como se indicó en párrafos anteriores en total se elaboraron catorce diarios campo (Anexo N°2 Diarios de campo) en un periodo aproximado de 5 meses, estos se realizaron inmediatamente finalizaba cada observación, donde se procedía a registrar la información en el formato de diario de campo diseñado para tal fin (ver Gráfica N° 1); el formato de diario de

campo se estructuró en cuatro apartados para su diligenciamiento; el primero contenía la información general de la sesión, como el grado escolar, fecha de la observación, hora de inicio y finalización de la sesión y el nombre de la observadora; el segundo apartado denominado Descripción se destinó para el registro de cada una de las situaciones que componían la práctica de aula, es decir que en este se especificaron las actividades propuestas por la maestra y elaboradas por los estudiantes, enunciaciones la maestra y estudiantes, instrumentos utilizados en el aula y demás aspectos que hacían parte de cada sesión; en el tercer apartado, Interpretación, se realizó un filtro de lo contenido en la Descripción respecto a las categorías abordadas, es decir que allí se concentraron los datos considerados relevantes extraer para el posterior análisis; y finalmente en el apartado de Análisis se estableció una relación entre la información contenida en el apartado de Interpretación con las categorías que enmarcan el trabajo (formación y dispositivo escolar), donde se pretendía comenzar a evidenciar tensiones o relaciones entre lo propuesto por la teoría y lo acontecido en la práctica de aula.

DIARIO DE CAMPO- OBSERVACIONES			
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA		INSTITUCIÓN: COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSÉ MARÍA CÓRDOBA	
OBSERVADOR:		FECHA:	HORA:
CURSO:			
DESCRIPCIÓN			
CATEGORTIA	INTERPRETACIÓN	ANÁLISIS	
FORMACIÓN			
DISPOSITIVO			

Gráfica N° 1

Tercera Fase: Sistematización y concertación de las unidades de análisis.

Finalizadas las observaciones y sus correspondientes diarios de campo, se determinaron puntos en común entre todos los diarios de campo, para esto se subrayaron por colores temas que se encontraban de manera transversal en los catorce diarios¹⁸, estos referidos a: escritura; disciplina; instrucción; textos escolares, libros de lectura y guías; actos de significación y dinámica de aula, lo que permitió no solo acotar la información recolectada, sino que también conllevó al surgimiento de las unidades de análisis que este trabajo de investigación desarrolló.

Como segunda parte de esta fase se logró entonces determinar cuatro unidades de análisis a partir de los temas transversales reconocidos en los diarios de campo, tales unidades son: regulación, seguimiento instruccional, actos de significación y ritual, que se especificaron así al tener en cuenta lo observado en las sesiones y la teoría abordada. Posteriormente estas unidades de análisis fueron ubicadas en una matriz de análisis (Anexo N° 4 Matriz de análisis) con el fin de fundamentar su surgimiento desde lo contenido en los diarios de campo y dar los primeros análisis acerca de la escritura.

Al igual que la estructura de los diarios de campo, la matriz contó con unos espacios específicos donde se pretendía recoger la información (ver Gráfica N° 2), cada una de las unidades se desglosó en un espacio vertical a partir de citas de lo contenido en los diarios de campo del apartado de Descripción, esto con el fin de dar paso a un análisis que partiera de la información que en los diarios no se encontraba influenciada por nuestra mirada.

Como tercera y última parte de esta fase, se diseñaron dos espacios más en la matriz, uno en dirección vertical y otro en dirección horizontal; el contenido del apartado vertical corresponde al análisis de la información recolectada por unidad, es decir que se retomaron las citas de los diarios de campo consignadas en la matriz y se identificaron los factores en común de lo sucedido

¹⁸ La correspondencia entre color y tema transversal se encuentra en el Anexo N°3 Tabla de convenciones.

en el aula y que por lo tanto caracterizaban cada unidad de análisis; por otro lado el apartado horizontal se elaboró teniendo en cuenta el análisis vertical y las categorías abordadas, para generar así relaciones o tensiones en torno a lo que la formación plantea desde la perspectiva teórica y lo que acontece en las dinámicas del dispositivo escolar alrededor de la escritura.

Gráfica N° 2

Cuarta Fase: Desarrollo de las unidades de análisis.

UNIDADES DE ANÁLISIS	Seguimiento Instruccional	Regulación	Ritual	Actos de Significación	Análisis horizontal de las unidades de análisis en relación con las categorías
CATEGORÍAS					
Formación					
Dispositivo Escolar					
Análisis vertical de la unidad de análisis					

Finalmente, como se vio, el seguimiento de la ruta metodológica tuvo como resultado la concertación de las unidades de análisis a partir de los aspectos que a lo largo de las observaciones y de los diarios de campo fueron transversales y comunes. Tales unidades de análisis, *regulación, seguimiento instruccional, actos de significación y ritual*, son desarrolladas a profundidad a continuación, donde se hacen evidentes relaciones y/o tensiones a partir del marco conceptual y de la práctica de aula. Asimismo son estas unidades de análisis las que permitieron dilucidar los hallazgos del proceso investigativo y las conclusiones del mismo sobre la escritura y su posicionamiento.

SEGUIMIENTO INSTRUCCIONAL

Hemos partido de dar preponderancia a la instrucción como parte fundamental de la Formación; si bien todo acto instruccional llevado a cabo por el maestro debe corresponder a una intención de posibilitar una relación del estudiante con el saber, es indispensable que las actividades que se llevan a cabo en el aula de clase en nombre del saber, correspondan a contribuir a tal intención sin rebosar su lugar de utilidad en esa fuerza de atracción necesaria para jalonar la fuerza de impulso en el estudiante; del mismo modo, se hace también indispensable la relación que el maestro ha construido con el saber, en cuanto que de tal relación depende el lugar que él asuma en el aula de clase y el lugar que le conceda tanto a las actividades como a los elementos de los que dispone para propiciar la relación con el saber en el estudiante.

Las diferentes sesiones de clases observadas nos han llevado a analizar algunas situaciones que se presentaron de manera reiterada en la práctica de aula, a través de las cuales hemos terminado por establecer aquello que se supone como “instrucción”; sin embargo, tales situaciones se encuentran en un orden distinto de la manera como se concibe la instrucción en el presente trabajo, por lo que para efectos de una distinción ante tal diferencia hemos propuesto nombrar la “instrucción” identificada como *seguimiento instruccional* a fin de que pueda mantenerse una diferencia entre lo observado en el aula de clase y lo propuesto conceptualmente como *instrucción*, y nos permita también dar cuenta de las diferencias de fondo entre la concepción de la instrucción desde la perspectiva de la formación y lo que sucede en términos de la práctica de aula.

Partiendo de concebir que la instrucción implica un artificio realizado por el maestro para presentar el saber a los estudiantes, el cual, se constituye como la base fundamental de la práctica

de aula, pudimos establecer a través de las observaciones realizadas, que el artificio dispuesto por la maestra en primer lugar se componía de ejercicios de clase que debían ser realizados por los estudiantes sesión tras sesión en las que su lugar era exclusivamente el de dar indicaciones para su adecuada realización; y en segundo lugar, también hacía parte de su artificio el uso del texto escolar como elemento indispensable tanto para tomar actividades como para dictar conceptos respecto al contenido temático de la clase los cuales quedaban registrados en los cuadernos de los estudiantes. En clave de este artificio identificado nos dispondremos a dar cuenta de las relaciones necesarias en la instrucción -la relación primordial maestro-saber-estudiante y la relación maestro-saber-, y la manera como en el seguimiento instruccional estas relaciones cambian aun cuando parezcan mantenerse en este mismo orden.

