

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

SUBJETIVIDADES DOCENTES: EXPERIENCIA DE SÍ Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1970-2007

Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y El IED Patio Bonito I – Gabriel Betancourt Mejía

Informe Final Académico de investigación

Juan Carlos Amador Baquiro. Coordinador

Pilar Albadán Tovar. Investigadora principal

Sandra Garzón Morales. Investigadora principal

Marlén Sánchez. Asesora del Centro de Memoria IDEP

Convocatoria 208 de 2007

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IDEP**

Bogotá, D.C, diciembre 15 de 2007

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Primera parte:
Surgimiento de la investigación y contextos en los que se implementó

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

SUBJETIVIDADES DOCENTES: EXPERIENCIA DE SÍ Y POLÍTICAS EDUCATIVAS, 1970-2007

1. PRESENTACIÓN

1.1 De algunas intuiciones a la apuesta por un campo de reflexión complejo: memoria y subjetividades

El ejercicio de la investigación en la educación y la pedagogía en Colombia progresivamente se ha constituido en un campo de amplias producciones y de bastas reflexiones, en el que el papel del maestro en el contexto escolar ha sido objeto de frecuentes diferencias; mientras que en algunos casos ha sido cuestionado, y casi que responsabilizado, de la crisis de la educación y de la sociedad; en otras, ha sido asumido como un sujeto que agencia procesos y que ha evitado, en cierta medida, el cumplimiento de los fines disciplinarios y de control, que han acompañado las estrategias de dominación de ciertos sectores de las sociedades moderna y contemporánea, creando fisuras al sistema y desplegando diferentes prácticas de resistencia, que también han sido entendidas como acciones proclives a la insurrección.

De otra parte, la presencia de sectores y movimientos que en la actualidad están realizando apuestas académicas, sociales y políticas en Colombia y Latinoamérica, por la recuperación de la memoria como parte de un conjunto de procesos en los que se pretende reconocer a sectores y actores de la sociedad históricamente silenciados; ha coincidido con organizaciones que como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- a través de su Centro de Memoria, han evidenciado la necesidad de adelantar investigaciones al respecto.

De acuerdo con esta intención, el IDEP propuso la convocatoria número 208 de 2006, cuyo objetivo fue la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de dos instituciones educativas de Bogotá, impulsada por grupos de investigación de maestros en ejercicio. Se trataba pues, de abordar las instituciones escolares de otra manera, indagando no sólo la producción de prácticas y representaciones de sus actores a lo largo del tiempo, sino de intentar establecer cuál ha sido la influencia de los sujetos en la configuración histórica de las instituciones, o hasta dónde las instituciones han modificado a los sujetos que las constituyen; un reto teórico y metodológico que pretendía reconstruir algo, que ocurrido en el tiempo, en la mayoría de los casos, no ha sido reconocido por las comunidades educativas, ni mucho menos por las comunidades académicas.

Con estas apuestas como punto de partida, el grupo de investigación que a continuación presenta este informe inició un recorrido investigativo, en el que siempre han estado presentes las incertidumbres, el acercamiento a certezas y la puesta en escena de algunos hallazgos que han aparecido como producto de la

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

inquietud por la naturaleza de los seres humanos que están y hacen estos contextos escolares; además de haber sido una oportunidad para aprender de la naturaleza humana en el ámbito de la memoria educativa y pedagógica, llamó poderosamente la atención por evidenciar que las transformaciones, no sólo se producen debido a las prescripciones de la política de Estado, sino por el reconocimiento de lo que es el sujeto, un sujeto se hace a sí mismo y que produce en la cotidianidad, particulares formas de ser y existir en el mudo.

Las instituciones propuestas fueron la Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía y la Institución Educativa Distrital El Jazmín, las cuales, coincidieron por su naturaleza oficial, pero además, por haber sido creadas en la década de los setenta en Bogotá. A partir de acercamientos iniciales, una vez la propuesta fue seleccionada, las inquietudes de investigación con las cuales surgieron los problemas de cada institución, tuvieron que ver, por un lado, con la indagación de los impactos del proceso de fusión de instituciones (ley 975 de 2001) en las relaciones de convivencia de los maestros del IED el Jazmín; y por el otro, con la pregunta por los efectos que traía para la comunidad del IED Gabriel Betancourt Mejía la transformación de su planta física, teniendo en cuenta que la creación de una nueva sede –como producto de la política educativa de la SED, 2004-2007- ha provocado a lo largo del último año un conflicto entre la comunidad barrial de los barrios Patio Bonito y El Tintal, principales usuarios de esta institución.

Partiendo de estas inquietudes que originalmente se constituían en el tema transversal de la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de estos dos colegios, fue apareciendo progresivamente la pregunta por la política educativa, en tanto los procesos de fusión y la construcción de nuevas plantas físicas obedecen a planes, programas y proyectos que se derivan de políticas públicas situadas en coyunturas específicas articuladas a intencionalidades de gobiernos locales, nacionales, e incluso a lineamientos de organismos supranacionales como lo ha explicado en varias ocasiones Jairo Estrada Alvarez, Daniel Libreros y Rosa María Torres, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, el equipo de trabajo decidió abordar qué se entendía por política pública en educación, cómo opera, bajo qué condiciones se empieza hablar de este concepto, qué impactos ha tenido y cómo se inserta en la escuela, no sólo desde lo financiero y lo administrativo, sino también analizando, cómo se asume desde la práctica educativa y pedagógica, y cómo es incorporada especialmente por los docentes, quienes se constituyen en el referente de la política frente a la comunidad educativa.

Para tal efecto, se acudió a trabajos investigativos producidos por los autores mencionados anteriormente, quienes han analizado la política educativa desde diferentes perspectivas. De una parte, Rosa María Torres (1997), señala que la política en educación a partir de los noventa, instala una serie de temas en la

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

agenda de discusión relacionados con calidad, cobertura, subsidio a la demanda, procesos de cofinanciación que sin duda, afirma la incorporación de medidas neoliberales que alteran el funcionamiento, las prácticas y los procesos pedagógicos en la escuela, lo cual está decididamente acompañado de lineamientos de organismos supranacionales, quienes articulan el tema educativo con los procesos de ajuste fiscal estructural. De otra parte, el profesor Jairo Estrada (2002) admite que la política pública en educación sufre transformaciones profundas a partir de los noventa en tanto el Estado impulsa procesos de descentralización político-administrativa, atribuyendo responsabilidades a las entidades territoriales, las cuales terminan adoptando desde las limitaciones de los recursos, el discurso de la modernización, la flexibilidad y la competitividad.

De este modo, se observa que la política pública en educación es incorporada de diferentes maneras por los miembros de la comunidad educativa, y que especialmente son los docentes quienes adoptan, desde diversas perspectivas, las múltiples formas en que se explicitan estas determinaciones. Las formas de incorporación de estas medidas pueden ser usadas y/o apropiadas en diferentes planos y niveles, pues ante todo, la política pública es un campo en donde están presentes relaciones de poder. Conceptos como eficiencia, calidad, planeación, competitividad, entre otros, los cuales se han instalado progresivamente a través de arquitecturas discursivas provenientes de gobiernos, legisladores y organismos nacionales y supranacionales, se constituyen en puntos de tensión en la configuración de las subjetividades de los docentes, debido a la naturaleza conflictiva y asimétrica que se deriva de sus significados y de los sentidos que los actores le han otorgado en el escenario escolar y fuera de éste, promoviendo la producción de representaciones y particulares formas de actuación.

Antes de proceder a la formulación de un marco teórico y metodológico sobre las categorías principales, se adelantaron dos ejercicios iniciales para ampliar los puntos de partida; de una parte, se diseñó una matriz conceptual sobre las políticas educativas¹, que recogió algunos de los aspectos más significativos que se produjeron a lo largo de estas cuatro décadas; y de otra, se efectuó una contextualización de cada una de las instituciones, acompañada de conversaciones informales con algunos docentes de las dos instituciones con el fin de precisar la relación entre el sujeto-docente con las incidencias de las políticas educativas, no sólo en la producción de las prácticas sociales y culturales en el contexto escolar, sino en la configuración de sus propios modos de ser y proceder.

Para centrar la pregunta problema e inscribir los procedimientos y saberes sobre los cuales se iba a desplegar el ejercicio investigativo, se procedió a realizar una contextualización de cada institución educativa, intentado recoger algunos de los aspectos de la vida de estas comunidades más importantes que pudieran organizarse a través de la voz de los actores, pues algo en lo que también

¹ Ver anexo 1

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

coinciden estos dos colegios, es en la precariedad de sus fuentes documentales, lo que además de volver más difícil el proceso de la recuperación de la memoria, da cuenta de la poca importancia que las comunidades educativas le otorgan a estos procesos.

1.2 Los contextos institucionales

1.2.1 El contexto del IED Gabriel Betancort Mejía²

El colegio Gabriel Betancourt Mejía se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy (8), situada al suroccidente de Bogotá, cuya extensión llega a las 282.779 hectáreas; este territorio hace parte del valle aluvial del río Bogotá, que además, es atravesado por los ríos Fucha y Tunjuelito, lo que hace que esta zona sufra inundaciones constantes, especialmente en los barrios Patio Bonito y Britalia.

El contexto más próximo del colegio está enmarcado por los sectores de Patio Bonito y la nueva zona urbanística del Tintal. Patio Bonito es un barrio que surge en la década del sesenta en una zona marginal que va a dar albergue a población desplazada de la violencia de mediados del siglo veinte, proceso que va a estar acompañado de la progresiva construcción de la Central de Alimentos, conocida también como Corabastos.

De esta forma, se atrae a una población campesina, que en su interés por comercializar productos agrícolas, migran a la capital y deciden establecerse en este sector, convirtiéndose en una zona suburbana que creció con la proliferación de las urbanizaciones piratas e ilegales propias de la época en Bogotá. A esto se suma la inexistencia de una infraestructura básica de servicios públicos (agua, luz, alcantarillado y teléfono), que empezó a ser resuelta de manera ilegal por sus pobladores.

No se contaba con instituciones que prestaran el servicio educativo a la población infantil del lugar; gran parte de ella tenía que movilizarse hasta la zona central de la localidad -Ciudad Kennedy-, lo que provocaba sobrecupos en las escuelas y colegios del sector, y por consiguiente, un incremento desbocado en la demanda de la cobertura. De este modo, la comunidad barrial de Patio Bonito decide organizarse y dar inicio a la construcción de una escuela, inicialmente, de primaria.

La acción decidida de los pobladores del barrio hace posible la conformación de una escuela provisional, cuya finalidad es proporcionar educación a los niños del sector y adelantar los trámites necesarios para lograr su legalización y reconocimiento por parte de la secretaría de educación. Durante algo más de dos

² Parte de esta información fue obtenida de las fuentes orales, producto de esta investigación.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

décadas, la labor de los maestros se concentró en acompañar a la comunidad del barrio en programas y proyectos, gestionar mecanismos para contribuir a la alimentación y recreación de los niños y ejercer ciertos niveles de liderazgo para apoyar la legalización, tanto de la escuela como del barrio.

A finales de la década del ochenta la escuela transforma abiertamente sus formas de proceder; parece que se anuncia un nuevo escenario, en donde la pedagogía y la gestión escolar –como institucionalidad- se constituyen en prioridad; la escuela redimensiona su acción barrial, se encierra y procura avanzar en asuntos pedagógicos enmarcados en la política educativa –tecnología educativa-, produciendo un tránsito de la gestión comunitaria a la gestión escolar, situación que logra capturar la acción de los docentes en los muros de la escuela, lo que de alguna manera, transformará sus formas de asumir la educación y la pedagogía, pero además, se constituirá en un contexto que le impone nuevas condiciones a las relaciones que el docente establece consigo mismo, con el otro y con el entorno.

Entre el noventa y el dos mil la escuela entra en varios procesos que la debilitan y que acentúan ciertas transformaciones subjetivas en los docentes; la implementación de políticas procedentes del plan de apertura educativa y de la ley 115 de 1994 y las tres reformas orientadas a cambiar el régimen de transferencias en el orden nacional, regional y municipal, hacen que la escuela entre en una nueva dinámica, en donde la definición de su proyecto educativo institucional, el uso de la evaluación como factor de mejoramiento, la planeación estratégica y la ampliación de cobertura determinan la gestión y por consiguiente, el concepto de pedagogía.

Hacia 2003 la escuela entra en varios procesos de fusión inminentes, sin embargo, las negativas recurrentes, tanto de la escuela Patio Bonito como de las otras instituciones a la integración institucional, terminan con cierto júbilo para la comunidad, en la tramitación de una sede de bachillerato para la escuela, lo que podría interpretarse como una resistencia a la fusión; la Secretaría de Educación aprueba el proyecto en 2005; en 2006 se inicia la obra en la zona del Tintal; se inicia un conflicto entre la comunidad de Patio Bonito y la del Tintal, en tanto fue apareciendo un sentimiento colectivo de pertenencia por lado y lado a la futura edificación; finalmente, en 2007 se hizo entrega de la nueva sede, que en el fondo, se constituyó en un nuevo colegio, pues la escuela una vez más se había quedado sola; a partir de este momento, aparecería un nuevo colegio llamado Gabriel Betancourt Mejía, que además de tener bachillerato, contaba con preescolar y primaria, lo que le otorgaba una vida propia

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

1.2.2 El contexto del IED El Jazmín³

El IED El Jazmín se encuentra ubicado en la Localidad 16 de Puente Aranda. La historia de la localidad se remonta a la época de la colonia, ésta era una gran hacienda en terrenos cenagosos donde se unían los ríos Chinúa y San Agustín; de propiedad de don Jorge Aranda, estratégicamente localizada, allí se levantó un puente -que fue reconstruido en 1768- para atravesar los humedales hacia el occidente y salir de Santafé de Bogotá; era paso obligado de los comerciantes para ir a Honda (puerto importante sobre el río Magdalena). Este sector permaneció como zona rural de Bogotá y poco urbanizado durante los siglos siguientes; sólo hasta 1944, y con la expansión de la ciudad hacia el sur, se derrumbó el puente de Aranda para construir la Avenida de las Américas y que se uniera con la Calle 13 a la altura de la Carrera 50.

Pronto la zona comenzó a poblarse y a ser el sector industrial de Bogotá, ubicando allí empresas de plásticos, textiles, químicos, metalmecánica, gaseosas, tabaco, concentrados e industrias alimenticias. Ya en la década del sesenta, se convirtió en el corredor industrial más importante de la capital. En 1972 el Distrito Especial decretó la división de la ciudad en 16 zonas, cada una con su alcaldía menor, y a Puente Aranda le correspondió la número 16. Con la Constitución de 1991, el Distrito Especial se convirtió en Distrito Capital, el cual se dividió en 20 localidades, Puente Aranda entonces fue elevada a la categoría de localidad y su alcaldía menor se convirtió en alcaldía local, luego se le reglamentó su Junta Administradora Local y sus ediles.

En la actualidad, su espacio tiene uso comercial, residencial e industrial; está dividida en 5 UPZ (Ciudad Montes, San Rafael, Muzú, Puente Aranda y corredor industrial) y su población se calcula en casi 350.000 habitantes. Por ser una localidad industrial su mayor problema es el ambiental. Limita al norte con la Localidad de Teusaquillo, al sur con la Localidad de Tunjuelito, al oriente con las Localidades de Los Mártires y Antonio Nariño y al occidente con las Localidades de Fontibón y Kennedy.

A comienzos de la década del sesenta los territorios ocupados por los hoy barrios Jazmín y aledaños hacia el sur oriente comprendían una gran hacienda llamada El Jazmín, que pertenecía al Sr. Luis Tovar y quien vivía en La Calera. Al morir dejó esta hacienda a su hija Adelia Tovar, casada con Marco Antonio Carreño; al poco tiempo enviudó y decidió volver a La Calera; donó la casona ubicada cerca de la Carrera 30 para que se construyera una escuela (Marco Antonio Carreño) en honor a su esposo y la casita de hospedaje de los empleados para la escuela El Jazmín.

³ Parte de esta información fue obtenida de las fuentes orales, producto de esta investigación. Adicionalmente, las profesoras Laura Garavito y Rosmery Almaciga –miembros de la institución-, adelantaron parte de esta reconstrucción para su trabajo de grado de especialización en 1995.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Una vez se instala la escuela en los inicios de la década del setenta, se toma como referencia a la tecnología educativa para adelantar la gestión pedagógica, que tenía una procedencia instruccional muy precisa por parte del MEN; especialmente en la década del setenta se trabajará bajo la orientación de los textos de la Misión Alemana, cuya tendencia era la planeación, la instrucción y el desarrollo de actividades. Ya en la última etapa de la década del ochenta e iniciando los noventa, predomina lo que los maestros interpretan como modelo constructivista, el cual, además de sustentarse en la importancia de los conocimientos previos de los sujetos, le imprime una preocupación sustancial a los aspectos de la convivencia escolar; en consecuencia, y dando respuesta a las exigencias del decreto 1860, se inicia el proyecto educativo institucional denominado “Hagamos de nuestra escuela un lugar agradable, acogedor y activo”, que ha tenido diferentes transformaciones, especialmente, a partir de 2001, con motivo de la fusión institucional, cuya esencia evidencia una distancia insoslayable entre docentes de la escuela anteriormente llamada Primavera, y los de El Jazmín. En la actualidad, y por las necesidades de la comunidad, según afirman los docentes, se está modificando el PEI, haciendo énfasis en el tema de la convivencia y centrando su acción pedagógica en el modelo conocido como aprendizaje significativo.

De acuerdo con todo lo anterior, se procedió a formular un marco teórico y metodológico que ofreciera los elementos necesarios para avanzar en las preguntas iniciales, pero que además permitiera hallar las relaciones entre la reconstrucción de la memoria educativa y pedagógica con la producción de las subjetividades docentes, que según se evidenciará más adelante, es una condición de los sujetos docentes capaz de crear mecanismos individuales y colectivos para usar y apropiarse la política educativa de determinadas formas, en un ejercicio que Jorge Larrosa (1995) ha denominado la experiencia de sí, y que permite vislumbrar al sujeto como productor de tecnologías propias, que para algunos autores, obedecerá a procesos de sujeción y captura, mientras que para otros, podrá constituirse en una potencia, proclive a la agencia y la resistencia.

En la segunda parte del informe se realizará algunos acercamientos teóricos a la categoría memoria, a los problemas contemporáneos que subyacen a su reivindicación y a la apuesta por el abordaje de la perspectiva central de la investigación denominada memoria educativa y pedagógica; luego, se analizará el debate contemporáneo sobre la relación sujeto- subjetividades y experiencia de sí, observando con especial atención la noción de experiencia de sí en los maestros y sus posibles configuraciones a partir de las políticas educativas; luego, se efectuará algunas consideraciones sobre las políticas educativas desde 1970 hasta el 2007 en Colombia, no tanto como una historia lineal de las diferentes disposiciones de orden administrativo, financiero y pedagógico que se han producido a lo largo de estos años, sino intentando contextualizar este proceso a través de un ejercicio de desciframiento de las posibles intencionalidades de estas

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

fabricaciones, las cuales han operado como parte de tecnologías que materializan orientaciones económicas y políticas de un periodo de tiempo en particular.

En la tercera parte se plantearán las consideraciones metodológicas de la investigación, explicitando posibles alternativas para abordar el análisis de la experiencia de sí en los maestros de estas dos instituciones; además de recoger elementos contextuales de las dos comunidades, se intentará clasificar e interpretar las narrativas de los actores a la luz de las dimensiones que hacen parte de lo que Larrosa llama las tecnologías del yo y que posibilitan la identificación de las formas de ver-se, narrar-se, expresar-se, juzgar-se y dominar-se, las cuales constituyen condiciones de posibilidad para acercarse a una genealogía de la experiencia de sí.

En la cuarta parte del documento se presentarán los hallazgos de la investigación, basados en herramientas que permitieron abordar las narrativas de los actores como el uso de matrices de análisis, que otorgan diversas posibilidades para analizar las fuentes orales, base de este trabajo; este apartado pretende acercarse a la formulación de supuestos, consideraciones y preguntas que se aproximan de manera preliminar a un proceso de periodización que aparece como producto de la puesta en escena de las narrativas de los actores, lo cual lo puede hacer novedoso, pero especialmente susceptible de ser discutido o profundizado en próximas investigaciones. En la última parte, se presentan algunas conclusiones, que aparte de recoger algunos aspectos teóricos y metodológicos, pretenden situar las condiciones con los que se cierra la investigación, para que más adelante pueda ser retomada por trabajos relacionados con la historia de las prácticas pedagógicas o con abordajes interdisciplinarios en los que se interroge al sujeto y las subjetividades.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Segunda parte
Lugar Teórico:
Memoria, Subjetividades y Políticas Educativas

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

2. LUGAR TEÓRICO: MEMORIA, SUBJETIVIDADES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

2.1 Presentación

El presente apartado del documento pretende mostrar algunos acercamientos de orden teórico a la investigación titulada *Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas, 1970-2007. Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito I – Gabriel Betancourt Mejía*, financiada por el IDEP y llevada a cabo durante el año 2007 con el acompañamiento del Centro de Memoria de este instituto. El trabajo nace con el propósito de indagar los diversos mecanismos individuales y colectivos creados por los docentes a lo largo de estas décadas en estas dos instituciones, para enfrentar y/o asumir las políticas educativas que han ido apareciendo con el objetivo de alcanzar ciertas finalidades y cuya base está en la configuración de un tipo de docente, un tipo de estudiante y un tipo de directivo-docente que faciliten el cumplimiento de dichos objetivos. Es un proceso en el que el sujeto, produciendo estos mecanismos, da cuenta de decisiones, denuncias, resistencias y en general, de una serie de eventos que reflejan desde su propia interioridad, profundas tensiones entre lo instituido –en este caso las políticas educativas- y las formas de llevar a cabo la práctica educativa y pedagógica en la Escuela, es decir, lo instituyente.

Es un acercamiento a la comprensión de los procesos de subjetivación de los docentes a partir de los efectos -usos, apropiaciones y resistencias- de la política pública educativa, entendida como una producción de disposiciones, reglamentaciones y procedimientos para llevar a cabo ciertos fines políticos, económicos y sociales, que se constituyen en un campo de lucha al poner en juego determinadas formas de verdad y de poder; éstas, por lo general, se apoyan en tecnologías disciplinarias⁴ (Saldarriaga, 2003), las cuales terminan legitimándose y/o confrontándose mediante prácticas y representaciones que los maestros producen a partir de las relaciones que establecen consigo mismos, con los otros y con el contexto –experiencia de sí- y que se instalan progresivamente en los sentidos y significados que le atribuyen a su ser y hacer en su propia singularidad, en su constitución histórica y en la contingencia del mundo, es decir, en las fronteras y dimensiones de la memoria.

⁴ Las tecnologías disciplinarias según Saldarriaga son un conjunto de mecanismos de organización que operan en la institución escolar orientados al adiestramiento y a producir medidas estándar para el cumplimiento de fines globalizantes que se traducen en una gestión masiva y homogeneizante. Ver Saldarriaga Oscar. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, Bogotá, magisterio, Grupo de historia de la práctica pedagógica.

Los dispositivos empleados por las políticas educativas a lo largo del tiempo construyen y median la relación del sujeto consigo mismo a través de una serie de mecanismos que emplea el propio 'yo' y que le posibilitan el ejercicio de la autointerpretación constante a partir de los usos y apropiaciones que efectúa de aquellas disposiciones –regímenes, instituciones y tecnologías- que lo colocan en tensión, pero que lo constituyen como sujeto, una vez se enfrenta a la acción. Es así como Foucault afirmará que "...estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata en suma de la historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo"⁵; se trata entonces de considerar, desde una perspectiva genealógica, las condiciones históricas y prácticas del maestro como sujeto constituido, en relación con los procesos de subjetivación que se producen en la experiencia de sí mismo.

Al pretender avanzar como un ejercicio de articulación entre memoria y subjetividades centrado en los maestros de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá, que han coincidido en algunos procesos fundacionales, político y culturales, parte de la pregunta *¿Qué tipo de experiencias de sí, enmarcadas en procesos de subjetivación, han producido los usos y apropiaciones de las políticas educativas en los maestros de los colegios IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía entre 1970 y 2007?*, lo que pone en escena perspectivas teóricas y metodológicas situadas en el debate contemporáneo sobre el sujeto, representadas principalmente por Michel Foucault, Hugo Zemelman, Jorge Larrosa y Michel De Certeau, los cuales proponen diferentes miradas al problema a partir de referentes centrados en el sujeto que se ha configurado a partir de las finalidades de las tecnologías de saber y de poder que han operado históricamente en su cuerpo y alma (Foucault, 1982); el sujeto como potencia que puede configurarse a sí mismo y agenciar colectivamente proyectos sociales y políticos (Zemelman, 2002;); el sujeto que construye estrategias y tácticas para usar y apropiar los órdenes reinantes, estableciendo fisuras y quiebres a las hegemonías dominantes (De Certeau, 1990); y el sujeto como creador de tecnologías propias que puede construir procesos de subjetivación a través de la experiencia de sí como un proceso histórico, particular y contingente (Larrosa, 1995)

El tratamiento del problema origina otras preguntas que pueden contribuir a su comprensión o develar las dificultades que éste contiene por sus escasos antecedentes; entre ellas se pueden considerar *¿Cuáles son las posibles*

⁵ La cita es de un texto que Foucault escribió con el seudónimo de Maurice Florence. Se trata de M. Florence, "Foucault, M" en *Dictionnaire des Philosophes*. Paris. Puf 1984. pags. 297-298. Tomado de Larrosa J. *Tecnologías del yo y Educación*. En *Escuela Poder y Subjetivación*. Larrosa (Ed.), Piqueta, Madrid, 1995, pag. 288

articulaciones entre memoria y subjetividades?, ¿Qué condiciones de posibilidad permite la experiencia de sí en relación con la historia y la memoria?, ¿Qué implicaciones políticas, sociales y culturales contiene el descubrimiento de las subjetividades del maestro?, ¿Qué factores determinan los usos y las apropiaciones de la política educativa en los maestros?, ¿Cuál es el papel de la cultura en la configuración subjetiva de los maestros?, ¿Qué planos de la experiencia de sí harían posible una indagación por la subjetividades de los docentes?, ¿Desde qué perspectivas metodológicas sería posible develar el conjunto de usos y apropiaciones de la política educativa efectuada por los maestros para establecer la experiencia de sí?. Estas preguntas, entre otras, señalan una ruta teórica y metodológica, en donde lo más importante es explicitar desde la voz de los actores, cuál ha sido el papel de la cultura –matizada por la política- en la configuración de la experiencia de sí, en tanto, es importante explorar si ésta determina al sujeto, o si es el sujeto quien la configura. La investigación no pretende hacer un inventario de las diferentes políticas educativas a lo largo de las cuatro décadas para indagar opiniones o representaciones; se trata de observar al maestro desde otro lugar, en donde le es posible reconstruir memoria, recreando acontecimientos, en los que además de narrarse, es protagonista y se enfrenta a verdades sobre sí mismo.

2.2 Los combates de la Memoria

2.2.1 ¿Por qué recordar?

El objeto de la memoria en la sociedad contemporánea se ha constituido progresivamente en un campo de saber y de poder que además de ir configurando unos propósitos y alcances de orden social y político emancipatorios y/o contestarios -para ciertos sectores-, cuenta con una diversidad de presupuestos teóricos y metodológicos que lo hacen profundamente complejo y dinámico. La pregunta por la memoria pasa por el qué y el para qué del recuerdo y se concentra de manera frecuente en cómo proporcionar las condiciones necesarias para reconocer los procesos, acontecimientos y actores que por sus experiencias vividas han sido silenciados y sometidos al olvido a través de una sofisticada implementación de dispositivos, que van desde las hegemonías de la historia oficial, hasta la amnesia colectiva que hoy produce la presencia activa del mundo mediático y el mercado.

Los sentidos que actualmente entrecruzan y articulan las fronteras de la memoria y la historia señalan la necesidad de reconstruir la memoria de lo ocurrido en una relación reflexiva y reparadora con los planos temporales del presente y el futuro. Partiendo de esta perspectiva temporal y tensional, se puede afirmar que la reconstrucción de la memoria contribuye a develar los procesos identitarios de los grupos sociales; permite aproximarse a los planos del yo del sujeto en la configuración de sus subjetividades; propone condiciones para enfrentar la historia oficial y explicitar sus inclinaciones ideológicas, las cuales regularmente van

acompañadas de formas de saber y de poder; propicia el empoderamiento de grupos emergentes que por lo general, llevan consigo una historia de exclusión y desarraigo; e intenta establecer condiciones de posibilidad para que los grupos – subalternizados- recuperen sus experiencias significativas y efectúen sus procesos de rememoración individual y colectiva.

Un intento por establecer una genealogía de la memoria en esta dimensión es su inevitable relación con la narración y la experiencia. Para Walter Benjamin la narración se legitima y adquiere protagonismo en el ejercicio de la memoria, una vez el personaje se hace narrador de sí mismo y es capaz de registrar su doble condición en una nueva trama de significaciones. De este modo, Benjamin admitirá que “la figura del narrador adquiere su propia corporeidad sólo en aquel que encarna a ambas... la extensión real del dominio de la narración, en toda su amplitud histórica, no es concebible sin reconocer la íntima compenetración de ambos tipos arcaicos”⁶. Esto significa que el recuerdo y la narración cumplen un papel fundamental para el sujeto y los grupos humanos, en tanto narrarse, coloca en juego la experiencia de lo vivido pero también el deseo prospectivo que tipifica la condición humana; la corporeidad a la que se refiere Benjamin ha de producirse, una vez se dan las condiciones de posibilidad, desde la voz de quien lo vivió, para asumirse en otro plano de realidad que lo vuelve testigo de sí mismo, otorgándole un lugar privilegiado a la experiencia de sí y a los elementos constituyentes de la subjetividad social y política del sujeto.

Los procesos de rememoración que como parte de su naturaleza psico-social efectúa el ser humano, hacen parte de un ejercicio mental y social que está ligado a la historia. Según Jean Pierre Vernant el hombre siempre ha tenido que producir mecanismos y estrategias para recuperar informaciones, hechos y procesos que no hacen parte explícitamente de su conciencia y que los debe hacer presentes en ella para legitimar un pasado al cual, por algún motivo, debe estar ligado. Así, Vernant advierte “Las actividades mnemotécnicas tendentes a rememorar aquello que no está presente en la memoria son construcciones ligadas al contexto histórico. Hay, así, una historia de la memoria”⁷; de esta manera, la producción de documentos históricos, así como de confesiones, autobiografías, diarios, e incluso novelas, son manifestaciones que a lo largo del tiempo el hombre ha puesto en escena con el fin de reconstruir su pasado individual y social, y proyectar la identidad en su propia conciencia; pero de igual forma, se debe reconocer que la memoria histórica, pretendiendo acudir a la verdad de lo ocurrido desde una perspectiva científica, ha terminado por desechar el testimonio, volviéndolo invisible y llevándolo incluso, a su subalternización, de tal suerte que este divorcio, finalmente ha servido para el posicionamiento de los intereses hegemónicos del

⁶ Benjamin Walter. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Ed. Crítica, Buenos Aires, 1999, p. 113

⁷ Vernant J.P. Historia de la memoria y memoria histórica. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998, pag. 21

Estado nacional, el cual se ha valido del estructural-funcionalismo para legitimar las historias épicas de la modernidad, el liberalismo y el capitalismo, y sus correspondientes metarrelatos.

2.2.2 Los Combates de la memoria

La reconstrucción de la memoria individual y colectiva siempre ha contenido un carácter emancipador, liberador y contestatario, justificado, probablemente en el predominio de la oficialización de la historia y en las recurrentes experiencias de diferentes sociedades en las que la impunidad, el olvido y la exclusión han sido parte de su experiencia vivida, tanto en la esfera de lo público como de lo privado y puesto en evidencia en los ámbitos de la cultura, la política y la economía, entre otras dimensiones. Pretender reconstruir la memoria es materializar la verdad; la verdad de lo vivido, lo narrado y lo recordado, lo que supone la reivindicación del ser humano como sujeto social e histórico, pues genealógicamente la memoria se encuentra vinculada a las experiencias de la vida individual y colectiva de los pueblos, cuya actividad se ha enfrentado a las versiones y posicionamientos que han pretendido instalar el olvido mediante diversas formas de saber y de poder.

Esta afirmación contiene uno de los grandes combates de la memoria (Le Goff, 1992, Ricoeur, 1999), la verdad. Es sin duda, uno de los supuestos más polémicos sobre el cual los historiadores la han considerado poco rigurosa y hasta traicionera, pues no es fácilmente predecible el límite entre la verdad y la imaginación, o entre el recuerdo y el deseo, lo cual se pone en juego en el momento de recrear la ausencia de lo anterior. Para Paul Ricoeur muchos de los debates actuales en torno a los relatos de la deportación y su confrontación con la objetividad de historiadores y memorialistas se funda en la paradoja original de lo irreal y lo anterior, o de lo presente y lo ausente en la producción del recuerdo; en este sentido, Marc Bloch sostendrá que el testimonio es algo invaluable para la historia y que todos aquellos vestigios y fuentes formales utilizados por ésta constituyen un sólo corpus, cuya centralidad reside en la voz del sujeto que narra algo que ocurrió y que existe en la conciencia de alguien o de algunos; así la historia se ocupe de lo político o lo económico, en últimas, es una memoria, que en términos de Halbwachs(1924) constituiría una memoria histórica, en la que se unen memoria e historia como presencia mediata de lo ausente, pero al fin y al cabo, presencia. Ricoeur manifiesta al respecto que “Lo que honramos del pasado no es el hecho de que ya no exista más, sino el hecho de que alguna vez existió. Entonces, el mensaje de la historia a la memoria, del historiador al hombre de memoria, es el de agregar al trabajo de memoria, no solamente el duelo por lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue”⁸

⁸ Ricoeur Paul. Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998, pag. 24

La conciliación de corte fenomenológico a la confrontación historia- memoria propuesta por Ricoeur se explica a su vez, en el origen ontológico de la memoria, el cual da cuenta de la condición narrativa, enunciativa y pragmática del hombre en su relación con el mundo físico y social, en tanto su vinculación a sí mismo, a los otros y a su contexto es incorporado una vez se hace consciente de lo ocurrido, no como verdad, sino como certeza situada y contingente. Siguiendo a Ricoeur, es importante identificar aquí claramente una narrativa de primer orden y otra de segundo orden; la primera le da relevancia al testimonio y a los múltiples planos configuradores del pasado como aspecto esencial de la condición humana y de la relación sujeto- mundo; la segunda, es en sí misma, el saber formal de la historia con sus respectivos contenidos, métodos y fuentes, los cuales, mas que reguladores, operan como elementos contextuales frente a los testimonios que constituyen las narrativas de primer orden. La posibilidad de comprender y explicar el fenómeno social desde esta relación quita las pretensiones de verdad originadas desde la nemotecnia del positivismo, por consiguiente "...el vínculo cognitivo así establecido con el pasado no comporta una pretensión de verdad, sino a la fidelidad del recuerdo, que no es un truth claim de rango crítico, sino una certeza inmediata"⁹

En la perspectiva de la historia social y de la historia "desde abajo", parece que es necesario desglosar dos dimensiones en la actividad de la memoria. De una parte, estaría la dimensión epistémica y de otra, la pragmática. La condición epistémica de la memoria tiene que ver con todos aquellos componentes referidos al recuerdo como imagen que se sitúa en las estructuras posicionales y perceptivas de la mente, lo que lo hace potencialmente creciente, siempre y cuando el proceso esté profundamente articulado a la experiencia y la interacción. Esto explica cómo el recuerdo pasa de la representación de lo ausente a aquello que se vincula de manera significativa a la impresión original y a la perseverancia de la afección (Ricoeur, 1993); la representación entonces, ya no estaría determinada por la evocación, sino por la incorporación de lo vivido al sistema – cognitivo y pragmático- ya construido, lo que le da un carácter reconstructivo y edificante.

La dimensión pragmática de la memoria al instalarse en el "cómo", plantea sus posibles usos sociales, culturales, e incluso políticos, puesto que en su carácter mediador procura disponerse para el logro de propósitos que se pueden fundar en los elementos episódicos del hecho individual y social o en la conciencia e interiorización del acontecimiento como reconocimiento del discurso y la práctica social. Esta condición pragmática del recuerdo que admite colocarlo en el presente para otorgarle un reconocimiento, acude con especial interés a la rememoración en oposición a la memorización; desde el punto de vista de Ricoeur, este proceso de rememoración adquiere un carácter consciente y constitutivo del recuerdo que opera como elemento reactivador del pasado y dinamizador del presente.

⁹ Ricoeur, La Memoria, la Historia, el Olvido. Fondo de Cultura, México 2002, p. 56

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

De esta manera, la memoria, cuyos ejes transversales estarían constituidos por el tiempo, el espacio y la potencia del recuerdo, debe estar orientada hacia la resignificación de lo ocurrido, estableciendo formas de enlace secuenciales y simultáneas con la historia, de tal suerte, que logre construir diversas formas de rememoración en una dialéctica permanente entre lo individual y lo colectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo psíquico y lo societal (Castoriadis, 1993, Elías, 1987), aspirando de esta manera, a alcanzar tres procesos fundamentales que hoy pueden dar cuenta de la experiencia de sí como referente en la constitución del sujeto. De un lado, reconstruir-rememorar eventos de manera conciente, haciendo presente lo ausente en un ejercicio de legitimación individual y social de la experiencia de aquellos que ya no están y de otros que se vuelven testigos de sí mismos; de otra parte, identificar las afecciones o vinculaciones que proceden de esos hechos para que el sujeto logre procesos de reflexión y reparación que le den su lugar en el mundo y que resignifiquen su relación consigo mismo, con los otros y con el contexto; finalmente, se trata de asumir la recuperación de la memoria como centro y fuente de la historia, la cual progresivamente viene preguntándose por el sujeto, el sujeto que se instala en la cultura y la sociedad, y que a través de la memoria se configura, no como determinación y modelamiento del medio, sino como sujeto que decide y que al narrarse se redefine a través de la producción de usos, apropiaciones, desviaciones y resistencias que le permiten ser en relación con los regímenes de saber y poder que contiene ese medio.