En primer lugar, el seguimiento instruccional constitutivo de la práctica de aula observada, ha de ser entendido como el conjunto de enunciados indicativos que son precedidos por la maestra, los cuales buscan que los estudiantes acaten las instrucciones dadas para que ejecuten los ejercicios dispuestos por ella de manera adecuada; la recurrencia de este tipo indicaciones por parte de la maestra se debe al hecho mismo del artificio que ella ha dispuesto en la práctica de aula el cual está conformado en gran parte, por una serie de actividades que deben ser desarrolladas por parte de los estudiantes en cada clase. Ésta dinámica de la práctica de aula se evidencia en los siguientes apartados de algunos diarios de campo:

“Comienza entonces con el primero de los temas que se van a tratar en el segundo periodo y por lo tanto les indica a los estudiantes que escriban como título “la historieta” pidiéndoles que lo escriban en la siguiente hoja «bien chévere» y les dicta: «por medio de seis cuadros representa una historieta relacionada con normas de clase»”, luego de esto la profesora explica a los estudiantes la instrucción

dada, les da algunos ejemplos de las normas de clase, como por ejemplo hacer las tareas o comportarse bien (...) les dice que usen colores, lápices” (Diario de campo N°4).¹⁹

“La profesora comienza a dictar: «actividad en clase, desarrolla (...) desarrolla la guía relacionada con la fábula «La gallina plumaraja»; cuando la profesora termina de dar la instrucción le pregunta a los estudiantes acerca de la fábula en cuestión “¿de qué se trata?” dando la palabra a varios estudiantes para que respondieran a la pregunta y reconstruyeran la historia. Continuando con la explicación de la actividad la profesora les dice: «voy a repartir la guía, es una guía totalmente individual, es una guía donde nadie se puede parar a pedir prestado nada porque todos la tenemos, es como una evaluación y voy a dar quince minutos para responderla, marcan la hoja y nadie comienza a responderla hasta que termine de repartir» –la profesora pasa puesto por puesto repartiendo la guía y la pone boca abajo- «nadie la voltea todavía »_«cuando yo les diga que pueden voltear la hoja, voy a explicar rápidamente la guía y luego de que explique nadie puede hacer preguntas». A la indicación de que ya podían voltear la hoja, la profesora hace lectura en voz alta de la guía y explica una a una las preguntas allí planteadas (...) terminada la lectura, los estudiantes desarrollan la guía” (Diario de campo N° 9).

Aunque ésta es una pequeña muestra, la mayor parte de sesiones se llevan a cabo de la misma manera: el tiempo de la clase es distribuido por la maestra de forma tal que puedan ser desarrolladas la totalidad de actividades que han sido dispuestas; en razón a ello, la mayoría de enunciados de la maestra se configuran como instrucciones necesarias para explicar, aclarar y retroalimentar los ejercicios a ser desarrollados (guías, dictados, ejercicios en clase). Asimismo, dado que el artificio elaborado por la maestra se mantiene permanente en las sesiones, es posible

¹⁹ El subrayado que aparece en las citas de los diferentes diarios de campo ha sido realizado por las escritoras con el propósito de ubicar al lector en momentos concretos de la clase y a los que se hace referencia en las unidades de análisis.

dar cuenta también de los lugares asumidos tanto por la maestra como por los estudiantes en aquello entendido como seguimiento instruccional, pues para su efecto es necesario también que los sujetos que hacen parte de la práctica de aula, asuman unos lugares que les conceda las investiduras necesarias para que se haga posible el mantenimiento del dispositivo escolar.

En ésta particular situación observada, dado a la permanencia del conjunto de enunciados indicativos se hace necesario que la maestra asuma un lugar de autoridad frente a los estudiantes en cuanto que sus enunciados terminan por ser en pocas palabras órdenes respecto a lo que ha de ser realizado en el aula de clase como de la manera como han de ser desarrollados los ejercicios que lleva a clase, de manera que sus enunciados, la posicionan en un lugar de autoridad en cuanto los estudiantes le reconocen tal lugar, pues ellos en un lugar de “receptores”, acatan una a una las instrucciones dadas por la maestra al proceder a realizar las actividades tal como ella lo especifica o a disponerse para realizar aquello que la maestra propone de entrada en el aula: sea primero hacer un dictado, luego ver un tema y al final realizar una actividad, o simplemente dar un paso a paso aclaratorio de la manera como los estudiantes deben desarrollar un ejercicio. Estas posiciones asumidas por los sujetos que hacen parte de la práctica de aula hacen posible el seguimiento instruccional en cuanto generan un estado de cosas que propician que la dinámica del aula se mantenga efectiva.

Sin embargo, el seguimiento instruccional dista ser instrucción en el sentido estricto de la formación, no tanto respecto de los lugares asumidos por maestra y estudiantes -pues el reconocimiento de la maestra como sujeto de autoridad es importante aunque ese lugar requiere también de otra investidura que es el saber mismo-, sino por aquello que se realiza en lo denominado seguimiento instruccional y la manera como termina por establecerse la relación

maestro-saber-estudiante que se supone es la relación que debe predominar en una intención de propiciar una relación con el saber en el hombre no formado.

El seguimiento instruccional, tal como se ha venido planteando, propende por la realización adecuada de actividades que la maestra llevaba preparadas clase tras clase y aunque todas ellas referidas al tema que estaba siendo visto, terminaban por convertirse en el eje central de la clase; esta situación reiterada, conllevó a un cuestionamiento tanto por el lugar que se les estaba dando a las actividades en el aula de clase como por el lugar del saber que en la instrucción se supone como la razón misma de su existencia, en este orden resultó ser que en el seguimiento instruccional, la triada de la instrucción se configura de modo distinto y por ende los lugares asumidos tanto por maestra como estudiantes se invisten también de otro modo distinto de la formación.

Aunque indiscutiblemente realizar actividades es parte estructural de la práctica de aula pues es a través de ellas que en la instrucción el maestro como fuerza de atracción puede propiciar la fuerza de impulso en el estudiante, es importante reconocerles un lugar dentro de la práctica que no excedan el fin mismo que las hacen existir –el saber-: la actividad de la que dispone el maestro en el aula de clase es un medio para posibilitar en el estudiante el deseo futuro de una relación con el saber, por tanto, darle un lugar diferente de ser un medio y convertirla en un fin lleva de manera definitiva a desplazar una intención dirigida al saber y privilegiar una intención, recurrente en el dispositivo, dirigida hacia el hacer pues al estar desposeídas de una intencionalidad de saber, las actividades dejan de atender al fin último sobre el cual se supone deben establecerse, lo cual tiene como efecto, que la clase se convierta en un hacer permanente de actividades que se suponen justificadas por el hecho de que son diseñan en relación a un tema

y sobre todo porque con ellas se están haciendo “cosas” alrededor de una temática en el salón de clase.

Tal efecto que se produce al privilegiar la actividad sin el saber conlleva a un estado de cosas en el aula de clase inscrito en un semblante²⁰, un semblante de saber por supuesto, en donde la apariencia de llevar a cabo actividades acorde a un contenido temático -manera de ver el saber en el dispositivo- resulta por imponerse como la manera legítima y más adecuada para llevar a cabo la “instrucción”, de modo que en ese semblante en el que se inscribe la práctica de aula, la triada imprescindible de la instrucción -maestro-saber-estudiante- queda transformada en una triada maestro-actividad-estudiante en la que en efecto los lugares asumidos por los sujetos cambian también, pues el saber que se le supone al maestro queda disipado en medio del hacer en el que se constituye la práctica de aula y en el que su lugar, queda convertido a emitir enunciados en el orden solicitar se realice algún ejercicio y de dar instrucciones respecto a la manera adecuada de realizarlo y por su parte el estudiante acatando la solicitud del maestro procede a realizar el ejercicio; gestándose en últimas, una dinámica que privilegia la existencia del semblante cuyo fin ya no es el saber sino el hacer de una demanda mutua entre maestro y estudiante.