2.2.3 Memoria y sujeto: el recuerdo, el olvido y lo oculto en Colombia

Los trágicos acontecimientos que han constituido progresivamente en Colombia una historia y una cultura de violencia atravesados por componentes ideológicos y económicos que prefiguraron a la sociedad como un sistema en decadencia, son entre otros, los principales retos que hoy tiene la recuperación de la memoria y la pregunta por el sujeto. Esta tendencia de larga duración, que según Gonzalo Sánchez (1999) se vuelve factor constitutivo en los escenarios nacional y local, es sin duda, el epicentro sobre el cual se debe centrar la investigación en ciencias sociales y consigo, toda una serie de iniciativas que permitan identificar nexos posibles entre lo ocurrido y lo presente, de tal manera que se avance en el reconocimiento de esas historias, que ya no constituirían el motivo de la exaltación nacional, sino el de la reflexión y la reparación¹⁰.

¹⁰ Según Diana Gómez “El tema de las reparaciones simbólicas no se debe reducir a la edificación de monumentos o a la proclamación de fechas de conmemoración de lo acaecido. Si no se generan procesos para la construcción de una memoria histórica nacional en torno al tema que reduce no solo en el conocimiento de lo sucedido para las generaciones siguientes, sino también en el repudio de los hechos, será difícil conseguir una verdadera reconciliación nacional, así como la garantía que los hechos no se repetirán”. Ver en Pedagogía, paz y conflicto. IPAZUD, U. Distrital, Bogotá, pag 40

El conflicto colombiano como proceso histórico y profundamente anclado en la memoria de sus actores debe situarse en una perspectiva histórico-cultural, que observado en el plano de los acontecimientos de los últimos cien años, ha sido ampliamente influido por tres hechos fundamentales. De una parte, se volvió frecuente la reproducción de agentes y grupos no estatales que se han dedicado a imponer y administrar modelos particulares de justicia en zonas de colonización; de otra parte, el frente nacional como dispositivo hegemónico cuya aspiración se centró en ponerle fin al conflicto de la década del cincuenta y sesenta, termina constituyéndose en una medida antidemocrática, dando como consecuencia la consolidación de unas guerrillas aparentemente sociales, cuyas formas de operación se transforman a raíz de su inserción en negocios ilícitos e intereses preferiblemente militares; finalmente, el evidente fracaso del Estado como agente regulador, fiscal y garante de la justicia social facilita la instalación y perpetuidad de diversas y multiformes violencias en la sociedad colombiana, negando de paso, el ejercicio del Estado social de derecho proclamado en la constitución colombiana de 1991.

El Estado, entendido como fuerza propulsora del orden, la participación y la generación de una ciudadanía social que contribuya a la definición del proyecto de nación, aún no ha logrado cumplir con sus responsabilidades constitucionales, en tanto las élites nacionales, además de estar profundamente fragmentadas, no han sido capaces de establecer criterios ético- políticos para la dirección de la nación aparentemente en construcción. Adicionalmente, la naturalización de la violencia en los sujetos que se ubican en los bordes de la periferia del espacio nacional, regional y local y las profundas fisuras sociales y culturales que responsabilizan al Estado y la sociedad civil, se constituyen en los escenarios en los que finalmente, los sujetos adoptan una visión de mundo y unos modos particulares de vivir, los cuales, probablemente han legitimado regímenes de saber y de poder basados en la anulación del otro y la primacía de la fuerza como elementos esenciales para ganar reconocimiento e imponer la voluntad particular.

Visto así, el conflicto colombiano además de haber producido en los últimos años una crisis humanitaria sin precedentes en la cual, los actores sociales subalternizados han sido ampliamente afectados por las pérdidas y los duelos no efectuados, es indudable que el proceso ha generado a lo largo del tiempo y está fabricando en la actualidad, un sujeto en particular, quien en su propia existencia se enfrenta a la redefinición de valores, a la producción de nuevos sentidos y significados de lo social, a la exaltación de nuevas expresiones y en últimas, a la puesta en escena de nuevas experiencias, lo que devela una nueva configuración de subjetividades. De este modo, el lugar del duelo juega un papel central en esta elaboración; al respecto Gonzalo Sánchez afirmará que “Es el duelo suspendido por el desaparecido o el secuestrado; el duelo no consumado por los cadáveres insepultos; la memoria mutilada del desplazado al que se le arrebatan su pasado,

el sentido de su experiencia personal y su pertenencia colectiva para irse arrojado a un no lugar en el cual no puede dejar adivinar su identidad, su historia”¹¹

Este suceso al que se asiste es la historia misma de la violencia, cuya profundización se encuentra en el interés reafirmado por la modernidad basado en la ruptura con el pasado y la emergencia de un hombre nuevo -como lo anunció el propio W. Benjamín con el Angelus Novus¹²-, a través de la purificación racial, de clase o de inmigración como se experimentó, tanto en Europa como en América; aquí el papel de lo nacional jugará un papel fundamental, tal y como lo señala María Teresa Uribe; “...desde Tomás Hobbes hasta Carl Schmitt; desde N. Elías hasta Tilly; desde Foucault hasta Poulantzas, las guerras por la nación han sido pensadas como fundadoras de orden y derecho y el Estado soberano que de allí resulta, como el recurso por excelencia para despojar a la sociedad nacional de la hostilidad y la conflictividad que la acompañan, para controlar las violencias recíprocas entre los sujetos sociales, monopolizar las armas y los recursos bélicos... sin embargo... simplemente se ritualiza, se domestica, se convierte en monopolio del Estado, pues detrás del contrato social, en el fondo del orden institucional moderno y por encima de la ley palpita la guerra y amenaza con su retorno para instalar de nuevo la anarquía, el miedo y la barbarie...”¹³

La invención –artificial- de particulares tradiciones y la afirmación de lo nacional, que tuvieron lugar en el escenario del Estado moderno a lo largo del siglo XX, constituyeron toda una fabricación de elementos ‘mitológicos’ que pretendieron homogeneizar las actuaciones y las propias mentalidades de la sociedad a través de los procesos de cohesión de grupo social que tiempo atrás Halbwachs (1924) había explicado al referirse a la memoria colectiva. Estas representaciones colectivas que sirvieron para inspirar proyectos y legitimar a ciertas élites a través del monopolio efectuado a la interpretación del pasado, hoy se están cuestionando, en tanto grupos sociales emergentes –erigidos de la exclusión y el

¹¹ Sánchez Gonzalo. Memoria, museo y nación. Palabras introductorias al I simposio internacional y IV cátedra anual de historia ‘Ernesto Restrepo Tirado’. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999, pag. 22

¹² El relato expresado por Walter Benjamín, retomado por Viviescas (2005) y De Sousa Santos (2003) acerca de la metáfora que emerge del Angelus Novus, es sin lugar a dudas, una de las reflexiones más profundas que se ha realizado acerca del carácter de la historia y su relación con la sociedad y el sujeto. Lo que magistralmente señala Benjamin es la angustia e impotencia del ángel ante la imposición del futuro, el cual se presenta sin dar lugar a la extrañeza o a la reflexión por el pasado. A pesar de los esfuerzos realizados por el ángel para volver a ese pasado triste y doloroso, finalmente, se entrega ávido a la nueva época, no obstante, ha sido capaz de reconocer su pasado, no tanto, para apropiarse de la agudeza de los “hechos verdaderos”, sino para hacer memoria y desde ahí, configurar su presente y su futuro. Véase Benjamin, W. “Uder den Begriff der Geschchte” in: W.B, Gesammelte Schriften. Werskausgabe, vol 2. Frankfurt del Main: Suhrkamp.

¹³ Uribe María Teresa. Las soberanías e disputa, ¿conflicto de identidades o de derechos? En I simposio internacional y IV cátedra anual de historia ‘Ernesto Restrepo Tirado’. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999, pag. 457

desarraigo- están intentando, desde diversas opciones, comprender la historia, la sociedad y la cultura, desinstalando las prácticas disciplinarias de normalización y control social posicionadas a través de diversas máquinas sociales; no obstante, hay que admitir que otra forma de ausentarse de esa lógica de lo nacional es a través del mercado y lo mediático, lo cual, sin duda, hoy produce una negación de la memoria aún más grave. Las palabras de Jesús Martín Barbero describen muy bien lo que al respecto ocurre en un país como Colombia. "...el reclamo adquiere rasgos mucho más complejos en países en los que el Estado está aún haciéndose nación y cuando la nación no cuenta con una presencia activa del Estado en la totalidad de su territorio"¹⁴

No es posible reconstruir memoria sin incorporar la experiencia que es contada y que está regularmente acompañada de los sentidos y significados que le atribuyen sus protagonistas. Aquí la experiencia es entendida como un conjunto de acciones que pueden haber sido vividas o que pueden haber aparecido como resultado de relatos contados por alguien; de este modo, la experiencia se inspira en dos aspectos esenciales; de una parte, como producto de la ejecución de normas, tradiciones y valores que subyacen a la vida social y cultural de los pueblos; y de otra, es una aproximación epistémica y pragmática al agenciamiento de mecanismos y formas de interpretación de la realidad que construye el sujeto con los demás. En este sentido, es preciso, distinguir entre la experiencia vivida y la experiencia percibida (Thompson, 1981). La experiencia vivida es la que se construye como parte de un acervo de conocimientos históricos, sociales y culturales ganados por el sujeto como parte de su forma de vivir los acontecimientos; la experiencia percibida se consolida a través del tiempo con base en las interpretaciones proporcionadas por los aspectos sociales, políticos y culturales del mundo; allí cobran mucho valor los discursos políticos, religiosos, filosóficos, difundidos a través de diversas mediaciones, tales como la familia, las instituciones, los medios de comunicación, entre otros.

El intento por recuperar la memoria individual y colectiva contiene varias particularidades que deben tenerse en cuenta como parte del agenciamiento político y social que subyace a su propia realización de verdad. La verdad sobre sí mismo no proviene de otros, ni es impuesta desde afuera, sino que aparece como una producción que efectúa el propio sujeto de manera activa; por esta razón, la verdad no es algo que se deba descubrir o develar en la recuperación de la memoria, sino que se va construyendo en la interioridad del sujeto mismo una vez se narra y se vuelve a narrar (Ibáñez, 1994, Larrosa, 1995). El fin último de convocar las voces silenciadas de una comunidad propone una reconfiguración de lo público como aquello que hace parte de los intereses comunes y que en efecto,

¹⁴ Barbero Jesús Martín. El futuro que habita la memoria. En En I simposio internacional y IV cátedra anual de historia 'Ernesto Restrepo Tirado'. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999, pag. 47

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

otorga un escenario propicio para el movimiento de los sujetos y los grupos sociales y el reconocimiento de sus memorias en una articulación trascendental con su presente y su futuro; en este sentido Hannah Arendt plantea que “para nosotros, la apariencia – algo que ven y oyen otros al igual que nosotros – constituye la realidad. Comparada con la realidad que proviene de lo visto y lo oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima – las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una cierta y oscura existencia hasta que se transforman desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública”¹⁵

2.3 Apuestas por un campo de reflexión sinuoso: memoria educativa y pedagógica

2.3.1 Los trayectos de la escuela y de la infancia también son la memoria

La Escuela es también un escenario de combate atravesado por tensiones, conflictos y fragmentaciones que se producen en medio de su institucionalidad, la cual trae consigo una serie de mecanismos, procedimientos y estrategias que intentan cumplir con determinados fines sociales. Partiendo de la idea de la Escuela moderna, es importante señalar aquí que desde su origen y puesta en marcha, ésta se erige con el propósito de mantener en un mismo lugar una masa de sujetos que requerían atención, protección y algunos aspectos del conocimiento humano, de tal manera que se favorecieran hábitos de trabajo, consumo y virtud para insertarse en la vida civilizada de la sociedad capitalista orientada por el espíritu liberal burgués. En este orden de ideas, Eric Hobsbawm afirma: “Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidos por el imperativo jurídico de la modernización, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento”¹⁶

Intentando cumplir con los fines sociales dispuestos, progresivamente la Escuela moderna fue ideando una serie de tecnologías de organización y/o disciplinarias que materializarán en la cotidianidad lo que la sociedad requería, de tal suerte que fueron aparecieron los rituales de la agrupación por edades, la distinción formativa de lo femenino y lo masculino, la conformación de asignaturas por disciplinas, la implementación de exámenes y autoexámenes, los actos de fe y contrición; todo esto se encuentra acompañado de instrumentos de vigilancia y observación los cuales, al igual que otras instituciones –cárcel, fábrica, cuartel, convento- intentan

¹⁵ Arendt Hannah. La Condición Humana. Paidós, Barcelona, pag. 59

¹⁶ Hobsbawm Eric. La Era del Capital, 1848-1875. Editorial Crítica, Barcelona, 1998, pp 239- 259.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

adiestrar los cuerpos y establecer medidas estándar en una perspectiva de normalización.

La Escuela típicamente moderna es fiel representante de los ideales liberal burgueses, en tanto proyecta en su propia actividad los principios de progreso, razón e individualidad, por esta razón, se convirtió progresivamente en el dispositivo de disciplinamiento para constituir una infancia protegida y asistida que se distanciaba sensiblemente de un momento de la vida que dependía de la experiencia social y cultural del sujeto como probablemente se dio siglos atrás. De este modo, Uriel Espitia expresa: “La niñez es entonces el resultado de procesos sociales y discursivos, que expresan los deseos y temores adultos, lugar en donde se materializan un conjunto de relaciones de poder sobre la vida de los niños. Su resultado histórico más reciente es un conjunto de prácticas promovidas por los Estados burgueses tales como la conservación de los hijos, la vigilancia de la crianza dispensada por las nodrizas, los contratos de aprendizaje, la utilización de los niños por los comerciantes y los extranjeros, el control de la población, la escuela obligatoria”¹⁷

Las formas de modelamiento no sólo se producían a través de la instrucción y la enseñanza, sino mediante guías, manuales y dispositivos denominados civilizatorios (Elías, 1997), que especialmente promovían orientaciones sobre los comportamientos en la mesa y el adecuado uso del lenguaje. Estos atributos, cuyas intervenciones se evidenciaban en el deber ser para educar, controlar, vigilar, asistir, criar al niño, fueron llevados a cabo a través de la vergüenza y el sentido del desagrado. “Niño que quieres ser cortés y a todo el mundo agradable. En la mesa principalmente observa estas reglas en francés... Niño, pajecillo, lávate las manos al levantarte, al comer y al cenar antes de terminar. Estas son tres veces por lo menos...Niño cuida de cortarte las uñas, y de tirar la suciedad. Pues si la suciedad se queda al rascarte tendrás sarna...Niño sé siempre apacible, suave, cortés, moderado, amable con los que se sienten a la mesa. Y guárdate de molestar”¹⁸. Todos los esfuerzos por introducir en el niño las buenas costumbres, además de constituirse en una adopción cortesana de los ideales burgueses y de ser una expresión de las transformaciones “civilizatorias” asociadas al progreso y la técnica, son en realidad un proceso psicológico que se manifiesta en una dialéctica entre lo psíquico y lo social y lo individual y lo colectivo, que lejos de ser una incorporación inconciente de la tradición y la costumbre, se fundó en los límites del pudor y el desagrado, lo cual resultó bastante efectivo, en la medida que fue posible que el modelamiento de los comportamientos se lograra a través

¹⁷ Espitia Uriel. Instituir ciudadanía desde la niñez. Artículo de la Revista Nómadas N° 24. Universidad Central. IESCO. 2006 pp. 225-237

¹⁸ Elías se refiere aquí a una selección de manuales de civilización franceses del siglo XV cuya fuente está en Erasmo de Róterdam. Ver El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pp. 236-237

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

de la continencia, el autodominio y las restricciones humanas, lo que a la larga propiciaría múltiples formas de autorregulación social y de interdependencia humana.

El conjunto de tecnologías disciplinarias que acompañaron el nacimiento y despliegue de la Escuela moderna se ha ido perfeccionado a lo largo del tiempo a través de múltiples dispositivos creados desde su interior pero también desde afuera. No se puede dejar de lado que alrededor de la Escuela están presentes instituciones y actores políticos que de manera frecuente la están organizando para que cumpla sus fines y para que no se salga de curso; prueba de esto es la política educativa cuyas arquitecturas discursivas se han concentrado en la organización del 'servicio', los procesos de dirección, administración y finanzas, el diseño y aplicación de currículos y de manera reciente, la búsqueda afanosa de la eficiencia y la eficacia. Antes de desarrollar las implicaciones de estas fabricaciones de gestión y control escolar, es necesario señalar que paradójicamente, a la par con la existencia e implementación de estas tecnologías disciplinarias, el maestro ha construido progresivamente unas tecnologías pedagógicas que se encuentran en tensión permanente con las primeras y que ocasionalmente se han constituido en formas para oponerse, resistirse o simplemente responder a éstas mediante propuestas innovadoras que reivindican fines autonómicos. Esta perspectiva encuentra en Oscar Saldarriaga su mejor exponente, quien acepta que "Lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la estructura de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan es aún aquella carcaza arcaica cuya forma no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un manicomio" y más adelante asegura "No estoy planteando un nuevo análisis negativo que aumentaría las culpas cargadas sobre el maestro y la Escuela; opto por proponer una rejilla de análisis que permita hacer visibles esas tensiones constitutivas y sus transformaciones históricas para señalar sus tensiones y puntos de fuga, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar"¹⁹

2.3.2 Relaciones posibles entre memoria educativa y pedagógica e investigación

Es este el punto, desde el cual la presente investigación pretende asumir la memoria educativa y pedagógica de las dos instituciones. Se trata de comprender cuál ha sido la respuesta del maestro al conjunto de tecnologías disciplinarias que a lo largo del tiempo ha tenido que asumir y que si bien es cierto, no han modelado su condición como sujeto, sí han incidido en su experiencia de sí, de modo que ha tenido la capacidad de decidir, ya sea para usar y apropiarse dichas

¹⁹ Saldarriaga Oscar. Las tensiones constitutivas de la escuela moderna, ____ Bogotá, 2004, pag. 3

fabricaciones disciplinarias o para generar procesos de agencia y resistencia. La perspectiva de Saldarriaga advierte sobre el frecuente enfrentamiento entre las funciones globalizantes masificadoras, esto es, moralizar, higienizar, rehabilitar, seleccionar, excluir lo anormal, y las funciones individualizantes, cuya búsqueda reside en la formación de un sujeto dócil, virtuoso, espontáneo, crítico, autónomo; además subraya sobre el papel activo del maestro en la tensión presentada entre tecnologías disciplinarias- tecnologías pedagógicas, lo que pone de manifiesto una vez más la pregunta por el sujeto maestro, pues esta postura sugiere que aunque la Escuela históricamente no haya escapado a los dispositivos de la clasificación, la normalización, la individualización y el disciplinamiento, es muy probable que esté contribuyendo a la configuración de unas subjetividades en estos sujetos, que a través de su acción, haya puesto en escena en algunos momentos sensibilidades exacerbadas, conductas divergentes, resistencias culturales, es decir, toda una serie de experiencias que desde su condición e interioridad mostrarían la afirmación de un 'yo' que no está determinado por el contexto, sino que situado en su condición histórica y contingente, devela cómo el individuo se hace sujeto y cómo se hace a sí mismo, jugándose en la cotidianidad escolar diversos roles, estrategias y tácticas.

En esta perspectiva, los procesos conducentes a la recuperación de la memoria educativa y pedagógica deben constituirse en ejercicios, que además de rememorar lo ocurrido en la Escuela con todas las asimetrías que la configuran, logren identificar los mecanismos que han creado sus actores para abordarla en su complejidad. Se trata entonces de incorporar posibles planos de la subjetividad para observar lo ocurrido desde la voz de los actores, lo que supone contemplar las dimensiones éticas del sujeto que vive la experiencia; es así como Jacques Le Goff, al referirse al sentido de la reconstrucción de la memoria, considera "... pero la memoria –posiblemente en mayor medida que la historia debe ser sometida a la moral y a los valores. Allí donde el pasado muestra lo fortuito o la fuerza mayor, el porvenir debe recurrir a la voluntad, a aquella porción de libre albedrío que existe en nosotros. En el seno de las colectividades y de la solidaridad, el individuo- al que Braudel presta muy poca atención- debe asumir su propia responsabilidad. Los grupos y los individuos tienen que tener el coraje de llevar a cabo una actualización de la memoria y de la historia, a fin de comprometerse con el porvenir, a modo de un pilotaje del futuro"²⁰

Es necesario deslindar entonces, la historia y la memoria de la Escuela a través de procesos que permitan vislumbrar los atributos, condiciones y restricciones de las relaciones entre los actores de las comunidades que las constituyen. Para Marlén Sanchez (2006), este proceso implica la recuperación de las memorias locales, debido a los procesos de invisibilidad a las que han sido sometidas por las memorias globales a lo largo del tiempo; esto significa que es importante descubrir

²⁰ Le Goff Jacques. El tiempo del mudo: el regreso de Braudel. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998, pag. 195

los posibles nexos y distinciones entre la procedencia de la Escuela con su historia y con las relaciones fabricadas por sus actores a través de las múltiples motivaciones que los vinculan. Al respecto se podrían considerar, según Sánchez, motivaciones tales como “disposiciones oficiales que reglamentan su creación, ampliación de los servicios educativos que tradicionalmente han sido ofrecidos tanto por las comunidades religiosas como por iniciativas privadas o apuestas por modelos pedagógicos que se despliegan en instituciones escolares con ese propósito”²¹

Las prácticas de la Escuela y la pregunta por su procedencia son hechos que han de situarse en el entramado de políticas, instituciones, prácticas y discursos que produjeron significados particulares en una época determinada bajo las condiciones espacio- temporales propias del contexto. Los hechos que habiendo logrado un impacto específico en la construcción de ciertas representaciones y prácticas en una comunidad y que terminan en el olvido, son parte de un fenómeno social y cultural que contiene al menos, tres posibles explicaciones. De una parte, el tránsito por múltiples políticas educativas y disposiciones oficiales a lo largo del tiempo, ha generado ciertas rupturas de las prácticas educativas que de una u otra forma, intentaban configurarse en procesos, pero que terminaron abandonándose por la adaptación y la obligatoriedad de los nuevos marcos jurídicos; en segundo lugar, se ha producido una marginalización de la comunidad frente a la Escuela, debido a la relación instrumental que se planteó entre éstas a partir de la ley 115 de 1994, en tanto propone una estructura estamental de la comunidad educativa y de los órganos de gobierno, basada en la democracia representativa; y en tercer lugar, progresivamente, se han construido unas representaciones sociales frente a la Escuela como un sitio problemático y perjudicial para la comunidad en lugar de ser un polo de convocatoria social, pues la presencia del conflicto dentro y fuera de la Escuela y las problemáticas barriales y locales que se producen frente a sus dinámicas sociales y culturales, hoy son consideradas nocivas para algunos actores de la comunidad.

De otra parte, la memoria pedagógica indaga por los fundamentos que sostienen o transforman las prácticas educativas y el papel de los actores en la construcción del saber pedagógico; es decir, la memoria pedagógica se nutre del conjunto de reflexividades que de alguna manera sostienen las prácticas, lo cual se constituye en un saber, que a la vez, es asumido como fuente para interpretar y comprender ese proceso de construcción. De este modo, Jorge Ramírez señala “de un lado, es indagar, buscar, que más que buscar es interpretar, el conocimiento que sostiene, fundamenta y explica muchas de las prácticas educativas que se recuperan y

²¹ Sánchez Marlén. Memoria Educativa y Pedagógica en tiempos de Globalización. En Revista Educación y Ciudad. Memoria, Educación y pedagogía. IDEP, Bogotá, 2006, pag 87-99

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

reconstruyen; de otro lado, es la memoria de la constitución de un saber pedagógico en un espacio y un tiempo determinado...²²

2.3.3 Relaciones posibles entre memoria y subjetividades

La relación memoria educativa y pedagógica - subjetividades docentes, aparece como un intento por comprender cómo funciona esa articulación y/o divorcio entre los dispositivos de organización y disciplinamiento y las matrices culturales que aparecen en el diario vivir de manera conciente, pero también de modo inconsciente. Es un análisis en el que se aborda el sentido que los sujetos maestros le otorgan a lo vivido, a lo que ha acontecido en los escenarios escolares, a los objetos utilizados para legitimar sus posicionamientos sobre el mundo, a las ilusiones y discursos repetidos o aprendidos que se confrontan con la mirada que tienen de sí mismos, así como todos aquellos puntos de tensión que lo colocan en un espacio público de acción ético-política y que desde sus narraciones, demuestran la inquietud por la experiencia de sí, que antes de pretender colocarlo como sujeto de conocimiento verdadero, lo sitúan como sujeto de la acción.

La recuperación de la memoria educativa y pedagógica de las dos instituciones en esta perspectiva, se constituye en una oportunidad para ahondar en la relación memoria-subjetividad, en tanto los procesos que hoy conducen a reconstruir la memoria desde la voz de los actores, propician nuevas preguntas que cada vez más incorporan la condición del sujeto. La investigación en educación, pedagogía y ciencias sociales durante las últimas décadas se ha preguntado con frecuencia sobre los sistemas, las estructuras y los grandes procesos en relación con la sociedad y sus formas de incidencia, modelamiento y control en los individuos, no obstante, a partir de las transformaciones que proponen las ciencias sociales contemporáneas (Wallerstein, 1999), es necesario contemplar desde nuevas perspectivas teóricas y metodológicas cómo el sujeto se transforma a sí mismo, ya no en el sentido de la sujeción, sino en el de la subjetivación, y cómo ésta se inserta en un mundo de experiencias con otros, que a manera de repertorio, se reconstruye en la vida cotidiana. Es así como Humberto Cubides definirá "Al asumirse a sí mismo como su obra de arte, el yo gozaría de la autonomía a la que aspiró la modernidad, liberándonos de la idea de que entre la moral y la sociedad hay un vínculo de sujeción necesario; el yo sería entonces la 'nueva posibilidad estratégica', pues no tendríamos que esperar la revolución para comenzar a renovarnos"²³; esto significa entonces, profundizar en la propia interioridad del sujeto para establecer de qué modo busca constituirse y transformarse a sí mismo,

²² Ramírez Jorge. Memoria Educativa y Memoria Pedagógica. Documento de trabajo del I taller de equipos de investigación sobre recuperación de memoria educativa y pedagógica. Bogotá, IDEP, marzo 9-11 de 2007.

²³ Cubides Humberto. Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Bogotá, siglo del hombre IESCO, U. Central. Pag. 11

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

lo que sugiere al mismo tiempo, concebir el tránsito de un sujeto de derechos a un sujeto ético (Foucault, 1984).

La recuperación de la memoria es un proceso en el que se ponen en juego experiencias individuales y colectivas que se reconstruyen y se entrelazan con el tiempo presente y futuro de una colectividad y que contribuyen de manera especial a la construcción de identidades, a la confrontación de las memorias oficiales hegemónicas, al empoderamiento de grupos históricamente silenciados y subalterizados y al reconocimiento de experiencias significativas, que por lo general, han sido construidas en medio de tensiones y conflictos. Darle un nuevo lugar a la memoria connota un uso político; más que pretender establecer consensos narrativos o épicos, ésta se constituye en un terreno de disputa, desestructuración y recomposición de relaciones de poder (Riaño, 1998, Sánchez, 1999), de tal manera que convoca a la implementación de acciones en una perspectiva reparadora del pasado que coloca en el escenario de lo público a los excluidos y dominados, que reconfigura lo nacional a partir de la heterogeneidad que subyace a la diferencia y pluralidad de culturas y que renueva las significaciones de las versiones del pasado a partir de una idea de nación que no se ancla en lo ocurrido, sino que se legitima en su propio porvenir.

La memoria educativa y pedagógica entendida como un campo de saberes y de legitimación social y política devela la necesidad de efectuar acercamientos diferentes a la Escuela, en tanto la historia clásica de la pedagogía se ha dedicado a caracterizar las prácticas que han predominado en épocas determinadas sin profundizar en el sujeto maestro, quien en últimas, es el que está en medio de la política educativa que proviene del Estado con sus respectivas fabricaciones heteronómicas y procedimentales y, el estudiante, instalado en una comunidad, quien se incorpora a un conjunto de prácticas educativas y pedagógicas, que al ser gestionadas por el maestro, constituyen un campo de tensiones entre fines globalizantes de adiestramiento y disciplinamiento y fines para la formación de sujetos autónomos basados en funciones individualizantes. Este enfoque procedente de los avances del grupo de investigación de la historia de las prácticas pedagógicas (Zuluaga, 1997, Saldarriaga, 2004; Martínez, 2005) es una producción fundamental para continuar la indagación, no sólo por las tensiones que emergen de las prácticas en la Escuela en relación con los regímenes de verdad y de poder, -lo que explica los procesos de sujeción, exclusión, individualización y normalización-, sino por los procesos de subjetivación que se producen en medio de dichas tensiones a través del entrecruzamiento de mecanismos y fabricaciones que van generando en el sujeto formas particulares de verse, narrarse, juzgarse y dominarse, dando cuenta de elecciones, decisiones y formas de discernimiento que impulsan operaciones de contención, activación, desactivación y afectación en un marco de realidad.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

2.4 Constitución de subjetividades y experiencia de sí

“Debemos mostrar la realidad, no solamente como objetos, sino como espacios de despliegue para los sujetos”
Hugo Zemelman

2.4.1 Los debates contemporáneos sobre el sujeto y los procesos de subjetivación

Los cruces entre política y cultura que en el actual contexto de globalización caracterizan a la sociedad contemporánea, y los recurrentes sucesos que vuelven cada vez más paradójicas y complejas las múltiples relaciones entre el individuo, la sociedad y la cultura, son sin duda, los principales elementos que hoy fijan la atención en el sujeto y la forma en como se constituye a sí mismo (Foucault, 1982; Zemelman, 1999; Touraine, 1999; Bauman, 2000). De un énfasis en el análisis de los sistemas y las estructuras sociales, hoy se asiste a un marcado acento en los actores, su condición humana, los relatos que los legitiman y todos aquellos factores que los vuelven heterogéneos, diferentes, diversos (García Canclini, 2002); ahondar en el sujeto es comprender sus formas de elección, sus mecanismos de autodeterminación, los motivos que conducen sus valoraciones sobre el mundo, las mediaciones que posibilitan sus representaciones y prácticas en el mundo de la vida (Shultz, 1989; Husserl, 1987); es en últimas, abordar la dimensión autoreflexiva del sujeto, un sujeto que se debate entre la dominación y el autogobierno.

Por mucho tiempo se ha afirmado que la cultura determina al sujeto a través de las prácticas disciplinarias, de normalización y de control social, incluso se ha considerado que el sujeto es el resultado de las prácticas institucionalizadas que lo recluyen y los discursos de saber y de poder que lo nombran. Esta condición del sujeto como individuo de la sujeción y sometido al examen, ha venido revaluándose desde varias perspectivas teóricas, cuyas tesis están procurando observarlo desde una posición ética, más que desde su constatación epistemológica –como lo situó la modernidad- y a la vez, tratando de establecer de qué manera opera el propio yo en su intento por organizar la realidad y formular instrumentos y estrategias que le permitan establecer las relaciones con su propia interioridad –sí mismo- y con todo aquello que puede ser exterior a él –los otros y el contexto-.

Por su parte, Hugo Zemelman ha señalado que la constitución del sujeto requiere una articulación particular entre exigencias epistémicas y posibilidades psicológicas que el hombre ha logrado descubrir de sí mismo a lo largo del tiempo. A partir de estas dos dimensiones, y teniendo presente la condición histórica y contingente del sujeto, es posible pensar, según Zemelman, que construir realidad es activar al sujeto, lo que significa aceptar que la realidad histórica es en sí misma, una construcción de sujetos múltiples y complejos que son diferentes entre sí, pero que coexisten. De esta manera, “no podemos seguir manejándonos con

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

las lógicas de los objetos, con las puras exigencias de determinación, con las formas racionales de las explicaciones, de un tipo o de otro, ya que es insuficiente porque las constelaciones de objetos que se pueden llegar a construir para dar cuenta de las complejidades de una realidad social, el objeto Estado, el objeto sociedad civil, el objeto sujeto, el objeto ideología, el objeto cultura, no son suficientes para dar cuenta de la complejidad de lo real; una constelación de objetos, en general de predilección para los coleccionistas, por lo tanto realidades muertas”²⁴

La subjetividad, desde una concepción ética del yo, que en este caso, articula conciencia y experiencia, supone entonces una transformación de los regímenes de verdad y de poder que hasta el momento, parecería, provienen del exterior y modelan las formas de ser y proceder del sujeto. Si la relación consigo mismo no es sólo la conciencia de sí –fundada en el racionalismo y el empirismo-, sino la constitución de sí como sujeto moral, se puede afirmar que el sujeto fija la atención en la elección de ciertas sensaciones, informaciones y conocimientos importantes para vivir de cierto modo, valiéndose de unas técnicas que produce desde sí mismo y las utiliza sobre él mismo. Aquí, parecería, el sujeto logra gobernarse a sí mismo mediante la autoconstitución, lo cual se opone de manera definitiva a las perspectivas que sitúan a las fabricaciones y tecnologías de gobierno como un conjunto de mecanismos que desde la exterioridad se apropian de la vida del individuo y lo someten -biopolítica y biopoder-.

2.4.2 La experiencia de sí y las tecnologías del yo

La subjetividad como resultado de una historia de prácticas y representaciones encarnadas –incardinadas- en el sujeto, que además de constituirlo, contribuyen a su autoconstitución, es también, una posibilidad de autogobierno en la que éste debe acudir a toda una serie de estrategias para lograr ciertos procesos de elección y autodeterminación, que en medio de las tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1987) propiciará los medios necesarios para asegurar una gestión de vida susceptible de ser planificada y reflexionada; incluso, proporcionaría las condiciones para que el sujeto se haga cargo de sí, y logre, de este modo, producir mecanismos, esto es, resistencias y agencias al poder dominante, modificando así las formas de sometimiento que se han instalado mediante las instituciones, el conocimiento y el lenguaje. El lugar ético del sujeto desplaza el lugar epistémico de éste, la experiencia, en este sentido, puede operar como la acción en la que se captura al sujeto y se le incorpora a determinados regímenes de saber y de poder, o puede ubicarlo en una ontología situada, que afianzada en su condición simbólica y su producción cultural da paso a quiebres y mixturas entre órdenes reinantes y escenarios proclives a la insurrección, incluso,

²⁴ Zemelman Hugo. En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Universidad Central- DIUC, Siglo del Hombre editores, Bogotá, 2004, pag98-99

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

al autogobierno; Humberto Cubides propondrá al respecto: “La historia del cuidado de sí mismo, entendida como experiencia y como técnica que transforma esa experiencia, sería otro modo de llevar a cabo la experiencia de la subjetividad y permitiría recuperar ‘bajo otro aspecto’ el tema de la gubernamentalidad”²⁵

La subjetividad encuentra en la experiencia de sí un elemento constituyente para su propia realización, sobretodo en un momento histórico con serias tendencias a la individualidad, la fragmentación y la cosificación de lo humano, en donde es necesario identificar, más que las ideologías que modelan al individuo, las problematizaciones que definen cómo y bajo qué condiciones ha sido nombrado y disciplinado. Con el ánimo de desglosar la noción de experiencia, Jorge Larrosa la ha considerado como “...el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos en los que se define la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad...La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas”²⁶. Incorporar la experiencia de sí a la producción de subjetividades es abordar también la ontología del sujeto, desde sus percepciones sobre el mundo en relación consigo mismo, hasta los usos y apropiaciones que produce en torno a las formas actuales de biopoder y los mecanismos de la política de gobierno que intentan disciplinarlo y controlarlo.

Pensar el sujeto a manera de experiencia de sí supone asumirlo con una potencialidad posible que emerge en medio de las fabricaciones disciplinarias que se han instalado dentro de los regímenes de saber y de poder que configuran su propia existencia; si bien es cierto, los actuales mecanismos utilizados por la biopolítica y el biopoder acuden a toda una serie de estrategias para constituir al sujeto, éstos no logran determinarlo a su imagen y semejanza, pues los puntos y líneas de fuga (Deleuze, 1997) que subyacen a las tensiones que surgen en medio de su actividad, permiten construir trayectos de vida posibles y apuestas de futuro individuales, que también pueden volverse colectivas (Zemelman, 1992).

El sujeto contemporáneo es en esta perspectiva, un sujeto de la acción, que envuelto en las fabricaciones históricas, ha incardinado, no sólo las formas de disciplinamiento, sino toda una serie de producciones simbólicas entre lo instituido y lo instituyente, que propician amplios desplazamientos, que a manera de magma (Castoriadis, 1987) van desplegándose, acudiendo a otros escenarios de filiación e identidad, que no sólo estarían asociados a la clase, el género o la etnia, sino a

²⁵ Ibid, pag. 48

²⁶ Larrosa Jorge. Tecnologías del yo y educación. En Escuela, poder y subjetivación. (Jorge Larrosa Ed), Ediciones La Piqueta, Madrid, 1995, pag. 270

un conglomerado de intereses y necesidades que mezclan, incluso articulan, las historias de vida personales con proyectos colectivos. Este panorama sugiere entonces, que la autonomía y la construcción de sí, que hoy es una necesidad para el sujeto, adquiere su potencialidad en la propia incertidumbre del mundo, que en lugar de alienarlo hasta dominarlo, produce en él un papel activo para enfrentarse –o adaptarse- con recursos que él mismo genera como parte de los procesos de subjetivación.

Los múltiples componentes que hacen posible la experiencia de sí, están constituidos por un conjunto de procesos que requieren de unas tecnologías del sí –self/yo- que posibilitan esa movilidad y reflexividad activa del sujeto. Para Foucault (1982) los procedimientos que fabrica cualquier civilización que son propuestos o prescritos para el cumplimiento de determinados fines, pueden operar a través de las relaciones de autodominio o de autoconcomiento (1982), lo que sugiere la aparición de un conjunto de tensiones entre la constitución del sujeto en su historia y su propia interioridad con dichas tecnologías. Estas tecnologías “...permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”²⁷. Podría afirmarse entonces, que aunque la experiencia de sí es la propia historia del yo como sujeto, como autoconciencia y como ser para sí (Larrosa, 1995), preparado para una vida prescrita, es un proceso en el que las fisuras, los quiebres y determinadas rupturas, van produciendo alteraciones a las estructuras de disciplinamiento y control, lo que constituiría cierta potencialidad para agenciar transformaciones, que si bien, no se aproximan en absoluto a las agencias producidas por las movilizaciones y organizaciones sociales, crean todo un conjunto de consumos²⁸ que rompen con el orden reinante mediante tácticas y estrategias de la cotidianidad que traslapan las finalidades de los regímenes de saber y de poder, dando como consecuencia agotamientos, silencios y crisis.