En razón a la dinámica de semblante en la que se inscribe la práctica de aula observada resulta también difusa la relación maestro-saber en cuanto al lugar asumido por la maestra en el seguimiento instruccional; no sólo en el acto de la requisición se ve disipado el saber del maestro, sino también en el momento mismo en el que hace uso de instrumentos que se suponen son de apoyo para su labor y del lugar que, como las actividades, les otorga en la práctica de

²⁰ Entiéndase el semblante como un disfraz que camufla la existencia de un vacío.

aula. En las observaciones realizadas la maestra hacía uso permanente del texto escolar, el cuál utilizaba para dictar aspectos relacionados con los temas de la clase; en los siguientes apartes de algunos diarios de campo se da cuenta de ésta situación:

“«Entonces, como título: la fábula». La profesora se acerca a su escritorio, toma el texto escolar y dicta el concepto de fábula, les recuerda a los estudiantes que deben tener «buena letra» y ortografía, terminado de dictar el concepto, les dice a los estudiantes que hagan un cuadrito en el cuaderno para escribir el significado de la palabra moraleja –hace el cuadro en el tablero– y dicta el significado. A continuación, la profesora les dice a los estudiantes que hará la lectura de una fábula –por lo que saca un librito de fábulas- y que luego, les hará un dictado de una fábula corta”. (Diario de campo N°7).

Terminada la introducción al tema, la profesora dicta: «la televisión» y tomando el libro de texto dicta: «es un medio masivo de comunicación a través del cual...» durante el dictado, la profesora recuerda la ortografía de algunas palabras y pide que busquen en el diccionario el significado de la palabra masivo”. (Diario de campo N°12).

Éste uso del texto escolar como “instrumento” para dar cuenta de los temas de la clase contribuyen aún más a hacer difusa la relación maestro-saber en el seguimiento instruccional en cuanto que el texto escolar se constituye como un objeto “dador de saber”, pues aquello que se legitima como “saber” en el aula de clase es aquello que el texto escolar dispone en relación al contenido temático que está siendo visto, por cuanto la relación con el saber que se le supone al maestro en la instrucción termina por convertirse en una relación de dependencia del maestro con el texto escolar al delegarle su labor a tal instrumento. En este sentido, en la situación de semblante, no son sólo las actividades las que reemplazan el saber sino que los instrumentos usados por el maestro, que se supondrían deberían ser también medios para posibilitar la relación

con el saber, termina por “encarnar” su labor convirtiendo al maestro en un reproductor del contenido del texto escolar.

En términos generales, en el seguimiento instruccional las relaciones que son fundamentales en la instrucción entendida en términos formativos son transformadas por otro tipo de relaciones que en efecto conllevan a posicionar el saber –razón fundamental de la instrucción- en un lugar distinto del que se le propone desde la perspectiva formativa; de un lado la triada maestro-saber-estudiante, se sustituye por la triada maestro-actividad-estudiante en la que el saber desaparece de manera irremediable; y por otro, la relación necesaria del maestro con el saber, es sustituida por una relación de dependencia por parte del maestro hacia el texto escolar.

Dado a que en la práctica de aula observada el seguimiento instruccional ha sustituido la instrucción, se dificulta dar cuenta de la escritura en los términos propuestos en el trabajo, pues en la dinámica del semblante no hay lugar para la escritura por el hecho de que predomina una ausencia de saber; en el semblante se hace uso del código escrito en cuanto que es recurrente que la maestra acuda al dictado y las transcripciones como actividades de clase sin embargo, no por ello podemos dar cuenta del aprender a escribir en términos de la formación pues tal aprender aunque implica el dominio del código escrito requiere también de generar posibilidades para que el estudiante halle sentido a aquella práctica, en este sentido no resulta suficiente el aprender la técnica de la escritura sino que se hace necesaria la fuerza de atracción que supone la posibilidad de una relación con el saber.

REGULACIÓN

Por un lado, se aborda el seguimiento instruccional como la unidad de análisis que da cuenta de las indicaciones que, precedidas por la maestra instauran un modo específico de estructurar la clase en cuanto a la ejecución de las actividades que allí se llevan a cabo; unidad de análisis que al ser identificada en las observaciones, tiene lugar en cuanto a la diferencia que mantiene con la instrucción propiamente dicha en el proceso formativo. Por otra parte, y en concordancia con el elemento que acompaña a la instrucción en dicho proceso de formación del hombre, se encuentra la disciplina; este elemento tiene lugar a propósito de los impulsos que hacen parte de la estructura del hombre y que por ende han de ser regulados mediante ésta. La disciplina adquiere preponderancia pues es a través de ella que se regulan dichos impulsos mediante la coacción que ejerce el maestro frente a los mismos.

Durante las observaciones realizadas, tal coacción era ejercida por la maestra a través de múltiples enunciados y acciones que procuraban el establecimiento y la configuración de reglas, parámetros o límites que tenían como fin la disposición de un aula de clase que respondieran a las exigencias tanto del docente como del dispositivo escolar en general; por esta razón hemos establecido una unidad de análisis denominada regulación, para dar cuenta del reconocimiento de la maestra sobre los sujetos como figura de autoridad, tal coacción parte de reconocer el funcionamiento de la dinámica de aula ,del lugar de los sujetos que confluyen en un salón de clase y de aquello que se lleva a cabo dentro del mismo.

La disciplina desde la perspectiva formativa, le supone al maestro la función de fomentar en su estudiante, el sometimiento a las leyes que se encuentran establecidas de antemano en la escuela, así como también en la sociedad, todo ello en miras al hombre futuro que en efecto

asume dichos comportamientos y los hace parte de su existencia. Los enunciados regulativos de la maestra, tenían como consecuencia inmediata en el estudiante, el actuar adecuadamente dentro del contexto escolar y específicamente dentro del aula de clase, en efecto el maestro, al reconocer la condición estructural del niño, y en función de conducir el acontecer en el aula de clase, está encargado de disciplinar el cuerpo y la mente de quien está siendo formado debido a que por su condición estructural el niño tiende a ser actuado por sus impulsos y por ende es necesario generar una relación con la norma que justamente desconoce.

La regulación como unidad de análisis, surgió ante la evidente predominancia de aquellos enunciados regulativos que procuraban el mantenimiento del orden, sin embargo, al relacionar esta regulación con la disciplina, y al reconocer el semblante en el que se inscribe la práctica de aula observada queda el cuestionamiento si aquello que se lleva a cabo en el aula en términos regulativos y la respuesta inmediata de parte de los estudiantes para acatar las órdenes, son producto del hacer del momento o por el contrario propenderán por que el estudiante asume tales regulaciones como necesarias para el devenir de su existencia:

“La maestra camina entre las filas de los estudiantes, ve sus cuadernos y llama la atención a aquellos que no tienen márgenes en las hojas, tienen su cuaderno desordenado, a algunos les pide borrar errores de ortografía que identifica cuando se les acerca y dice a una de las estudiantes que corrija su postura para escribir porque parece que «está como durmiendo» (...) ella se encuentra en la puerta del salón y nota que algunos de los estudiantes hablan entre ellos, les llama la atención y ellos continúan trabajando en sus cuadernos”(Diario de campo N° 1).

“Al observarlos se da cuenta que algunos de ellos no tienen el saco del uniforme puesto, a lo que les indica que se lo coloquen y relaciona el hecho con la elaboración de la historieta, les dice que tener el uniforme completo también es una regla de clase (...) quien indica a los estudiantes que se

mantengan en sus puestos en silencio mientras ella escribe en una lista las notas que los estudiantes se han sacado en la evaluación realizada en la clase anterior. En ocasiones llama la atención a los estudiantes (diciéndoles únicamente el nombre) que se paran de sus puestos o hablan en tono alto con sus compañeros (...) En el aula de clase los estudiantes hablan duro con sus compañeros, por lo que la profesora les dice que va a tener que separar las parejas para que dejen de hacer tanta «bulla», les indica que les quedan 10 minutos para revisar la actividad, luego de unos minutos una estudiante se levanta de su puesto y habla con otros compañeros, la maestra la ve y le pregunta sobre qué está haciendo, le dice «cuando hay dos no produce ninguna de las dos, a ver si separadas hacen algo...» y hablándole a todo el curso les dice «otro grupo que se pare a molestar se separa y trabaja solo», la profesora manifiesta que algunas veces es necesario hacer realidad las «amenazas» para que ellos «entiendan»; luego de ese suceso los estudiantes bajan el tono de voz y se mantienen en sus puestos»(Diario de campo N° 4).

En efecto, es evidente que durante las distintas sesiones hay un maestro que de alguna forma reconoce la necesidad del niño de ser guiado, y la necesidad de la existencia de una figura de autoridad que le haga saber aquellas cosas que debe o no debe hacer, en efecto existe un maestro que distingue la condición estructural del hombre en formación, como aquel que no está facultado para construirse su propio plan de conducta y por ello es necesario someter al estudiante a los preceptos del contexto en el que se encuentra. No obstante, y reconociendo lo abordado en el seguimiento instruccional, el hacer constante que enmarca la clase reemplaza la triada necesaria entre maestro –saber– estudiante, por otra que es maestro- actividad- estudiante, dando preponderancia a una actividad que tiene como énfasis su accionar adecuado, queda abierta la cuestión si aquellos enunciados regulativos de los que la maestra se vale para que la actividad funcione adecuadamente también sigan la dinámica del semblante que se lleva a cabo en el seguimiento instruccional.

El fin último de los enunciados regulativos emitidos por la maestra que se hacen tan frecuentes en las sesiones, hacen evidente un interés de relacionar al estudiante con la norma, pues dentro de las características del niño está el actuar constante a partir de los impulsos inmediatos que hacen parte de su estructura, el semblante de saber que también tiene lugar en dichos enunciados regulativos deja abierto el cuestionamiento si regulación ejercida en el momento de desarrollar las actividades propende a una disciplina en términos formativos, pues al ser actividades que en su mayoría no son propuestas por el otro a quien se le supone un saber sino por el libro de texto quien ocupa este lugar, y además al reconocer que es el hacer constante el que enmarca las clases como tal, no es posible dar cuenta de la disciplina propiamente dicha pues también puede ser que las indicaciones que enfocadas en la conducta del estudiante propendan a un accionar del momento.

A lo largo de las sesiones existe el interés y la necesidad de hacer cumplir ciertas normas que sin duda son primordiales para el desarrollo de cada una de las sesiones, pero a propósito del objetivo de la disciplina de conseguir que el estudiante se haga consciente de su accionar, se reconoce el momento formativo en el que se encuentra el estudiante, sus condiciones de posibilidad aun no le permiten reconocer dentro de sí, aquellos impulsos que impiden su acercamiento con el saber, con la disciplina se establecen las condiciones necesarias para este acercamiento, pues allí el sujeto debe reconocer el tiempo, el esfuerzo, y el dejar de lado aquella libertad que lo domina; relacionarse con un saber supone actitudes que van en contra de un hacer a su antojo. A lo largo de las clases, se identificó la regulación entendida desde el acto, que precedido de una enunciación de la maestra se encaminaba a conservar dentro del salón de clase un ambiente de orden y obediencia, y de establecer las reglas o responsabilidades que la maestra establecía para el desarrollo de las actividades propuestas, pues estas debían realizarse en unos

tiempos determinados, ser desarrolladas bajo pautas específicas y responder a diferentes resultados.

ACTOS DE SIGNIFICACIÓN

La configuración de la práctica de aula, tiene lugar a partir de las interacciones verbales que se llevan a cabo en ese lugar, tal y como se abordó en las dos unidades anteriores, tanto la regulación como el seguimiento instruccional son producto de enunciados que implican acciones y que hacen posible los estados de cosas que configuran la práctica de aula como parte de la dinámica del dispositivo, estos enunciados se producen en los intercambios verbales que en el dispositivo escolar tienen lugar y que dan existencia a sus órdenes de realidad. Desde los actos de significación, la dinámica del dispositivo enmarcada en la comunicación posibilita reconocer el lugar que asumen los sujetos, pues el hablar les implica asumir o asignar posiciones pues lo que conocemos como escuela, sus dinámicas, sus procesos, los sujetos que la conforman son efecto de la palabra.

En estos términos podemos decir que todo aquello que acontece en el aula de clase se ha configurado a partir de un acto comunicativo, actos que no solo implican el decir sino el hacer. Teniendo en cuenta este hecho, Se han tomado los actos de significación como unidad de análisis, pues ellos permiten dar cuenta del semblante en el que se inscribe la práctica de aula cuyos ejes principales son el seguimiento instruccional y la regulación, y asimismo el reconocimiento del estado de cosas que se genera a partir de estos actos comunicativos, donde fue evidente, en la clase observada, la predominancia de los actos de significación regulativos por encima de los instruccionales. Lo enunciado y lo asimilado por maestros, estudiantes y todos aquellos elementos que convergen en el aula producen lugares y formas de actuar, por

consiguiente, dentro de los postulados de los actos de significación podemos identificar esta dinámica de aula que produce sujetos particulares en el orden de lo regulativo y lo instruccional.

Dada la preponderancia de los actos de regulación, puede justificarse el hecho de que las distintas sesiones observadas estén enmarcadas en actos comunicativos que propicien ese seguimiento de instrucciones, pues como se ha venido identificando, las distintas sesiones de clase se caracterizaron por mantener una constante dinámica en términos de lo regulativo, diversos enunciados y practicas tuvieron como énfasis el regular aquello que acontecía en el aula en el marco de mantener y seguir patrones de conducta que se consideran adecuados para el devenir de la clase. El hecho de encontrar esta incidencia de enunciados regulativos, es evidencia del uso de actos de significación que tanto maestra como estudiantes, utilizan para perpetuar una dinámica ya establecida; declaraciones, requisiciones y compromisos son los actos de significación que se identifican como regulativos dentro del aula de clase y son estos actos son los que cobran mayor vigencia en el aula de clase:

"En un primer momento la docente se dirige a los estudiantes diciéndoles que va a comenzar la clase de español, les pide que escriban la fecha del día y como título «Actividad », los 30 estudiantes que se encontraban en el aula se sientan, la docente se retira unos minutos, en su ausencia los estudiantes acomodan sus puestos y sacan el cuaderno de la asignatura siguiendo las indicaciones de la maestra (...) finaliza el dictado y ahora la docente les dice a sus estudiantes que antes de comenzar la actividad del día les va a entregar el cuento, les pide que cierren sus cuadernos pues van a realizar una lectura del mismo; indica que deben estar todos muy atentos pues que cada estudiante leerla en voz alta un fragmento del texto y proseguirá otro estudiante cuando ella lo indique (en este momento permite el ingreso de una estudiante que llega tarde a la clase), entrega las hojas a los estudiantes y les da un tiempo para que puedan «ojarla », además les dice que deben «leer como hablan », no a

«tranconasos» (...) refiriéndose a la forma en la que leyeron les pide que no olviden los signos de puntuación, en ocasiones la profesora lee alguna frase para que puedan escuchar la entonación de la pregunta o admiración, a algunos les dice que están leyendo muy “trabado» y que deben mejorar. otro lo hacen más fluidamente y les dice «muy bien » (...) "Comienza entonces a interrogar a los estudiantes, partiendo del cuento, sobre un final diferente al que ya se les ha planteado, algunos estudiantes levantan la mano, la profesora les da la palabra y repite en tono más fuerte lo que han dicho para dar a conocer los finales formulados por los estudiantes, hace alusión a diferentes hechos del cuento y plantea ella misma otro posible final (...) un estudiante le pregunta por el último punto de la actividad y ella indica que no cree que alcancen a realizarlo (dibujo del cuento), algunos insisten en que sí podrían realizarlo (...) al acercarse a una estudiante observa su cuaderno mientras escribe y le pregunta «¿qué le está pasando con esa escritura tan fea?, tres palabras por renglón, -y le habla a todos- yo les he dicho cuando hagan las cosas háganlas bien de una vez, no vaya y sea que toque repetirlas, terrible», los estudiantes no dicen nada al respecto" (Diario de campo N° 1).