Abordar la categoría de experiencia de sí para intentar hacer un análisis de las subjetividades de los docentes en torno a sus vivencias en escenarios espacio-temporales diversos, cuyos regímenes -que en esta caso estarían reflejados en las políticas educativas- han ejercido un papel de saber y poder fundamentales, requiere acudir a ciertos planos de análisis de subjetividad, que para este propósito, han sido muy bien definidos por Jorge Larrosa. Para este autor, un

²⁷ Foucault Michel. Tecnologías del yo. En Tecnologías del yo y otros textos afines. Ed. E LH. Martin, H Gutman y PH Hutton (eds), pag 48. Citado por Larrosa, op cit, pag.290

²⁸ El término ha sido propuesto por Michell De Certeau, quien sostiene que los sujetos en la vida cotidiana construyen toda una astucia de usos y apropiaciones que están enmarcados en los consumos de la cultura y la socialización. Según el filósofo, éste proceso crea fisuras, agotamientos y quiebres a los órdenes reinantes. Ver De Certeau Michel. La invención de lo cotidiano. Traducción Alejandro Pescador. México. U Iberoamericana, 2000, En Cuadernos Pensar en Público N° 0. Universidad Javeriana, Bogotá, 2004

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

sujeto vinculado a un grupo social, sometido a regímenes de saber y de poder, logra fabricar unos dispositivos de producción y de experiencia de sí que podrían resumirse en cinco dimensiones. La primera es la dimensión óptica, entendida como aquella que explicita lo que es visible del sujeto para sí mismo; es una capacidad de visibilidad que opera como una máquina óptica de auto-observación, respondiendo a la pregunta cómo se ve. La segunda dimensión es la discursiva, la cual establece lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; opera como exteriorización y significación de sí desde un régimen discursivo propio que pretende desde él mismo, expresar-se. La tercera dimensión es la de orden narrativo; su propósito es vislumbrar cómo se narra el sujeto, no como expresividad, sino inserto en una trama de significación en el tiempo y el espacio, que puede ser continua y discontinua y que configura una memoria de sí en el que su forma de rememorarse se da como narrador, personaje y protagonista. La cuarta dimensión se basa en lo jurídico y aparece en el sujeto cuando efectúa el ejercicio de juzgar-se; ésta funciona a través del juicio, la autocrítica y el ejercicio del criterio moral a partir de patrones jurídicos, reglas de uso, formas de trasgresión y prohibición que se han instalado en la cultura. Finalmente, está la dimensión práctica de autodominio; es un nivel del sí mismo en el que se produce el gobierno de sí a partir de la afectación, la cual proporciona ciertas orientaciones para establecer lo que puede y debe hacer consigo mismo.

Se trata entonces de develar a través de estas cinco dimensiones u otras que puedan aparecer, las formas en cómo los dispositivos, regímenes y tecnologías de las políticas educativas, a lo largo del tiempo, se han incardinado en los sujetos – en este caso, los docentes de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá-, pero también, establecer cuál ha sido su papel en los usos, apropiaciones y resistencias que han producido frente a éstos. Si su papel ha sido activo, en una perspectiva de subjetivación, el propósito será observar las narraciones y autonarraciones, que pudiendo configurarse en memorias, dan cuenta de la producción de unas tecnologías propias que pueden haber operado como estrategias, instrumentos y discursos para oponerse y ejercer ciertos niveles de autonomía; sin embargo, cabe señalar, que si en ciertos momentos, han sido capturados y sujetados a partir de los dispositivos de la política educativa, las cinco dimensiones, también podrán dar cuenta de las condiciones en las que han sido definidos y cooptados.

2.5 Las políticas educativas en Colombia y su rol como tecnologías disciplinarias

2.5.1 Definición

Son múltiples y diversos los trabajos e investigaciones que han versado sobre las políticas educativas, tanto en su producción como en su funcionamiento y efecto sobre las instituciones educativas, el sujeto mismo y la propia sociedad. A pesar de lo prolífico de estas producciones académicas, ha resultado bastante difícil

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

comprender, cómo estas disposiciones han operado en Colombia y cómo se han diseñado; bajo qué presupuestos éticos, políticos y epistémicos se han encaminado y sobretodo, cuáles han sido los actores que le han dado algún lugar en la Escuela, pues es bastante claro, que han existido históricamente, unos sectores que las piensan y las diseñan, y otros, que las interpretan y las implementan: los docentes.

Otro aspecto que resulta importante tener en cuenta es que las políticas educativas, más que decisiones gubernamentales encaminadas a responder a las demandas sociales, se han constituido en un escenario de conflicto frente a sus transformaciones, no sólo en la permanente dicotomía Estado- sociedad civil, sino cada vez más, en los criterios económicos y políticos –locales, nacionales y supranacionales- que intentan determinarla y prefigurarla. Según Daniel Libreros (2002), la concepción de la política pública educativa en Colombia en una perspectiva histórica, muestra claramente que en la mayoría de las ocasiones éstas han sido dirigidas para responder a intereses minoritarios en lugar de satisfacer las demandas sociales y culturales de la nación, y de acuerdo con los amplios trabajos del grupo de la historia de las prácticas pedagógicas, se reafirma que han sido los partidos tradicionales, la iglesia y los grupos económicos, basados en la concepción del Estado confesional, moderno y luego corporativo, los que han producido las decisiones acerca de lo que debe ser la educación, sus formas de difusión y los dispositivos que hacen posible su práctica. Esta situación se ha agravado en las últimas décadas, gracias a la creciente incidencia de organismos y misiones internacionales en el diseño y puesta en marcha de la política educativa. La historia muestra que durante el siglo XIX y XX ha sido frecuente la presencia de las misiones alemanas (finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX), la implementación de planes para la modernización educativa como los de Curie y Atcon (en la década del cincuenta y sesenta) y los planes para la universalización y masificación de la enseñanza emprendida por la UNESCO de reciente figuración, los cuales han abierto las puertas a una subordinación de la política educativa que hoy se expresa en la influencia del mercado, el ajuste fiscal y la descentralización político-administrativa para sus realizaciones (Estrada, 2002).

La apuesta ideológica a través de la política educativa que ha operado durante las últimas cuatro décadas en América Latina ha sido otro de los elementos que progresivamente ha empezado a develar diferentes estudios. Aquí lo ideológico se observa mediante los procesos que progresivamente gestan diferentes arquitecturas discursivas (Libreros et al, 2004) en los que el ser humano cumple un papel especial en la configuración de la sociedad global, cuya plataforma se erige en la producción de bienes y servicios exportables con alta productividad, calidad y flexibilidad (Coraggio, 2000); todos estos fines se van logrando a lo largo del tiempo mediante una serie de condiciones que los gobiernos deben procurar, como la flexibilidad de relaciones laborales a través de la disminución de costos directos –salarios- e indirectos -cargas fiscales-, protección de los derechos de

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

propiedad y ganancia privada y mantener ciertos niveles de estabilidad macroeconómica, lo cual deberá acompañarse de una buena dosis de seguridad jurídica.

Situados en este contexto, las políticas educativas que a lo largo del tiempo se han traducido en programas y planes educativos son una expresión de los regímenes de saber y de poder que sin duda, se han fabricado, tanto en los escenarios de lo nacional como de lo internacional y cuya esencia obedece a sofisticadas respuestas a los compromisos con las fuerzas hegemónicas establecidas en términos macroeconómicos, ideológicos, culturales y sociales, lo cual pone en cuestión la concepción de sujeto que hay detrás de estas tecnologías de disciplinamiento y control. Continuando con Libreros, es claro que "...una vez más las concepciones de humanidad desplazan el énfasis, del reconocimiento de sí como sujeto libre al deseo de lo otro como mercancía etiquetada, las categorías que aportaban sentido a la política (Estado- nación, bien público y ciudadanía, entre otras), comienzan a colmarse con significados distintos. Si el sentido de lo público estaba dado por la posibilidad igualitaria de alcanzar reconocimiento como sujeto libre y el Estado era considerado el garante de esa posibilidad, ahora la interpretación económica de lo público remarca la necesidad de un espacio donde el individuo pueda dar satisfacción a sus deseos consumistas."²⁹

El papel de la educación en la sociedad moderna, sostenida en el modelo democrático liberal, residía en la formación- cualificación del sujeto para constituir capital humano, ciudadanía y por ende empleo, en una inserción progresiva de éste a las estructuras sociales que propugnaba el Estado nacional. Lo ocurrido en las últimas cuatro décadas, con el respectivo agotamiento de la teoría de la dependencia de la CEPAL para América Latina y la inminente profundización de un nuevo capitalismo que restringe la regulación interventora del Estado y le otorga beneficios a la inversión transnacional, demuestran la aceleración de un tránsito hacia una educación para la competitividad, la reestructuración productiva, y en últimas, para conseguir el empleo –empleabilidad-, lo cual desintegra ferozmente los elementos colectivos del derecho al trabajo y la educación, produciendo un sistema para la dotación de competencias individuales y haciendo del proceso educativo, ya no un derecho, sino un servicio (Estrada, 2002, Mejía, 2004).

Las influencias de lo internacional en el concierto de las políticas educativas en Colombia con frecuencia se esbozan en diversos documentos, planes y acuerdos que van desde algunas 'recomendaciones y deseabilidades', hasta auténticas declaraciones para ser cumplidas, las cuales finalmente se vuelven políticas de carácter regional y nacional. Varias de estas declaraciones profesan la necesidad de articular, bajo la nueva dinámica mundial, los procesos de formación,

²⁹ Libreros Daniel. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. U. P. N, Bogotá, 2002, pag. 11

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

contemplados en los sistemas educativos con los requerimientos del mundo del trabajo³⁰, cuyas bases se encuentran en el diseño de modelos para garantizar mayor cobertura, eficiencia, control de procesos, subsidio a la demanda y retorno de las tasas de inversión. Será a partir de los ochenta cuando el Banco Mundial inicia un proceso recurrente de definición de orientaciones para fijar las políticas educativas en la región. Ya en esta época se advertía la necesidad de reducir el gasto público y aumentar el recaudo fiscal para pagar los intereses de la deuda; todas estas medidas deberían estar acompañadas del fomento a la Escuela privada, la descentralización administrativa de la educación y la cofinanciación del sector entre el Estado, la empresa privada y la comunidad.

Otro de los aspectos importantes en este movimiento internacional es el conducente a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje (Conferencia Mundial sobre Educación para todos, Tailandia, 1990 y Senegal, 2000), el cual trae consigo dos consecuencias bastante complejas para el sector; de una parte, la concepción de la educación cambia, en tanto ya no es asumida como un derecho sino como una idea de mejoramiento social basada en la calidad del servicio educativo, posicionándolo así, como un servicio transferible en el mercado; y de otra, establece, bajo la idea de la universalización de la educación básica y los programas de alfabetización, una concepción asistencialista en la que lo importante es atender a la población que lo necesita, no importa bajo qué condiciones, ni en qué perspectiva.

El consenso de Washington, elaborado por el grupo de los siete –constituido por los países más ricos del mundo- estableció una serie de medidas a los países denominados “en vía de desarrollo”, las cuales, dieron como consecuencia fenómenos inscritos en la desregulación económica, la profundización de reformas tributarias, la reorientación del gasto público, la privatización de empresas del Estado, el fortalecimiento del sector financiero y el incentivo a la inversión internacional. Para el caso de la educación, el documento establece la necesidad de implementar un proceso de centralización pedagógica (currículo, evaluación y formación docente), y otro, de descentralización administrativa y financiera (administración del sector en lo nacional, regional e institucional), lo que va a ser carrera a partir de este momento para establecer más adelante un currículo único nacional, los estándares internacionales y la unificación de un modelo de evaluación por competencias. Según Rosa María Torres, todas estas disposiciones configuran un nuevo modelo escolar, “...un modelo escolar que tiene dos grados ausentes: los maestros y la pedagogía. Un modelo escolar configurado en torno a variables observables y cuantificables, en el cual no caben los aspectos propiamente cualitativos, es decir, aquellos difíciles de medir y que constituyen, no obstante, la esencia de la educación...el rol técnico especializado

³⁰ Ver CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

de una agencia como la UNESCO sigue, entonces, teniendo pleno sentido y cabida”³¹

La situación muestra claramente una serie de desplazamientos significativos de la política educativa a partir de referentes internacionales de orden económico y político, cuyas arquitecturas discursivas se sostienen en la sociedad del conocimiento, el poder y la competitividad. Parece que la forma de asumir la educación a través de la política en términos ideológicos, se suma a una relación sustancialmente estratégica entre conocimiento y mercado (oferta y demanda) en donde la redefinición del papel del Estado y la presencia activa del capital transnacional, le otorgan validez a una nueva concepción de riqueza centrada en las competencias individuales, esto es, en la capacidad productiva -medida en términos económicos- del sujeto. Sorprende aún más cuando Marco Raúl Mejía afirma que “Las políticas públicas en educación se construyen desde lo multilateral. En América Latina, 92% de la nueva inversión en educación se hace bajo la supervisión y dirección de la banca multilateral...los estudios que revisten características tecnocráticas buscan una reestructuración más desde el análisis fiscal y financiero, haciendo énfasis en los costos, la tasa de retorno, el capital humano y una formación de técnicos para el mercado laboral, haciendo de la educación y la universidad una especie de fábrica de conocimiento para la productividad”³²

2.5.3 Tres momentos para pensar la recuperación de la memoria educativa y pedagógica entre 1970- 2007

De acuerdo con la necesidad de asumir como punto de partida para esta investigación algunos referentes cronológicos relacionados con la política educativa desplegada a lo largo de las últimas cuatro décadas en Colombia que coincida con la fundación, crecimiento y consolidación de las dos instituciones educativas que constituyen el espacio de análisis de esta investigación, a continuación se efectuará un acercamiento a tres momentos -1970-1990, 1991-2000, 2001-2007- en la implementación de estas disposiciones, las cuales, pueden funcionar a manera de contextualización para indagar los procesos de subjetivación de los docentes durante estas épocas.

³¹ Torres Rosa María. ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del banco mundial. En *La Educación según el banco mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.* Coraggio J.L y Torres R.M (Comp.) Miño y Dávila editores/CEM, Buenos Aires, 1997

³² Mejía Marco Raúl. La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* Laverde M, et al (Comp). Siglo del hombre DIUC, U. Central, Bogotá, 2004, pag. 41-42
pag. 169

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

2.5.3.1 1970- 1990. De la teoría de la dependencia económica a la planeación para el desarrollo

La década del setenta en Colombia está ampliamente influida por la noción de Escuela moderna que emergió desde 1936 con motivo de la instauración de la propuesta de la Escuela Activa, la cual, además de pretender sustituir el modelo confesional católico que predominó durante algo más de tres siglos –que en realidad nunca desapareció-, estuvo acompañada de un enfoque higienista. En este marco histórico, Javier Sáenz et al (1997), refiriéndose a la noción de Escuela moderna sostiene que “... se conforma así un doble movimiento; por una parte, el salto a lo moderno, y por otra, detener el retroceso de la raza, su involución a un pasado primitivo y bárbaro...para este discurso sociobiológico, la configuración de una nación moderna y civilizada no era posible a corto y mediano plazo en un país calificado como bárbaro, enfermo, débil, atávico. Dentro del proceso de evolución de la especie, el país era considerado un pueblo joven y en formación; se trataba de una nación todavía en una etapa infantil, salvaje y anómala en comparación con las civilizaciones modernas. Se pensaba que la nación compartía todas las características de la infancia, de los enfermos y de los anormales: debilidad de la voluntad, dificultad para fijar la atención, poca capacidad de memoria, incontinenencia física y psíquica, carácter instintivo y emotivo y fragilidad física y moral”³³

Aunque el escenario de las décadas del cincuenta y sesenta intentaron transformar las prescripciones, normas y procedimientos de la formación escolar en Colombia evidenciados en la profusión de prácticas centradas en la Escuela activa, la adopción de manuales pedagógicos, la exploración de pedagogías cognitivas y algunas experiencias que se aproximaron al constructivismo, fue permanente la presencia de un proyecto de disciplinamiento, asistencia y control al niño que se manifestó en el currículo, las prácticas y la producción de representaciones sociales asociadas a la obediencia, la naturalización de la inferioridad del otro -lo subalterno- y la hegemonía de lo patriarcal. La incorporación de estas formas de modelamiento, además ser posibles gracias a la continencia, el autodominio y la vergüenza (Elías, 1997), se apoyaron de manera estratégica en el discurso de la cultura cívica (Herrera, 2005).

Este proyecto conocido también con el nombre de higienismo mental estaba agenciado por expertos como pedagogos, administradores, educadores vocacionales, psicólogos, médicos y biólogos, en un intento por sostener una serie de nociones sobre lo moderno basadas en el determinismo de corte darwinista, cuyo fin era la modificación de unas mentes enfermas y atrasadas; este acontecimiento reafirma que la institución escolar, ante todo, es un acontecimiento

³³ Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar y Ospina Armando. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903, 1946*, Vol. 2. Colciencias, UniAndes, UniAntioquia, Foro Nal por Colombia, Bogotá, Medellín, 1997, pag. 11-12

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

histórico que surge a partir de la articulación de varios dispositivos; según Julia Varela et al³⁴, éstos están sintetizados en la aparición de un espacio de encierro, la necesidad de inventar alguna noción de infancia asociada al cuidado, la sujeción y el modelamiento, la constitución de un cuerpo de especialistas para orientar la educación, y el monopolio del Estado en su diseño y administración.

Conservando buena parte de estas nociones se llega a la década del setenta con tres elementos que van a ser determinantes en la implementación de la política educativa; por una lado, el paso del higienismo al desarrollismo, por otro, la modernización del Estado, y en tercer lugar, la planeación para el desarrollo; todo esto bajo las consideraciones de la teoría de la dependencia y el desarrollo (1948-1984) y la teoría del desarrollo humano sostenible (1984-1991), discursos que con diversas miradas advertían lo que sucedería con la política educativa contemporánea; prueba de esto fue la declaración mundial del economista F.A Hayek en 1959, quien refiriéndose a la educación pública afirmaba “Ni la enseñanza debe ser financiada exclusivamente con cargo al erario, ni el presupuesto del Estado ha de ser la única fuente para su sostén. Como ha demostrado el profesor Milton Friedman, sería posible en nuestra época sufragar el coste de la instrucción con cargo a los ingresos públicos sin mantener escuelas estatales, con sólo facilitar a los padres bonos que, cubriendo el importe de los gastos que implicará la educación de cada adolescente, pudieran ser entregados en los establecimientos escolares de su elección”³⁵. Subyace aquí un principio inspirador bastante contundente para los reformadores de América Latina y los organismos internacionales que estarán observantes a la relación entre la política fiscal y la política educativa.

El antecedente de 1968 en el que Colombia declara la modernización del Estado y el intento por transformar el periodo de violencia prolongado además, por los efectos antidemocráticos del frente nacional, fueron entre otras, algunas de las principales motivaciones para acentuar el papel intervencionista del Estado del setenta que se expresó en la nacionalización de la educación, en la regulación de las competencias de la nación, los departamentos y los municipios y en la ordenación de las escuelas, que en el caso de Bogotá, van a empezarse a organizar con una determinada numeración. Es una época en la que el crecimiento de la ciudad va a ser definitivo en las campañas de universalización de la Escuela primaria y en el impulso a la creación de instituciones educativas primarias de carácter privado. En el caso de Bogotá, con la Ley 1184 de 1974, se propone la regulación de las instituciones escolares del Distrito, cuyo fin radica en lograr una administración planeada y adecuada a las necesidades de la Escuela y

³⁴ Ver Varela, Julia y Álvarez Úria, Fernando. La arqueología de la escuela. Madrid. Editorial Piqueta. 1991

³⁵ Hayek, F.A. Los fundamentos de la libertad, Vol 2. Barcelona, folio, 1996, pag. 451. citado por Gantiva Jorge. Historia, Nación y Educación en Colombia. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. U. P. N, Bogotá, 2002, pag. 51

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

la comunidad. Bajo este nuevo esquema se les otorgó el nombre de Escuelas Distritales, las cuales además, debían cumplir con un plan de desarrollo orientado a “coordinar las acciones de los sectores público y privado dentro de unos criterios de equidad social. Este proceso está conformado por políticos, estrategias, programas y normas que buscan regular y encauzar el desarrollo de la ciudad” (Acuerdo 14 de 1975)³⁶.

Finalmente, la década del setenta llama poderosamente la atención, en tanto se hace evidente, por lo menos en Bogotá, un crecimiento acelerado del sector privado como proveedor de educación primaria y secundaria, lo cual va a ser determinante una vez empieza a superar en cantidad al sistema oficial; esta tendencia fortalece la creencia colectiva de mejor calidad en lo privado y contribuye de manera contundente a toda una serie de prácticas para favorecer intereses privados en el sector. En términos de Francisco Cajiao “Todo esto genera un modelo de desarrollo de las políticas como resultado de una concertación privada entre grupos de interés y el Estado, en el que la opinión ciudadana no cuenta. Ni los empresarios, ni las familias, ni las organizaciones de la sociedad civil intervienen en las grandes orientaciones...Por su parte, dentro del gobierno se negocian las asignaciones presupuestales, dependiendo de la capacidad del ministro de turno de influir en las decisiones, que, con frecuencia, son tomadas más para evitar conflictos de alto costo político para el gobierno, que para asegurar planes a largo plazo”³⁷

A lo largo de la década del setenta y con especial énfasis en los primeros años de la década del ochenta, se produce una reorientación estratégica de la política educativa hacia la municipalización, buscando afanosamente la racionalización y el control del gasto mediante la descentralización, que ofrecía una posible administración del sector a través de las entidades territoriales. Este discurso de la administración territorial, además de estar en correspondencia con los lineamientos de los organismos internacionales se convertía en una directriz sustancial para frenar los conflictos y tensiones que continuaban presentándose entre los movimientos cívico-populares y el Estado. Es una época que definitivamente introduce al país en una lógica localista en términos administrativos debido a la urgencia por descargar la regulación de los servicios públicos en los municipios.

La misión Bird-Wiesner durante el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982) y la Comisión del Gasto Público en el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986) son una clara muestra del cumplimiento riguroso del Estado colombiano ante los

³⁶ Citado por Molano F y Acosta W. Análisis de los procesos, estrategias y problemáticas de la fusión entre la educación inicial y la educación primaria en el contexto distrital. Proyecto de investigación IDEP, Bogotá.

³⁷ Cajiao Francisco 2004. Citado por Molano et al. Op cit.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

lineamientos emanados de los organismos internacionales –que de todos modos, se había originado desde la década anterior-; estos dos referentes orientan en buena medida las reformas del 87, 88 y 89, las cuales inician procesos de reorganización estatal mediante la descentralización política, administrativa y fiscal, dando como consecuencia la constatación progresiva de un Estado nacional fiscalizador y regulador más que administrador; un Estado nacional que desplaza su gestión administrativa a los entes territoriales para garantizar desde estos espacios, el control del gasto público y el ahorro de una buena cantidad de recursos para enfrentar la deuda que sin duda, se constituye en prioridad para los gobiernos nacionales de turno.

Entre 1987 y 1988 el Estatuto de la Descentralización y la reestructuración del MEN traen consigo el inicio de la desnacionalización del Estado³⁸, materializada en una serie de medidas en las que los municipios asumieron la construcción, dotación y mantenimiento de los planteles de educación básica y media vocacional y de otras entidades recreativas y culturales; este proceso estuvo acompañado de la entrega de instituciones de orden nacional a los municipios, lo cual incluía sus plantas de docentes, convirtiendo al MEN en un regulador y asesor de la política educativa. Esto confirma que la década del ochenta transfiere a lo local y regional la planeación y ejecución de la educación y exige que la planificación educativa, desde la Escuela, de cuenta de eficiencia y contribuya a la anhelada racionalización.

En términos pedagógicos es un momento muy interesante por las múltiples confrontaciones entre el movimiento pedagógico y la tecnología educativa, la cual, sin duda, otorgaba las bases procedimentales -más no pedagógicas- para llevar a cabo los procesos de planificación que según los organismos internacionales, constituían la base de la eficiencia escolar. Los colegios nacionales antes de pasar a las entidades territoriales como los del sistema INEM y otros de orden técnico, lograron ciertos niveles de reconocimiento académico, debido, tal vez, a las condiciones laborales de los docentes, producto de las luchas sindicales, y también, a las infraestructuras institucionales, heredadas, en algunos casos, de los recursos de Alianza para el Progreso; sin embargo, una vez se procede a la municipalización al final de la década, las condiciones académicas de estas instituciones se debilitan y se da inicio a una lógica orientada a desestimular la deserción y ampliar la cobertura, lo cual se observa en medidas como la promoción automática de la básica primaria efectuada a lo largo de la década.

³⁸ El término es propuesto por Hugo Fazio al referirse al desplazamiento progresivo efectuado por el Estado a través de la descentralización, la cual, bajo la fachada de la democratización termina siendo una política estratégica de corte eficientista para el control del gasto público. Ver Fazio Hugo. La globalización en su historia. Universidad Nacional, Bogotá, 2000.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

2.5.3.2 1991-2000. De la apertura económica a la eficientización de la educación.

La década de 1990 es un momento fundamental para consolidar algunas de las transformaciones que se advirtieron en el ochenta. En primer lugar, aparecerá, como producto de una serie de voluntades locales y nacionales, la Constitución Política de 1991; en segundo lugar, se inicia un proceso de nuclearización educativa inspirado en la necesidad del control local a la autonomía institucional resultante de la municipalización; en tercer lugar, se formula el Plan de Apertura Educativa impulsado por la administración de César Gaviria (1991-1994); y finalmente, se promulgan una serie de reglamentaciones para reordenar el sector expresado en las leyes 30 de 1992, 60 de 1993 y 115 de 1994³⁹.

Parece que de una preocupación centrada en la educación primaria durante el ochenta, se pasa a la formulación de estrategias, planes y programas para fortalecer, en términos de cobertura, la educación secundaria. En este propósito, la ley 60 de 1993 estableció los mecanismos para el funcionamiento del sistema de transferencias de los recursos del gobierno central a los departamentos y municipios, lo cual incorporó a su vez, la función administradora de los recursos para la educación por parte de los municipios. Con la ley 115 de 1994, denominada Ley General de Educación, se le otorgó un papel esencial a los departamentos frente a los procesos de administración y gestión, en un intento por restarle fuerza a los municipios, sin embargo, esta idealidad resultó insuficiente debido a la definición de educación básica que promulgó esta ley, que además de incluir en esta categoría a la educación primaria y los primeros cuatro años de educación secundaria, colocó en el centro, una vez más, a las entidades territoriales municipales.

La nuclearización educativa que procede del decreto 1246 de 1990 le apuesta a un sistema de desintegración estructural basado en unidades administrativas para la gestión de la educación. El proceso consistía en la agrupación de docentes oficiales ubicados en una región bajo la orientación de un director de núcleo, quien daba cuenta de la administración de este personal a la alcaldía municipal, mientras que en lo pedagógico, debía actuar bajo las consideraciones de la secretaría de educación del departamento. Se produce entonces, una distribución de funciones así; por un lado, el núcleo educativo coordina y planifica procesos administrativos y pedagógicos en su territorio; y por el otro, la secretaría de educación se dedica a la planeación, ejecución y control de la educación, así como a la capacitación de los docentes. El fin era articular acciones mediante la

³⁹ Al respecto, es importante observar todo el ordenamiento jurídico producido desde 1991, que no sólo aparece con motivo de la nueva carta política, sino con intenciones demarcadas por organismo internacionales en leyes de la república que fueron organizadas en tres dimensiones, a saber, las reformas al Estado, la apertura comercial y la privatización. Ver Agudelo Villa J. Cartas de Batalla: una crítica al constitucionalismo colombiano. Fondo editorial CEREC, Bogotá, 1997.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

nuclearización, es decir, mediante la atomización administrativa y académica de los docentes y las instituciones.

Tiempo atrás, el situado fiscal era administrado por la Nación y su distribución se hacía con base en el número de habitantes de cada entidad territorial. Con la Constitución política de 1991 se definió el carácter del situado fiscal como un porcentaje de los ingresos corrientes de la nación cedido a las entidades territoriales –departamentos y distritos- para atender a través de los municipios, la educación preescolar, primaria, secundaria y media, además de la salud, de acuerdo con lo que estableciera la ley. La disposición es sin duda, una iniciativa para consolidar la descentralización incorporada gradualmente desde tiempo atrás, pero se constituye también en un mecanismo para profundizar la responsabilidad de la educación en las entidades territoriales, cumpliendo así, el propósito de redefinición de las funciones del Estado en el orden nacional, regional y local.

Bajo una perspectiva claramente neoliberal, el gobierno de César Gaviria agencia su Plan de Apertura Educativa, el cual se deriva de su Plan de Desarrollo (1990-1994), cuya plataforma se sostenía en los pilares del neoliberalismo, esto es, la implementación radical de procesos de privatización, reformas al Estado y apertura comercial. El modelo de desarrollo propuesto esboza –una vez más- la modernización del Estado basado en el fortalecimiento de una infraestructura social, la cual, aparentemente depende de la educación como posibilitador del crecimiento y el progreso social; así mismo, opera el argumento de la participación a los actores locales como medio para la democratización, que en el fondo era la justificación necesaria para ahondar en una descentralización administrativa y financiera y una centralización de la política social y macroeconómica. Los principios, estrategias y programas del plan de apertura educativa fueron ampliamente coherentes con las disposiciones de la UNESCO y el Banco Mundial, quienes a partir de la década iniciaron una relación bastante cercana a las autoridades educativas nacionales.

Bogotá, es tal vez, el caso que logra una mayor incorporación de estas medidas. Las arquitecturas discursivas que circularon durante los gobiernos de los alcaldes Jaime Castro (1992-1994), Antanas Mockus (1995-1997) y Enrique Peñalosa (1998-2001) tuvieron como centro el incremento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la introducción de un concepto de eficiencia a la gestión educativa fundada en la evaluación en todos los niveles. Desde 1992 surgen los CADEL (Centros de Administración Educativa Local), planteados como organismos técnicos de gestión local, cuya función era descongestionar la secretaría de educación y resolver los requerimientos institucionales correspondientes a la supervisión educativa y la asesoría al PEI; más adelante, con Antanas Mockus, se inicia uno de los procesos más contundentes de reestructuración administrativa y educativa en la ciudad, pues se organizan los recursos físicos y humanos a través de la relación docente/ N° de estudiantes, se da el paso al predominio de lo

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

financiero en el incremento de la cobertura en una perspectiva de racionalización; y finalmente, se procede a la implementación de pruebas estandarizadas en matemáticas y lenguaje para medir calidad, lo cual, además de evaluar a los estudiantes, permitiría evaluar a las instituciones y los docentes.

La alcaldía de Peñalosa, además de profundizar las innovaciones administrativo-financieras de su antecesor en lo relacionado con cobertura, calidad y gestión, incorpora de manera sorprendente el modelo de colegios concesionados, el cual consistía en entregar la administración de nuevos establecimientos educativos, mediante licitación, a instituciones privadas durante periodos de 15 años. Los discursos que justificaron esta experiencia se centraron en la debilidad administrativa y pedagógica de las instituciones oficiales, la inoperancia de los trámites de lo público, las constantes bajas de docentes oficiales por asuntos relacionados con pensiones, enfermedades y licencias, la ineficiencia de los directivos docentes en temas de gestión y finanzas, y la politización y sindicalización del sector. El modelo además, consideraba que los licitantes privados debían pertenecer a instituciones privadas de alto perfil y con experiencias exitosas comprobadas y certificadas, quienes además de contar con las exenciones sindicales propias del magisterio, operaron con toda una serie de garantías que hizo visible su gestión en medio de las graves falencias del sector.

Las decisiones que se tomaron durante este tiempo descansan en criterios de racionalización del gasto y flexibilidad administrativo- institucional, haciendo del derecho a la educación un servicio que lo pueden prestar instancias públicas y/o privadas que preferiblemente, funcionan con base en los criterios de elección racional, es decir, relación costo-beneficio. Todas estas prescripciones terminan volviendo mucho más precario el sector, difuminando la responsabilidad del Estado y volviendo aún más difusa las relaciones entre lo público y lo privado; es así como Jairo Estrada concluye "...tal precariedad resulta de los rasgos asumidos por institucionalidad existente, que en suma se caracteriza por la ineficiencia en la asignación y el uso de los recursos dispuestos, los cuales –además- han sido en gran medida apropiados por los maestros"⁴⁰. El discurso de la eficiencia y celeridad del sector que se erigía como producto de todas estas prácticas termina siendo lo contrario, una pauperización de la educación que desde este momento proporcionaba los escenarios propicios para lo que iba a ocurrir a partir del año 2001. Lo que resulta más impactante, es que bajo la idea de la democratización, la autonomía y la participación de la comunidad se instalan procedimientos, tales como la financiación de la educación a partir de la demanda y no de una oferta adecuada y responsable; la cofinanciación del sector mediante asignación privada –familiar- de recursos; y la gestión de recursos institucionales, vía cobro de servicios educativos; de igual manera, se inauguran nuevas formas de contrato educativo, tales como subsidios a la demanda, concesiones, administración de

⁴⁰ Estrada Jairo. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública.* Unilibros, Bogotá, 2002, pag 48

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

infraestructura, apadrinamiento de escuelas y colegios por concesión y estímulo a 'famiempresas' educativas⁴¹

2.5.3.3 2001-2007 De la desnacionalización administrativa y financiera a la Escuela fusionada

Bajo el ideario de la eficiencia, la eficacia y la calidad, en los gobiernos de Andrés Pastrana (1999-2002) y Álvaro Uribe (2003-2006) (2007...), el servicio educativo se consolida como una mercancía a través de mecanismos ya probados en los noventa, y otros de reciente cuño, los cuales son agenciados mediante los discursos referidos a la redefinición del papel social del Estado, cuyo propósito, según se esgrime, es insertar al país en el mercado mundial obedeciendo a diversas determinaciones económicas y financieras de orden global. Dentro de la lógica mercantil, el concepto de calidad se supedita a la implementación de pruebas estandarizadas por competencias y la formación de docentes en temas tales como, 'preparación' para la evaluación por competencias – pruebas saber y examen de Estado-, formación en tecnología y enseñanza del inglés en una perspectiva de bilingüismo. Estos componentes demuestran el poco interés de estos gobiernos por abordar asuntos culturales y pedagógicos centrales para atender los problemas del currículo y la práctica pedagógica; a cambio se insiste en unas concepciones de calidad, que finalmente, se vuelven el equivalente a la relación riqueza-sociedad del conocimiento⁴², cuya inferencia contemporánea es la normalización de la pérdida de importancia de las condiciones materiales de vida. Para Jairo Estrada (2002) la década del dos mil se va a caracterizar por la aparición de una serie de fenómenos que además de modificar el papel del Estado, normalizan socialmente la concepción econométrica de la planificación educativa. Las medidas de reducción del gasto público se van a apoyar en la descentralización, la privatización y el ajuste fiscal; las necesidades básicas de aprendizaje se verán reducidas a la focalización y a un concepto de calidad centrado en la evaluación; en este sentido el profesor Estrada aduce "...la focalización de los recursos hacia los más pobres, además de propósito loable, busca construir un nuevo tipo de lealtades (una base social) que facilite el proyecto global de la nueva regulación educativa. Desfavorecidos en ese objetivo resultan los pobres y sectores medios de la población en proceso de empobrecimiento, quienes al parecer, habrán de financiar la educación de sus

⁴¹ Este inventario es ampliamente desarrollado por Jairo Estrada al revisar la redefinición de las relaciones entre lo público y lo privado en el sector educativo como producto de la ola de reformas llevadas a cabo durante la década del noventa. Ver Estrada Jairo Ibid, pag 52

⁴² Esta relación ha sido analizada por la Unidad de prospectiva y políticas educativas de la UPN. La tesis señala que el discurso ideológico contemporáneo de la sociedad del conocimiento otorga un valor fundamental al conocimiento y por consiguiente a las competencias y deja a un lado la importancia de las condiciones de vida material. En términos de Téllez esta nueva riqueza representa un valor abstracto (no económico) y por tanto, no se traduce en una mejora económica y social. Ver Téllez. G. Perspectivas de la política educativa en Colombia. En Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. U. P. N, Bogotá, 2002, pag 25

hijos con recursos propios, según lo que les ofrezca el 'mercado educativo'...el proyecto educativo del Estado busca en ese sentido una nivelación por lo bajo, que contiene una redistribución del ingreso entre los sectores más desfavorecidos de la población: con lo que desfinancia a unos, se financia a los otros..."⁴³; de igual manera, se profundizará la descentralización financiera y la centralización pedagógica; y la participación comunitaria será observada como una oportunidad para llevar a cabo procesos de cofinanciación y la preparación para el desempeño laboral.

El acto legislativo 01 de 2001 (ley 715 de 2001) que reformó el régimen de competencias y de asignación de recursos emanado de la Constitución de 1991, produjo una desregularización del sistema de transferencias, pasando a un sistema general de participaciones, que termina trasladando la responsabilidad de los excedentes del monto total generado a las entidades territoriales. Siguiendo a Jairo Estrada en su análisis, el proceso muestra que "...de un modelo de transferencia automática sobre porcentaje fijo de los ingresos corrientes de la nación se pasó a la determinación de una suma fija para un año base (2001) y, de éste en adelante, se establecieron aumentos anuales de las transferencias en proporción igual al índice de precios al consumidor causado en el año inmediatamente anterior, incrementado en unos puntos adicionales. Independientemente de los aspectos técnicos de la fórmula, lo concreto es que con el Acto Legislativo se redujeron los recursos a transferir a los entes territoriales. De esa forma se transformaron las condiciones estructurales de financiación de la educación pública"⁴⁴. Se estima que este proceso además de profundizar un concepto neoliberal de descentralización, trasladó más competencias con menos recursos a las entidades territoriales, propició un concepto empresarial de Escuela que da el paso a su autonomía financiera y cofinanciadora, da pautas para que la distribución de recursos gire en torno al mercado y le da un golpe certero al magisterio a través del régimen de flexibilidad laboral que se impone como producto de la fusión de instituciones.