En primer lugar, es necesario que la clase de español se declare como existente, para ello, la maestra quien ha sido investida con un poder, da inicio a cada sesión de clase: “En un primer momento la docente se dirige a los estudiantes diciéndoles que va a comenzar la clase de español, les pide que escriban la fecha del día” “La clase inicia a las 12:45 p.m. con la llegada de la profesora, quien indica a los estudiantes que se mantengan en sus puestos en silencio mientras ella escribe en una lista las notas que los estudiantes se han sacado en la evaluación realizada en la clase anterior” (Diario de campo N°1) como vemos no es la campana que suena ni la hora que ha sido establecida para el inicio de la clase, sino la profesora que tan solo con su presencia dentro del aula declara el comienzo de la clase de español. Antes del “buenas tardes niños” o del “escriban la fecha de hoy” no había lugar para que existiera una sesión de clase, el enunciado de la maestra hace que la clase de español exista. El acto declarativo aquí llevado a

cabo supone la oportunidad de dar lugar a una clase, podemos identificar que a pesar de la existencia de unos horarios establecidos para el inicio de la clase, los alumnos no asumen la existencia del mismo sino hasta que su figura de autoridad (maestra) se presenta ante ellos, emitir desde su posición a unos alumnos que la reconocen hacen que sus actos tengan la connotación de declarativos.

Una vez declarada existente la sesión de clase, esta configura su complejidad y particularidad, a partir de requisiciones, dentro de las cuales, la maestra desde su posición de autoridad hace—hacer a sus estudiantes: “la profesora pasa puesto por puesto repartiendo la guía y la pone boca abajo- «nadie la voltea todavía» “cuando yo les diga que pueden voltear la hoja, voy a explicar rápidamente la guía y luego de que explique nadie puede hacer preguntas». A la indicación de que ya podían voltear la hoja, la profesora hace lectura en voz alta de la guía y explica una a una las preguntas allí planteadas” (Diario de campo N° 9). Enunciaciones como “no coma en clase” “síntese bien” “dejen el desorden” “no hablen con su compañero” hacen parte de las reglas que deben cumplirse dentro de la clase de español, estas no van en el orden de un acuerdo al que se llegó, sino de imposiciones que deben ser asumidas por los estudiantes teniendo en cuenta aquello necesario para el desarrollo de la clase de español, es decir, estas requisiciones se refieren a aquello realizable en la sesión, su objetivo es el comportamiento inmediato de los estudiantes y su no cumplimiento por parte de ellos acarrea también consecuencias.

En el mismo nivel de las requisiciones, se encuentran los compromisos, que expresan esa sumisión, o la apropiación a una orden impuesta: “también les recuerda a sus estudiantes que la próxima semana todos deben tener el libro de «Solomán» pues es el siguiente texto que van a comenzar a leer «la profesora pregunta sobre el tema que se está tratando, los niños responden que es sobre las reglas ortográficas de la b y la v, la profesora señala que se había dejado una

tarea sobre el tema, que consistía en recortar y pegar palabras con b y v , entonces procede a revisarla (...) al notar que muchos de ellos no han terminado la historieta les dice que debajo de los cuadros escriban «Tarea: terminar la historieta con colores y dos traer una historieta del periódico a la clase »” (Diario de campo N°4).

Estas son ordenes que son asumidas por los estudiantes en términos del compromiso que ellos asumen a realizar a cabalidad, la clase de español se configura por estas requisiciones y compromisos, sin ellos no existiría aquello realizable dentro del aula, los estudiantes se comprometen día a día a responder ante aquellas exigencias que particularizan a su maestra, y que a su vez caracterizan la clase de español, los alumnos saben que allí deben llevar el libro de lectura, deben usar buena letra y ortografía, deben escribir y realizar cada una de las actividades propuestas y en cada encuentro, se comprometen a llevar a cabo dichas requisiciones.

A propósito de lo que convoca la existencia de una clase en particular desde la perspectiva formativa, reconocemos que es el saber que sin lugar a duda debe tomar esta posición, pues a partir de él se dan lugar a las interlocuciones que en términos de formación deben existir entre maestro y estudiante; el lugar del saber se desdibuja a lo largo de las diferentes sesiones, por el hecho que hemos mencionado anteriormente la preponderancia que se le ha dado a la regulación sobre la instrucción. Cuando se buscan identificar aquellos actos de significación reconocidos como instruccionales, vemos que al no existir un saber que movilice la práctica de aula estos actos se pueden declararse inexistentes, sin embargo también sabemos que el saber puede existir en apariencia, situación que las aseveraciones como actos de significación de tipo instruccional nos permite vislumbrar, pues es el semblante de saber que aquí toma lugar: “varios de los estudiantes levantan las manos y la maestra al darles la palabra indican componentes de la fábula

y al contestar haciendo referencia a los trabajado en el aula la maestra hace algunas expresiones de aprobación: «muy bien», «gracias», «correcto»” (Diario de campo N° 8).

El enunciar algo como correcto o incorrecto, o el hacer alusión a expresiones que denoten una relación con el mundo objetivo, son aseveraciones hechas por quien ha sido puesto en una posición de saber. Como efecto de la situación de semblante a la que hacemos referencia, los estudiantes han reconocido a su maestra en una posición de “saber” y ella se ha asumido como tal, el saber que los alumnos le suponen a su profesora, es un “saber” que es constantemente expuesto por ella: “eso es correcto”, “eso está mal escrito”, “muy bien”, “no está usando correctamente los signos de puntuación”; son enunciados usados por quien dentro del dispositivo ha sido puesta en una posición de “saber”, y ubica a sus alumnos en la posición de hacerles “saber algo”.

La maestra aprueba o desaprueba respuestas de sus alumnos en torno a sus indagaciones, utiliza aseveraciones que sin duda van de la mano con las mismas requisiciones, o como los mismos actos de significación lo plantean, es el intento de introducir un saber en un contexto regulativo. Por ello, decimos que lo regulativo enmarca totalmente el acontecer de la clase observada, enunciados como “no está usando correctamente los signos de puntuación” no incluyen un saber en sí mismo, ello puede significar “estudia más la próxima vez” o “si no aprendes a usarlos tendrás mala nota” que ya implica la regulación de pautas de comportamiento frente a un objetivo, que no es precisamente buscar que los alumnos pueden relacionarse con un saber en particular, sino lograr en ellos el seguimiento de instrucciones que son necesarias para poder “pasar la materia”.

Hasta aquí se ha dado cuenta de la dinámica que en un orden comunicativo caracteriza a esta clase en particular; los actos de significación de tipo regulativo, son aquellos que enmarcan diariamente el acontecer dentro del aula y la existencia de ellos ha sido de tal forma asumida por maestra y estudiantes que difícilmente podría concebirse la clase sin la existencia de los mismos. Tanto el seguimiento instruccional, y la regulación tienen lugar a partir de los actos de significación que se han identificado en las clases y que dentro de la práctica de aula generan el estado de cosas que hace evidente la preponderancia de los actos regulativos sobre los actos instruccionales, donde los primeros, se dan de manera constante y predominan en el desarrollo de la clase, y los segundos se pueden declarar inexistentes a causa de la ausencia del saber y la presencia de un semblante como el disfraz que camufla aquella ausencia.