De este modo, aparecen cuatro aspectos centrales que si bien es cierto hacían carrera desde los noventa, se van a consolidar gracias a la ley 715 de 2001. En primer lugar, la disposición legal logra una redefinición del monto de recursos dispuestos por el Estado para financiar el gasto educativo, lo que da como consecuencia la reducción presupuestal a las entidades territoriales y por ende a las instituciones; en este caso, la asignación presupuestal la determina la demanda y de su fluctuación o estabilidad dependerá su futuro financiero. En segundo lugar, la municipalización es una clara muestra de la desnacionalización de la educación y su correspondiente nuevo régimen de competencias; a propósito del discurso de viejo cuño de la participación y la autonomía de las comunidades a través de la descentralización, lo que realmente se consolida es un sistema

⁴³ Ibid, pag 56

⁴⁴ Ibid, pag 87

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

modelado bajo las perspectivas econométricas del Departamento Administrativo de Planeación Nacional que se traducen en la formalización de un ente central del cual subyace tipologías escolares, determinación de costos y cálculos taxativos referidos al número de estudiantes por curso, número de estudiantes por docente y número de estudiantes por recursos asignados, elementos centrales para definir la canasta educativa.

En tercer lugar, se erige de manera creciente la formulación de un concepto de institución escolar en donde lo más importante del proyecto educativo son los recursos y la infraestructura, más que lo cultural y lo pedagógico. En términos del profesor Estrada ese “nuevo colegio”, cuya esencia está en la gerencia y el uso eficiente de los recursos, logra su máxima aspiración, una vez entra en los esquemas de la cofinanciación, los cuales se amparan en sofisticadas modalidades de contrato educativo tales como, subsidio a la demanda, administración de infraestructura, concesiones, apadrinamiento de escuelas y colegios públicos por colegios privados; adicionalmente, se inician ciertas formas de organización de colegios a partir de instituciones ya existentes, flexibilizando las actuales y abriendo posibilidades para efectuar fusiones entre instituciones privadas y públicas; estas nuevas instituciones deberán ofrecer todos los grados de educación básica y media, tener un mismo gobierno escolar, un mismo presupuesto y un mismo proyecto educativo institucional en una perspectiva de flexibilización organizacional.

Finalmente, se teje toda una estrategia de flexibilización de las relaciones laborales en el magisterio; el proceso de municipalización junto con las fusiones genera un fenómeno de desestabilización laboral que se observa en la disposición de plazas, que de forma regular, se liberan cada año, el traslado de docentes y directivos docentes según las necesidades del servicio, el inicio de retiros voluntarios con compensación, y la supresión y disminución de plazas docentes y empleados de las plantas de personal departamental, distrital y municipal, a cargo de recursos propios; así mismo, se inicia el ejercicio de la evaluación a maestros y directivos docentes cada dos años, lo cual tendrá efectos en la permanencia en el servicio. Al respecto, el artículo cuatro y su inciso d. de la ley del Plan de Desarrollo del gobierno Pastrana señala que “se establece la evaluación de docentes y directivos docentes cada dos años, la cual tendrá efectos en la permanencia en el servicio...los docentes y directivos docentes que sin justa causa debidamente comprobada no presenten las pruebas para la evaluación académico-pedagógica, serán retirados del servicio”⁴⁵; todo esto crea una inestabilidad en la profesionalización de la docencia y propicia una mayor movilidad profesional y laboral que sin duda se va a reflejar en la calidad de la educación.

⁴⁵ Este es un fragmento del plan de desarrollo del gobierno pastrana (1999-2002). Art. 4 e inciso d. del mismo artículo.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Bogotá no podía ser la excepción; de los 664 establecimientos oficiales, administrados por la Secretaría de Educación en el 2001, se pasó a 363 en el 2003 como producto de la fusión, demostrando que la capital podía continuar la labor de modelo reformista y dar cuenta de la experiencia alrededor de la institución fusionada. El trabajo es tan bien asumido por la SED que incluso se elaboran nuevos dispositivos para medir la eficiencia en la gestión educativa de las nuevas Instituciones Educativas Distritales I.E.D; la norma "...determina con precisión los indicadores espaciales de cada una de las zonas educativas: enseñanza aprendizaje, socialización y bienestar, recreación y deporte, autoaprendizaje, material didáctico y gobierno escolar. Según la SED el promedio por salón, para cada estudiante es de 2.20 metros para primaria o secundaria, el espacio de la biblioteca por estudiante es de 0.5 metros, los espacios para recreación de 1.3 metros por estudiante"⁴⁶

Lo que finalmente se esboza de estas transformaciones y que se acentúa con especial atención durante el primer gobierno de Álvaro Uribe a través de "La Revolución Educativa" es la prestación de un servicio educativo eficiente, que además de los procedimientos que acuciosamente ha utilizado, basados en la desnacionalización del sector, así como en la puesta en marcha de diversos mecanismos de financiación, cofinanciación y contratos educativos, ha producido la fragmentación de las formas organizativas y de cooperación entre docentes, padres de familia y estudiantes, que en medio de las dificultades había ganado un terreno importante, la asignación de un rector para las diferentes sedes en todas las jornadas y la desregularización de la jornada laboral de los docentes sin concertación alguna. Según Libreros, el argumento sigue siendo el mismo "...mejorar la calidad de la educación, hacer más eficiente el sistema y de paso acabar con la corrupción. Postulados recurrentes cuando se habla de la modernización de los estados y desestructuración de los mismos, bajo la consigna del eficientismo y desmonte del Estado de Bienestar, para reemplazarlo por uno que sólo cumpla funciones de regulación del mercado a través del monitoreo de las externalidades (focalización de la pobreza)"⁴⁷

Este tránsito del concepto de derecho al de servicio, como se ha visto, es toda una constatación de los múltiples mecanismos con los que opera la sociedad de control, que en este caso, entabla recurrentes lazos ideológicos y discursivos entre lo local y lo global, entre la educación y el mercado, entre el conocimiento y la riqueza, y entre lo nacional y lo subnacional, entre otros, para el cumplimiento de ciertas finalidades. Es la puesta en escena de un conjunto de procedimientos que tienen rasgos disciplinarios, aunque con nuevos dispositivos, no dejan de lado la noción de Escuela como encierro al igual que los cuarteles, los hospitales, las fábricas y los manicomios; en el contexto de la globalización hegemónica es un escenario civilizatorio de control social (Varela et al, 2004); lo que ocurre es que

⁴⁶ Molano et al, Op cit

⁴⁷ Ibid, pag. 91

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

ahora se explicitan nuevos elementos que entrañan la cosificación de lo humano y lo educativo, y que además de negar lo público en una perspectiva centrada en la democracia liberal, es la inculcación social del disciplinamiento, la individualización, la normalización y la exclusión; procesos que se expresan en regímenes de saber y de poder que hoy se encuadran en los posicionamientos que vienen haciendo carrera a través de la noción de institución educativa; son muestra de esto, el tránsito del rector al gerente, del estudiante al cliente, de la formación al adiestramiento en competencias, del ciudadano al consumidor, confirmando así, que ya no es, sólo la Escuela, como dispositivo pedagógico la que efectúa la sumisión y el modelamiento como lo expresara Julia Varela et al (2004), sino que es la organización misma, la tecnología disciplinaria basada en la relación educación-mercado, la que ejecutará una nueva forma de colonización del pensamiento y por ende, del sujeto.

Teniendo en cuenta que la pregunta de la investigación se centra en los sujetos docentes, pero que asume de manera contextual la política educativa durante este tiempo como parte del ejercicio de rememoración, se pretende identificar algunos de estos acontecimientos como escenario en el cual se van tejiendo las subjetividades de los actores. Se trata de identificar los mecanismos elaborados por los maestros durante estas épocas que les han permitido construir la experiencia de sí en una dinámica de autodomínio, autoexpresión y discernimiento de sí. La indagación recurre de esta manera, a la producción de usos, apropiaciones y resistencias de los sujetos para enfrentar estas políticas; en un intento por interpretar a Foucault, es acercarse a observar la forma en que estos sujetos han designado una serie de acciones sobre sí mismos, acciones por las cuales se han hecho cargo de sí mismos y que les ha permitido transformarse, modificarse y transfigurarse.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Tercera parte
***Caminos posibles para proponer un lugar metodológico
en torno a la memoria educativa y pedagógica***

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Lo legible se transforma en memorable: Barthes lee a Proust en el texto de Sthendhal
Michel De Certeau

3.1 Puntos de partida

Preguntarse por los procesos de subjetivación que los docentes de dos instituciones educativas de Bogotá han construido a través de la experiencia de sí en la trama permanente de su producción narrativa, la cual, además, ha configurado una o varias memorias, es una intención investigativa, que aparte de los referentes teóricos señalados inicialmente, requiere de un marco de articulación entre las categorías *sujetos - experiencia de sí - políticas educativas*. Es una triada que además de preguntarse por los efectos de las políticas desde la exterioridad del sujeto y como dispositivos de disciplinamiento y control, debe abordar la interioridad de los docentes que la han incardinado de alguna forma y que a partir de éstas han construido la experiencia de sí; procesos que demandan que el sujeto se pregunte por sí mismo, se narre y se descifre, de tal manera que logre develar cuál ha sido su papel dentro de los procesos de individualización, normalización y disciplinamiento que han instaurado los saberes, los discursos y las tecnologías predominantes a lo largo del tiempo, pero especialmente, los procesos de subjetivación que ha fabricado a través de las tecnologías de su propio yo.

Metodológicamente, la investigación se sitúa en una perspectiva cualitativa que se pregunta por los sujetos maestros configurados en el escenario de la Escuela a través de un conjunto de dispositivos que subyacen a la relación cultura-política y que penetra las representaciones y prácticas de la comunidad, no como reproducción sino como reinterpretación y reelaboración. Ante la pregunta *¿Qué tipo de experiencias de sí, enmarcadas en procesos de subjetivación, han producido los usos y apropiaciones de las políticas educativas en los maestros de los colegios IED El Jazmín y el IED Patio Bonito- Gabriel Betancourt Mejía entre 1970 y 2007?*, es necesario partir de la voz de los maestros que han hecho parte de estas dos instituciones durante algún momento de este periodo de tiempo, acudiendo a diversas herramientas metodológicas, e intentando identificar en las narrativas, los planos de la experiencia de sí, que en términos de Larrosa (1995) tienen que ver con las dimensiones óptica, discursiva, narrativa, jurídica y práctica del sujeto, las cuales operan como mediadores para dar cuenta de sí como procesos que resultan particulares, diferenciales y que de manera especial, muestran el ser y el estar en el mundo.

Partiendo de esta perspectiva cualitativa, la investigación pretende aproximarse a la comprensión de una realidad que contiene regularidades, rupturas, continuidades y singularidades, situada en dos escenarios escolares diversos; implica considerar métodos analíticos e interpretativos que contengan diversos

atributos; en primer lugar, el análisis de las narrativas en su propia genealogía y formas de legitimación individual y social; en segundo lugar, los contenidos y formas de los discursos que se enfrentan a la rememoración; en tercer lugar, la identificación de patrones, elementos comunes y singulares en el momento en que los sujetos abordan el ejercicio de narrarse y autonarrarse; y finalmente, el conjunto de usos, apropiaciones y resistencias que el maestro ha fabricado para enfrentar los regímenes de saber y de poder que provienen de la implementación de las diferentes políticas educativas entre 1970 y 2007.

Vista así, la investigación contiene un carácter analítico-explicativo debido a su interés por identificar los usos, apropiaciones y resistencias que los maestros han producido a lo largo de este periodo de tiempo a raíz de la multiplicidad de discursos ideológicos, pedagógicos y jurídicos de las políticas educativas, así como de las condiciones culturales en las que estas disposiciones han penetrado la Escuela, la comunidad y consigo, al maestro. Es importante señalar aquí, que el concepto de cultura no es asumido como un determinante de los comportamientos humanos, ni como aquello que desde 'afuera' configura y moldea al sujeto, quien pareciera, está desprovisto de criterio alguno para decidir; en tal sentido, Clifford Geertz revela "...la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas tales como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos... la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto en el cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa"⁴⁸

La relación entre memoria y subjetividades, aunque un poco arriesgada, resulta fundamental en el momento de establecer qué ha ocurrido con la infancia, la Escuela, la comunidad y los propios maestros, una vez se han establecido prescripciones y procedimientos de la política para que sean mediados por los estos últimos; el papel de estos sujetos en la materialización de estas tecnologías disciplinarias ha sido esencial; los criterios con los que ha actuado han sido determinantes para legitimarlas, acomodarlas, replantearlas o simplemente, rechazarlas. En términos de Guber (2000) y Geertz (2001), es acercarse, en el marco de la investigación cualitativa, a practicar una reciprocidad de sentidos del mundo social, de tal suerte que logren tejerse diversas reflexividades en una aproximación progresiva a los sujetos, quienes se juegan la reciprocidad en el tiempo y en los planos que le permiten configurar su experiencia.

3.2 Tres planos transversales para indagar la experiencia de sí

Vislumbrar la producción subjetiva es también recuperar la memoria, pues aquí es necesario acudir a las narraciones de los actores para acercarse a la relación

⁴⁸ Geertz Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa editorial, Madrid, 2001, pag. 26-27

consigo mismo (autonarración e identidad), con los otros (vínculos y percepciones con compañeros docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, supervisores y autoridades, diseñadores de la política) y con el contexto (políticas educativas en el orden local, regional, nacional y global). En el primer plano, se pretende indagar la manera como el sujeto se narra, los mecanismos que utiliza para dar cuenta de su propia vida a través de la organización de la experiencia y la elaboración de significados que procede de la rememoración que propicia el propio relato; el narrarse opera en este caso, como un dispositivo y a la vez, como mediación de la experiencia de sí, los cuales le permiten al sujeto ver-se, narrar-se y juzgar-se; además de la comprensión de la propia vida a través de la autonarración, siendo testigo de sí mismo, el sujeto logra un despliegue que lo ubica en el tiempo y el espacio y que da cuenta de la cultura en la que ha participado activamente con sus respectivas finalidades.

El segundo plano de análisis indaga por el sujeto y la relación con los otros; en este caso 'los otros', además de referente, es constituyente en la experiencia de sí, pues las relaciones que construye bajo lo formal y lo informal, lo convencional y lo no convencional, lo horizontal y lo vertical, lo supraordinado y lo subordinado, son expresión de los múltiples mecanismos que está fabricando en una tecnología propia para crear formas de adecuación a las máquinas que históricamente encarnan y despliegan el poder (Deleuze y Guattari, 1997). Develar la relación con los otros también da cuenta de sus formas de ver el mundo con sus múltiples ritmos, intensidades y estrategias para enfrentar los escenarios –instituciones y dispositivos- en donde están presentes la vigilancia, la normalización, la individualización y el control. De igual manera, vale la pena abordar en este plano, ¿Hasta dónde el sujeto decide, basado en su relación con los otros?, ¿Cuáles son los factores que determinan su inclusión y/o exclusión dentro de las múltiples relaciones que teje con los otros? y ¿Cómo estas relaciones originaron o mediaron en su condición de sujeto?

El tercer plano tiene que ver con la forma en como los sujetos docentes perciben, asumen, incorporan y/o encarnan las políticas educativas. La apropiación – precariamente reflexionada- y el enfrentamiento constata del maestro a las políticas del sector es un proceso que debe observarse en el marco del poder y el permanente entrecruzamiento entre dominios morales y actos jurídicos que implica la definición, implementación y evaluación de las políticas educativas. Se trata de indagar los procedimientos e instrumentos utilizados por los maestros para enfrentar las políticas que aceptan, apropian o niegan, en las que pueden figurar como protagonistas o individuos al margen de las decisiones, o en las que de manera activa resisten y transforman. Este plano supone entonces, la posibilidad de develar los argumentos, percepciones y procesos de discernimiento, elección y decisión del maestro frente a estas prescripciones político - administrativas y jurídicas.

Si bien, la investigación no acude a una estructura de análisis situada en estos tres planos de manera explícita, si los tiene en cuenta de manera transversal para la interpretación de las narraciones; el propósito es entonces, lograr distinguir dentro de las fuentes orales estos tres planos, que finalmente operan como organización y delimitación de escenarios en los que los docentes ha producido determinadas subjetividades.

3.3 Usos, apropiaciones y resistencias

El eje de la experiencia de sí para esta investigación procede de las narrativas de los actores y de un encuadre analítico esbozado hasta el momento como los usos, apropiaciones y resistencias efectuados por los docentes al enfrentarse a los componentes ideológicos, discursivos, prescriptivos, procedimentales y jurídicos de las políticas educativas en diferentes momentos que se han desplegado entre 1970 y 2007 en dos instituciones educativas de Bogotá. De una parte, aquí lo narrativo contribuye de manera contundente al ejercicio de recuperación de memoria; en palabras de Jerome Bruner "...las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo, dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir de la metáfora, de la metonimia, la sinécdoque, la implicación y las demás figuras. Sin ellos las narraciones pierden su poder de ampliar el horizonte de posibilidades, de explorar todo el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente"⁴⁹.

La modalidad narrativa se constituye en una mediación que reconoce en las prácticas y los discursos, la validez y la verosimilitud, más que la verdad; sus mecanismos de implementación se producen a través de lo simbólico, lo analógico y la construcción intersubjetiva de lo social, y no en la equilibración de las estructuras lógicas del pensamiento como ha predominado en los discursos disciplinares. El pensamiento narrativo se produce en la cultura, en los relatos procedentes de la representación y en la construcción de la memoria, lo que pone en escena a las prácticas cotidianas del sujeto y de los grupos sociales en los que está inmerso como referente, para recuperar de este modo, la experiencia de sí, en tanto expresión de la subjetividad humana.

Las prácticas cotidianas en las que habita el sujeto se constituyen de múltiples formas de decir, hacer y vivir en regímenes de saber y de poder que con frecuencia contienen un carácter expansionista y hegemónico en el tiempo y en el espacio; las formas de operación de estas tecnologías de verdad y de dominación no siempre son visibles, en tanto se despliegan de manera explícita e implícita; algunas veces, de manera soterrada, y en otras, empleando variados y sofisticados dispositivos. El sujeto acude entonces a una serie de actos de la vida cotidiana en los que según Michel De Certeau (2000) estarían presentes los 'contratos' con el otro, la apropiación de modelos, espacios y discursos, y ciertos

⁴⁹ Bruner J. Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Barcelona, 1992, pag. 56.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

niveles de consumo de lo producido por otros, que le permiten legitimarse como sujeto de la acción.

Este corpus del arte de vivir lo cotidiano convierte al sujeto en consumidor, no en el sentido del mercado dentro del capitalismo contemporáneo, sino en el ejercicio de los frecuentes usos y apropiaciones que efectúa frente a los diversos órdenes que se ponen en juego mediante la enunciación. Para Michel De Certeau los usos obedecen entonces a "...una producción racionalizada, tan expansionista como centralizada, ruidosa y espectacular, corresponde a otra producción calificada de 'consumo': esta es astuta, se encuentra dispersa pero se insinúa en todas partes, silenciosa y casi invisible, pues no se señala con productos propios sino en las maneras de emplear los productos impuestos por el orden...dominante"⁵⁰; quiere decir entonces, que los usos de los órdenes reinantes de la vida cotidiana operan como una fabricación permanente del sujeto que además de mimetizarse, está sensiblemente vinculada a los actos enunciativos de la experiencia y surge en medio de sus circunstancias.

La producción cultural y la inserción del sujeto en la vida cotidiana van a resultar determinantes, pues luego de los usos, el sujeto procede a las *apropiaciones*, tratando de posicionarse de ciertos órdenes o discursos que lo nombran o lo implican; esto hace que recurra de manera significativa a la producción de ciertas técnicas que le posibilitan la mediación y la construcción de la experiencia de sí. Frente a este suceso Larrosa sostiene "...las cosas, los estados de cosas o los conceptos que se nombran no son exteriores al discurso sino que son variables del enunciado en rigor, objetos discursivos"⁵¹; de este modo, el acto de hablar y de decir, intentado responder a ciertas situaciones, le permitirán al sujeto el logro de ciertos objetivos y finalidades para legitimarse en el sistema acudiendo a las apropiaciones.

El despliegue de estas apropiaciones se produce en la medida que el sujeto cuente con determinadas tácticas y estrategias, que en el juego de la cotidianidad le permiten cierta movilidad y maniobra en una trayectoria de poder en la cual, los que detentan los dispositivos de dominación, no siempre logran los objetivos, mientras que aquellos que son considerados individuos de la sujeción pueden utilizar ciertos instrumentos que les permite efectuar consumos combinatorios y utilitarios (Bourdieu, 1987), logrando así el autocontrol y el control a lo exterior; al respecto, vale la pena contemplar lo que advierte De Certeau, "...estos procedimientos y ardidés de los consumidores compone, finalmente, el ambiente de antidisciplina"⁵²

⁵⁰ De Certeau Michel. La invención de lo cotidiano. Traducción Alejandro Pescador. México. U Iberoamericana, 2000, En Cuadernos Pensar en Público N° 0. Universidad Javeriana, Bogotá, 2004, pag. 244

⁵¹ Ibid, pag. 304

⁵² Ibid, pag. 246

Estos instrumentos que constituyen las tácticas y estrategias se originan en el día a día, en la acción espontánea -reflexiva y no reflexiva- de la institucionalidad, es una producción histórica que emerge de la cárcel, el manicomio, la fábrica, y por supuesto, de la Escuela; surge de todos aquellos lugares proclives a las relaciones y a la red de sitios. Tanto las estrategias como las tácticas son formas subrepticias del poder y con frecuencia, se asocian al ejercicio de la fuerza esbozada en formas divergentes. Un claro ejemplo de estas elaboraciones que surge en medio de la adversidad de las máquinas de dominación lo muestra el relato de De Certeau sobre la conquista de América, "...sumisos y hasta aquiescentes, a menudo estos indios hacían de las acciones rituales, de las representaciones o de las leyes que les eran impuestas algo diferente de lo que el conquistador creía obtener con ellas; las subvertían no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir...su uso del orden dominante engañaba ese poder"⁵³

La categoría *resistencia* por lo general está asociada a la ruptura del orden dominante, lo cual requiere de mecanismos lo suficientemente planeados y organizados para llevar a cabo formas de agenciamiento político en el contexto de la oposición abierta y contundente a lo instituido. Gramsci, además de afirmar que la dialéctica del poder no se basaba exclusivamente en el dominio ni en el control del Estado, sino en el ámbito de la cultura, la Escuela y el pensamiento, advirtió que los grupos subalternos tenían su propio contrapoder y que era necesario resistir para elaborar nuevos tipos de humanidad⁵⁴. De otra parte Negri y Hardt (2000) en una perspectiva postestructuralista han afirmado que ante el concepto de Imperio, los elementos creativos y la ontología radical de la producción social operan poco articulados y de manera precaria, lo cual les permitió concluir anticipadamente, que la apuesta por variadas y renovadas formas de resistencia del sujeto en la sociedad contemporánea son casi inexistentes. Sin embargo, más adelante, en su obra *Multitud* (2004), terminan aceptando que lo que hoy está en juego es una clara disputa entre proyectos hegemónicos y resistencias de diversa índole, los cuales se enmarcan progresivamente en la singularidad de la multitud, esto es, sujetos reunidos en una comunidad conectada en una red global que como grupos y sujetos pueden combinarse en redes de resistencia fluida; se trata de un nuevo sujeto que ya no hace parte de la masa oprimida, sino de una multitud espontánea y creativa capaz de formular alternativas democráticas⁵⁵

Estas apreciaciones revelan sin duda, una clara dificultad para pensar y asumir la resistencia como elaboración subjetiva de la experiencia de sí. De todas formas, el concepto, en su perspectiva clásica y contemporánea muestra que la acción del

⁵³ Ibid, pag. 244

⁵⁴ Ver Gramsci Antonio. *Quaderni del carcere*, Torino _____.

⁵⁵ Ver Hardt M. y Negri A. *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. De Bolsillo, Bogotá, 2006.

sujeto que resiste es de oposición a lo instituido y que puede acudir a diversas maneras de hacerlo, desde la incorporación al sindicato y al partido, hasta las respuestas y formas de actuación que circulan en la cotidianidad de la Escuela, cuyo protagonista puede ser un maestro. Estas resistencias deben analizarse en el marco de lo anunciado por Lipovetsky quien se ha ocupado del aparente abandono del deber. Para este autor "...en esto reside la excepcional novedad de nuestra cultura ética; por primera vez esta es una sociedad que, lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza y los descredibiliza, una sociedad que desvaloriza el ideal de abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego..."⁵⁶

La preocupación de Lipovetsky no supone el desmoronamiento ético de la sociedad. La sociedad contemporánea asiste hoy a un nuevo escenario en donde los tiempo y espacios sufren transformaciones estructurales frente a las relaciones y tensiones entre lo local – global, lo público - privado, la inclusión - exclusión, entre otras dimensiones, que pareciera, se expresan en la individualización (Giddens, 1999, Beck, 2000), no como una sociedad ausente de valores y fragmentada en la cosificación de lo humano, sino como una multitud de sujetos que con apuestas diferentes, intentan establecer prácticas sociales para enfrentar los regímenes de saber y de poder mediante la acción de la vida cotidiana; la *resistencia* entonces, aparecerá ligada a los usos y apropiaciones que emergen de los órdenes circulantes del día a día; su distinción residirá en que mientras la resistencia contará con un carácter intencionado, reflexionado y operado sobre los marcos de los territorios seguros en los que habita la estrategia, los usos y apropiaciones tendrán una consideración más espontánea, sujeta a los acontecimientos; por su naturaleza se circunscribirán a las tácticas, en tanto éstas son conquistadas y expandidas de acuerdo con las ventajas potenciales que se identifiquen en las situaciones, no operan bajo la reflexión del discurso, dependen de las circunstancias y de la agilidad del sujeto.

3.4 Algunos aspectos complementarios a la metodología

El trabajo metodológico, además de las definiciones anteriores, se implementó a través de las técnicas, a menudo utilizadas, por la historia oral. Se hace alusión a la historia oral por la importancia que contiene como metodología para este ejercicio de recuperación de memoria. La historia oral, es sin duda, una versión de la historia popular que pretende acercar los aspectos histórico-culturales a la vida de las personas; es una historia que ha subordinado lo político a lo cultural y a lo social (R. Samuel, 1984; Escobar, 1999; Hopenhaym, 2005) a través del testimonio como el elemento central de la reconstrucción de la memoria individual y colectiva. Dentro de su riqueza emerge un universo simbólico que debe

⁵⁶ Lipovetsky Gilles. El crepúsculo del deber. Anagrama, Barcelona, 1994, pag. 12. Citado por Libreros D. op cit, pag. 162

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

protegerse y resguardarse, pues como se ha señalado, desde allí, se transmiten y resignifican conocimientos, tradiciones y saberes.

Sin embargo, como lo ha señalado Darío Betancourt (1999) a través de lo reflexionado por Ricoeur (1992), la historia oral no puede quedarse en la exaltación del testimonio y en la ideologización y sobrevaloración de los hechos que comúnmente predomina en algunos estudios. Por tal razón, es necesario que aquellas investigaciones que se enmarcan en las culturas populares, las historias orales y las narraciones sean tratadas mediante la contextualización con diversas fuentes –en este caso las referidas a las políticas educativas entre 1970-2007-, de tal manera, que lo que se ponga en consideración, sean las subjetividades de los actores que ponen en juego su experiencia.

Para tal efecto, se acudió a tres aspectos fundamentales dentro de esta metodología, las entrevistas individuales, los encuentros de la memoria y el inventario de algunos objetos, que pudiendo ser parte de alguna época, proporcionarían atributos para ser interpretados y analizados en el proceso de recuperación de la memoria educativa y pedagógica. Estos procedimientos se implementaron bajo el propósito y la pregunta de investigación cuya centralidad está en la experiencia de sí de los docentes entre 1970 y 2007, a través del análisis de los usos, apropiaciones y resistencias que subyacen a las políticas educativas que han aparecido a lo largo de este periodo de tiempo.

Las entrevistas y los encuentros de la memoria contribuyeron de una manera significativa a establecer con mayor precisión que las subjetividades de los docentes no están solamente en las respuestas literales acerca de ciertos aspectos de la política educativa de cierta época, sino también en los grados de afectación que muestran frente a distintos hechos en sus diferentes narraciones. Es frecuente la expresión del dolor, la decepción, la denuncia y el triunfo en sus relatos, sin embargo, también llama la atención las diferencias en sus respuestas frente a procesos aparentemente comunes de la política pública en educación. Algunos docentes asumen las medidas de la política educativa con prevención por el hecho de tener una procedencia gubernamental, otros, han asumido en connivencia ciertos lineamientos y otros, han tomado posiciones un poco más pragmáticas en tanto han hecho uso de éstas de diferentes maneras y desde allí han subvertido el orden que éstas aspiran a imponer.

3.5 Matriz de análisis: un intento por reconocer las subjetividades docentes en cuatro dimensiones⁵⁷.

Para realizar las primeras aproximaciones a las subjetividades de los docentes de los dos colegios se diseñó una matriz que contiene, de una parte, las cuatro dimensiones de la experiencia de sí propuestas por Larrosa (1995), estas son, ver-

⁵⁷ Ver anexo 2. Matriz de análisis.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

se, expresar-se, narrar-se, juzgar-se y dominar-se, las cuales fueron explicados en las consideraciones teóricas del documento; y por otro lado, los cuatro componentes de la política educativa que fueron situados en otra matriz descrita en la parte preliminar de la investigación –ver presentación inicial-. A su vez, y teniendo en cuenta la duda que ha atravesado las reflexiones de la investigación, frente a la condición de sometimiento y control del sujeto, o a su proclividad a la agencia y resistencia que enmarcan los procesos de subjetivación, la matriz se ocupa de observar dentro de las narraciones de los profesores, aquellas situaciones y vivencias en las que se interpretan formas diversas de reclusión, disciplinamiento y control a manera de heteronomía, y otras, que demuestran tendencias significativas hacia la agencia, el enfrentamiento al orden establecido, e incluso, acercamientos posibles a ciertos niveles de resistencia.

El análisis toma como punto de partida los usos y apropiaciones propuestos por De Certeau, que fueron identificados dentro de las narrativas de los docentes y situados en la matriz, pero que fueron organizados en las tecnologías disciplinarias –control y dominación- o dentro de las tecnologías pedagógicas⁵⁸ –tendientes a la agencia y la resistencia-. Este instrumento, hasta el momento, ha permitido identificar las dos perspectivas que a lo largo del trabajo se han discutido y logra proporcionar niveles de interpretación y análisis relevantes para la formulación de dos elaboraciones que se propuso la investigación; de un lado, identificar la producción de subjetividades de los docentes –en las dimensiones propuestas por Larrosa- y de otra, proponer una periodización que de cuenta de momentos vitales para las comunidades educativas de las dos instituciones, pero que surge de las voces de los propios actores, en este caso, los docentes, de tal manera, que los hallazgos y conclusiones, logren avanzar en la definición del papel del maestro y de la propia política educativa a lo largo de este tiempo. La matriz contiene las siguientes características.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA DE SÍ	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
VER-SE		
NARRAR-SE		
JUZGAR-SE		
DOMINAR-SE		

⁵⁸ Los términos de tecnologías disciplinarias y tecnologías pedagógicas son tomadas del trabajo de Oscar Saldarriaga en el que propone cruzarlas con los fines heteronómicos y autonómicos que se producen en la escuela; como resultado de este cruce aparecen procesos de disciplinamiento, individualización, normalización y subjetivación. Ibid, pag. 4

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*




TECNOLOGÍAS DISCIPLINARIAS/ TECNOLOGÍAS PEDAGÓGICAS	
USOS	<input type="checkbox"/>
APROPIACIONES	<input type="checkbox"/>
RESISTENCIAS	<input type="checkbox"/>

De otra parte, se procedió a identificar mediante cromatizadores los usos, apropiaciones y resistencias dentro de la información literal –narrativas de los docentes- para dar mayor orientación al análisis. El siguiente fragmento se encuentra en el anexo, sin embargo, se esboza a manera de ejemplo.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA DE SÍ	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
	<p>Se trabajaba como con más empeño. Claro que algunos compañeros que les ha gustado perder el tiempo, no han tenido claro su objetivo frente al colegio, a qué es que nos debemos a los estudiantes, a ellos les iba regular y empezaban los malestares. Pero cada uno se acomodaba a lo que era. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Lo que se está viviendo ahora en todas las instituciones es una situación de agresividad. El ambiente tal vez era así porque éramos una escuela y de primaria. Entonces el ambiente era muy distinto. La primaria siempre ha sido más manejable que la secundaria. No es miedo, es otro tipo de trabajo. Ahora uno está muy maniatado por las disposiciones de la misma educación. Uno quiere hacer cosas y no puede porque hay normas y la ley. Por ejemplo a nivel legal eso de masificar, entonces se pierde mucho el humanismo con la comunidad.</p>	<p>La autocrítica del maestro no es frecuente, sin embargo, el reconocimiento a la normalización de los procesos de toma de decisiones en las autoridades educativas –rector, supervisor, cadel, secretaria de educación, ministerio de educación- son explícitos en algunos posicionamientos de los docentes.</p> <p>Aparecen cuestionamientos permanentes a la actitud tranquila y poco comprometida de los propios docentes en el momento en que se produce la toma de decisiones desde afuera. Aquí aparece una apreciación de realidad muy importante, en tanto el docente es capaz de juzgarse haciendo pública una crítica que permite concluir que aunque es frecuente la discusión y la oposición a la política pública educativa, también se acepta que los dispositivos jurídicos deben ser preferiblemente aceptados para usarlos y luego apropiarlos.</p> <p>Por esto va aparecer de manera muy reiterada el juicio al compañero docente y desde ahí se hace, no sólo una reivindicación de la dimensión ética del docente, sino una especie de hipótesis en la que se aduce que el hacer las cosas bien es un mecanismo de resistencia a la política en lugar de validarla o legitimarla. Lo que aparece aquí es una especie de sospecha sobre la política para que los fines educativos no sean cumplidos tan fácilmente, por eso, hacer las cosas bien y proponer alternativas después de tomadas las decisiones es</p>

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	(Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)	considerado –paradójicamente- un mecanismo de resistencia.
--	--	--

TECNOLOGÍAS DISCIPLINARIAS	
USOS	
APROPIACIONES	
RESISTENCIAS	

3.6 Algunas consideraciones sobre el trabajo de campo

3.6.1 IED El Jazmín

En la IED el Jazmín se realizaron nueve entrevistas individuales y dos encuentros de la memoria. Las entrevistas individuales se realizaron a docentes que hicieron parte de la institución durante los setenta, ochenta, noventa y dos mil. Los encuentros de la memoria se efectuaron, uno el 18 de mayo de 2007 y el otro, el 13 de junio de 2007. Estos encuentros tuvieron la particularidad de aglutinar docentes que compartieron más o menos la misma época, lo que facilitó la profundización de algunos temas, el análisis de ciertos hechos situados en la administración de algunos rectores, entre otros aspectos. Como producto de estos encuentros se pudieron establecer algunos aspectos que además de incorporarse a la matriz de análisis, llamaron la atención por algunos de los siguientes aspectos:

- Algunos relatos provenientes de un sujeto, conllevan a que el otro reactive la memoria y amplíe su narración.
- Durante los dos encuentros se identificaron voces tendientes a la denuncia. Se identifican hechos dolorosos, épocas difíciles y administraciones de rectores favorecedoras del bienestar del docente, así como otras que lo alteraron profundamente.
- Por la fuerza de la argumentación, las reiteraciones y la insistencia en la denuncia, se observa que los docentes más antiguos sienten que deben decir más.
- Por la situación del paro de docentes –junio de 2007- se tuvo que realizar un encuentro fuera de la institución. Paradójicamente, el encuentro fuera del contexto escolar resultó ser más espontáneo, pues incluso el primer encuentro efectuado en el colegio tuvo muchas

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

interrupciones y alteraciones por parte de condiciones de la cotidianidad escolar.

3.6.2 IED Gabriel Betancourt <Patio Bonito I>

En el colegio Gabriel Betancourt -Patio Bonito I- la situación del paro de docentes –junio de 2007- fue un factor que dificultó la realización de los encuentros de la memoria, los cuales, finalmente se realizaron los días 15 de junio y 17 de noviembre de 2007. Adicionalmente, se practicaron 12 entrevistas individuales con docentes de las décadas del ochenta, noventa y dos mil. En esta institución es de resaltar lo siguiente:

- El encuentro se realizó con docentes que previamente habían sido entrevistados y efectivamente, el encuentro otorgó mayor sentido a la narración, en tanto se colocaron en escena recuerdos y representaciones compartidas.
- Aunque se contaba con la guía de preguntas, la dinámica del grupo generó más un conversatorio, que resultó bastante significativo por su espontaneidad. Este encuentro posibilitó, sin duda, una óptima reactivación de la memoria.
- Se pudo establecer que los maestros se sienten incluidos y reconocidos con el encuentro. Para algunos el encuentro se constituyó en un reconocimiento a su labor y su lugar dentro de la historia de la institución.
- La articulación de la memoria individual y la memoria colectiva va dando cuenta de una producción de subjetividades supremamente amplia que expresa singularidades en torno al mundo de la escuela –especialmente frente a las políticas educativas-

3.7 Reflexiones posteriores a las entrevistas y los encuentros de la memoria

Las entrevistas y los encuentros de la memoria contribuyeron de una manera significativa a establecer con mayor precisión que las subjetividades de los docentes no están solamente situadas en las respuestas literales acerca de ciertos aspectos de la política educativa de cierta época, sino también en los grados de afectación que muestran frente a distintos hechos en sus diferentes narraciones. Es frecuente la expresión del dolor, la decepción, la denuncia y el triunfo en sus relatos, sin embargo, también llama la atención las diferencias en sus respuestas frente a procesos aparentemente comunes de la política pública en educación. Algunos docentes asumen las medidas de la política educativa con prevención por el hecho de tener una procedencia gubernamental, otros, han asumido en connivencia ciertos lineamientos y otros, han tomado posiciones un poco más pragmáticas en tanto han hecho

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

uso de éstas de diferentes maneras y desde allí han subvertido el orden que éstas aspiran a imponer.