RITUAL

Además del acto comunicativo al que consideramos como el vehículo mediante el cual se hace existir la práctica de aula, pues tanto la regulación como el seguimiento instruccional están dados mediante la relación comunicativa de maestra y estudiantes, en la que la maestra asume el lugar de hablante y además es dotada de ciertas investiduras que hacen que sus enunciados desencadenen acciones por parte de los estudiantes sea el de realizar una serie de actividades que se disponen para la clase o sea para acatar alguna orden respecto a la manera de comportarse dentro del aula de clase, hemos terminado por hacer parte de nuestro análisis las disposiciones que estructuran la práctica de aula y que consideramos hacen parte de aquello que permiten que la dinámica del semblante se mantenga en el tiempo.

Si bien a lo largo del análisis hemos dado cuenta de la manera como la instrucción y la disciplina son transformadas en una dinámica de semblante identificada en el aula de clase,

queremos cerrar ésta sección trayendo a colación aquello a lo que hemos denominado el ritual en el que se mantiene la dinámica del semblante; entiéndase por ritual las disposiciones materiales (ejemplo: el libro de texto, las guías, las actividades) y temporales (el tiempo que se cuenta para la clase) que se consideran necesarias para que la dinámica de la práctica se mantenga existente, las cuales se han identificado como elementos que estructuran la práctica de aula y que, debido al lugar que se les ha otorgado en la práctica de aula, no se puede prescindir de su existencia.

El ritual en el que se desarrolla la práctica de aula observada supone dos cosas: de un lado la necesidad que tiene la maestra de distribuir el tiempo de cada clase de modo que puedan ser llevadas a cabo la totalidad de las actividades que se han dispuesto para ser desarrolladas por los estudiantes, y de éste modo dar por dictado el tema correspondiente a la clase; y de otro, la necesidad de instrumentos a los que se acude para llenar de contenido cada uno de los momentos que estructuran la clase misma en los que no solo se incluyen las actividades sino también el texto escolar, que como se ha dejado explícito en la unidad de análisis de seguimiento instruccional, toma un lugar protagónico en el momento de dictar un tema.

Los siguientes apartes de algunos diarios de campo muestran la manera en cómo al iniciar la sesión de clase, la maestra anuncia a los estudiantes aquello que será realizado durante la sesión:

“-la profesora- les hizo saber a los estudiantes la manera en cómo se distribuiría el tiempo de la clase (dos horas 12:30 pm hasta las 2:20 pm): «primero, calificamos la tarea; segundo, vamos a desarrollar una guía relacionada con la fábula «La gallinaplumaroja»; y luego, vamos a ver el siguiente tema que es la biografía y terminamos por hoy» (...) La revisión de la tarea dura aproximadamente 20 minutos.” (Diario de campo N° 9).

“Acto seguido, la profesora da apertura a la clase anunciado a los estudiantes que la clase tendrá dos momentos: «la primera parte la vamos a trabajar sobre el tema de la fábula (...) y a la segunda hora nos vamos a ir para la zona verde a leer el libro»” (Diario de campo N° 7).

Reconocemos que distribuir el tiempo con el que se cuenta en una sesión de clase, no es de ningún modo problemático pues dado a la dinámica del dispositivo es necesario repartir el tiempo con el que se cuenta en la práctica de aula para que puedan ser llevadas a cabo las diferentes actividades que desde la perspectiva formativa se disponen como medios para posibilitar una relación con el saber, de modo que en una dinámica formativa o de *semblante de formación* la disposición del tiempo es primordial. Asimismo, tal como el tiempo distribuido para la clase, la totalidad de las sesiones observadas guardaron una característica común al estructurarse como una especie de inicio, nudo y desenlace que en el orden de los actos de significación puede entenderse de la siguiente manera: las declaraciones emitidas por la maestra, que dan existencia a la clase de lengua castellana, son el inicio; las requisiciones emitidas sobre las actividades que van a ser desarrolladas corresponden al nudo; y los compromisos que asumen los estudiantes de realizar las tareas para el siguiente encuentro termina siendo el desenlace de la sesión; obsérvese ésta dinámica en el siguientes diarios de campo:

“La clase comienza a las 12:40 PM. La profesora inicia saludando a los estudiantes; como es el día el maestro, la profesora les pregunta a los estudiantes si le llevaron algún obsequio, a lo que algunos se levantan del puesto y le entregan un presente diciéndole «feliz día profe». Seguido de las felicitaciones, la profesora pregunta por la tarea que tenían para la sesión –una indagación por lo el concepto de leyenda y un ejemplo de la misma- y le pide a un estudiante que comparta lo que había encontrado (...) Acto seguido, la profesora toma uno de los libritos de «Mitos y leyendas de Colombia» que tenía una niña y hace lectura de la leyenda de «La bruja», en su lectura encuentra la

palabra guadaña, hace una pausa y pregunta por el significado de la palabra; (...) En seguida les dice: «como título, los mitos» –da tiempo para que escriban- y continúa: «como se han podido dar cuenta, las leyendas, los mitos, las fabulas y los cuentos son todos narraciones, tienen inicio, nudo y desenlace, personajes, lugares y tiempos». Saca el libro de texto de una bolsa y comienza a dictar el concepto de mito que está en el libro, luego les dicta las características (...) Termina la clase diciendo: «ya se nos acabó la clase (...) tarea, primero: no olvidar el superhéroe, traer el libro y el diccionario; número dos: consulta un mito y escríbelo»” (Diario de campo N° 5).

Sin embargo, esta dinámica que estructura la práctica de aula comienza a problematizarse cuando se enfoca la mirada a aquello que se pone como contenidos en cada uno de esos tiempos en los que se distribuye la clase, los cuales terminan por mantener el ritual del semblante identificado. Además de disponer de unos tiempos “expresos para”, el ritual implica unos elementos que ocupen ese tiempo con el que se cuenta en cada sesión; actividades dispuestas como guías, dictados y transcripciones son las que ocupan la mayor parte del tiempo de la clase dado al seguimiento instruccional que la caracteriza por lo que dicho contenido del tiempo de la clase terminan por enmarcarla en ese hacer permanente en el que se sustituye el saber por la actividad al concebirla como fin y no como medio:

“Terminada la revisión de las tareas, la profesora pide a sus alumnos que saquen los libros de lectura para continuar con la historia de «Soloman» (...) Finalizada la lectura la profesora dicta la actividad, un primer punto corresponde a transcribir el capítulo IV señalando que este punto debe ser realizado con buena letra y ortografía” (Diario de campo N° 10).

“-la maestra-procede a dictar la actividad del día donde le dice a los estudiantes que copien el cuento que está en la guía que van a utilizar en la clase y que desarrollen las actividades (preguntas) en sus cuadernos; mientras realiza dicho dictado (en el que repite dos o tres veces las frases que componen al mismo.” (Diario de campo N° 1).

“A la voz de la profesora los estudiantes se organizan en sus puestos, abren el cuaderno y comienzan a tomar nota: “desarrolla la guía relacionada con la fábula «La gallina plumaraja» (...)«voy a repartir la guía, es una guía totalmente individual, es una guía donde nadie se puede parar a pedir prestado nada porque todos la tenemos, es como una evaluación y voy a dar quince minutos para responderla, marcan la hoja y nadie comienza a responderla hasta que termine de repartir »” (Diario de campo N° 9).