En relación con las políticas educativas entre 1970-2007, el trabajo de campo permitió identificar que han sido múltiples las finalidades de los sectores y agentes que se han ocupado de diseñar la política educativa, pero ante todo, que estas decisiones han operado de manera hegemónica a través del tiempo, haciendo, no sólo, que la naturaleza de este derecho se esté modificando, sino que los actores –estudiantes, padres de familia, comunidad barrial, directivos-docentes y docentes- que la componen, sean afectados; afectación que no sólo se atribuye a las formas de dominación que probablemente estas prescripciones traen consigo, sino también, a las múltiples formas de uso y apropiación que producen sus actores, en tanto las hegemonías, históricamente, han sido interpretadas y asumidas de diversos modos (De Certeau, 1999); por tanto, y para continuar en el ejercicio metodológica, cabe preguntarse ¿las políticas educativas penetran en las instituciones escolares y los sujetos las llevan a cabo tal cual?, ¿al llegar a la Escuela, se cumplen sus finalidades?, ¿toman otro curso en la medida que sus actores las modifican?; en relación con las notables transformaciones de los últimos quince años, ¿estas políticas han contado con actores escolares que las han legitimado?, ¿son transformaciones evidentes en la Escuela?, ¿los actores escolares han sido capturados por éstas?, ¿se han creado resistencias?, ¿de qué tipo?

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Cuarta parte
Hallazgos:
***Dos caminos posibles en el propósito de una
reconstrucción esquiva***

4. HALLAZGOS

4.1 Subjetividades docentes y experiencia de sí: entre la máquina disciplinaria y las relaciones pedagógicas

A partir de la matriz de análisis y la organización correspondiente de la información, a continuación se propone una descripción inicial de las subjetividades de los docentes en las dos perspectivas que establece este instrumento; con el ánimo de insistir en la tensión que subyace entre la dominación y la resistencia, se intercalarán los hallazgos a través de dos vías, de una parte, lo que el equipo de investigación ha denominado máquina disciplinaria, entendida como una alusión al ejercicio de los dispositivos de control y disciplinamiento resultantes de la acción de la política, y por el otro lado, las relaciones pedagógicas, asumidas como potencias y proclividades a la agencia y la insurrección, que aparecen en los puntos y líneas de fuga de las tensiones entre los fines autonómicos y heteronómicos que se producen en la escuela; estas consideraciones han sido ampliamente analizadas en el apartado teórico del trabajo.

4.1.1 Ver-se en la máquina disciplinaria

Los profesores del 70 y 80 de las dos instituciones intentan ver-se a través de tres procesos que se entrecruzan en el abordaje de su interioridad, éstos son los prejuicios en el momento de su llegada a la institución, los enfrentamientos a la realidad escolar-comunitaria y su correspondiente instalación, y la apropiación de las realidades escolares- comunitarias, las cuales eventualmente están atravesadas por formas de resistencia.

Los prejuicios que rodean las ideas previas sobre esta institución se caracterizan por la peligrosidad y aislamiento del lugar que identificaban a estas escuelas en los setenta y ochenta. La llegada del maestro a la institución es vista en dos planos; por un lado, el maestro emplea un régimen de visibilidad basado en experiencias asociadas a la docencia en el sector educativo privado, en su condición de estudiante universitario y en algunos casos, a su experiencia en otras instituciones distritales. En el marco de los prejuicios predomina –desde afuera– una escuela que refleja un ambiente hostil, desorganizado y poco amable para el recién llegado. Llama la atención que en algunos casos la visión del sí mismo, basada en el prejuicio, es la de ser- representar un docente que no es esperado, que no tiene mucho que aportar, es decir, un sujeto que aparentemente, no contaba con los atributos necesarios para cumplir con las labores de la docencia en un lugar tan complejo.

El segundo proceso que se expresa en los relatos de los docentes de esta época da cuenta de las diversas formas de enfrentamiento a la realidad escolar-comunitaria. En este caso el maestro es capaz de identificar los roles, las

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

representaciones y prácticas que configuran a los actores de la comunidad (compañeros docentes, directivos-docentes, estudiantes y padres de familia) y los instrumentos (evaluaciones, formatos) que se constituyen en mecanismos de regulación y vigilancia de la comunidad a través de su confrontación con las prácticas y rituales del día a día. En este caso la escuela es un objeto de auto-observación que le permite al maestro efectuar usos de las tecnologías disciplinarias (control de la disciplina, rituales académicos, definición de jerarquías y delimitación de lo normal y lo anormal) y hacer sus propios balances acerca de su llegada y acomodación a las estructuras institucionales. Es útil aquí resaltar cómo la visión del sí mismo se modifica en el momento en que se establecen lazos con otros sujetos (docentes), quienes incorporan al maestro a toda una mística de acción, tanto de los usos como de las apropiaciones que rodean la práctica educativa y pedagógica.

El tercer proceso que opera en las formas de ver-se es el conjunto de reglas de uso que construye el maestro en el momento en que se instala en la dinámica institucional y en las múltiples relaciones que construye con los actores de la comunidad. El maestro construye junto con la escuela mecanismos de auto-vigilancia que se reflejan en la comparación permanente de su desempeño profesional con otros y en las formas de apropiación del sistema de roles, normas y valores que se ha establecido progresivamente, no desde las instituciones que vigilan desde afuera, sino desde componentes que la propia comunidad ha construido. De ahí se empiezan a producir discursos que denuncian y critican ciertos rituales, procedimientos y actividades propias de las tecnologías disciplinarias tales como, cobrar el sueldo, cuestionar el sentido del ejercicio de la supervisión educativa especialmente en los ochenta y noventa o temas supremamente dolorosos como el de la fusión de instituciones (ley 715 de 2001).

Las denuncias y/o críticas a las tecnologías de vigilancia y control confrontadas con las perspectivas autonómicas del docente, dan como consecuencia la individualización, en tanto las formas de resistencia surgen como producto de decisiones de las políticas educativas ya implementadas, haciendo que la oposición no se explicita durante el proceso, sino que se reafirme después de tomada la decisión, lo cual le sugiere a cada maestro el ejercicio de resistencias individuales desde lo que cada uno considera.

Los maestros del dos mil se sitúan en un momento es donde la situación política de la escuela es bastante crítica, a menudo señalan que su presencia no modifica lo que ha ocurrido, sin embargo, afirman que han sido bien acogidos por los antiguos; se ven como agentes que se deben insertar a un sistema que no admite demasiados cuestionamientos. Adicionalmente, llama la atención la frecuente autoexclusión que fluye de sus relatos, en tanto explicitan sus diferencias en la relación contractual que adquirieron con el Estado, pues estos docentes ingresaron bajo las condiciones del decreto 1278 (nuevo estatuto docente).

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Estas nuevas generaciones de maestros, además de ser conscientes de los elementos diferenciadores tan marcados, se ven en desventaja frente a los antiguos, pues consideran que la evaluación del año de prueba, como un problema de desempeño individual, es un ejercicio de heteroevaluación, susceptible de ser manipulado; no obstante, asumen su acomodación al sistema en un momento que requiere sujetos comprometidos con los estudiantes; no interesa mucho todos esos lazos que tiempo atrás fueron construidos con la comunidad barrial; sin embargo, reconocen y dan cuenta de los múltiples conflictos de la comunidad.

En los relatos sobresale cómo el sujeto, una vez se instala en la escuela junto con su inserción en las tensiones del adiestramiento y la búsqueda de la autonomía, construye una experiencia de sí que subyace de la propia escuela como un operador óptico que le permite hacer balances de su lugar en un escenario conflictivo y sumamente amenazado por transformar y/o reformar, en este caso, lo conquistado. Es por esto que en la mayoría de los casos, la escuela como máquina óptica produce en el maestro lazos de pertenencia, compromisos de acción y mecanismos alternativos a la política educativa que permanentemente develan actitudes, valores y formulación de estrategias asociadas a las apropiaciones y formas de resistencia que no se quedan en la oposición sino en la puesta en marcha de nuevas alternativas.

Es capaz de ver y describir sus modificaciones como producto de ciertos cambios que provienen de las políticas educativas, lo que en ocasiones, pareciera un intento de justificación a manera de determinismo. Finalmente, se puede concluir que, tanto en Patio Bonito-Gabriel Betancourt como en el Jazmín los maestros se observan en cuatro perspectivas así; la llegada a la institución como un momento de felicidad en el que a pesar de la adversidad, se superan los obstáculos, - o se controlan- y se trabaja en aceptables condiciones, pese a la incomodidades de la construcción de la planta física; ven en la escuela, una oportunidad para su cualificación personal y profesional, lo que impulsa a algunos a trabajar con la comunidad; observan que a pesar de las transformaciones, aún no es claro el horizonte de la institución en la parte pedagógica y organizativa; una vez más se observan como sujetos que tuvieron que hacer un sacrificio muy grande en su labor de maestros –el apostolado clásico del maestro- por la adversidad de las condiciones y de la propia comunidad de la época.

4.1.2 Ver-se en las relaciones pedagógicas

La articulación de las tecnologías pedagógicas en la dimensión óptica del sí mismo denota, en primer lugar, la configuración de una estructura institucional basada en la representación y la delegación como medios para el normal funcionamiento de las tareas académicas; el desprendimiento de roles y reglas de uso para el desarrollo de los fines autonómicos; el uso y apropiación de regímenes de visibilidad para la adaptación a circunstancias como el número de

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

estudiantes por curso; y el uso alternativo de medios de la cotidianidad como herramientas para el ejercicio de la práctica pedagógica, asumido como proceso de individualización del maestro.

La estructura institucional que aparece con frecuencia en los setenta y ochenta es la figura de la representación y la delegación. Al parecer, la elección de un representante de los profesores por cada grado para resolver asuntos de la vida cotidiana de lo pedagógico fue un mecanismo efectivo, que además de constituirse en un ejercicio de gobierno y de la gestión académica institucional, se expresa como “algo bonito”, intentando observarse como una añoranza que refleja legitimidad y compañerismo. Opera como un mecanismo de auto-observación, en tanto el maestro asume aquí la tarea que le corresponde y termina produciendo un proceso de normalización de la delegación a través de las reglas de uso que se van instalando en el ejercicio de la gestión pedagógica.

Una vez más la Escuela, su estructura y las formas de organización instauradas, se constituyen en una máquina óptica que permite visibilizar la contradicción entre los fines autonómicos con los fines heteronómicos provenientes de políticas como el número de estudiantes por curso, en este caso. Llama la atención expresiones en las que los maestros afirman que siempre –desde los setenta- han existido cursos numerosos, reafirmando, por un lado, la crítica a la medida, por otro, cuestionando las denuncias de los maestros llegados en el noventa o dos mil, quienes sostienen que este suceso es nuevo, pero también, normalizando la situación, de tal manera que además de ajustarse a esta realidad, terminan asumiendo una apropiación de este mecanismo.

Finalmente, los relatos que dan cuenta de las alternativas de orden pedagógico fabricadas por el maestro, logran constituirse en un operador óptico para ver-se. En este caso, los maestros tienden a expresar cómo usan objetos de la cotidianidad para su ejercicio pedagógico, combinándolos con algunos recursos de la institución. La referencia “era bonito”, una vez más da cuenta de cierta añoranza y responsabilidad frente a la pérdida, intentando aproximarse a su propia interioridad en un ejercicio de ver-se, que puede funcionar como auto-vigilancia o como balance de cómo se ve.

Los docentes del dos mil aún se ven en la caseta –Patio Bonito- ,y en la casona – El Jazmín-, ésta es una imagen a la que siempre hacen referencia por las prácticas que se dieron allí, antes de la entrega de las nuevas plantas físicas. La caseta – casona es objeto de una añoranza en la que los esfuerzos se multiplicaron, las innovaciones fueron frecuentes y las formas de resistencia emergían en la propia cotidianidad. Con frecuencia, acuden al relato de actividades y experiencias con sus estudiantes en medio del barro, los charcos y las goteras que caían de las improvisadas construcciones. Se observan como sujetos que ganaron gran experiencia y conciencia en este proceso institucional y comunitario caracterizado por la precariedad.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

4.1.3 Expresar-se y narrar-se en la máquina disciplinaria

El expresar-se y narrarse-se constituyen en procesos muy importantes para los docentes en tanto, a través de estos dos planos de la subjetivación, logran legitimar su papel en cada uno de los momentos exitosos o críticos por los que ha pasado la comunidad escolar a lo largo de los años. En este nivel, se presentan cuatro aspectos que articulan los posicionamientos de los docentes con la expresión y la narración. En primer lugar, aparece la denuncia y el análisis de los perjuicios de ciertas decisiones administrativas como producto de reformas educativas; en segundo lugar, algunos discursos denotan ciertos cruces de regímenes discursivos contestatarios con regímenes discursivos alusivos al poder de facto que reclama el propio docente; en tercer lugar, se produce un intento por ordenar secuencialmente la narración y de rectificar ciertos sucesos para lograr una historia articulada y significativa; en cuarto lugar, operan lenguajes que sugieren que ciertos aspectos que aparentemente hoy favorecen a la comunidad, ya se hacían y que no tienen nada nuevo.

En la denuncia a ciertos hechos que dan cuenta del despido de empleados de la vigilancia y el aseo que van a originar la contratación de empresas privadas a principios de los noventa en las instituciones educativas, el docente es capaz de realizar un análisis en el que evidentemente hubo grandes perjuicios para estas personas, pero llama la atención que simultáneamente, el maestro reclame la pérdida de un estatus que había conquistado cuando relata que las señoras del aseo de antes le servían el tinto; en este caso, además de evidenciarse un entrecruzamiento entre un discurso de reivindicación del derecho al trabajo, se denuncia la pérdida de un privilegio que hoy ya no tiene y que se expresaba en la atención que le otorgaban en ese tiempo.

Los posicionamientos discursivos explicitan el cruce frecuente de regímenes discursivos en los que sobresalen la expresión del dolor y la denuncia, la eficiencia, la autonomía y la autoridad. Los relatos en los que se critica las tecnologías disciplinarias y los fines heteronómicos –políticas educativas de orden administrativo- se ubican en la crítica; simultáneamente aparece de manera reiterada el cumplimiento de labores, procedimientos y reglas de juego en un marco de eficiencia, que sin duda, dan cuenta del uso y la apropiación de muchos de los procedimientos que se critican; así mismo, se reclama el ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones y la autogestión como mecanismos para lograr el funcionamiento del sistema; finalmente, los posicionamientos aluden al ejercicio de la autoridad por parte del maestro, cuya base se encuentra en los niveles de compromiso y apropiación, más que en lo que sabe o en lo que hace.

Los relatos utilizan de manera reiterada la rectificación, no tanto de la validez de lo que se dice, sino de ciertos detalles que le dan cuerpo a las historias. En este caso, la narrativa como modalidad discursiva de la subjetividad organiza la experiencia e impone significados, no obstante, llama la atención que el maestro

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

no le gusta asumirse como narrador y protagonista, por lo general, se narra acompañado de otros sujetos en donde él no siempre es el protagonista. Se producen algunas resistencias a la auto-narración y el despliegue de la vida personal con la de su rol como maestro aparecen desvinculadas.

Aparecen una serie de reflexiones en donde el maestro no define una posición clara frente a la evaluación, en algunos casos la considera viable para las transformaciones escolares y en otras, dice que no sirve para nada, aunque intente fijar posición, no se define; en segundo lugar, cuestiona duramente la política relacionada con las pruebas estandarizadas, especialmente con las reliadas por el ICFES, pero termina sosteniendo que el colegio no está preparando bien a los estudiantes para que presenten dichas pruebas y salgan adelante; en tercer lugar, operan ciertas afirmaciones en las que se explicita el poder de los maestros para decidir ciertos asuntos que son fundamentales como la distribución de los estudiantes en los cursos. Es llamativa la expresión permanente en la que se reconoce el avance en ciertos temas como el refrigerio y las nuevas plantas físicas, pero se aduce que esas fueron luchas y conquistas tiempo atrás logradas, en las que ellos fueron determinantes.

El maestro del dos mil expresa y narra ciertos niveles de conocimiento sobre los grandes retrocesos que subyacen de asuntos como la ley 715 de 2001 y el nuevo estatuto docente de 2002. Las narrativas develan abiertamente un rechazo a la política educativa y a los perjuicios que ha traído a la calidad de la educación. Aunque esta apreciación podría ser una muestra de resistencia, las afirmaciones en las que sostiene que cumplen con las normas, dan cuenta de una apropiación conciente del esquema que en el fondo, es la respuesta al sistema enunciativo que proviene del régimen jurídico.

Las expresiones aquí señaladas son producto de un conjunto de máquinas enunciativas que además de entrecruzar regímenes discursivos permiten la exteriorización de las identidades de los sujetos, se constituyen en piezas esenciales de la memoria, en tanto el recuerdo y la representación se producen a partir de lo vivido, pero también a través de la composición discursiva de las experiencias, las añoranzas, los intereses y los estados de la conciencia. Aquí se evidencian operaciones de reconocimiento, contención, impulso, activación y desactivación en la narración de experiencias que incorporan un análisis más explícito de las relaciones de poder que se han establecido en la comunidad, donde el lugar del maestro ha tenido una gran incidencia.

4.1.4 Expresar-se y narrar-se en las relaciones pedagógicas

Los posicionamientos discursivos y narrativos que aparecen frente a lo pedagógico demuestran en primer lugar, la existencia de criterios pedagógicos producidos por el maestro frente al proceso educativo general, lo cual trasciende su responsabilidad con un curso o un área en particular; en segundo lugar,

expresa de manera contundente la apropiación de responsabilidades sociales y comunitarias que se fundaron en la auto-gestión, la relación muy cercana con la comunidad y la preocupación por instaurar mecanismos para hacerle frente a la pobreza material de la comunidad barrial, como por ejemplo la instalación de duchas en el colegio para que los niños pudieran bañarse al llegar en las mañanas –Patio Bonito-; y en tercer lugar, además de reiterar sus atributos como profesional, reivindican constantemente, el respeto ejercido en el pasado (setenta, ochenta y noventa) por parte de la comunidad, lo cual parece, estaba acompañado de cierta libertad para proponer e instalar procesos y procedimientos de una manera más espontánea.

Los diversos análisis que subyacen a los relatos de los docentes dan cuenta de la construcción progresiva de ideales o criterios pedagógicos frente a la formación del niño. Esto se evidencia en relatos en los que se denuncia la pérdida de docentes especializados, específicamente, en el área de artes y educación física, por cuanto, según señalan, es muy grave que el Estado le haya quitado la oportunidad de formación en estas dimensiones a los estudiantes. En este caso, la experiencia de sí del maestro y el entrecruzamiento de varios regímenes discursivos, lo lleva a realizar este tipo de reflexiones y denuncias. Además de expresar una idea en un marco de transparencia comunicativa, el tema evidencia la construcción de una identidad de maestro y pedagogo, en tanto el precepto subyace de la comprensión de la propia vida como maestro y se despliega en la narración, organizando la experiencia y produciendo significados al respecto.

Otro componente fundamental en el ejercicio de expresarse y narrarse es el conjunto de posicionamientos en los que con frecuencia, dan cuenta de la auto-gestión y los procesos de liderazgo ejercidos frente a la comunidad barrial. Los maestros del setenta y ochenta evidencian una relación muy fuerte con la comunidad, la cual se expresa en mecanismos para hacer frente a problemas de pobreza material. Las motivaciones que impulsaban estas acciones, aunque no se logran descifrar, sugieren que el maestro estaba inmerso en el contexto barrial y que terminaba asumiendo estas responsabilidades, en ausencia, probablemente, de políticas públicas para este tipo de comunidades. Las narraciones logran evidenciar vínculos muy fuertes, añoranzas e incluso, fabricación de identidades situadas que dan cuenta de la propia vida del maestro.

Finalmente, la alusión al respeto por el maestro en el pasado, en oposición a lo que ocurre en el presente es algo frecuente en las narrativas de los maestros de los setenta y ochenta. Los posicionamientos develan un posible estatus logrado por el maestro, justamente a partir de sus vínculos con la comunidad. Parece que la figura de autoridad y su relación con el respeto es algo que aparece como resultado de la gestión comunitaria y del reconocimiento que se le hacía a su gestión, lo cual va a cambiar considerablemente a partir de los noventa. Los relatos muestran que es mucho más clara la presencia del narrador como protagonista y artífice de las historias.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Para los maestros es evidente, que tanto la fundación del colegio –Jazmín- o de la construcción de una nueva sede –Patio Bonito-, como procesos que surgen con motivo de emergencias educativas, en donde la comunidad barrial y los maestros fueron fundamentales, originan problemas estructurales relacionados con sus propios orígenes que aún no se han resuelto; de igual modo, enuncian que la formación de los maestros en sus primeras etapas fueron bastante importantes porque además de agrado había un reconocimiento al maestro como persona – insistencia en el reconocimiento social-; es llamativo cómo describen las múltiples fisuras a temas estructurales de la política educativa como el caso de la promoción automática, el PEI y la evaluación, los cuales de todas maneras, terminaron acatándose, y en algunos casos produciendo mixturas; finalmente, hay muestras de momentos de la historia en donde los maestros lograron trabajar en equipo y realizar el PEI de manera conjunta, lo que explica el presunto dolor que narran, una vez se efectuó la fusión –Jazmín-, o se intentó realizar -Patio Bonito-.

Finalmente, la alusión al respeto por el maestro en el pasado, en oposición a lo que ocurre en el presente es algo frecuente en las narrativas de los maestros de los setenta y ochenta. Los posicionamientos develan un posible estatus logrado por el maestro, justamente a partir de sus vínculos con la comunidad. Parece que la figura de autoridad y su relación con el respeto es algo que aparece como resultado de la gestión comunitaria y del reconocimiento que se le hacía a su gestión, lo cual va a cambiar considerablemente a partir de la segunda mitad del noventa.

4.1.5 Juzgar-se en la máquina disciplinaria

La capacidad de juzgar-se se asocia con frecuencia a procesos de aceptación y normalización –no siempre en connivencia- en torno a la toma de decisiones desde “arriba- afuera”; a mecanismos de auto-reafirmación de los atributos del docente como medio para que el sistema funcione; a juicios permanentes a la transformación de las normas desde los gestores de la política educativa, las cuales han ido en detrimento de los fines educativos de la escuela; y a la asignación de valor que permanentemente le atribuyen al impedimento a la autogestión y la organización autónoma de proyectos desde la propia comunidad.

La autocrítica del maestro no es frecuente, sin embargo, el reconocimiento a la normalización de los procesos de toma de decisiones en las autoridades educativas –rector, supervisor, Cadel, secretaría de educación, ministerio de educación- son explícitos en algunos posicionamientos de los docentes. Aparecen cuestionamientos permanentes a la actitud tranquila y poco comprometida de los propios docentes en el momento en que se produce la toma de decisiones desde afuera. Aquí aparece una apreciación de realidad muy importante, en tanto el docente es capaz de juzgar-se haciendo pública una crítica que permite concluir que aunque es frecuente la discusión y la oposición a la política pública educativa,

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

también se acepta que los dispositivos jurídicos deben ser preferiblemente aceptados para usarlos y luego apropiarlos. Esta posición predomina más en los docentes del noventa y dos mil que en los del setenta y ochenta.

En segundo lugar, llama la atención la reafirmación permanente que hace el docente de sí mismo frente a su labor y su contribución a los fines educativos de la escuela. Parece que el docente es capaz de establecer un equilibrio en torno a lo que representa su actuación y su poder en la vida cotidiana escolar. Los docentes de los ochenta y noventa señalan de una parte, que han sido personas comprometidas, responsables y excelentes en sus labores, y de otra, que han obrado en equilibrio con el poder que les confiere la naturaleza de su labor profesional. Esto significa que los docentes de esta época reivindican en el escenario de lo público su lealtad a la norma y a los dispositivos de disciplinamiento que se han promovido desde los patrones jurídicos, así en ocasiones hayan protestado o se hayan resistido.

Aunque la crítica a las tecnologías disciplinarias aparezca con mayor vehemencia en los docentes del noventa y los del dos mil, se producen desplazamientos entre el juzgar-se y el juzgar a otro, en tanto el juicio aparece como una dimensión privilegiada de la acción educativa y pedagógica. Por esto va aparecer de manera muy reiterada el juicio al compañero docente y desde ahí se hace, no sólo una reivindicación de la dimensión ética del docente, sino una especie de hipótesis en la que se aduce que el hacer las cosas bien es un mecanismo de resistencia a la política en lugar de validarla o legitimarla. Lo que aparece aquí es una especie de sospecha sobre la política para que los fines formativos no sean cumplidos tan fácilmente, por eso, hacer las cosas bien y proponer alternativas después de tomadas las decisiones, es considerado –paradójicamente- un mecanismo de resistencia.

En tercer lugar, así como operan principios éticos para realizar la labor profesional a partir de las propias formulaciones de las tecnologías disciplinarias, aparece el cuestionamiento a las normas recientes (noventa y dos mil), las cuales, parece, impiden la autogestión y la auto-organización en la Escuela. Se cuestiona con especial atención temas como cobertura, evaluación y promoción y fusión de instituciones. Incluso se señala con alguna frecuencia la trasgresión de ciertas prohibiciones, tales como las políticas de disminución de los porcentajes de promoción y repitencia de estudiantes, el ajuste a los sistemas de evaluación (cualitativo, por logros, con observaciones individuales y basado en competencias) y la acomodación de formatos de planeación. De este modo, el docente -en el ejercicio de juzgar-se-, señala que no tiene miedo a lo que le corresponda hacer, sino que está maniatado, pues los dispositivos jurídicos favorecen los fines heteronómicos y alimentan, en buena medida, las tecnologías disciplinarias a través de la implementación excesiva de la norma a cualquier situación de la vida escolar.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Llama la atención que en algunos temas como el uso de los textos escolares, los maestros asuman, -a manera de normalización- que éstos resuelven el trabajo pedagógico en buena parte porque traen guías y actividades; que consideren que el ejercicio pedagógico eventualmente, debe ir acompañado del miedo en los estudiantes, lo cual hacía parte del proceso de aprendizaje de la época (70 y 80, El Jazmín); y que así mismo, sean recurrentes algunas versiones sobre el proceso de fusión que muestran cómo asuntos de orden administrativo, de repartición de prebendas y de disputa de fuerzas, fueron los aspectos más sensibles cuando los docentes y directivos-docentes enfrentaron estas experiencias.

Otro aspecto sumamente significativo es que los maestros denuncien con frecuencia que no fueron tenidos en cuenta en varias decisiones que han sido radicales en la historia de su institución, naturalizando de esta manera que otros hayan decidido por ellos, lo cual les hace desligarse de las consecuencias de dichas decisiones; resulta bastante interesante observar, cómo el maestro en el ejercicio de juzgar-se es capaz de aceptar que efectuaba prácticas de exclusión basado en la creencia de lo anormal, pero que definitivamente hoy ha cambiado de parecer; un ejemplo de esto es la conformación de cursos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y de convivencia, catalogados como 'malos', para entregárselo a los docentes recién llegados, lo cual da cuenta de un ejercicio de fuerza y dominación; Finalmente, algunas descripciones relacionadas con el proceso de la fusión muestran que las disputas, además de estar caracterizadas por la preocupación por la pérdida de aparentes beneficios para los maestros y la comunidad, en realidad fueron agudizadas debido al desconocimiento de las condiciones de los contextos 'rivales'.

Aquí aparece una apreciación de realidad muy importante, en tanto el docente es capaz de juzgar-se haciendo pública una crítica que permite concluir que aunque es frecuente la discusión y la oposición a la política pública educativa, también acepta que los dispositivos jurídicos deben ser preferiblemente aceptados para usarlos y luego apropiarlos.

4.1.6 Juzgar-se en las relaciones pedagógicas

Los posicionamientos de los maestros en torno a las tecnologías pedagógicas en un intento por situar fines autonómicos se caracterizan por establecer procesos de juzgar-se más explícitos, los cuales se basan en el ejercicio permanente de la evaluación de la realidad de los estudiantes para apropiarse de las condiciones y proponer alternativas en el aula; inducir juicios propios a través del balance realizado a ciertos procesos, como ocurre cuando se aborda el tema de la aplicación de pruebas estandarizadas; la toma de decisiones que aparentemente supone el ejercicio de funciones adicionales; el juicio a decisiones de la secretaría de educación una vez se sustituye a la maestra de artes por uno de sistemas; y la narración de la angustia que produce la formalización de las pruebas

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

estandarizadas, lo cual además de evaluar la información de los estudiantes es una evaluación a los docentes.

La aceptación de las condiciones reales, tanto del contexto como de los estudiantes, proporciona elementos para que el maestro decida en el marco de los usos y apropiaciones de medidas como la inclusión en el aula de niños con necesidades educativas especiales. El ejercicio de juzgar-se aquí cobra mucha importancia en tanto el maestro, conociendo las dudas y cuestionamientos a este modelo, acepta su vinculación a este. La narración muestra un tratamiento del tema de manera cruda en la que es protagonista y toma decisiones para que el modelo funcione.

Otro aspecto que da cuenta del juzgar-se es cuando el maestro asume que la aplicación de tests en el marco de las pruebas estandarizadas es un criterio real de evaluación a su labor, lo cual parece, se constituye en un elemento decisivo, no tanto para los otros sino para él mismo, mostrando una firme convicción frente a la validez de estos instrumentos. Parece que en este caso el dispositivo jurídico de la prueba juega un papel esencial como dominio moral y evaluación de la realidad.

Frente a las labores del docente, llama la atención que en medio del cuestionamiento a la legitimidad del disciplinamiento y la normalización de la exclusión que impone las políticas de la secretaría de educación, los docentes asuman nuevas responsabilidades a través del impulso a programas como el de extraedad. Adicionalmente, los posicionamientos demuestran cómo el maestro es capaz de juzgar –cuestionar- la falta de apoyo y motivación a los estudiantes de este programa, pues la mayoría terminó por fuera del sistema educativo según señalan.

En su condición de recién llegado, el maestro del dos mil se asume como una parte importante pero no indispensable del sistema; en contraposición a los maestros de otras épocas, estos sujetos consideran que su presencia cumple un papel importante pero que no son protagonistas, por eso, al juzgar-se asumen que se han acomodado al sistema, lo cual se puede observar en la evaluación de su año de prueba, ejercicio en el que colaboraron sin ninguna resistencia. Adicionalmente, asumen que es muy grave que con el nuevo estatuto docente hoy, estén ingresando profesionales no licenciados a la carrera docente y que la gestión del maestro en la mayoría de las ocasiones, consiste en ‘apagar incendios’, más que en gestionar proyectos pedagógicos y comunitarios.

Algunos relatos evidencian con claridad las finalidades de ciertas políticas educativas, tales como, priorizar la cobertura en lugar de la calidad y promover a la mayoría de los estudiantes, sin importar en qué condiciones ocurre; los maestros evidencian que hoy es inaceptable que ocurran ciertas prácticas que en el pasado eran normales como la conformación de cursos de primara en donde de integraban niños con diferencias de edades bastante amplias; enfatizan que

este tipo de experiencias no se pueden volver a repetir, lo que indica cómo el maestro logra niveles de reflexión destacables a partir de la autorreflexión y la rememoración; las alusiones al gobierno escolar muestran cómo éste se ha transformado y cómo pasó de ser una instancia formal y poco trascendente en el escenario escolar, a jugar un papel muy importante para la comunidad; varias reflexiones de maestros analizan la discrepancia entre la búsqueda de la autonomía y la innovación pedagógica con los direccionamientos del MEN (estándares, competencias, lineamientos); finalmente, es importante destacar cómo el maestro está concibiendo al estudiante de otra manera, como sujeto que se hace a sí mismo en un ejercicio de significación de su propia existencia, por tanto, puede tener aciertos, desaciertos y errores.

4.1.7 Dominar-se en la máquina disciplinaria

El dominar-se como un proceso en el que emerge el gobierno de sí y una afectación explícita de las actuaciones en contexto, se caracteriza por tres aspectos medianamente observables en estos posicionamientos. En primer lugar, aparecen operaciones de reconocimiento, contención, impulso, activación y desactivación en la narración de experiencias que incorporan un análisis más explícito de las relaciones de poder que se han establecido en la comunidad; en segundo lugar, se presentan ciertos niveles de afectación de la experiencia de sí a partir de una serie de sucesos impulsados por la política educativa; y en tercer lugar, el intento de dominar-se pasa antes por un ejercicio de auto-vigilancia que probablemente evidencia una cierta tensión entre el gobierno de sí y la autoprohibición y la sujeción.

Ciertas narraciones dan cuenta de una serie de recursos con los que contaba la institución en sus inicios, lo cual llama la atención por cuanto, a pesar de la adversidad y la precariedad denunciada en otros relatos, aquí se produce un ejercicio de reconocimiento en el que se acepta que sí se contaba con recursos y que en este caso, la administración cumplía con requerimientos básicos para el ejercicio docente. Otro aspecto importante es el predominio de posicionamientos en los que el maestro, pasando por un periodo de crisis al llegar a la institución, domina su ansiedad, se inserta en el sistema y se autocontrola. Este proceso, aunque pueda ser parte de una acomodación –no reflexiva- a las estructuras institucionales, devela operaciones de contención e impulso, activado probablemente por la sinergia y el empoderamiento promovido por ciertos directivos-docentes, o simplemente por implementar formas de resistencia a la adversidad del contexto.

En segundo lugar, hechos como la fusión y la definición del proyecto educativo institucional, dan cuenta de ciertos niveles de afectación en los que el docente hizo parte de debates, luchas y fracasos. Estas afectaciones pueden observarse en dos perspectivas. De una parte, es probable que la preocupación por un traslado inesperado como producto de la fusión y la pérdida de ciertos privilegios-

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

salarios y tiempo doble- constituyeran los factores más importantes de dicha afectación; sin embargo, es probable que la afectación también fuese producida por sentirse parte del proyecto, de la comunidad y de la institucionalidad. El entramado de relaciones de poder que se atraviesa en el proceso de la fusión, por ejemplo, es un escenario en el que el maestro es capturado y termina estableciendo en la mayoría de los casos, procesos de resistencia bastante fuertes, llegando incluso a oposiciones y vías de hecho que, en este caso demuestran una conquista explícita, en la creación de la sede de bachillerato.

En los posicionamientos predomina una exaltación a la autonomía de los maestros, incluso en épocas en las que no se había nombrado rector. En este caso, el dominar-se puede estar reflejado en los mecanismos de autorregulación que los propios docentes crearon para que la institución funcionara, no obstante, puede haber sido un ejercicio de poder con el que se pretendía demostrar la capacidad de autogestión de grupos de profesores y la ilegitimidad de figuras como el directivo-docente; es llamativo cuando se señala que hubo rectores nombrados que “no aguataron” y que no se enfrentaron a la estructura, lo que sugiere un ejercicio de fuerza permanente y agudo. Parece que el poder ejercido en estas épocas por el propio maestro, además de haber implementado dispositivos de prohibición y autovigilancia, haya logrado mecanismos para originar el gobierno de sí, lo cual se evidencia en la oposición explícita al sometimiento que en ese momento se expresaba en la disputa por la dirección real y legítima del sistema.

Aparecen frecuentes reconocimientos a políticas generales que eran otorgadas por instituciones de control y vigilancia y/o de orden pedagógico –supervisión educativa, misión alemana, lineamientos y estándares del MEN- para dar las clases, resolver asuntos administrativos, promover a los estudiantes, o sencillamente, resolver los conflictos entre miembros de la comunidad, lo que evidencia la necesidad de contar con pautas externas, incluso para impartir las actividades propias de la práctica pedagógica; llama poderosamente la atención la normalización de una serie de prácticas en donde los niños debían hacer el aseo de su salón, y en donde las familias colocaban los materiales de aseo, que sin desconocer el contexto de los setenta, se constituyen en una naturalización de la subordinación del estudiante y la anuencia a la autoridad del maestro; se produce una añoranza recurrente del pasado -“todo tiempo pasado fue mejor”-, en tanto los niños, según los relatos del setenta -El Jazmín-, sí obedecían y tenían identidad nacional, y además, cantaban canciones colombianas; la tendencia a personalizar la gestión, dependiendo del rector de turno, no escapa a ninguna de las dos instituciones; de hecho, el éxito o fracaso en la gestión institucional siempre obedecía a la persona que dirigía el equipo de trabajo; finalmente, llama la atención una serie de prácticas sobre aspectos que tienen que ver con la responsabilidad del Estado y los límites entre lo público y privado, como por ejemplo, la subcontratación de docentes de educación física para primaria pagados por los padres de familia; en séptimo lugar, la percepción de la

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

supervisión educativa como un ente que regula y que determina el éxito de la institución, parece que hubiera una añoranza de su ausencia en los últimos años;

4.1.8 Dominar-se en las relaciones pedagógicas

La antigüedad que muchos han logrado a lo largo de los años les ha permitido ganar ciertos privilegios a través del reconocimiento, y mediante los usos y apropiaciones de la estructura institucional que han efectuado con mayor experiencia que otros; así mismo, en un intento por ganar el gobierno de sí, los maestros han llegado a la producción permanente de decisiones en los rituales de la vida cotidiana como distribuir su tiempo de clase, seleccionar los grupos a los que les van a dar clase, integrarse a comités y grupos de trabajo, e incluso participar en proyectos interinstitucionales bajo su propia convicción, como ha ocurrido en las últimas dos décadas. Estas formas de dominar-se y dominar el contexto es una muestra de que la política es enunciada, pero que las prácticas cotidianas en la Escuela las desdoblan, e incluso, las subordinan.

La afectación de sí se observa una vez identifican debilidades o necesidades y se comprometen a implementar ciertos proyectos, que aunque no sean parte de sus obligaciones contractuales, son asumidas gustosamente. Prueba de esto son los programas de deportes y artes que en medio de la precariedad fueron agenciados por los docentes del setenta y ochenta, o los diversos proyectos de lecto-escritura de las maestras de primaria en todas las décadas, o los recientes proyectos que cursan interinstitucionalmente en la presente década. Las iniciativas son muestra de afectación y en este sentido, hay un progreso en el dominio de sí. No se puede afirmar que este proceso se ha logrado por completo, pero es claro que no habría proyectos divergentes -no explícitos en la política educativa- si el maestro no lograra ciertos niveles de afectación.