Son éstos tres tipos de actividades los que en la mayor parte de sesiones la maestra disponía para ocupar el tiempo de la clase: la *transcripción* de capítulos del cuento que se estaba leyendo, de cuentos o fábulas (ello dependía del tema que estuviera siendo dictado), el *dictado* de conceptos o aspectos relacionados al tema que estaba siendo visto y el *diligenciamiento de guías* diseñadas también en relación a los temas de la clase; todas éstas actividades guardan una relación en cuanto requieren de la “escritura” para poder ser llevadas a cabo, sin embargo, debido a la ausencia de saber que caracteriza al seguimiento instruccional, ello que podría concebirse como escritura en el semblante, resulta ser más bien un *uso del código escrito*, en cuanto, ésta sirve exclusivamente para diligenciar las guías escolares y las actividades y para registrar en el cuaderno los dictados de los temas de la clase.

En adición a ello, aquello que hemos concebido como *aprender a escribir*, en la dinámica del semblante se limita exclusivamente a enfatizar en el dominio de la técnica que en efecto es parte indispensable para asumir una actividad de escritura en el hombre ya formado, pero que para tal efecto, resulta incompleta al estar carente del saber que la impregna de sentido, por lo que en ausencia de sentido, ese aprender a escribir se sustituye por la intención de que el estudiante logre el dominio del código escrito al privilegiar que “escriba bien”, es decir con buena letra y ortografía a fin de que pueda diligenciar las actividades de la clase en las que se

exige escribir claro, con ortografía y signos de puntuación. En tal situación, el lugar que asume el maestro es el de aprobar o desaprobar el uso del código escrito propendiendo por su dominio instrumental:

“A medida que la profesora realiza el dictado, hace alusión a la necesidad de la «buena letra», la organización de los cuadernos, le dice a algunas estudiantes que no usen marcadores para escribir el dictado y continuamente hace referencia a la ortografía de las palabras que dicta (...) mientras tanto la profesora camina por el salón, mirando los cuadernos de los estudiantes y verificando que estén escribiendo correctamente el dictado” (Diario de campo N° 4).

“la profesora les dice a los estudiantes «fecha y ponen como título: regla ortográfica de la letra b y la v» (retomando el libro de texto para leer el título dado y para dar la siguiente instrucción) y comienza a dictar «escribe el siguiente texto» recomendando la buena letra. (...). Retomando el ejercicio les dice a los estudiantes que en donde haya B o V escriban con lápiz rojo. Durante el dictado (...) recuerda las palabras mayúsculas, los signos de puntuación y la escritura correcta de las palabras” (Diario de campo N° 2).

De este modo, la “escritura” se constituye como el instrumento idóneo para llevar a cabo las actividades que se disponen como el contenido de la práctica de aula, por lo que en el ritual que estructura la práctica de aula, esta termina por ser parte de los elementos que se disponen para ser utilizados en miras a que el ritual mantenga existente la dinámica de la clase –centrada en el diligenciamiento de guías y actividades- y por tanto su uso resulta ser imprescindible.

En este mismo orden, otro instrumento que se constituye como imprescindible en la práctica de aula debido al lugar que se le ha asignado es el texto escolar; según la situación que se explicita en la unidad de análisis seguimiento instruccional, el texto escolar rebosa su lugar de “instrumento de apoyo” para la labor del maestro, ocupando un lugar de “dador de saber” por

lo que sesión tras sesión este se hace necesario en cuanto que es de su contenido de donde se sacan los aspectos concernientes a los contenidos temáticos que se establecen para ser enseñados; esta situación nos ha llevado a considerar además de todo lo ya planteado sobre la relación del maestro con el saber, que el texto escolar, debido a la responsabilidad que se le ha delegado, es parte de la estructura del ritual del semblante por lo que sería inconcebible una sesión de clase sin él, así como sería inconcebible la clase sin las actividades y la “escritura” que llenan de contenido el tiempo con el que cuenta el ritual, el cual, en términos generales, tiene por función el mantener la dinámica del semblante en el que se inscribe la práctica de aula y que en su continua repetición, termina por normalizar los estados de cosas que se gestan en el dispositivo.

SÍNTESIS Y CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del trabajo se tomaron en consideración diferentes asuntos concernientes a la Formación y a la Escritura cuyo material de análisis se sustrajo de las observaciones realizadas a las prácticas de aula que se realizan en el espacio de lengua castellana del grado cuarto de una institución educativa distrital, por lo que dado a la relación estrecha que hemos planteado entre estos dos elementos surgieron unas unidades de análisis que terminaron por poner de presente diferentes niveles de análisis y reflexiones en torno a aquello que compone la dinámica misma del dispositivo escolar visto desde una de sus aristas -la práctica de aula-.

Iniciamos por plantear una unidad dedicada a aquello identificado como “instrucción” - denominada Seguimiento Instruccional- en la práctica observada y las tensiones resultantes entre las relaciones que son primordiales en un proceso formativo propio de la instrucción, seguida de una unidad de análisis dedicada a la Regulación y su correspondencia con lo que se concibe como disciplina desde la perspectiva formativa, siguiendo con una sustentación desde la unidad Actos De Significación del predominio de actos regulativos sobre actos de significación instruccionales en la práctica de aula y finalizando con una unidad dispuesta como Ritual, en la que se concreta la dinámica en la que se inscribe la práctica de aula y de paso el dispositivo escolar, pues es precisamente ese ritual el que mantienen funcionando el engranaje que éste supone.

Dado que el Dispositivo Escolar es una red compleja de elementos que conforman un engranaje que lo hacen funcionar, cada uno de esos elementos debe disponerse de manera tal que su lugar en el engranaje contribuya a mantener el estado de cosas que lo sustentan, por lo que según lo identificado, en la especificidad de la práctica de aula, tal contribución se

constituye en el ritual que se ha dispuesto para el pasar de clase tras clase en el que el semblante inevitablemente cobra existencia en las relaciones sociales a través del seguimiento instruccional: inicio, nudo y desenlace en el que se estructura la clase y el hacer permanente en el que los instrumentos de la clase toman parte esencial; como consecuencia de ésta dinámica del dispositivo, resultó difícil durante el análisis hacer referencia especial a la escritura pues aquello que en el presente trabajo se concibe como tal, resultó estar ausente en la práctica de aula.

Tal ausencia se justifica en el hecho mismo de una ausencia de saber en lo que se identificó como seguimiento instruccional, así como en lo identificado como “escritura” en el semblante en el que se inscribe la práctica de aula observada. Si bien, la concepción de escritura a la que se ha adherido el presente trabajo está íntimamente ligada a una relación con el saber y ésta a su vez resulta de un acto formativo llevado a cabo por un artífice -es decir, el maestro- indefectiblemente en ausencia de un saber no puede ser posible hablar de escritura, así como tampoco es posible hacerlo aun cuando en el momento del aprender a escribir el maestro se preocupe únicamente por enseñar la técnica de la escritura al hacer hincapié en la ortografía o al asignar actividades como transcribir o dictar algún texto sin propender porque haya una actividad interna del estudiante movilizadora por el deseo.

En este sentido, queremos terminar éste trabajo realizando algunas reflexiones en torno al objeto que movilizó la realización del trabajo y de la dinámica misma en la que opera el dispositivo escolar a fin de dejar abiertos nuevos cuestionamientos surgidos a partir de los análisis que fueron establecidos, en miras a que puedan servir como móviles para futuras investigaciones. Queremos dejar abierta una discusión frente al estatuto de la escritura hoy en

el dispositivo escolar, la relación resultante entre maestro y estudiante según éste estatuto y la dinámica de semblante en la que se ve envuelto el dispositivo escolar.