Finalmente, los relatos de algunos maestros del noventa y el dos mil afirman a menudo, no temer a la ley, ni a los dispositivos de disciplinamiento que se ponen es escena como la evaluación docente, la promoción del 95% de estudiantes o la política de competencias. Si bien es cierto, son concientes de las graves consecuencias que ha traído estas disposiciones, los maestros sugieren sin explicitarlo, que se deben realizar fisuras, quiebres, desgloses a estas disposiciones desde el aula de clase y desde la claridad que debe tener cada docente en la formación humana del sujeto estudiante.

Aquí se evidencian operaciones de reconocimiento, contención, impulso, activación y desactivación en la narración de experiencias que incorporan un análisis más explícito de las relaciones de poder que se han establecido en la comunidad, donde el lugar del maestro ha tenido una gran incidencia.

El maestro domina particulares formas de proceder en relación con su labor pedagógica a través de varios mecanismos; en primer lugar, modifica las

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

concepciones que tiene frente al niño, lo considera sujeto y lo asume como alguien que puede decidir, como lo reflejan relatos en donde los niños toman decisiones frente a su participación en actos aparentemente, sin objeciones; en segundo lugar, algunos maestros que no asumen la evaluación docente, dominan los fundamentos de estas posiciones, mostrando argumentos relacionados con las finalidades disciplinarias de dichas evaluaciones y la importancia de realizar evaluaciones paralelas o más legítimas, que se darían con sus propios colegas y estudiantes; en tercer lugar, las tareas y actividades que siempre son retadoras y complicadas en medio de un contexto de conflicto tan marcado, se asumen sin temer; en cuarto lugar el rechazo al conflicto, no se produce por la existencia del éste en sí mismo, sino por los mecanismos utilizados para intentar resolverse, que por lo general, no resuelven las diferencias, sino que las profundizan; en quinto lugar, los maestros han sido determinantes en la organización de la escuela, y pese a no ser consultados en instancias de decisión de la política educativa, han terminado decidiendo –algunos utilizan el término empoderados- en la cotidianidad.

4.2 Una propuesta de periodización captada a través de la voz de los docentes

La periodización que se propone a continuación es producto de la organización de las narrativas de los docentes, que al funcionar como fuentes orales, permitieron la organización de los acontecimientos de las instituciones en virtud de procesos y situaciones que a lo largo del tiempo, han producido quiebres, despliegues, trayectos, recorridos y agotamientos, que en últimas, dan cuenta de la experiencia de los sujetos docentes y que, en medio de la inexistencia de fuentes documentales, se coloca como punto de partida para continuar la tarea de la recuperación de la memoria educativa y pedagógica. Además de expresar vivencias, anécdotas e informaciones que pueden promover la curiosidad de los lectores, recoge los hallazgos anteriores en relación con la subjetividad y la experiencia de sí. Finalmente, es de resaltar, que esta periodización hace todo lo posible por incorporar varios de los aspectos relacionados con el contexto de las políticas educativas de cada trayecto temporal, enmarcadas en las situaciones que atravesaba el país en ese momento.

4.2.1 IED Gabriel Betancourt -Patio Bonito I-

4.2.1.1 1976 – 1990. Entre el paternalismo estatal y la autogestión comunitaria

- **Experiencias y acontecimientos**

El año 1976 es la época en que se funda la escuela Patio Bonito en los predios de una finca ubicada al suroccidente de la ciudad, cuya casona principal servía como galpón. La comunidad barrial, jugando un papel muy importante, compra el lote y

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

adecua tres aulas de clase para los cursos primero, segundo y tercero de primaria e inicia labores escolares con profesores de la propia comunidad; la demanda de cupos educativos crecía en medio de un barrio que intentaba legalizar sus servicios públicos y dignificar la vida de sus habitantes, por lo menos, inicialmente, a través del derecho al estudio.

Hacia 1977, y luego de reiteradas solicitudes de los integrantes del barrio, la Secretaría de Educación decide legalizar el colegio, reconociéndolo como parte de sus instituciones educativas oficiales en la ciudad, lo cual, ya se convertía en una conquista para las familias de Patio Bonito; los tres años restantes de la década del setenta se caracterizaron por una constante insistencia por parte de la comunidad hacia las autoridades del gobierno distrital para que se iniciara la construcción de una mejor planta física y así, optimizar lo que hasta el momento, con mucho esfuerzo, se había logrado.

Era la época de la teoría de la dependencia en América Latina, en donde el desarrollismo y la modernización eran prioridades esenciales para las instituciones del Estado; el país estaba asumiendo con incertidumbre el paso a un nuevo momento en donde el fin del frente nacional y la exaltada planeación para el desarrollo acentuaban el papel intervencionista del Estado y prometían ser el modelo viable para alcanzar el progreso, que hasta el momento era esquivo, a raíz de la violencia estructural que por décadas había invadido el territorio colombiano. Será entonces, el crecimiento acelerado de la ciudad sumado a la declaratoria del proteccionismo del Estado, a través de la ley 1184 de 1974, los factores más sobresalientes que permitirán que la escuela Patio Bonito hacia 1977, no sólo haya logrado su legalización, sino la ampliación y adecuación de su planta física.

La gestión comunitaria que fue adelantada por la comunidad barrial y en parte, por docentes que iban llegando al colegio, hicieron posible que en 1980, hacia el mes de mayo, se inaugurara una planta física constituida por casetas prefabricadas de concreto, la cual fue otorgada para la prestación del derecho a la educación por parte de Secretaria de Educación, a través de la señora Pilar Santamaría de Reyes.

La década del setenta también mostró un crecimiento importante de la educación privada, de tal modo, que aquellos que no conseguían cupo en la escuela Patio Bonito, acudían a escuelas de otros sectores de la localidad de Kennedy o encontraban opciones a bajos costos en instituciones de naturaleza privada ubicadas en el sector. Ya hacia 1980 la Secretaria de Educación nombra maestros interinos –docentes sin vinculación fija a la SED- para conformar la planta docente del colegio, pues, según parece, era difícil que docentes de contratación indefinida consideraran oportuno trabajar en este sector de la ciudad; las condiciones físicas del barrio, su precariedad en vías de acceso, la irregularidad de los servicios públicos y la inseguridad, colocaban muchas dudas sobre la posible consolidación de la comunidad educativa, lo cual era muy difícil si no se contaba con docentes

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

fijos. Para la época la avenida ciudad de Cali aún no estaba construida, lo que agudizaba la condición de aislamiento del sector.

“Las personas esperaban otro tipo de maestro. Llegué y hubo inconvenientes. Cuando llegué me recibieron bien. Como al tercer día me robaron el reloj en el bus. Las calles estaban sin pavimentar. El colegio no estaba cercado. La gente entraba con facilidad. Uno tenía que estar pilas cuidando los niños. Ya después aunque fue pesado no pasó nada con nosotros, aunque alrededor si ocurrían muchas cosas” (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)

La década del ochenta agencia desde el Estado toda una serie de disposiciones a favor de la municipalización, cuyo principal propósito era la racionalización y el control del gasto a través de la descentralización, lo que guardaba una fiel coherencia con las disposiciones de los organismos internacionales que para este momento ya empezaban a jugar un papel estratégico, articulando el control del gasto público con las políticas educativas; prueba de esto fue la misión Bird-Wiesner durante el gobierno de Turbay Ayala (1978-1982) y la comisión del gasto público en el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986), que dieron como consecuencia las reformas del 87, 88 y 89, que generaron toda suerte de mecanismos para trasladar la gestión administrativa del gobierno central a los entes territoriales, de tal manera, que el Estado, más que administrador, se convertía en regulador y fiscalizador, pero ante todo, controlador del gasto, obteniendo a toda costa ahorros significativos para enfrentar la deuda pública en el contexto internacional.

Esto explica porqué sólo hasta 1987 se inicia la construcción de una nueva infraestructura de dos pisos para la escuela Patio Bonito -dentro del programa Ciudad Bolívar-, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo; dicha obra se entregó concluida hacia el mes de julio de 1988, con aulas ampliadas, oficinas, biblioteca y áreas de recreación. Parece que fue un momento importante en donde se obtuvieron recursos significativos para dotar a la institución.

“...la biblioteca era grande, gozábamos de una dotación del plan Ciudad Bolívar que se llamaba. Teníamos muchísimos elementos para trabajar incluso teníamos una dotación de elementos musicales, pero no había el profesor de música había un promedio de 60 flautas, triángulos había todo lo que es la parte musical. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)

Los años ochenta son, sin duda, un periodo de tiempo en donde se explicita la transición de un docente incorporado a las actividades propias de la escuela a un docente - gestor comunitario, pues la mayoría de sus labores se extienden a la comunidad barrial, generando múltiples propuestas para organizar la labor de la comunidad y mejorar, mediante la práctica pedagógica, las condiciones de vida de los niños. Aunque ningún maestro hace alusión a su inspiración en la educación popular, las prácticas demuestran cierta tendencia a esta perspectiva, que además de situarse en la pedagogía, era altamente política dentro de sus principios.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Nosotros hicimos un proyecto de deporte excelente en la jornada de la mañana. Reunimos a los padres de familia y conseguimos patrocinadores con los vendedores de carne para darle las cosas a las personas. Hicimos carrozas, y todo eso. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)

- ***Subjetividades docentes: de la exaltación del quehacer pedagógico a su definición social y política***

Son múltiples los discursos de los docentes en los que intentan legitimar su quehacer. Los docentes del setenta y ochenta aducen que su condición en estas décadas era diferente, no sólo por sus garantías laborales, sino por el reconocimiento que le otorgaba la comunidad barrial. Al parecer, el proceso fundacional de esta institución, junto con las condiciones de crecimiento del barrio fueron determinantes para que el docente asumiera un papel protagónico y se convirtiera en una figura pública, la cual, además de cumplir un rol, casi que de gestor comunitario, gozaba de privilegios materializados en atenciones, eventos sociales y regalos. La subjetividad del maestro de esta época, con frecuencia, entrelaza discursos de denuncia, dolor, autonomía, eficiencia y autoridad; este entrecruzamiento de regímenes discursivos da cuenta de los planos en los que se juega la experiencia de sí, pues confronta el poder de las políticas educativas, pero las asume de manera eficiente; no se puede afirmar que en este caso exista un problema de incoherencia o de falta de criterio en los docentes; es muy probable que estas acomodaciones al sistema se hicieran en función de criterios de cumplimiento ético, que para estos maestros era fundamental y que en el fondo, suponen la fabricación de formas soterradas de modificación a ciertos procedimientos, que se dan en el marco de la institucionalidad.

“La comunidad era muy unida y no hay eso de ahora, que se pelean. Había respeto por el docente, hoy en día no, llegan gritando. Había más respeto, no había violencia, ni acosos, ni amenazas. Los niños eran más tranquilos. Patio Bonito siempre fue seleccionado en la localidad. Tenía fama de ser el mejor del sector por su nivel académico. A los docentes nos mandaban tarjetas felicitándonos por el nivel de los estudiantes. Esto de la urgencia educativa siempre ha existido cuando están construyendo o arreglando la planta física.” (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)

4.2.1.2 1991 – 2000. Entre la eficientización educativa y la formulación de pedagogías centradas en el aprendizaje

- ***Experiencias y acontecimientos***

A comienzos de la década del noventa llegan nuevos maestros a la institución, quienes en su mayoría, van a ser nombrados en propiedad hacia 1993 a través de un decreto que reglamentaba dicho nombramiento a los docentes que desde hace cierto tiempo venían laborando como maestros interinos. Para la época, varios maestros inician su ciclo de profesionalización en la Universidad, pues en su mayoría eran normalistas; la formación en las facultades de educación superior, trae consigo una gran motivación por nuevas y renovadas prácticas pedagógicas.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Coincide con esta época varios hechos que modifican, no sólo la legislación educativa, sino buena parte de las formas de funcionamiento económico y político de la sociedad; la constitución política de 1991, la nuclearización educativa, el plan de apertura educativa del gobierno de César Gaviria (1991-1994), y la promulgación de las leyes 60 de 1993 y 115 de 1994, serán parte de las tecnologías disciplinarias que hacen su aparición como muestra de una transformación de orden global que se sustenta en las reformas al Estado, la privatización y la apertura comercial, esto es, la instalación del modelo neoliberal e Colombia.

La redefinición del papel del Estado frente a la educación fue palpable con la primera disposición que sobre las transferencias hiciera la constitución política de 1991 y a través del proceso de nuclearización educativa impulsado por el gobierno nacional; sobre la primera, el situado fiscal fue considerado un porcentaje de los intereses corrientes de la nación, lo que colocaba a los municipios en una situación complicada, en tanto la reducción de las transferencias para servicios básicos, implicaba disponer de recursos propios para su prestación; en el segundo caso, la atomización del sector educativo que se produjo como consecuencia de la nuclearización educativa, permitiría mantener el control del sector que ya no se efectuaba vía ministerio de educación, sino mediante la regulación ejercida por los directores de núcleo educativo regional, lo que además disgregaba sensiblemente el movimiento sindical.

Ya con una planta de personal docente más o menos estable en la escuela Patio Bonito, la institución inicia un proceso de organización administrativa basado en la orientación académico-administrativa de un director, un grupo de docentes que cubría los diferentes niveles educativos (de preescolar hasta quinto de primaria) y el personal de servicios generales –vigilantes y aseadores-, los cuales eran contratados directamente por la Secretaría de Educación.

La demanda de cupos escolares en el sector y la poca cobertura que brindaba la institución, sumado a las disposiciones de la ley 115 de 1994, cuyo fin era ampliar la cobertura en todos los niveles educativos, entre otros, inició la discusión sobre la posibilidad de ampliar el servicio educativo de la Escuela a bachillerato, lo que implicaba la sustitución de cursos de primaria para impartir la básica secundaria. Ante la posible afectación de los niños y por consiguiente, de las familias, la comunidad empezó a solicitar la ampliación de la sede que ya existía o la construcción de una nueva, de tal suerte que se pudiera ofrecer todos los niveles bajo un principio claro de ampliación de cobertura para todas las edades.

- ***Subjetividades docentes: del escepticismo a la promoción de proyectos de autogestión***

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Uno de los primeros aspectos que llama la atención en los posicionamientos de los docentes del noventa es la modificación de la experiencia de sí en el momento en el que se instalan en el sistema de la Escuela. Los docentes que llegan en esta época, al igual que los del setenta y ochenta, consideran que no tienen atributos, condiciones, ni potencialidades para asumir su rol; denotan un escepticismo arraigado y una profunda desconfianza en sí mismos.

Posteriormente, esta condición empieza a cambiar; de una invisibilidad tan marcada, logran, no solo posicionarse en el contexto, sino cumplir un papel protagónico en la autogestión de proyectos con la comunidad, lo cual se observa en la creación de mecanismos para que los niños se bañaran en el colegio ante la ausencia de acueducto en el barrio o la gestión de refrigerios con bienestarina debido a la pobreza del sector. Estas experiencias de sí se producen en función de tres procesos fundamentales; de una parte, la Escuela misma cumple la función de operador óptico, es decir, es un dispositivo que les permite a los docentes auto-observarse, auto-vigilarse e ir fabricando mecanismos para cumplir un papel en una comunidad que requiere gestores y líderes para su transformación; en segundo lugar, en términos de Certeau, los maestros construyen toda una economía de consumos en las que los usos y apropiaciones van a resultar necesarios para mantenerse en el sistema, pues las formas de exclusión son frecuentes, por eso se incorporan a procedimientos, formatos, rituales disciplinarios, entre otros; en tercer lugar, van apareciendo ciertos discursos que al usarlos y apropiarlos van otorgando posicionamientos muy fuertes en el contexto; de manera permanente, se van posicionando discursos de denuncia, crítica, inconformidad y en algunas ocasiones, tendientes a la formulación de alternativas, pues algo que se debe destacar es que casi siempre la crítica a procedimientos o prescripciones de la política educativa, termina modificándose y proponiéndose, tan sólo en una parte, en una nueva perspectiva, lo que demuestra, por un lado el ejercicio del poder y la fuerza del maestro en su propia actividad, y por el otro, la creación de mecanismos alternativos para darle el giro a las políticas educativas, colocándolas en otro lugar pedagógico, ético y/o político.

“...Este barrio era terrible. Nos tocaba venir con pantaneras. Llovía muchísimo. Había una cosa importante y es que en ese colegio había duchas, como 15 duchas. Fue diseñado así porque había niños que sufrían mucho por el agua, entonces antes de la clase todos pasaban por la ducha y pasaban fresquitos a la clase. Era bonito, era agua fría y los niños eran felices. La directora Celmira consiguió mediante los programas de bienestar la bienestarina. Se organizaba con los padres de familia, los niños daban 100 pesos, para comprar la leche. Y se recogía lo de la semana para el pan y se preparaban en la cocina. Había madres de familia que venían y la preparaban, muy deliciosa por cierto. En esa época se llamaba la colada caliente. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)

“...Yo, por ejemplo, tenía en primero niños de 6, 7, 8 9 y hasta 10 años. Había de todo y uno se acoplaba. Se dejaban revueltos precisamente, para que los grandes colaboraran con los más pequeñitos. También había niños especiales, bicos, con síndrome de Down, sordomudos, autistas. Se intercalaban ahí y ellos aprendían. Al final uno veía que ellos si aprendían al pie de los

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

niños que sí sabían” (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)

“En un principio era bien rudimentario. Nosotros elaboramos la libreta nosotros mismos. Eran una cosita de cartón pero bien presentada con su bolsita y elegante. Las notas las pasamos nosotras, las leían, las revisaban, nos la devolvían. Las observaciones se colocaban a mano. Era muy personalizado” (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)

• **Miedo y dominación: del autocontrol al control de lo otro**

Cuando el docente se intenta juzgar aparece un conjunto de mecanismos de evasión en los que desplaza el juzgarse para juzgar a otros. Son recurrentes las manifestaciones de los maestros del noventa a no tener miedo. Al parecer, esta reafirmación intenta explicar porqué tuvieron que asumir su papel de líderes comunitarios –en la primera mitad de la década-, su acomodación a las estructuras institucionales y su ejercicio de autoridad; aquí se mezcla una elaboración en la que el ejercicio de la fuerza ante la ausencia de políticas sociales para la comunidad barrial en este tiempo, justifica un discurso avasallador, imponente, e incluso, poco reconocedor del otro. La reiteración al tema del miedo en el fondo muestra que este sí existía, pues los relatos dan cuenta del escepticismo y las dudas para enfrentarse a las tecnologías de disciplinamiento y de control que estaban instaladas en la Escuela y que se iban incorporando progresivamente; por consiguiente, la insistencia a “no tener miedo a lo que toque hacer” supone el autocontrol y el control de lo otro, que luego se va a traducir en decisiones y juegos de usos y apropiaciones de la cotidianidad escolar.

“Era un sistema muy bonito. Pero había mucha indisciplina mientras que se trataban de adaptar al nuevo sistema. La mayoría eran rechazados del sistema educativo. Niños muy inteligentes vendían en Abastos, que eran negociantes y perdían matemáticas porque eran indisciplinados. Los maestros a veces por la indisciplina, olvidamos las capacidades de los niños” (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)

“Lo que se está viviendo ahora en todas las instituciones es una situación de agresividad. El ambiente tal vez era así porque éramos una escuela y de primaria. Entonces el ambiente era muy distinto. La primaria siempre ha sido más manejable que la secundaria. No es miedo, es otro tipo de trabajo. Ahora uno está muy maniatado por las disposiciones de la misma educación. Uno quiere hacer cosas y no puede porque hay normas y la ley. Por ejemplo a nivel legal eso de masificar, entonces se pierde mucho el humanismo con la comunidad” (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)

Llama la atención que a pesar de los impulsos procedentes del decreto 1860 de 1994 el proyecto educativo institucional no aparece –desde el punto de vista de los relatos- como un tema esencial dentro de las dinámicas institucionales; esta ausencia puede dar cuenta de una fisura al sistema, en tanto la experiencia de los maestros, hasta la primera mitad de esta década es la de producir una serie de prácticas pedagógicas y comunitarias, las cuales, más que centrarse en la planeación y la formalización de la institución como proyecto pedagógico, se

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

legitimaban en la agencia de acciones con estudiantes, padres de familia y el barrio.

El transcurso de la segunda mitad de esta década muestra una institución que transforma, sobretodo, sus formas de actuación administrativas, en donde la relación con la comunidad adquiere nuevos matices, en tanto la prioridad era organizar la institución y dar respuesta a las exigencias tecnocráticas de los gobiernos distritales de turno. Las alcaldías de Jaime Castro (1992-1994), Antanas Mockus, (1995-1997) y Enrique Peñalosa (1998-2001), con especial énfasis en las dos últimas, plantearon como política educativa de base el incremento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la introducción de un concepto de eficiencia de la gestión educativa, fundada en la evaluación en todos los niveles; en 1992 surgen los CADEL (Centros de Administración Educativa Local), planteados como organismos técnicos de Administración, gestión y supervisión local; más adelante, con Mockus se inicia una reestructuración contundente de lo que esa administración denominó recursos físicos y humanos, lo cual se vislumbró en aspectos como la relación docente/número de estudiantes y la racionalización del gasto; se da el paso al predominio de lo financiero en el incremento de la cobertura y Bogotá, empieza a constituirse en el modelo nacional en materia de política educativa, incluso, implementa experiencias iniciales de evaluaciones censales en matemáticas y lenguaje.

La escuela Patio Bonito, exenta por algún tiempo de estas disposiciones, termina adoptando políticas como la construcción del PEI y la aplicación taxativa de normas relacionadas con la cobertura, conformando, por ejemplo, cursos de 45 estudiantes por docente. De otra parte, se produce una llamativa redefinición del papel del maestro al final de esta década; la institución empieza a configurarse en un escenario que el maestro reclama y lo hace suyo; la gestión del docente se concentra en sus estudiantes, ya no tanto en la comunidad barrial; tienen la tendencia a controlar procesos y procedimientos institucionales, en tanto los fueron usando y apropiando a través de los años; se sienten con la legitimidad y la autoridad para decirle a extraños y docentes nuevos cómo se hacen las cosas, así no estén completamente plegadas a la norma; ya no quieren pedir traslado, no tanto por el reconocimiento social que lograron en décadas anteriores, sino porque controlan el sistema y toman decisiones; adicionalmente, quieren permanecer porque la adversidad del lugar, favorece que sus salarios cuenten con incrementos sobresalientes y además, porque les valen tiempo doble para ascender en el escalafón.

“Le voy a comentar algo, en nuestra institución los docentes cuando yo ingresé, llevaban muchísimos años y eran muy difícil que se retiraran docentes, precisamente por el ambiente que allá había” (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)

“La institución gozó de buenas condiciones económicas por ser una zona de alto riesgo. Porque alrededor de la institución se mueven una cantidad de comunidades, hay violencia, atracos, prostitución, de toda clase problemáticas sociales que afectaban a nuestra institución. No era zona

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

rural pero si se consideraba zona de alto riesgo. Incluso nos tocaba llevar una estadística del número de muertos que aparecían en el parque frente al colegio. Pagaban el tiempo doble y el 8 % del salario. Eso era también lo que nos tenía como aferrados a la institución. Esta motivación, nos ayudó para subir en el escalafón y económicamente” (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)

4.2.1.3 2001 – 2004. Entre la desfinanciación de la educación y las resistencias a la fusión

Este es un periodo en el que la escuela Patio Bonito pasa por varias transformaciones, que sin duda, impactan las relaciones entre los actores de la comunidad y entre éstos con la escuela; es un momento en donde la profundización del modelo neoliberal aplicado a la educación incidirá en la condición subjetiva de los maestros, además, porque varios docentes de las décadas anteriores se pensionaron o finalmente, fueron trasladados. Bajo el ideario de la eficiencia, la eficacia y la calidad en los gobiernos de Andrés Pastrana (1999-2002) y Álvaro Uribe Vélez (2003-2006), el servicio educativo se consolida como mercancía a través de mecanismos ya probados en los noventa, que además de haber propiciado la redefinición del papel del Estado, traen consigo la normalización social de la concepción econométrica de la planificación educativa. Es conveniente recordar que se profundiza la descentralización financiera y se vuelve a la centralización pedagógica; la popular ‘participación’ de las comunidades educativas en la planeación de la educación, será pensada como oportunidad para llevar a cabo procesos de cofinanciación y preparación para el desempeño laboral de los estudiantes.

Todo esto va a tener su golpe de gracia con la implementación del acto legislativo 01 de 2001 que facilitó la promulgación de la ley 715 de 2001, la cual reformó el régimen de competencias y de asignación de recursos que tiempo atrás había sido determinado por la constitución de 1991, produciendo una desregularización del sistema de transferencias, que terminó trasladando la responsabilidad de los excedentes del monto total generado a las entidades territoriales; es decir, de un modelo de transferencia automática sobre el porcentaje fijo de los ingresos corrientes de la nación, se pasó a la determinación de un porcentaje fijo para las entidades territoriales con incrementos anuales de acuerdo con el índice de precios al consumidor, lo que trajo como consecuencia la quiebra financiera de buena parte de las entidades territoriales colombianas y/o la búsqueda de ‘iniciativas cofinanciadoras’, en tanto les fueron trasladadas más competencias con menos recursos; la educación y la salud entraron en un momento dramático.

Además de asumir las lógicas econométricas esenciales del Departamento Administrativo de Planeación Nacional, como la determinación de costos y cálculos referidos al número de estudiantes por curso, número de estudiantes por docente y número de estudiantes por recursos asignados, se producen nuevas modalidades de contrato educativo, tales como subsidio a la demanda, administración de infraestructura, concesiones, apadrinamiento de escuelas y

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

colegios públicos; todo esto se materializará a través de la fusión de instituciones educativas, aspecto que se constituye en uno de los mayores puntos de tensión en la escuela Patio Bonito en su historia, lo cual alteró notablemente la estabilidad y cohesión que por tres décadas había conquistado.

Con las disposiciones de la ley 715, la institución entrará en uno de sus momentos de mayor inestabilidad, en la medida, que se le ordenó su integración a colegios con educación básica secundaria y media, como Pinar del Río, INEM de Kennedy y Llano Grande, los cuales defendieron e impusieron sus proyectos educativos institucionales como condición para integrarse con la escuela, haciendo del proyecto original de la Escuela primaria de Patio Bonito un proceso que se plegaba al olvido.

“Terrible. Tuvimos muchos percances. Primero que nos unían con Pinar del Río y luego, con Llano Grande, que quedaban lejísimos. A muchos maestros nos tocó ir a dar clase a estos lugares- como se supone que era una sola institución- Yo dictaba inglés. Entonces me tocaba desplazarme a estos lugares a dictarle a unos cursos unos días, fue horrible, espantoso. Después, fue con el INEM, que duramos como ocho días porque era imposible hacer esa fusión. Después con la Amistad también. Después de todo, se entendió que la solución era hacer una sede para cubrir las necesidades que fue esta” (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)

Finalmente, el tema de la fusión fue resuelto de otra manera por la comunidad de la escuela, y especialmente por los maestros, pues como producto de estos fracasos reiterados de fusiones, la institución emprendió la tarea de reivindicar un sólo proyecto, no una fusión, y de este modo, proponer una nueva sede que se articulara al proyecto educativo de Patio Bonito, y no al contrario, como pretendieron instituciones como Llano Grande, Pinar del Río y el INEM de Kennedy.

“Fue una situación muy crítica... inicialmente la institución no encontraba con quien fusionarse y el directivo docente debía gestionar a través del CADEL de las entidades del Distrito con quien iba a quedar porque se necesitaba que quedara con una institución de bachillerato para llevar los chicos de quinto de primaria pero en vista de las circunstancias nos fusionaron con otras instituciones de primaria...Pinar del Río y Llano Grande... y las tres eran de primaria lo cual no era correcto. Quedo mal esa fusión. Tuvo una crisis grande por que los muchachos de primaria tocaba llevarlos a los colegios de la Amistad del INEM donde siempre nos recibían a los de quinto de primaria y después de la tormenta nos fusionaron con el INEM de Kennedy” (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)

En medio de múltiples discusiones, en donde unos estaban a favor de la construcción de la nueva sede, y otros, solicitaban conservar la institución de manera exclusiva para la básica primaria, hacia 2003 se produce un hecho colateral que colocaría en la discusión pedagógica de la comunidad académica el tema de las necesidades educativas especiales, implementando el programa de aceleración del aprendizaje y primeras letras en básica primaria, conocido también como programa para niños de extraedad, cuyo fin era hacer que los niños que por múltiples motivos se encontraran desescolarizados, volvieran a la Escuela y

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

lograran avanzar -bajo una modalidad especial-, para adquirir su formación básica. Luego de esta experiencia, a través de la SED, se compra un lote en el sector del Tintal, proceso agenciado de manera protagónica por la profesora Gloria Valero, coordinadora de la escuela. Este es un momento en el que se presentan diferencias en los padres de familia, por cuanto, la ubicación del terreno estaba distante de la escuela, sin embargo, otros, veían con agrado el sitio de la futura sede, pues la construcción se realizaría en un sector planificado y urbanizado.

4.2.1.4 2005-2007. De los combates de la escuela por su autonomía a su negociación en la fundación de una nueva institución –Gabriel Betancourt Mejía-

La agudización del déficit de cobertura junto con los propósitos formulados por el gobierno Distrital de Luis Eduardo Garzón (2004-2007), impulsan de manera decidida la formalización de la adquisición del predio para la nueva sede en la zona urbanística del Tintal a finales de 2004. Este sector se identificaba por ser el escenario de nuevas urbanizaciones, que además de estar legalmente planeadas, pretendían dar solución de vivienda a los estratos 1 y 2; esta población compuesta por familias jóvenes de la propia ciudad en su mayoría, se caracterizaban por ser empleados con ingresos económicos solventes, o por lo menos suficientes para pagar las deudas hipotecarias. El escenario tuvo la fortuna de contar con la construcción de la mega-biblioteca el Tintal-Manuel Zapata Olivilla- con opciones educativas y culturales sobresalientes; posteriormente, se instala un centro comercial.

Este periodo va a constituirse, para la comunidad de esta nueva parte del colegio Patio Bonito, en una época sumamente compleja en la medida que se empezaron a ofrecer cupos para la básica secundaria y la media sin tener sede alguna, trabajando en casas arrendadas, salones comunales improvisados, algunos espacios de la biblioteca El Tintal -Manuel Zapata Olivilla- y hasta casetas prefabricadas. Durante estos años llegaron nuevos docentes por traslado o nombrados de acuerdo con el concurso que recientemente se había efectuado (2005) y con la expectativa de la construcción de una sede que prometía ser innovadora e incluyente según la administración distrital, la comunidad académica implementa unas prácticas pedagógicas particulares y no convencionales, en tanto los profesores debían proponer diversas opciones que le hicieran frente a la adversidad del espacio físico y adicionalmente, generaran aprendizajes en sus estudiantes.

“Como ya dije eran solamente casetas, no había absolutamente nada mas, salones de preescolar a once tocaba dividirlos. Inclusive faltaban algunos; recuerdo que había dos baterías de baños, una sala de maestros y absolutamente nada mas, ya con el paso de los meses abrieron la parte de la secretaría, le pusieron piso, no se le hizo más a las casetas. Lamentablemente el tipo de población que se trabajaba no era la mejor, eran muchos los que habían sido echados de otros colegios distritales o se habían escapado de correccionales, como tuvimos el caso de algunos estudiantes,

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

entonces las casetas se deterioraron muy rápidamente, el cuidado fue prácticamente imposible” (Entrevista realizada al profesor Leonardo)

Hasta ese momento y por algo más de tres décadas, la población que conformó la comunidad estudiantil del colegio Patio Bonito I, incluyendo la de su nueva sede – que en realidad aún no existía- estaba conformada en su mayoría, por niños del barrio Patio Bonito, pues incluso varios de sus padres habían estudiado en este lugar. Sin embargo, una vez se da inicio a la obra civil y se concretan los tiempos de entrega de la construcción, empieza a crecer el interés de los nuevos habitantes del sector -Urbanización El Tintal- por matricular a sus hijos en este colegio, el cual se proyectaba como un colegio especial en lo concerniente a lo estético y lo educativo. Será entonces, durante los años 2005 y 2006, el tiempo durante el cual ingresará un número considerable de estudiantes procedentes del barrio urbanizado y planificado, quienes darán lugar al inicio de un fenómeno particular de exclusión que progresivamente se hizo recíproco entre los estudiantes del barrio Patio Bonito con los de la urbanización El Tintal. Es importante señalar que este proceso también se observa en los padres de familia, quienes de lado y lado reclaman la presencia de sus hijos en las futuras instalaciones.

“Pues tomando las palabras de una profesora que hizo una exploración de eso se encontró que hay una mezcla muy fuerte entre las características barriales, que me atrevo a decir, de arrabal, que tiene la gente en Patio Bonito, era una cuestión social bastante diferente a la gente del Tintal que asumía un concepto de élite bastante particular, que todavía lo asume; entonces era una mezcla entre los de la barriada y una élite, y abro comillas: cada vez que lo digo porque había ciertos roles y conflictos entre unos y otros ,los que vivían al otro lado del caño, pues los de Patio Bonito y los Tintaleños; había una serie de cuestionamiento de identidad que de cierta forma dividía a los estudiantes y a veces los entraba en disputa , como a veces había ciertos roles, como usted es de acá, usted es un niño o un gomelito, ciertas cuestiones que se daban entre los chicos . Pero primordialmente la gente de Patio Bonito que había venido acá era gente que llegaba de toda clase de colegios” (Entrevista realizada al profesor Andrés Castiblanco)

Una vez se inicia la obra en 2005, comienza a funcionar el colegio que al principio se le llamó Patio Bonito I-sede B El Tintal, con cobertura en niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; la infraestructura con la que se contaba era de 23 salones prefabricados en un lote de 9 metros de frente por 1000 metros de fondo. En 2006 se da inicio a la construcción de la planta física de la nueva sede que finaliza en 2007. Debido a la necesidad de consolidar la prestación del servicio en todos los niveles y por la cantidad de población a la que albergaba, las autoridades de la SED decidieron que ésta debía ser una institución independiente de la escuela Patio Bonito; finalmente, el nuevo colegio se entrega en febrero de 2007 con un acto inaugural de mucha trascendencia para Bogotá y el país, pues además de constituirse en un símbolo para la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón por el tipo de construcción y la incorporación del comedor estudiantil, se le da por nombre Gabriel Betancourt Mejía, en memoria de un ilustre personaje de la política educativa en Colombia y padre de la secuestrada Ingrid Betancourt. Este hecho impacta ampliamente a la

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

comunidad y afianza la idea de la importancia del colegio como algo que le pertenece a la comunidad, pero que paradójicamente tiene toda una memoria de exclusión, desarraigo y agencia de sus actores sociales, en donde los docentes construyeron particulares formas de ser y existir en contexto.

- ***Subjetividades docentes: la afectación. Testigos de sí mismos***

El auto-juzgamiento fluye de otra manera en los docentes de este periodo, lo cual se observa en la aceptación de su condición actual y en los ajustes y acomodaciones que han tenido que efectuar en medio del panorama de las políticas educativas. Es común observar en estos maestros que su labor hoy está más situada en “apagar incendios” -como así lo señalan- que en gestionar proyectos pedagógicos y comunitarios, pues constantemente están diseñando estrategias para cumplir la normatividad y a la vez, para modificarla, sin que eso implique problemas o confrontaciones con los directivos docentes, el CADEL o la SED. El maestro sabe que en sus manos está la potenciación de las finalidades de las políticas, pero también es conciente de su papel en la búsqueda de modificaciones y fisuras a dichas finalidades; es algo que opera, casi de manera espontánea, no supone profundas reflexiones o grandes manifestaciones de resistencia. Siguiendo a Michel De Certeau, la apropiación aquí es una fabricación del sujeto vinculada a los actos enunciativos del orden reinante, la cual surge en las circunstancias de la cotidianidad escolar, que termina produciendo toda una astucia de usos que se manifiesta en la creación de formas divergentes en los modos de emplear los productos y procesos definidos por el orden institucional.

“Claro. Ya llegan profesionales diferentes a los licenciados, en mi caso es muy particular, porque yo soy licenciado en biología, pero por cosas de la vida, decidí estudiar ingeniería electrónica y me presento al concurso como ingeniero electrónico, entonces yo llego aquí a la institución como profesional, obviamente con el bagaje de licenciado; no me dio tan duro, pero sí conozco otro compañero que es economista, ya se retiró por cierto, profesor universitario cuando llega aquí a dictar clase como licenciado, el choque fue muy duro, se estresó, y tanto fue el estrés que prefirió renunciar; no fue la causa principal, pero sí fue una de las causas, y si me he dado cuenta que los que son solo profesionales, les ha dado duro, a un buen número de esos profesionales les es duro dictar clase” (Entrevista realizada al profesor Leonardo)

“Sí, a veces me atrevo a decir -espero que este testimonio no me represente ningún problema en el distrito- si realmente hay un problema ahí, por estar cumpliendo con una normatividad, nosotros no tenemos en cuenta que estamos formando seres humanos que están aprendiendo, y hay seres humanos que necesitan devolverse sobre ciertas etapas para reafirmar cosas, pero aquí cumplimos leyes, al fin y al cabo es la cuestión. El concepto de capital social que está manejando el distrito es bien discutible porque el estudiante es un número más, es un presupuesto nacional, un gasto en plata, entonces el problema es de plata, es de sacar gente lo mas rápido que se pueda, tener obreros eficientes, más que gente pensante o gente informada” Entrevista realizada al profesor Andrés)

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

4.2.2 IED El Jazmín

4.2.2.1 1970 – 1981. Entre el paternalismo estatal y la autogestión comunitaria

La institución se funda formalmente en 1970, luego de esfuerzos de la comunidad del barrio El Jazmín por contar con una escuela de educación primaria que le ofreciera estudio a una población infantil que crecía sensiblemente a raíz del poblamiento vertiginoso, que no sólo sufría este sector, sino la ciudad en general, durante esta década; según parece, este proceso tuvo un camino de casi cinco años. Según los relatos, la construcción de la casona en la que se adaptaron los primeros doce salones, se llevó a cabo, gracias a la mano de obra de la propia comunidad y los materiales que adicionalmente aportaron, lo cual dio como consecuencia que en 1970 se oficializara su apertura.