Es importante tomar en consideración, la manera en cómo se está concibiendo la escritura hoy en las escuelas, y aún más en la iniciación del proceso formativo; no desconocemos que la escritura en sentido estricto, requiere de un momento previo en el que ella sea objeto de enseñanza dado a las condiciones de posibilidad en las que se encuentra el hombre en formación, por lo que se hace necesario aquel *aprender a escribir* en el que es de vital importancia aprender el código escrito y la gramática que compone a la escritura misma, no obstante, reconocemos también que esta enseñanza dista de convertirse en una futura actividad de escritura si en el acto formativo se privilegia únicamente una intención de que el estudiante aprenda la técnica y se deja de lado aquella relación tan importante que se constituye entre escritura y saber, pues recordemos que aun cuando el hombre no es formado, existe en él una fuerza de impulso que hace parte de su estructura y que si se quiere ver de este modo, esta fuerza se configura como una constante búsqueda de aquella ausencia en el hombre que en parte, responde a la ausencia de saber.

Dejar ausente el aprender a escribir de ese ingrediente fundamental como lo es el sentido que le otorga el saber termina por hacer inverosímil en primer lugar una relación con el saber y como consecuencia deja invalida también una posibilidad de asumir la escritura como una manera de tramitar aquello que la relación podría haber posibilitado; es decir que en ausencia de saber, escribir es una actividad incompleta, por no decir inexistente pues su esencia está justamente en la tramitación de la relación con el saber que el hombre ha construido, al constituirse como un vehículo valioso para trabajar con el pensamiento, para dar existencia al saber que el hombre ha construido tanto en su heteronomía como en la propia autonomía. Es necesario tener presente

que ésta posibilidad de tramitar eso que nos constituye a través de la escritura, no es algo que se da de manera natural, sino que resulta de un proceso formativo cuyo artífice es siempre un agente externo quien lleva al hombre no formado de una imposibilidad hacia una posibilidad, esa posibilidad es siempre posibilidad de tramitar su propia existencia.

En ausencia del saber, el aprender a escribir termina por ser convertido en un ejercicio ajeno a la propia existencia, y desde su comienzo inevitablemente se le amputa de la posibilidad de ser una manera de poder tramitarla, cobrando primacía en su lugar, una instrumentalización de la escritura en la que se la concibe como un instrumento del que se hace uso exclusivamente para llevar a cabo las *requisiciones* que se imponen en el aula de clase, como dejar registrado algún dictado o transcripción en el cuaderno o diligenciar las guías escolares. Y justamente porque esta situación fue reconocida en éste ejercicio investigativo es que nos resulta problemático hablar de un aprender a escribir en la escuela en términos de nuestra perspectiva, pues es evidente que hemos identificado un privilegio por la técnica de la escritura pero no por su sentido.

Concebir la escritura como un instrumento que debe ser dominado, resulta lejana de una concepción de la escritura como una actividad que es efecto de una relación con el saber, por lo que ante tal situación consideramos necesario primero diferenciar la escritura de lo que posiblemente podría ser llamado *uso del código escrito*, y para ello es indispensable comenzar por preguntarse ¿cuál es el estatuto de la escritura en el dispositivo escolar tanto en sus discursos como en sus prácticas?, ¿qué es eso a lo que hoy se le llama escribir en la escuela?, ¿es el aprender a escribir lo que se privilegia en la escuela o es más bien un interés por hacer un uso del código escrito para la cotidianidad?

Aunada a ésta preocupación por el estatuto de la escritura nos queda también un profundo interés por aquello que hemos comenzado a llamar *semblante*, aquel que configura el estado de cosas en el dispositivo escolar; si bien, nuestro ejercicio investigativo comenzó únicamente por un interés por la escritura, éste interés comenzó a ampliarse en razón a la manera como concebimos nuestro objeto y su íntima relación con el saber, lo que nos llevó a observar en la práctica de aula no solo el hecho de la práctica alrededor de la escritura sino aquello concerniente al proceso formativo, sobre todo la instrucción y su eje fundamental que es el saber mismo; dado a lo que logramos identificar en las observaciones realizadas y que quedó expresado en el análisis de las diferentes unidades establecidas consideramos como necesaria mantener una indagación por aquello que sucede en el dispositivo escolar, del cual nosotros como maestros hacemos parte fundamental aun cuando el dispositivo rebose nuestra labor.

En este sentido, queremos dejar abierta la discusión sobre aquello que hoy en día está configurando las dinámicas que se llevan a cabo en la escuela, puntualizando en aquello que estructuralmente conforma su razón de ser aun cuando las condiciones de época le impongan otras responsabilidades que aparentemente buscan desplazar su responsabilidad principal. Desde una perspectiva formativa, la razón de ser de la escuela se inscribe en la responsabilidad de cultivar la razón del hombre, por lo que es indispensable la existencia de un maestro quien como poseedor de un saber lleve al hombre no formado a una posibilidad de pensar por sí mismo; sin embargo, ¿qué sucede cuando el saber deja de ser la razón de ser de la escuela?, posiblemente se genera aquello que denominamos *semblante*, pues al parecer en la escuela los espacios vacíos son rápidamente “llenados” por otro tipo de situaciones que pueden llevar a la creencia de que no existe tal vacío, generando un estado de cosas que terminan por normalizarse en su cotidianidad.

Creemos que reconocer el semblante que hoy invade la escuela, nos posibilita aclarar nuestra labor, de modo que también posibilita repensar asuntos tan importantes de los que se ha prescindido reflexionar dado a la normalización en que se han visto sumergidos como sucede con la escritura misma. Es visible en la práctica de aula esta situación de semblante cuando se supone que la escritura es esencialmente utilizar grafías para mantener un registro de aquello que contiene un libro de texto y sobre lo que posiblemente se realice una evaluación para dar por dictado un contenido temático -a los que se han terminado por llamar el “saber de la escuela”- que se exige ser enseñado según leyes y discursos que se han legitimado en el dispositivo. Por tanto, en una intención de despojar a la escritura del semblante en el que se ha posicionado, creemos que lo primero que tenemos que hacer es reconocer el semblante que configura la dinámica del dispositivo pues sólo a partir de su reconocimiento a la par de tener una postura frente a lo que es en esencia la labor de la escuela y lo que es la escritura es posible “desnormalizar” aquel artificio que la ha terminado por reducir a un simple instrumento lejano de ser un vehículo tramitador de la existencia y formalizador del saber.

En pocas palabras, creemos que éste trabajo se constituye como un ejercicio de apertura a una investigación rigurosa necesaria para profundizar en el cuestionamiento por el estatuto en el que hoy se posicionan en la escuela elementos tan importantes para el ser humano como la escritura, a la cual, dado al carácter de elemento enseñable que se le ha otorgado, se la ha desligado de su esencia misma y se ha permitido su aterrizaje en el semblante que mantiene funcionando el dispositivo, el cual, como una gran maquinaria, mantiene su funcionalidad en una especie de ceguera que abarca hasta sus sitios más específicos, de la que es necesario despojarse para visibilizar aquellos estados de cosas que han terminado por relegar la escritura a ser un requisito más que debe ser dominando para poder sortear las situaciones cotidianas en

las que ella resulta necesaria en cuanto se la concibe como un simple instrumento para registrar o diligenciar aquello que se impone en las prácticas que constituyen el dispositivo.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2007). Qué es un dispositivo. <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>

Austin, J. (1971). Como hacer cosas con palabras, conferencias I y II. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Bustamante, G. (2013). Actos de significación en la escuela, Universidad Pedagógica Nacional.

Bustamante, G. (2013). Sujeto, sentido y formación, Cap. II Educación: ¿Escila o Caribdis?, Universidad Pedagógica Nacional.

Charlot, B. (1997). La relación con el saber, elementos para una teoría, Prólogo, Introducción, Cap. I, Cap. IV, Cap. V. París, Francia. Libros del Zorzal.

Díaz, M. y Bernstein, B. (1995). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. N° 15, 105:153.

Kant, I. (1803). Pedagogía, introducción. Escuela de Filosofía Universidad Arcis. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>