La institución nace en un barrio en donde no había educación primaria y por necesidad consiguen una casa del barrio al lado de un parque o un lote. Los padres del sector aportaron materiales como arena, ladrillo para que se construyera el edificio que hoy es la institución. Eso es más o menos en el 58, porque si tiene 60 años... Se que como en ese momento había mucha población infantil. La idea era dar respuesta a la población conformando 12 cursos en dos jornadas. La historia de la educación en Colombia muestra que las dos jornadas se forman por la emergencia educativa. Desde que se estableció esa emergencia no hemos salido de la emergencia. Gracias a eso se le dio cobertura al número de población que necesitaba el servicio. (Encuentro de docentes El Jazmin)

Hacia 1970, una pequeña construcción de dos plantas con muestras de arquitectura escolar, realizada por la secretaría de educación, formaliza definitivamente el inicio de la básica primaria en las jornadas de la mañana y la tarde, lo que trajo consigo toda una serie de prácticas que respondían al enfoque desarrollista que planteaba el Estado colombiano, traduciéndose, de este modo, en una excesiva planeación en las instancias oficiales, que incluso fue implementada en el sector educativo; la planeación por objetivos plasmada en la tecnología educativa y la adecuación de las conductas a lineamientos que como los textos de la misión alemana, garantizaban prescripciones para que los maestros efectuaran su práctica pedagógica y logaran el control de la disciplina, resultaron sumamente efectivos; es una época en la que la naturalización de la anormalidad y el adiestramiento del niño jugaron un papel fundamental en la formación que proponía la institución

Me trasladaron al Jazmín en 1970 y llegué a estrenar edificio puesto que lo habían construido y antes estaban trabajando en casas en arriendo. Había 15 cursos aproximadamente, la directora se llamaba Celmira de Herrera, trabajábamos muy rico, muy sabroso, ella nos dirigía, también llenábamos nuestro plan de aula. Trabajábamos muy delicioso. (Entrevista realizada a Lilia López, 2006, Foro Institucional)

“Se evaluaba a través de objetivos, se desarrollaban los temas, se hacía evaluación escrita, pues lo que estaba al alcance de uno” (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Como se señaló anteriormente, la década del setenta en Colombia evidencia una adopción de la política de los organismos supranacionales, en donde el control del gasto, en el marco de la teoría que sobre el desarrollo promovía la CEPAL, se constituía en la ruta, no sólo para pagar la deuda externa, sino para adquirir la disciplina de la planeación que garantizaría el desarrollo; es también la época de la universalización de la educación básica primaria, y los esfuerzos, al estar concentrados en este objetivo, posibilitan que escuelas como El Jazmín, crezcan en los siguientes quince años.

La presencia de una planta de docentes definida y la organización administrativa de la institución en cabeza de un director le dio estabilidad a la institución por varios años, hasta que en 1978 se propone la implementación de los cursos ya existentes en la jornada nocturna. Esto genera nuevas dinámicas y aparecerán nuevas necesidades que requerían ser atendidas, como las inquietudes por los docentes que trabajarían en esta jornada, las implicaciones pedagógicas de la educación para adultos, el uso de la planta física, entre otros aspectos; sin hacer mayor referencia a esta experiencia, los maestros han señalado que este programa tuvo una duración de diez años, lo que indica, su posicionamiento en el sector, pero también su poca influencia en las apuestas a futuro que realizó la institución –jornadas de la mañana y la tarde-.

4.2.2.2 1982 – 1991. Entre el paternalismo de la supervisión educativa y la implementación de procedimientos alternativos al orden normativo

El año de 1982 va a resultar sumamente importante para la institución por la creación del nivel preescolar, el cual, según los relatos, tiene dos motivaciones principales en cuanto a sus orígenes. Algunos docentes señala que estos cursos fueron creados ante la aparente necesidad de educación preescolar en el sector, mientras que otros aducen que la aparición del nuevo nivel obedece a una iniciativa para evitar que un docente perdiera la plaza en la institución, pues ciertas decisiones de otros compañeros relacionados con la reacomodación de cursos, tenía como objetivo que el docente sobrara, lo que colocó en tensión a la comunidad de maestros.

Además de las políticas de Estado orientadas hacia la descentralización, tanto el gobierno de Turbay Ayala como el de Belisario Betancourt promovieron la modernización del Estado y la implementación de lineamientos tendientes a la racionalización del gasto público con una amplia delegación de responsabilidades a los entes territoriales. Es la época de la organización de las concentraciones distritales en Bogotá, cuya continuidad hacia la educación secundaria dependía de la presentación de un examen de estado practicado a los niños, una vez finalizaban la educación primaria; éste permitía clasificarlos y ubicarlos en las instituciones que ofrecieran el nivel de bachillerato.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Yo llegué trasladada de una escuela pequeñita que todavía queda en el barrio Inglés; llegué aquí al Jazmín porque en ese tiempo estaba en la Universidad y necesitaba pasarme a una mañana en el año 1982 (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)

La lógica localista de los ochenta y la entrega de buena parte de la planta docente de la nación al distrito –en este caso- que colocaban al MEN como un regulador, más que un administrador del sector, trajo consigo la presencia de la supervisión educativa en las escuelas primarias de una manera determinante. Particularmente, en El Jazmín, las directrices de la supervisión era fundamentales, tanto así que incidían en las orientaciones pedagógicas y administrativas, en el control de los recursos y hasta en la solución de conflictos entre los docentes, constituyéndose en una autoridad, que estando en una instancia superior al director, con frecuencia estaba presente en la cotidianidad escolar.

Los supervisores, ellos eran los que estaban pendientes y jugaban un papel importante. Como durante unos tres o cuatro años los supervisores si pasaban seguido por los colegios y miraban, indagaban, supervisaban, corregían. Hasta solucionaban conflictos internos de la institución (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)

El final de la década del ochenta toma a la comunidad con cierta estabilidad, pues su planta docente funcionaba sin inconvenientes, se controlaba la disciplina de los estudiantes, se sabía cómo proceder en la parte académica y el movimiento pedagógico nacional, de alguna manera, había logrado incidir en algunos maestros inquietos con la pedagogía, incluso varios de ellos, como normalistas, se decidieron a continuar su formación profesional como licenciados, lo que hacía posible una renovación progresiva de las prácticas pedagógica en la primaria. Sin embargo, algunos docentes lo que buscaban era contar con un material de base que les permitiera tener a mano un inventario de actividades para el desarrollo de sus clases, lo cual se observa en la reivindicación –y añoranza- de los manuales de la misión alemana, y más adelante, de los textos escolares.

“Después se pedía el libro de Santillana donde venía todo el programa resumido y una guía para el maestro. Eran muy buenos y no se les hacía copiar tanto a los alumnos sino que era corto y resumido, lo interesante para los alumnos. En esta época se tomaban lecciones, uno les hacía fila a los alumnos y todos tenían que pasar a dar su lección oral, luego en ciencias, dada niño tenía que dar su lección... Eso sí, les daba miedo” (Entrevista realizada a Lilia López, 2006, Foro Institucional)

“Cuando inicié pues, la directriz era buscar metodologías que atrajeran como la atención de los estudiantes con intereses tan distintos. Buscar metodologías que le dieran como gusto por hacer algo al menos estar en el colegio que les gustara..., existía lo que llamaban el pènsum del MEN. Se seguía tal cual” (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)

La promoción automática fue otro de los aspectos esenciales durante esta década; el tema era supremamente difícil de manejar por las interpretaciones que los profesores regularmente realizaban sobre la norma; sin embargo, según señalan, la promoción automática era una disposición del Estado que apuntaba a la masificación de la educación y a la universalización de la educación primaria,

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

que de todas maneras, requería algún tipo de regulación, por eso, la escuela creó los mecanismos para que todos los estudiantes cumpliera con los requisitos mínimos y fueran juiciosamente evaluados, incluso, en algunos casos, se reflexionaba con los padres de familia para que reconociera que su hijo no tenía las condiciones para ser promovido.

“Pues ahí nos tocó lo de la promoción automática, pero siempre se tenían en cuenta los criterios. Si estaba muy mal preparado, a consideración del docente, no se pasaba. Se hablaba con los papás, era mutuo acuerdo. No había problema pues se concientizaba al papá que el niño no podía pasar” (Entrevista realizada a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)

El escenario del inicio de la década del noventa coloca a la institución en uno de los momentos más difíciles de su devenir; como se señaló en la periodización de la institución anterior, en 1991 se proclama una nueva carta política en el país, la cual va a estar acompañada de toda una serie de iniciativas que introducen el neoliberalismo, no sólo en a través de la esfera económica, sino también en lo social y lo político, donde la desnacionalización del Estado direcciona la mayoría de las reformas relacionadas, en este caso, con la educación.

4.2.2.3 1992 – 2002. Entre la desfinanciación de la educación y las resistencias a la fusión

En 1992 la ciudad de Bogotá se declara en emergencia educativa, de tal forma que como consecuencia de las directrices del SED, el Jazmín procede a cerrar la primaria en la jornada de la tarde para implementar el nivel de básica secundaria y media, el cual va a tomar este nombre más adelante con la ley 115 de 1994. Esta situación muestra algo paradójico en la política educativa de este tiempo, mientras que en el setenta y ochenta la prioridad fue la universalización de la primaria y las campañas de alfabetización, ahora era más importante fortalecer el bachillerato, sin importar si con esto se cerraba los niveles iniciales, pues no hubo nuevas inversiones en el sector, se trataba de reemplazar la inversión de unos por la de otros, proclamando el aumento de la cobertura y la materialización de la eficiencia, lo que en el fondo dejaba a una masa importante de niños sin el derecho a la educación.

La crisis llegó con la organización de los cursos en bachillerato, según se observa, no existía lineamientos claros para la admisión de los estudiantes en estos cursos, de tal manera que en sus inicios se constituían grupos con diferencias en edades y hasta en continuidad escolar, algunos docentes expresan que podían existir grupos entre grado sexto y noveno con sujetos entre los 10 y los 21 años de edad, lo cual producía dinámicas relacionales bastante particulares y formas autoritarias de proceder que limitaban la posibilidad de agenciar procesos pedagógicos y de convivencia. Esto conlleva a la conformación del comité de admisiones, que a partir de este momento, y de acuerdo con lineamientos de la SED, permitieron regular edades, requisitos académicos, trayectoria escolar de los aspirantes, entre otros aspectos.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

“No estaban ni por intereses, ni por edades ni por nada. Como iban llegando iban metiendo gente a los cursos. Usted encontraba muchachos de 21 años con niños de 10 años porque era nivel 6º. Entonces eran unos cursos tremendamente desiguales en donde pues unificar intereses era algo complicado, ya como habían comenzado e íbamos como en el tercer mes, en Abril, no había quien cambiaba cursos, quien organizaba. Hasta estaba solo una coordinadora que era Stella Lucía que coordinaba un poquito lo que era academia y disciplina, ella ocupaba los dos cargos cuando esto arrancó” (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)

Luego, hacia 1993, se inicia un proceso en el que los maestros se someten a la evaluación docente, no sólo del rector de la institución, sino de los estudiantes. Lo que volvía novedoso el procedimiento; pero, según parece, esta evaluación se aplicaba sólo a los docentes temporales, y de esto dependía su continuidad en el colegio.

“Nosotros fuimos evaluados hasta el 93, yo era temporal y nos evaluaban en desempeño, nos evaluaban los estudiantes y nos evaluaban los directivos, hasta ahí... Influyó en que lo volvieran a contratar y pues la evaluación de todas maneras si llevaba a que uno mejorara ostensiblemente el nivel de desarrollo de sus clases, de su trabajo, mejoraba como mucho eso” (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)

Con la ley 115 de 1994 y el decreto 1860, la institución inicia la construcción de su proyecto educativo, que según relatan, introduce con mucha motivación el constructivismo como modelo pedagógico, que se articulaba a una propuesta de convivencia que pretendía colocar el escenario escolar como espacio significativo para la comunidad. Su primer PEI tuvo como lema “Hagamos de nuestra escuela un lugar agradable, acogedor y activo”. Este proceso estuvo acompañado de la construcción de un nuevo edificio, proyectado para la instalación de talleres de educación técnica, los cuales quedaron en un ejercicio de planeación inicial y de buenas intenciones, pues la propuesta nunca se llevó a cabo, por lo contrario, por esta época, la tendencia nacional era debilitar la educación técnica de colegios con alta trayectoria al respecto como los INEM y las instituciones técnicas nacionales; el lugar terminó convirtiéndose en una bodega en donde se guardaban los muebles deteriorados, aún el sitio se conoce como “las ruinas”

Mientras tanto, la jornada de la mañana, operando, casi como un colegio independiente, presenta en el año 2000 su proyecto educativo denominado “Hacia la formación en valores para el fortalecimiento de la comunidad educativa”, que pretendía concentrarse en la formación de valores como centro de la actividad pedagógica; casi simultáneamente, en 2001, la jornada de la tarde proclama su proyecto: “Fortalecimiento de la educación para el ejercicio de la democracia, la ciencia y la tecnología”, con un viraje hacia la educación en tecnología, ya no en la perspectiva de la formación técnica clásica de los setenta y ochenta, sino en lo que los maestros de la época señalarían como una pedagogía para la formación del pensamiento tecnológico en los estudiantes.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

4.2.2.4 2003 – 2007. Persistencia de exclusiones mutuas fruto de la fusión

En medio de esta aparente calma y definición de apuestas pedagógicas con proyectos educativos, más o menos posicionados en cada jornada, llega el año de 2003 con el imperativo de la fusión de instituciones, la cual, en el fondo, estaba aplazada, en tanto la norma regía desde el año 2001 con la ley 715, que como se expresó en la periodización de la institución Patio Bonito, es una profundización avasalladora de la política de Estado, tendiente a la eficacia del sector mediante la relación control del gasto - descentralización financiera - materialización del servicio como mercancía, a través de varias modalidades enmarcadas en lo que Jairo Estrada llamaría el 'nuevo colegio' y la 'canasta educativa'⁵⁹

A pesar de las resistencias implícitas y explícitas de la comunidad, especialmente de los maestros, el CED El Jazmín termina fusionándose con el CED Primavera, lo que produce episodios extremos de crisis de identidad institucional y serias dificultades de convivencia entre sus integrantes, según relatan los docentes. Aquí una vez más, la resistencia a la fusión, además de obedecer a una serie de impactos personales, como la reubicación de docentes y la pérdida de privilegios- algunos docentes le llamarán derechos-, es un proceso en el que la rivalidad y la negación del otro –la otra institución- se constituyen en los obstáculos más sobresalientes de este procedimiento; en el fondo la ruptura con lo que se tiene asegurado y la explicitación de cuál parte subordina a la otra jugarán un papel esencial en la realización de esta directriz nacional originada por la ley 715 de 2001.

Con dolor asumimos la institución educativa el Jazmín. Para mí, se perdió la identidad. Se ha fusionado y ha habido muchas ventajas en la fusión. Pero también muchos problemas. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)

Un ejemplo clarísimo entre Jazmín y Primavera, sede A y sede B, que a mi me da risa cada vez que dicen "había una fotocopidora, que cuando yo llegué era una fotocopidora de Primavera y que por utilización se suponía que iba a ser mejor usada en esta sede y todavía hay ese resquemor, dicen "la fotocopidora es de Primavera y no sé por qué se la llevaron para el Jazmín, la fotocopidora la compraron los padres de familia". Ni siquiera en eso pudo haber unidad de decir que ellos se sienten bien porque a la hora de necesitar material no lo tienen a tiempo, ellos sienten que eso es un complique, que tienen que mandar con no sé cuánto tiempo, que no le llegan las cosas a tiempo, por un elemento tan indispensable como es una fotocopidora que era de allá y que ellos querían tenerla allá para poder hacer uso de ella para el momento que la necesitaran. Hasta en cosas de esas pienso que no hubo una real fusión que se buscó. (Entrevista realizada a Doris Rincón, 8 de octubre de 2007)

⁵⁹ Ver apartado conceptual sobre políticas educativas 1970-2007.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

“La escuela que nos dejó María Cecilia Vélez fue unos colegios con gente lista a defenderse, porque María Cecilia no llegaba a preguntar, llegaba a cambiar a los colegios y eso no es fácil porque la gente tiene que defenderse para todo y contra todo. Entonces, si yo las conozco, yo sé mejor qué es lo que me están diciendo y eso sucedió a nivel de los maestros. El maestro se supone que hay una claridad política, históricamente hablando, tiene una claridad política y que eso hacía que se sintiera muy empoderado frente a muchas cosas, pero esta vez no es ese tipo de conocimiento, es el tipo de conocimiento de: muéstreme a ver qué es lo que hay porque tenemos que estar muy bien en las cosas, porque hay cosas que ya no puedo discutir, porque ya hay cosas que no puedo pelear, entonces eso hizo que se conocieran mucho más las políticas. Pero por ejemplo, frente a lo que hoy hablábamos sobre evaluación, qué tanto se han variado esas políticas, ese conocimiento a la forma como yo lo hago... no sé. Hay vuelvo y le repito lo que dije antes, yo sé que si hay trabajo pero hay cosas que uno mira y dice: ¿cómo puede estar sucediendo esto?” (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)

Ya con la fusión como realidad, las diferencias entre la comunidad de El Jazmín y Primavera fueron frecuentes, es un momento en el que aparecen docentes nombrados a través de los nuevos concursos, varios de ellos no son licenciados y su presencia en la institución es distante de toda esa historia de conflictos entre las dos comunidades, por tanto, en ocasiones, se autoexcluyen. En 2005 se abre el bachillerato en la jornada de la mañana y se producen variadas críticas a los directivos docentes que impulsan la determinación, pues aparentemente, esta nueva estructura académico-administrativa no mostraba una proyección clara y una vez más, afectaría a los niños más pequeños.

Las reformas producidas a lo largo de la década del dos mil, entre ellas, la fusión y la flexibilidad laboral se observaron en la situación que dramáticamente vivió esta comunidad educativa. Bogotá pasó de tener 664 establecimientos oficiales administrados por la SED a 363 en 2003, continuando de este modo, con su papel de modelo nacional. Los nuevos docentes llegan contratados bajo la modalidad del decreto 1278, varios de ellos no son licenciados y según los relatos, su formación es precaria en lo pedagógico, pero además, no tienen las condiciones para el trabajo con niños, jóvenes y comunidad en general presentan serias falencias.

Los maestros más antiguos, en un ejercicio de balance, consideran que lo que está ocurriendo permite pensar que hoy, hay más dificultad para educar y ejercer la docencia que en otras épocas. Al parecer la labor de gestión comunitaria realizada por los docentes en las primeras décadas tuvieron como centro diversas motivaciones para agenciar procesos organizativos, sin embargo, según expresan, hoy se observa una desesperanza colectiva frente a la pedagogía y el trabajo con las nuevas generaciones, lo cual no escapa a la presencia de tecnologías disciplinarias que como las políticas educativas -desfinanciación de la educación, canasta educativa, subsidio a la demanda, descentralización financiera, concesiones- que en los diversos periodos han pretendido formar un sujeto estudiante, docente y directivo-docente en particular, no obstante, lo que muestra este ejercicio es que las tecnologías no logran capturar totalmente al sujeto, y que son especialmente los docentes en una comunidad educativa, aquellos que

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

producen rupturas al orden predominante. Los profesores del Jazmín efectúan usos y apropiaciones sistemáticas, en donde asuntos fundamentales como la evaluación, la planeación institucional, el PEI y la propia fusión, se han asumido bajo nuevas elaboraciones en donde las mixturas entre lo convencional y lo no convencional, lo formal e informal, la exclusión e inclusión han estado presentes en sus modos de ser y existir.

Siempre digo ¿por qué se le da al estudiante tanta facilidad de ser promovido sin ningún tipo de aprendizaje? Para que lleguen a estrellarse con un examen del ICFES, yo antes miraba los folletos que mandan pero necesariamente un estudiante para presentar un ICFES debe tener muchos conceptos, entonces es aquí donde yo digo que al gobierno le interesa tener un pueblo en la ignorancia porque para haber promovido un decreto donde el estudiante no necesita saber nada... Si al estudiante le dicen que va a ser competente deberían prepararse unos exámenes que respondan a eso, que usted le de el contenido del tema y a partir de allí presentar la prueba. No hay concordancia entre lo que el estudiante ha aprendido y lo que se le pregunta, después dicen: mire que no hizo nada en el bachillerato.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

**SEXTA PARTE:
A MANERA DE CONCLUSIONES
FIN DE UN TRAYECTO Y APERTURA DE NUEVOS
CAMINOS**

6. A MANERA DE CONCLUSIONES

Las subjetividades de los docentes constituyen un proceso, que sin duda, da cuenta de una memoria y una historia que de paso, explicita conflictos permanentes, tensiones estructurales y frecuentes discursos en los que se entrecruzan el saber y el poder, sobretodo, en relación con el enfrentamiento a las políticas educativas. El ejercicio hasta el momento es amplio e intenta plantear un nuevo lugar del maestro; un lugar en el que se reconoce como sujeto y en el que la experiencia de sí ha sido fundamental para su ejercicio social y político, pues no se puede desconocer que las representaciones sociales que han circulado históricamente en relación con la actuación del magisterio es su tendencia al conflicto y a la obstaculización de procesos de la oficialidad. Al respecto, se señalarán algunas conclusiones que no pretenden reducir el análisis anterior, ni ignorar los presupuestos teóricos de los que se ha valido la investigación, sino de formular algunas consideraciones que no pretenden ser punto de llegada; más bien aspiran a constituir un conjunto de ideas abiertas que se ponen al servicio de la discusión académica e investigativa para futuros trabajos y debates.

En relación con el lugar teórico y metodológico...

La memoria es un escenario en el que las voces de los que han sido silenciados e ignorados tiene un lugar central y un acento alternativo en lo político; la memoria educativa y pedagógica introduce una reflexión necesaria en estos tiempos, en tanto el papel del maestro, sus percepciones, las prácticas que implementa, las reflexiones que elabora, e incluso sus fracasos, no se han colocado en el escenario de lo público; no tanto para exaltarlo o juzgarlo, sino para comprenderlo, reconocer cómo se ha hecho sujeto, cómo ha enfrentado el sistema, bajo qué perspectivas ha construido su experiencia y cómo sus formas de ser y existir en el mundo, vinculan de manera frecuente lo privado y lo público, lo personal y lo colectivo, lo psíquico y lo social.

Las discusiones contemporáneas que analizan al sujeto, como esencia y cuerpo capturados por la sociedad disciplinaria y de control (Foucault, 1982); potenciados y activados en medio de la construcción de proyectos colectivos (Zemelman, 2005), capaces de agenciar procesos desde su individualidad en medio de la sociedad riesgo (Giddens, 1998; Beck, 1999), incorporados y vinculados a la sociedad de la información y de conocimiento (Castells, 2002; Delors, 1997), o productores de un conjunto de fisuras al sistema que mediante los usos y apropiaciones a imperativos enunciativos atraviesan los órdenes reinantes (De Certeau, 1999), ofrecen diversas formas de asumir lo que pasa con los sujetos hoy, estableciendo hasta dónde se pueden contemplar apuestas políticas y ciudadanas diferentes a la movilización de masas, la vinculación a los partidos políticos o a los procesos electorales de la democracia liberal, que por décadas han estado ligados a la concepción de la política y la democracia.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

Como producto de estas exploraciones, es posible asumir que el sujeto no está determinado por la sociedad y la cultura, que su cuerpo y alma, aunque estén sometidos al examen y sean proclives a la sujeción, pueden agenciar procesos diferentes desde la experiencia de sí (Larrosa, 1995), una experiencia en la que el sujeto se debate entre el autogobierno y la dominación de la máquina disciplinaria; una experiencia en la que la historia de fabricaciones que ha modelado sus formas de ser y proceder, produce fisuras y fragmentaciones a los sistemas reinantes en la cotidianidad, que a manera de rizoma y de magma, puede conducir a la agencia y la resistencia; y es posible asumir que este proceso es visible cuando el sujeto se hace cargo de sí mismo y realiza rupturas de diferentes maneras, incluso bajo estrategias y tácticas espontáneas que se producen en la cotidianidad de su vida.

De este modo, la Escuela, como escenario de fragmentaciones, rupturas, conflictos y ausencias, es un espacio que produce sujetos, que propicia experiencias de sí por ser el receptáculo de intencionalidades muy precisas que se explicitan en las políticas educativas, configurando de esta manera, diversas formas de agencia, que en este caso, resultan altamente significativas en los maestros, por ser quienes se encuentran en medio de los actores que van a la escuela a algo que socialmente es claro, pero que cobra sentidos distintos en los que la constituyen.

Los usos y apropiaciones que operan como elementos de ruptura a los órdenes reinantes (De Certeau, 2000) que se entremezclan en las experiencias de la vida cotidiana que construyen los sujetos, además de un referente teórico de alta importancia para esta investigación, es una herramienta metodológica muy útil para el análisis de las narrativas de los docentes, en tanto logra inferir en los procesos de interpretación, los posibles espacios fronterizos entre la dominación y el autogobierno, entre lo psíquico y lo social, e incluso, entre lo constituido y lo constituyente, aspectos esenciales en la perspectiva que se ha venido construyendo.

Acerca de los hallazgos...

Frente a la pregunta que se planteó la investigación, entendida como la identificación de la producción de los usos y apropiaciones de los maestros de estas dos instituciones y cómo éstas han incidido en la construcción de experiencias de sí frente a las políticas educativas que han circulado durante la década del setenta y el 2007, en estos sujetos, se puede señalar que las subjetividades de los docentes constituyen un proceso, que sin duda, da cuenta de una memoria y una historia que de paso, explicita conflictos permanentes, tensiones estructurales y frecuentes discursos en los que se entrecruzan el saber y el poder, sobretodo, en relación con el enfrentamiento a las políticas educativas.

Larrosa ha señalado que uno de los componentes centrales para comprender cómo opera la experiencia de sí es la afectación del sujeto, lo cual se traduce en

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

las formar de ver-se, expresar-se, narrar-se y juzgar su propia acción en el mundo. En este sentido, el reconocimiento del docente en cada uno de los momentos de su vida como rememoración es una aproximación importante para producir lo que Foucault llamaría el gobierno de sí. Las diferencias tan marcadas entre los maestros del setenta y ochenta con los del noventa y dos mil de ambas instituciones es una muestra del tránsito del Estado de Bienestar al Estado Corporativo neoliberal, lo cual hace parte de una transformación global y local, que aunque no pretende constituirse en un determinismo histórico-cultural, sí explicita una diferencia sustancial sobre la experiencia de sí.

Los maestros del setenta y ochenta todo el tiempo exaltan su labor, reivindican su papel en la comunidad, e incluso, aceptan que en medio de la precariedad, el Estado les cumplió en términos laborales-salariales y que trataba de dotar la institución; mientras tanto, los docentes del noventa y dos mil, quienes han vivido la profundización de la desfinanciación de la educación pública, el cambio de condiciones laborales y salariales –ley 715 y nuevo estatuto docente- y la transformación de prioridades de formación para el sector –competencias, desarrollo humano, tecnología, bilingüismo-, más que escepticismo, han trabajado en medio de la incertidumbre. En ambos casos, se puede observar que el intento, no sólo por dominar a otros, instaurar ejercicios de poder o irradiar fuerza a través del discurso u otras modalidades, es un paso importante hacia la autodominación, es un paso de la ansiedad y la incertidumbre hacia el autocontrol, lo cual le permite efectuar permanentemente, u ocasionalmente, el reconocimiento, la contención, el impulso, la activación y la desactivación, en últimas, múltiples y variadas formas de afectación.

La afectación es un paso esencial en la construcción de la subjetividad, que en este caso, transita permanentemente del ejercicio del poder y de la fuerza -del mismo maestro-, a la producción de alternativas a las formas dominación; de la invención de mecanismos para usar y apropiar las tecnologías disciplinarias en medio de la cotidianidad, hasta la creación de profundas motivaciones al ejercicio de la resistencia; de la auto-exaltación del maestro a su reconocimiento como agente periférico y contingente en la transformación social. Esto significa que en dos o tal vez, tres generaciones, los maestros han constituido una fuerza, en ocasiones protagónica, y en otras, silenciosa, que todo el tiempo efectúa fisuras, quiebres y desgloses a las tecnologías disciplinarias y que como experiencia de sí, han fabricado e interiorizado mecanismos y procedimientos que subvierten el orden, lo modifican y lo descredibilizan.

Aunque en la actualidad suele verse con frecuencia a un maestro derrotado, poco organizado y con cierta crisis identitaria, los docentes de esta nueva generación, están produciendo caminos divergentes a la política educativa, que aunque no expliciten el rechazo a las tecnologías disciplinarias, y sus actuaciones se debatan en medio de la incertidumbre y el anonimato, están ampliamente *afectados*; afectación que en términos de la experiencia de sí, da cuenta de una nueva

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

subjetividad, que no aparece como producto del aquí y el ahora, sino que es toda una transformación subjetiva del maestro, que en esta recuperación de memoria lo expresa muy bien los quiebres y desgloses creados entre 1970 y 2007; una historia en la que los maestros han sido testigos de sí mismos.

Caminos posibles para futuras investigaciones...

Si bien, la investigación logró avanzar en la identificación de la experiencia de sí de los docentes de estas dos instituciones educativas como puente para develar las subjetividades de estos sujetos en una relación con la recuperación de la memoria educativa y pedagógica, es importante señalar que aún son múltiples las preguntas y los campos que deberán resolverse en futuros ejercicios investigativos.

En primer lugar, vale la pena insistir que aunque el grupo de historia de las prácticas pedagógicas ha hecho enormes aportes sobre la vida de la escuela y las transformaciones por las que ha pasado en diferentes etapas de la vida del país, es necesario continuar la indagación sobre los maestros, sus experiencias, las motivaciones que generan ciertos modos de ser y existir, las formas de agencia que crean en la cotidianidad y toda una serie de aspectos, que no sólo indagan por su condición psico-social, sino por la producción de representaciones, prácticas y discursos que dan cuenta de las fabricaciones que a lo largo del tiempo se han incardinado en su cuerpo y alma.

En segundo lugar, aunque no se ha zanjado la discusión entre el autogobierno y la sujeción de los sujetos como producto de las fabricaciones que históricamente se han encarnado en sus vidas, especialmente, en el escenario escolar, es importante identificar aún más referentes teóricos y metodológicos, para distinguir los espacios fronterizos de estos dos procesos, pues lo que demuestra este trabajo es que el sujeto todo el tiempo se debate entre la subordinación y la resistencia, entre la agencia y la sujeción, entre la autonomía y la heteronomía; la existencia de una serie de tensiones que emergen en el mundo de la vida de los sujetos, se constituye en una oportunidad para analizar si en realidad, éstos son capaces de potenciar procesos sociales y políticos - diferentes a la movilización de masas, la participación en el partido o en el sindicato- o si definitivamente, están capturados y sujetos por las tecnologías disciplinarias.

Finalmente, se requiere de nuevas investigaciones que le den más contenido al concepto de memoria educativa y pedagógica; es necesario que la escuela se mire a sí misma, que reconozca sus transformaciones, que revele la acción de los sujetos a través del tiempo, y que piense su presente y su futuro a partir de lo vivido; la experiencia muestra que sí es posible incorporar esta categoría, y que en este caso particular, la política educativa ha sido esencial en la construcción de prolíficas relaciones en los actores que constituyen estos escenarios educativos; valdría la pena avanzar en investigaciones sobre memoria, que observen lo

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

ocurrido desde décadas anteriores al setenta, y que logren realizar algún tipo de articulación con lo que alcanzó esta investigación.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt Hannah. La Condición Humana. Paidós, Barcelona.

Barbero Jesús Martín. El futuro que habita la memoria. En En I simposio internacional y IV cátedra anual de historia 'Ernesto Restrepo Tirado'. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999.

_____ Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Laverde M, et al (Comp). Siglo del hombre DIUC, U. Central, Bogotá, 2004.

Benjamin Walter. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Ed. Crítica, Buenos Aires, 1999.

Bruner J. Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Barcelona, 1992.

CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.

Cubides Humberto. Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí. Bogotá, siglo del hombre IESCO, U. Central.

De Certeau Michel. La invención de lo cotidiano. Traducción Alejandro Pescador. México. U Iberoamericana, 2000, En Cuadernos Pensar en Público N° 0. Universidad Javeriana, Bogotá, 2004.

Elías Norbert. El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

Espitia Uriel. Instituir ciudadanía desde la niñez. Artículo de la Revista Nómadas N° 24. Universidad Central. IESCO. 2006. pp. 225-237

Estrada Jairo. Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Unilibros, Bogotá, 2002.

Fazio Hugo. La globalización en su historia. Universidad Nacional, Bogotá, 2000.

Foucault Michel. El sujeto y el poder, traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa, Bogotá, carpe diem, 1991.

_____ Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.siglo XXI, México, 2005. trigésima edición en español.

_____ Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, México, 2005, trigésimo cuarta edición en español.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Gantiva Jorge. Historia, Nación y Educación en Colombia. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. U. P. N, Bogotá, 2002.

Gramsci Antonio. Quaderni del carcere, Torino _____.

Geertz Clifford. La interpretación de las culturas. Gedisa editorial, Madrid, 2001.

Hardt Michael y Negri Antoni. Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio. De Bolsillo, Bogotá, 2006.

Hobsbawm Eric. La Era del Capital, 1848-1875. Editorial Crítica, Barcelona, 1998.

Larrosa J. Tecnologías del yo y Educación. En Escuela Poder y Subjetivación. Larrosa (Ed.), Piqueta, Madrid, 1995.

Le Goff Jacques. El tiempo del mundo: el regreso de Braudel. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998.

Libreros Daniel. Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas. U. P. N, Bogotá, 2002.

Mejía Marco Raúl. La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Laverde M, et al (Comp). Siglo del hombre DIUC, U. Central, Bogotá, 2004,

Molano Frank y Acosta Wilson. Análisis de los procesos, estrategias y problemáticas de la fusión entre la educación inicial y la educación primaria en el contexto distrital. Proyecto de investigación IDEP, Bogotá.

Morin Edgar. Las nociones de sujeto. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividades. Fried Sch. Dora (Comp). Paidós, Buenos Aires, 2002, 3ª Edición.

Ramírez Jorge. Memoria Educativa y Memoria Pedagógica. Documento de trabajo del I taller de equipos de investigación sobre recuperación de memoria educativa y pedagógica. Bogotá, IDEP, marzo 9-11 de 2007.

Ricoeur Paul. Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998.

_____ La Memoria, la Historia, el Olvido. Fondo de Cultura, México 2002.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

Saldarriaga Oscar. Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia, Bogotá, magisterio, Grupo de historia de la práctica pedagógica.

_____ Las tensiones constitutivas de la escuela moderna, _____ Bogotá, 2004.

Sáenz Javier, Saldarriaga Oscar y Ospina Armando. Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903, 1946, Vol. 2. Colciencias, UniAndes, UniAntioquia, Foro Nal por Colombia, Bogotá, Medellín, 1997.

Serna Adrian, et al. Pedagogía, paz y conflicto. IPAZUD, U. Distrital, Bogotá.

Sánchez Gonzalo. Memoria, museo y nación. Palabras introductorias al I simposio internacional y IV cátedra anual de historia 'Ernesto Restrepo Tirado'. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999

Sánchez Marlén. Memoria Educativa y Pedagógica en tiempos de Globalización. En Revista Educación y Ciudad. Memoria, Educación y pedagogía. IDEP, Bogotá, 2006.

Uribe María Teresa. Las soberanías en disputa, ¿conflicto de identidades o de derechos? En I simposio internacional y IV cátedra anual de historia 'Ernesto Restrepo Tirado'. ICNH, IEPRI, U.N, Bogotá, 1999.

Torres Rosa María. ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del banco mundial. En La Educación según el banco mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Coraggio J.L y Torres R.M (Comp.) Miño y Dávila editores/CEM, Buenos Aires. 1997.

Varela, Julia y Álvarez Úria, Fernando. La arqueología de la escuela. Madrid. Editorial Piqueta. 1991.

Vernant J.P. Historia de la memoria y memoria histórica. En Por qué Recordar. Academia Universal de las Culturas. Foro Internacional Memoria e Historia: UNESCO, 1998.

Zemelman Hugo. En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Universidad Central- DIUC, Siglo del Hombre editores, Bogotá, 2004.

<Todos los derechos reservados>

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

ANEXOS

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

PERSPECTIVAS SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN – DÉCADAS 70- 2000

CATEGORÍA	DÉCADA SETENTA	DÉCADA OCHENTA
FINANCIACIÓN	Desarrollo basado en la teoría de la sustitución importaciones (CEPAL)	Predomina la municipalización para el control del gasto público y enfrentar el endeudamiento.
ADMINISTRACIÓN ESTATAL	Estado interventor Nacionalización de la educación como producto de la reforma del 68 (modernización del Estado) Procesos de municipalización a partir de 1974, dando origen a las escuelas distritales en Bogotá.	Estado fiscalizador y regulador. Son los gobernadores, los intendentes y comisarios y el alcalde de Bogotá los que administran (ley 24/88)
ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL	Aparece la concentración distrital, las cuales realizan planes de desarrollo.	Se mantienen las concentraciones distritales para la primaria y colegios para el bachillerato.
PRODUCCIÓN DE DISCURSOS	El Estado es fundamental en la administración, regulación y evaluación de la educación. Discurso en pro de lo público a través de la universalización y democratización de la educación primaria.	Racionalización del gasto y la máxima eficacia del maestro a través de la planificación. Surge la promoción automática en la educación primaria basada en la desestimulación de la deserción y la ampliación de cobertura.
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Implementación de prácticas basadas en las disposiciones de la misión alemana.	Apertura a diferentes modelos y enfoques pedagógicos. Se implementa la tecnología educativa en la planeación pedagógica. Se realiza la promoción automática en la primaria.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

CATEGORÍA	DÉCADA NOVENTA	DÉCADA DOSMIL
FINANCIACIÓN	Leyes del neoliberalismo en su primera fase (apertura económica y apertura educativa) Regulación del sistema de transferencias del gobierno central a entidades territoriales según el situado fiscal.	Segunda fase del neoliberalismo. A través de la ley 715 se crea el sistema nacional de participaciones que desregulariza las transferencias (SGP). Subsidio a la demanda. Las entidades territoriales asumen excedentes del monto total de las SGP.
ADMINISTRACIÓN ESTATAL	Nuclearización educativa (decreto 1246 de 1990)	Se vuelve a la municipalización, subsidio a la demanda, administración de infraestructuras, concesiones y apadrinamiento de escuelas y colegios públicos por colegios privados.
ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL	Unificación de la básica hasta noveno y e algunos casos hasta la media. Aparece el gobierno escolar, el PEI y los proyectos transversales (ley 115 y decreto 1860 de 1994)	Se produce la centralización, alianzas, fusiones y en general, la flexibilización organizacional. Aparecen lo CED y los IED
PRODUCCIÓN DE DISCURSOS	A nivel de los organismos supranacionales: <ul style="list-style-type: none"> • Mayor atención a la educación infantil, las poblaciones indígenas y las minorías étnicas. • Ampliación de cobertura. • Desafíos de los países en desarrollo: acceso (educación primaria), equidad (no 	Relación sociedad del conocimiento- riqueza-competencia Se afianza la diferencia entre derecho a la educación y prestación del servicio educativo (el concepto del servicio público flexibiliza quien lo debe asumir) Se pasa del rector al gerente y del estudiante a usuario.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>discriminación), calidad (mejoramiento de condiciones medibles en bibliotecas, tiempo de instrucción, tareas en casa, libros de texto, conocimientos y experiencia del profesor, laboratorios, salario del profesor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducción de la brecha entre las reformas educativas y las reformas económicas. • La prioridad (BM) es fortalecer la educación básica con el fin de reducir el analfabetismo y producir conocimientos para resolver los problemas del hogar y el trabajo. • Prioridades de inversión: tiempos de instrucción, libros de texto y capacitación docente. <p>A nivel nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar cobertura, elevar calidad, buscar nuevas formas de financiación, descentralización administrativa y modernización del sector educativo. • Eficiencia en recursos, mejorar la relación N° estudiantes por docente, incrementar cobertura y medir calidad a través de pruebas estandarizadas. 	<p>La evaluación es la encargada de reorientar procesos Se consolida la aplicación de pruebas estandarizadas</p>
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Cambia el concepto de evaluación, pasando de lo	Surgen las competencias y los estándares curriculares.

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	cuantitativo a lo cualitativo a través del sistema de logros (decreto 2343 de 1996) El currículo se volvió parte de la autonomía institucional.	Aparece el decreto 230 de 2003 el cual otorga criterios frente a la promoción y evaluación (contenidos, logros, procesos y competencias)
--	--	--

PERSPECTIVAS SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN – DÉCADAS 70- 2000

CATEGORÍA	DÉCADA SETENTA	DÉCADA OCHENTA
FINANCIACIÓN	Desarrollo basado en la teoría de la sustitución importaciones (CEPAL)	Predomina la municipalización para el control del gasto público y enfrentar el endeudamiento.
ADMINISTRACIÓN ESTATAL	Estado interventor Nacionalización de la educación como producto de la reforma del 68 (modernización del Estado) Procesos de municipalización a partir de 1974, dando origen a las escuelas distritales en Bogotá.	Estado fiscalizador y regulador. Son los gobernadores, los intendentes y comisarios y el alcalde de Bogotá los que administran (ley 24/88)
ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL	Aparece la concentración distrital, las cuales realizan planes de desarrollo.	Se mantienen las concentraciones distritales para la primaria y colegios para el bachillerato.
PRODUCCIÓN DE DISCURSOS	El Estado es fundamental en la administración, regulación y evaluación de la educación. Discurso en pro de lo público a través de la universalización y democratización de la educación primaria.	Racionalización del gasto y la máxima eficacia del maestro a través de la planificación. Surge la promoción automática en la educación primaria basada en la desestimulación de la deserción y la ampliación de cobertura.
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Implementación de prácticas basadas en las disposiciones de la misión alemana.	Apertura a diferentes modelos y enfoques pedagógicos. Se implementa la tecnología educativa en la

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

		planeación pedagógica. Se realiza la promoción automática en la primaria.
--	--	--

CATEGORÍA	DÉCADA NOVENTA	DÉCADA DOSMIL
FINANCIACIÓN	Leyes del neoliberalismo en su primera fase (apertura económica y apertura educativa) Regulación del sistema de transferencias del gobierno central a entidades territoriales según el situado fiscal.	Segunda fase del neoliberalismo. A través de la ley 715 se crea el sistema nacional de participaciones que desregulariza las transferencias (SGP). Subsidio a la demanda. Las entidades territoriales asumen excedentes del monto total de las SGP.
ADMINISTRACIÓN ESTATAL	Nuclearización educativa (decreto 1246 de 1990)	Se vuelve a la municipalización, subsidio a la demanda, administración de infraestructuras, concesiones y apadrinamiento de escuelas y colegios públicos por colegios privados.
ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL	Unificación de la básica hasta noveno y e algunos casos hasta la media. Aparece el gobierno escolar, el PEI y los proyectos transversales (ley 115 y decreto 1860 de 1994)	Se produce la centralización, alianzas, fusiones y en general, la flexibilización organizacional. Aparecen lo CED y los IED
PRODUCCIÓN DE DISCURSOS	A nivel de los organismos supranacionales: <ul style="list-style-type: none"> • Mayor atención a la educación infantil, las poblaciones indígenas y las minorías étnicas. • Ampliación de cobertura. • Desafíos de los países en desarrollo: acceso 	Relación sociedad del conocimiento- riqueza-competencia Se afianza la diferencia entre derecho a la educación y prestación del servicio educativo (el concepto del servicio público flexibiliza quien lo debe asumir)

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>(educación primaria), equidad (no discriminación), calidad (mejoramiento de condiciones medibles en bibliotecas, tiempo de instrucción, tareas en casa, libros de texto, conocimientos y experiencia del profesor, laboratorios, salario del profesor).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducción de la brecha entre las reformas educativas y las reformas económicas. • La prioridad (BM) es fortalecer la educación básica con el fin de reducir el analfabetismo y producir conocimientos para resolver los problemas del hogar y el trabajo. • Prioridades de inversión: tiempos de instrucción, libros de texto y capacitación docente. <p>A nivel nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar cobertura, elevar calidad, buscar nuevas formas de financiación, descentralización administrativa y modernización del sector educativo. • Eficiencia en recursos, mejorar la relación N° estudiantes por docente, incrementar cobertura y medir calidad a través de pruebas estandarizadas. 	<p>Se pasa del rector al gerente y del estudiante a usuario. La evaluación es la encargada de reorientar procesos Se consolida la aplicación de pruebas estandarizadas</p>
--	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>Cambia el concepto de evaluación, pasando de lo cuantitativo a lo cualitativo a través del sistema de logros (decreto 2343 de 1996) El currículo se volvió parte de la autonomía institucional.</p>	<p>Surgen las competencias y los estándares curriculares. Aparece el decreto 230 de 2003 el cual otorga criterios frente a la promoción y evaluación (contenidos, logros, procesos y competencias)</p>
--------------------------------	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

ENTREVISTA A DOCENTES

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuántos años trabajó o lleva en el sector educativo oficial?
3. ¿Cuándo y cómo llegó a la institución?
4. ¿Recuerda el nombre del rector y/o de algunos de sus compañeros en el momento de su llegada a la institución?

FINANCIACIÓN

5. ¿El dinero con el que se financiaba la educación en esta época pertenecía a recursos de la nación, el departamento o el Distrito?
6. ¿El Estado tenía mecanismos claros para la destinación de los recursos para la educación en esta época?

ADMINISTRACIÓN ESTATAL

7. ¿Cuál era el ente gubernamental que administraba la educación en este momento?
8. ¿De qué manera se ejercía la inspección y vigilancia de las instituciones educativas?
9. ¿De qué forma se evaluaba a los docentes? ¿Qué incidencia tenía este proceso en el ambiente de las instituciones y en la continuidad de los docentes?
10. ¿Quiénes contrataban la vigilancia y el personal de aseo?
11. Solo para la década de 2000 ¿Cómo vivió su institución el proceso de fusión?

ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL

12. ¿Qué nombre recibía el plantel educativo?
13. ¿Cómo se realizaba la planeación institucional y en qué consistía?

PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

14. ¿Qué nombre recibía el directivo docente y cómo se organizaba la institución?
15. ¿Cuántos estudiantes había por curso?
16. ¿Se agrupaba por edades, por procesos pedagógicos o por otros criterios?
17. ¿Cómo se promovían los estudiantes al grado siguiente?
18. ¿Con qué espacios diferentes al aula de clase se contaba para realizar la labor pedagógica y académica?

PRACTICA PEDAGÓGICA

19. ¿Se contaba con maestros especializados para cada área?

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

20. ¿Qué lineamientos o directrices seguía usted para desarrollar su labor pedagógica?
21. ¿Cómo se evaluaba a los estudiantes?
22. ¿Qué elementos contenía el informe académico entregado a los estudiantes?
23. ¿Utilizaba alguna herramienta tecnológica en su quehacer pedagógico?
24. ¿Existían pruebas estatales para evaluar a los estudiantes? ¿Cuáles? ¿Cómo funcionaban?

Las preguntas anteriores fueron filtradas y orientadas hacia la indagación por las subjetividades producidas por los maestros, por consiguiente, fue establecida una pregunta por aspecto que diera cuenta de las dimensiones, fabricaciones, experiencias que en realidad pudieran acercarse a la configuración de subjetividades situadas en cada sujeto.

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS

1. ¿Qué dice el sujeto de sí?

FINANCIACIÓN

2. ¿El profesor puede dar cuenta de los mecanismos de la financiación de la educación oficial por parte del Estado? ¿Qué efectos tiene sus usos y apropiaciones?

ADMINISTRACIÓN ESTATAL

3. ¿Qué dispositivos se logra distinguir en la administración de la educación ejercida por el Estado? y ¿Cómo se asumen los discursos y acciones que acompañan los modelos de inspección, vigilancia, control y regulación de la educación?

ADMINISTRACIÓN INSTITUCIONAL

4. ¿Qué características tiene la administración institucional y cómo es incorporada por los docentes?

PRODUCCIÓN DEL DISCURSO

5. ¿Cuáles son los principales discursos referidos a la educación y la pedagogía que circulan desde las instituciones oficiales y/o instaladas desde el contexto escolar y/o de otros actores? ¿Cuáles fueron sus usos - apropiaciones - resistencias?

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6. ¿Qué aspectos configuran la práctica educativa y pedagógica? y ¿Cómo se adoptan o rechazan ciertos discursos y/o prácticas?

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

**RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DEL IED EL JAZMÍN Y EL IED PATIO BONITO EL TINTAL. PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN 1970-2007
MATRIZ INDUCTIVA EL JAZMIN**

TECNOLOGÍAS DISCIPLINARIAS- FINES HETERONÓMICOS ADMINISTRACIÓN ESTATAL/INSTITUCIONAL/ FINANCIACIÓN		
PLANOS DE LA SUBJETIVIDAD	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
VER-SE	<p>Me trasladaron al Jazmín en 1970 y llegué a estrenar edificio puesto que lo habían construido y antes estaban trabajando en casas en arriendo. Había 15 cursos aproximadamente, la directora se llamaba Celmira de Herrera, trabajábamos muy rico, muy sabroso, ella nos dirigía, también llenábamos nuestro plan de aula. Trabajábamos muy delicioso. (Entrevista realizada a Lilia López, 2006, Foro Institucional)</p> <p>En ese tiempo nosotros enseñábamos todas las materias, hacíamos nuestro plan de aula según los puntos que nos diera la rectora y se trabajaba muy delicioso. Los padres de familia eran amplios, respetuosos y dejaban que uno corrigiera a los niños en su aplicación y su disciplina. (Entrevista realizada a Lilia Maldonado, 2006, Foro Institucional)</p> <p>Yo llegué trasladada de una escuela pequeña que todavía queda en el barrio Inglés; llegué aquí al Jazmín porque en ese tiempo estaba en la Universidad y necesitaba pasarme a una</p>	<p>El docente se observa a sí mismo mediante las experiencias personales y laborales que se producen en el contexto. Es capaz de ver y describir sus modificaciones como producto de ciertos cambios que provienen de las políticas educativas (determinismo). Se observan en cinco perspectivas así; la llegada a la institución como un momento de felicidad en el que se trabaja en buenas condiciones, pese a la incomodidades de la construcción de la planta física; ven en la escuela, una oportunidad para su cualificación personal y profesional; observan que a pesar de las transformaciones, aún no es claro el horizonte de la institución en la parte formativa y organizativa; una vez más se observan como sujetos que tuvieron que hacer un sacrificio muy grande en su labor de maestros por la adversidad de las condiciones y de la propia comunidad de la época; asume la evaluación como un proceso muy importante, porque según su experiencia, esto permite mejorar.</p> <p>En este caso la escuela es un objeto de auto-observación que le permite al maestro efectuar usos</p>

	<p>mañana en el año 1982 (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>El colegio de hoy lo siento que hemos ido decayendo en algunos aspectos, principalmente, convivenciales. Hemos perdido como la capacidad de la normatización, no hay criterios unificados frente a la normatización, hemos avanzado de pronto en lo tecnológico, pero en lo humano no mucho. A nivel pedagógico se trabaja en lo que cada uno tiene en su capacidad de desarrollar, pero realmente sentimos que el colegio esta como sin un horizonte fijo. Sobre todo a nivel de unificación de estamentos, cada uno esta por un lado diferente. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Mi nombre es Janeth Casallas y trabajo en esta institución hace 18 años. La escuela se formó hace 46 años con el interés y sacrificio de la comunidad. (Encuentro de docentes El Jazmín)</p> <p>Era para mejorar las cosas que evaluar al maestro. Para que las cosas mejoraran. No era para castigar a nadie, sino para decir que eso estaba mal. Realmente era para que la institución marchara mejor. (Encuentro de docentes El Jazmín)</p> <p>No, no había maestros de apoyo. No existía el</p>	<p>de las tecnologías disciplinarias (control de la disciplina, rituales académicos, definición de jerarquías y delimitación de lo normal y lo anormal) y hacer sus propios balances acerca de su llegada y acomodación a las estructuras institucionales. Es útil aquí resaltar cómo la visión del sí mismo se modifica en el momento en que se establecen lazos con otros sujetos (docentes), quienes incorporan al maestro a toda una mística de acción, tanto de los usos como de las apropiaciones que rodean la práctica educativa y pedagógica.</p> <p>Se empiezan a producir discursos que denuncian y critican ciertos rituales, procedimientos y actividades propias de las tecnologías disciplinarias tales como, cobrar el sueldo, cuestionar el sentido del ejercicio de la supervisión educativa especialmente en los ochenta y noventa o temas supremamente dolorosos como el de la fusión de instituciones (ley 715 de 2001). Las denuncias y/o críticas a las tecnologías de vigilancia y control confrontadas con las perspectivas autonómicas del docente dan como consecuencia la individualización, en tanto las formas de resistencia surgen como producto de decisiones de las políticas educativas ya implementadas, haciendo que la oposición no se explicita durante el proceso, sino que se reafirme después de tomada la decisión, lo cual le sugiere a cada maestro el ejercicio de resistencias individuales desde lo que cada uno considera.</p>
--	---	---

	<p>término parámetro que es lo que determina a los profesores de apoyo. Hasta ese momento existía un director con un número de profesores y estos con un número de estudiantes. No más. (Encuentro de docentes El Jazmín)</p>	<p>En los relatos sobresale cómo el sujeto, una vez se instala en la escuela junto con su inserción en las tensiones del adiestramiento y la búsqueda de la autonomía, construye una experiencia de sí que subyace de la propia escuela como un operador óptico que le permite hacer balances de su lugar en un escenario conflictivo y sumamente amenazado por transformar y/o reformar, en este caso, lo conquistado. Es por esto que en la mayoría de los casos, la escuela como máquina óptica produce en el maestro lazos de pertenencia, compromisos de acción y mecanismos alternativos a la política educativa que permanentemente develan actitudes, valores y formulación de estrategias asociadas a las apropiaciones y formas de resistencia que no se quedan en la oposición sino en la puesta en marcha de nuevas alternativas.</p>
<p>EXPRESAR-SE/ NARRAR-SE</p>	<p>En la jornada de la mañana también cada profesora enseñaba todas las materias, hasta la educación física, preparaba sus clases y teníamos como guía unos libros que se llamaban la Misión Alemana, eran muy buenos, de allí nos orientábamos y sacábamos material que debíamos preparar para las enseñanzas. (Entrevista realizada a Lilia López, 2006, Foro Institucional)</p> <p>En el momento en que llegamos al edificio toda la planta física era nueva, nosotras hacíamos el aseo con los niños, les pedíamos aserrín y ACPM y con eso se barría para que no se</p>	<p>El expresar-se y narrarse-se constituyen procesos muy importantes para los docentes en tanto, a través de estos dos planos de la subjetivación, logran legitimar su papel en cada uno de los momentos exitosos o críticos por los que ha pasado la comunidad educativa a lo largo de los años. En este nivel, se presentan nueve aspectos que articulan los posicionamientos de los docentes con la expresión y la narración. En primer lugar, aparece el reconocimiento a los lineamientos que en los 70 ofrecía los materiales de la misión alemana para dar las clases, evidenciando la necesidad de contar con pautas externas, incluso para impartir las actividades propias de la práctica pedagógica; en segundo lugar,</p>

	<p>levantara polvo y los niños no se enfermaran y los padres de familia se encargaban de mandarnos los zapatones en un taleguito dentro de la maleta de los niños para que ellos mantuvieran el salón limpio... Se hacían bailes, dramas, revistas gimnásticas, cantaban los niños las canciones colombianas y a nadie se le tachaba nada, sino todo era excelente. (Entrevista realizada a Lilia Maldonado, 2006, Foro Institucional)</p> <p>El proceso de fusión nos tocó con el rector Horacio Gutiérrez. Ahí se rebelaron un poco, dijeron que no convenía porque la escuela Primavera quedaba lejos y tocaba pasar una avenida. Entonces ellos alegaron eso, bregaron bastante, pero no fue posible. Fusionaron y listo (Entrevista realizada a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p> <p>Llegó después a poner problema, porque no llegó para nada bueno. En la jornada de la tarde llegó Paulina que ella si era buena y funcionaba muy bien el bachillerato. (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Pero fue después a nivel personal. A él lo contrataron los padres de familia, ellos le pagaban y no el Distrito. Al igual que el de inglés, pero lo pagaba la Asociación de Padres</p>	<p>llama la atención la normalización de una serie de prácticas en donde los niños debían hacer el aseo de su salón, y en donde las familias colocaban los materiales de aseo, naturalizando la subordinación y la autoridad del maestro; en tercer lugar, se produce una añoranza del pasado “todo tiempo pasado fue mejor”, en tanto los niños obedecían y tenían “identidad nacional, cantaban canciones colombianas; en cuarto lugar, el proceso de fusión se narra como algo irremediable, que dependió de terceros, el maestro estuvo ajeno; en quinto lugar, hay una tendencia a personalizar la gestión, dependiendo del rector de turno se llevaban a cabo bien las cosas o se afectaban sensiblemente, parece que el maestro no agencia pero sí denuncia; en sexto lugar , llama la atención una serie de prácticas sobre aspectos que tienen que ver con la responsabilidad del Estado y los límites entre lo público y privado, como por ejemplo, la subcontratación de docentes de educación física para primaria pagados por los padres de familia; en séptimo lugar, la percepción de la supervisión educativa como un ente que regula y que determina el éxito de la institución, parece que hubiera una añoranza de su ausencia en los últimos años; en octavo lugar, hay una añoranza de prácticas como el aseo y la vigilancia de la institución educativa, en los relatos sobresalen prácticas curiosas como la presencia de personas que vivían en la institución y que prestaban estos servicios, las cuales fueron sacadas cuando la SEC contrató empresas de aseo y</p>
--	--	---

	<p>de Familia. (Entrevista realizada a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p> <p>Los supervisores, ellos eran los que estaban pendientes y jugaban un papel importante. Como durante unos tres o cuatro años los supervisores si pasaban seguido por los colegios y miraban, indagaban, supervisaban, corregían. Hasta solucionaban conflictos internos de la institución (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>No me acuerdo exactamente en qué año la SED acabó con la vigilancia: aquí en el colegio vivía en el edificio grande en el último piso la señora celadora, llamémoslo así, que era doña María. Tenía un apartamento muy bonito, vivía con su familia ahí y ella respondía por el aseo del colegio y vigilaba el colegio. La portería, que era lo que uno llamaba, dependían de SED hasta como hace unos 8 años que se la dio a entidades privadas, pero el resto eran trabajadores de la SED y dependían todos de la SED, y la celaduría era rico porque había hasta restaurante, allá iba uno y le preparaban (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Con dolor asumimos la institución educativa el Jazmín. Para mí, se perdió la identidad. Se ha</p>	<p>vigilancia privada, lo que además generó pérdida de privilegios para los maestros. Finalmente, la fusión produce dolor, lo que muestra una afectación del sujeto y una relación entre la vida peronal, política y laboral.</p> <p>Los posicionamientos discursivos explicitan el cruce frecuente de regimenes discursivos en los que sobresalen la expresión del dolor y la denuncia, la eficiencia, la autonomía y la autoridad. Los relatos en los que se critica las tecnologías disciplinarias y los fines heteronómicos –políticas educativas de orden administrativo- se ubican en la crítica; simultáneamente aparece de manera reiterada el cumplimiento de labores, procedimientos y reglas de juego en un marco de eficiencia, que sin duda, dan cuenta del uso y la apropiación de muchos de los procedimientos que se critican; así mismo, se reclama el ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones y la autogestión como mecanismos para lograr el funcionamiento del sistema; finalmente, los posicionamientos aluden al ejercicio de la autoridad por parte del maestro, cuya base se encuentra en los niveles de compromiso y apropiación, más que en lo que sabe o en lo que hace.</p> <p>Los relatos utilizan de manera reiterada la rectificación, no tanto de la validez de lo que se dice, sino de ciertos detalles que le dan cuerpo a las historias. En este caso, la narrativa como modalidad discursiva de la subjetividad organiza la experiencia</p>
--	--	--

	<p>fusionado y ha habido muchas ventajas en la fusión. Pero también muchos problemas. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p>	<p>e impone significados, no obstante, llama la atención que el maestro no le gusta asumirse como narrador y protagonista, por lo general, se narra acompañado de otros sujetos en donde él no siempre es el protagonista. Se producen algunas resistencias a la auto-narración y el despliegue de la vida personal con la de su rol como maestro aparecen desvinculadas.</p> <p>Las expresiones aquí señaladas son producto de un conjunto de máquinas enunciativas que además de entrecruzar regímenes discursivos permiten la exteriorización de las identidades de los sujetos, se constituyen en piezas esenciales de la memoria, en tanto el recuerdo y la representación se producen a partir de lo vivido, pero también a través de la composición discursiva de las experiencias, las añoranzas, los intereses y los estados de la conciencia.</p>
<p>JUZGAR-SE</p>	<p>Después se pedía el libro de Santillana donde venía todo el programa resumido y una guía para el maestro. Eran muy buenos y no se les hacía copiar tanto a los alumnos sino que era corto y resumido, lo interesante para los alumnos. En esta época se tomaban lecciones, uno les hacía fila a los alumnos y todos tenían que pasar a dar su lección oral, luego en ciencias, dada niño tenía que dar su lección... Eso sí, les daba miedo. (Entrevista realizada a Lilia López, 2006, Foro Institucional)</p>	<p>La capacidad de juzgar-se en los maestros tiene que ver con las formas de concebir ciertas realidades y establecer cuál ha sido su incidencia en éstas, de igual modo, juzgar- se, también intenta ser un recurso para modificar ciertas perspectivas de mundo. En primer lugar, el maestro concibe el texto guía como algo, que de manera normal, resuelve el trabajo pedagógico en buena parte, aceptando además que el ejercicio pedagógica eventualmente, estaba acompañado del miedo en los estudiantes, lo cual era parte del proceso de la época; en segundo lugar, hay versiones de la fusión que muestran cómo</p>

	<p>Un ejemplo clarísimo entre Jazmín y Primavera, sede A y sede B, que a mi me da risa cada vez que dicen “había una fotocopidora, que cuando yo llegué era una fotocopidora de Primavera y que por utilización se suponía que iba a ser mejor usada en esta sede y todavía hay ese resquemor, dicen “la fotocopidora es de Primavera y no sé por qué se la llevaron para el Jazmín, la fotocopidora la compraron los padres de familia”. Ni siquiera en eso pudo haber unidad de decir que ellos se sienten bien porque a la hora de necesitar material no lo tienen a tiempo, ellos sienten que eso es un complique, que tienen que mandar con no sé cuánto tiempo, que no le llegan las cosas a tiempo, por un elemento tan indispensable como es una fotocopidora que era de allá y que ellos querían tenerla allá para poder hacer uso de ella para el momento que la necesitaran. Hasta en cosas de esas pienso que no hubo una real fusión que se buscó. (Entrevista realizada a Doris Rincón, 8 de octubre de 2007)</p> <p>Se hacían recomendaciones que de pronto se tuvieran en cuenta para mejorar la planta física, para mejorar de pronto las reuniones con padres de familia, los talleres, todo eso rara vez se tenía en cuenta lo que los docentes sugeríamos (Entrevista realizada a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p>	<p>asuntos de orden administrativo, de repartición de prebendas y de disputa de fuerzas, fueron los aspectos más sensibles en el proceso de fusión entre el Jazmín y Primavera; en tercer lugar, los maestros denuncian con frecuencia que no han sido tenidos en cuenta en varias decisiones que han sido radicales en la historia de la institución, naturalizando de esta manera que otros haya decidido por ellos, lo cual les hace desligarse de las consecuencias de dichas decisiones; en cuarto lugar, la evaluación para algunos es algo inficioso y por consiguiente, no ha servido para nada, mientras que otros consideran que les ha ayudado a mejorar; en quinto lugar, llama la atención ciertas prácticas en donde se conformaban cursos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y de convivencia, catalogados como ‘malos’, para entregárselo a los docentes recién llegados, lo cual da cuenta de un ejercicio de fuerza y dominación, pero además de naturalización de la anormalidad; en sexto lugar, los maestros dan cuenta de momentos en los que no se cree en el otro, en tanto, aparentemente, no se encuentran en sus objetivos, lo que remite una vez más, a ejercicios de fuerza y dominación. Finalmente, algunas descripciones relacionadas con el proceso de la fusión, muestran que las disputas, además de estar caracterizadas por la preocupación por la pérdida de aparentes beneficios para los maestros y la comunidad, en realidad fueron agudizadas debido al desconocimiento de las condiciones de los contextos ‘rivales’.</p>
--	---	--

	<p>Nosotros fuimos evaluados hasta el 93, yo era temporal y nos evaluaban en desempeño, nos evaluaban los estudiantes y nos evaluaban los directivos, hasta ahí... Influyó en que lo volvieran a contratar y pues la evaluación de todas maneras si llevaba a que uno mejorara ostensiblemente el nivel de desarrollo de sus clases, de su trabajo, mejoraba como mucho eso. (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Algunas veces cuando faltaba un maestro a comienzo de año, cuando se demoraba uno o dos meses en llegar, entonces les tocaba a los otros docentes hacerse cargo de esos cursos, cuando finalmente el maestro llegaba le habían dejado todos los que molestaban, los que estaban atrasados, hacían un curso desastroso y lo dejaban ahí y a la gente le tocaba asumirlo (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Es el desencanto, no creer en el otro, no ponerle cuidado, es el nosotros siempre lo hemos hecho así, no sé si usted de haya dado cuenta pero por lo general siempre hay una o dos voces que dicen que en primaria siempre lo hemos hecho así y yo no creo que eso sea cierto, si hemos hecho cosas, cada profesor hace cosas muy buenas, eso sí es cierto.</p>	<p>Aquí aparece una apreciación de realidad muy importante, en tanto el docente es capaz de juzgarse haciendo pública una crítica que permite concluir que aunque es frecuente la discusión y la oposición a la política pública educativa, también se acepta que los dispositivos jurídicos deben ser preferiblemente aceptados para usarlos y luego apropiarlos.</p>
--	---	--

	<p>(Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p> <p>Inicialmente, hubo grandes diferencias por distancias. Es más, personalmente no sabía ni donde quedaba Primavera, hasta hace muy poco supe donde quedaba porque tuvimos una jornada de integración para conocer Primavera. Hubo posición de pelea de allá y acá, fue de una parte y de otra que pues no teníamos nada en común. Empezamos a tener en común que ellos nos traían los niños de 5º de primaria para 6º, entonces ahí comenzamos a pensar en que teníamos que ver qué pasaba en Primavera pero ha sido bien complicado ese concepto de integración, realmente funciona muy bien teóricamente, en el papel pero en la realidad es muy complicada esa fusión (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p>	
<p>DOMINAR-SE</p>	<p>De pronto para la misma planeación de los años siguientes, aunque nunca se hacía nada de los que se decía, si uno decía, pedía cosas que necesitaba, decía cuales cosas habían fallado, qué no habíamos cumplido pero igual eso seguía lo mismo. (Entrevista realizada a</p>	<p>El dominar-se como un proceso en el que emerge el gobierno de sí y una afectación explícita de las actuaciones en contexto, se caracteriza por tres aspectos medianamente observables en estos posicionamientos. En primer lugar, aparecen una serie de reflexiones en donde el maestro no define</p>

	<p>Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p> <p>Siempre digo ¿por qué se le da al estudiante tanta facilidad de ser promovido sin ningún tipo de aprendizaje? Para que lleguen a estrellarse con un examen del ICFES, yo antes miraba los folletos que mandan pero necesariamente un estudiante para presentar un ICFES debe tener muchos conceptos, entonces es aquí donde yo digo que al gobierno le interesa tener un pueblo en la ignorancia porque para haber promovido un decreto donde el estudiante no necesita saber nada... Si al estudiante le dicen que va a ser competente deberían prepararse unos exámenes que respondan a eso, que usted le den el contenido del tema y a partir de allí presentar la prueba. No hay concordancia entre lo que el estudiante ha aprendido y lo que se le pregunta, después dicen: mire que no hizo nada en el bachillerato.</p> <p>Generalmente lo que veíamos que se hacía en otros cursos. Por ejemplo en pre-escolar yo recibía mis niños con el único requisito que era la edad, pero en los otros cursos generalmente los formaban y por orden de estatura: usted para allá y usted para acá. (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>De todas maneras siempre hemos sido</p>	<p>una posición clara frente a la evaluación, e algunos casos la considera viable para las transformaciones escolares y en otras, dice que no sirve para nada, aunque intente fijar posición, no se define; en segundo lugar, cuestiona duramente la política relacionada con las pruebas estandarizadas, especialmente con las reliadas por el ICFES, pero termina sosteniendo que el colegio no está preparando bien a los estudiantes para que presenten dichas pruebas y salgan adelante; en tercer lugar, operan ciertas afirmaciones en las que se explicita el poder de los maestros para decidir ciertos asuntos que so fundamentales como la distribución de los estudiantes en los cursos.</p> <p>Aquí se evidencian operaciones de reconocimiento, contención, impulso, activación y desactivación en la narración de experiencias que incorporan un análisis más explícito de las relaciones de poder que se han establecido en la comunidad, donde el lugar del maestro ha tenido una gran incidencia.</p>
--	--	---

	<p>evaluados (no formalmente), por el estudiante, el padre de familia, los mismos colegas, los directivos, y siempre ha existido esa evaluación de final de año. Eso es como inherente, no es explícito pero sí se hace a cada uno. Evaluaciones toda la vida ha habido, (Encuentro de docentes El Jazmín)</p>	
--	--	--

<p>USOS APROPIACIONES RESISTENCIAS</p>
--

RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DEL IED EL JAZMÍN Y EL IED PATIO BONITO EL TINTAL. PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN 1970-2007
MATRIZ INDUCTIVA EL JAZMIN

TECNOLOGÍAS PEDAGÓGICAS- FINES AUTONÓMICOS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ARQUITECTURAS DISCURSIVAS		
PLANOS DE LA SUBJETIVIDAD	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
VER-SE	<p>A nivel de la primaria era la libreta, el boletín diseñado como acorde a las necesidades de la institución, también para pre-escolar hubo un boletín diseñado por nosotras mismas, nosotras participamos porque siempre que íbamos a todas esas capacitaciones decían que para pre-escolar no había nada establecido entonces nosotras éramos las que teníamos que crear eso. (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Se evaluaba a través de objetivos, se desarrollaban los temas, se hacía evaluación escrita, pues lo que estaba al alcance de uno (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Existían muchas salidas pedagógicas, era una salida mensual para nosotros los de primaria, hacíamos diferentes proyectos, por ejemplo nosotras hicimos una vez un proyecto de Bogotá, a conocer Bogotá. Salíamos a diferentes sitios: al aeropuerto, parques, las</p>	<p>La articulación de las tecnologías pedagógicas en la dimensión óptica del sí mismo denota, en primer lugar, la descripción de una serie de experiencias en donde los maestros tomaban decisiones que tenían objetivos claros, como la evaluación y los instrumentos para llevarla a cabo; en segundo lugar, el maestro se observa como un gestor de procesos pedagógicos, que pese a la falta de criterios pedagógicos institucionales, lleva a cabo propuestas como proyectos de aula, aunque prevalece lo personal, “lo que esté al alcance de uno”. Parece que ciertas conquistas producen roles y reglas de uso para el desarrollo de los fines autonómicos (adaptación a circunstancias); en tercer lugar, la crítica a políticas educativas como el decreto 230, se producen en la propia experiencia y en la cotidianidad de la escuela, por tanto pueden ofrecer un balance contundente, tanto de la intencionalidad de éstas como de sus resultados.</p> <p>Opera como un mecanismo de auto-observación, en tanto el maestro asume aquí la tarea que le corresponde y termina produciendo un proceso de</p>

	<p>bibliotecas, centros comerciales, el mirador de la Calera en el bus de coca cola de dos pisos. Nosotras las de pre-escolar era la que menos salíamos pero a los niños de primaria, las profesoras los sacaban, no les daba miedo como ahora que dicen que la responsabilidad (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Creo yo que es casi una norma el simple 230. Los muchachos se matriculan en 6º y automáticamente creen que ya están en 11º. Ya podemos perder 7 materias, 5 materias, ya en los 11º los graduamos con materias perdidas y creo yo que el 230 ha llevado a que el concepto de responsabilidad académica se pierda. La misma forma de que se esta enfrentando la cobertura, el concepto de cobertura, entendida como masificación, esta llevando a que las instituciones decaigan (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p>	<p>normalización de la puesta en marcha de propuestas “personales e individuales”, a través de las reglas de uso que se van instalando en el ejercicio de la gestión pedagógica.</p> <p>Finalmente, los relatos que dan cuenta de las alternativas de orden pedagógico fabricadas por el maestro, logran constituirse en un operador óptico para ver-se. En este caso, la maestra muestra cómo entre varias pueden ponerse de acuerdo para implementar un proyecto de aula sobre la ciudad.</p>
<p>NARRAR-SE</p>	<p>La institución nace en un barrio en donde no había educación primaria y por necesidad consiguen una casa del barrio al lado de un parque o un lote. Los padres del sector aportaron materiales como arena, ladrillo para que se construyera el edificio que hoy es la institución. Eso es más o menos en el 58,</p>	<p>Los posicionamientos discursivos y narrativos que aparecen frente a lo pedagógico demuestran en primer lugar, el reconocimiento de la fundación del colegio como un proceso que surge con motivo de una emergencia educativa, en donde la comunidad barrial y los maestros fueron fundamentales, sin embargo, hacen alusión al problema como un asunto</p>

	<p>porque si tiene 60 años... Se que como en ese momento había mucha población infantil. La idea era dar respuesta a la población conformando 12 cursos en dos jornadas. La historia de la educación en Colombia muestra que las dos jornadas se forman por la emergencia educativa. Desde que se estableció esa emergencia no hemos salido de la emergencia. Gracias a eso se le dio cobertura al número de población que necesitaba el servicio. (Encuentro de docentes El Jazmin)</p> <p>Los lineamientos curriculares que nos mandaban de Secretaría, además como en la administración de Mockus hubo mucha capacitación, nos mandaban mucho a la DIE, cada mes al Colegio La Merced, había un grupo que cada vez nos reuníamos a capacitarnos, nos daban talleres bonitos, toda la parte pedagógica. A nivel personal, nos celebraban el día del maestro, a final de año la despedida, todo muy organizado. (Entrevista realizada a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p> <p>Pues ahí nos tocó lo de la promoción automática, pero siempre se tenían en cuenta los criterios. Si estaba muy mal preparado, a consideración del docente, no se pasaba. Se hablaba con los papás, era mutuo acuerdo. No había problema pues se concientizaba al papá que el niño no podía pasar. (Entrevista realizada</p>	<p>estructural que aún no se ha resuelto; en segundo lugar, enuncian que la formación de los maestros en sus primeras etapas fueron bastante importantes porque además de agrado había un reconocimiento al maestro como persona; en tercer lugar, es llamativo cómo describen las múltiples fisuras a temas estructurales de la política educativa como el caso de la promoción automática; en cuarto lugar, hay muestras de momentos de la historia en donde los maestros lograron trabajar en equipo y realizar el PEI de manera conjunta, lo que explica el presunto dolor que narra una vez se efectuó la fusión.</p> <p>Finalmente, la alusión al respeto por el maestro en el pasado, en oposición a lo que ocurre en el presente es algo frecuente en las narrativas de los maestros de los setenta y ochenta. Los posicionamientos develan un posible estatus logrado por el maestro, justamente a partir de sus vínculos con la comunidad. Parece que la figura de autoridad y su relación con el respeto es algo que aparece como resultado de la gestión comunitaria y del reconocimiento que se le hacía a su gestión, lo cual va a cambiar considerablemente a partir de los noventa.</p> <p>Los relatos muestran que es mucho más clara la presencia del narrador como protagonista y artífice de las historias.</p>
--	---	---

	<p>a Rosmery Almaciga, 23 de mayo de 2007)</p> <p>El primer y segundo año trabajamos con COMPENSAR y nos orientó el primer PEI y lo construimos entre todos, trabajamos entre todos y determinamos como trabajar ese PEI. Tuvimos una excelente orientación de Compensar con Blanca Ligia Benavides, sobre todo con ella, se trabajó mucho en pedagogía y se trabajó en un PEI basado en la democracia y nos lo orientó un chileno, fue un trabajo bien bonito. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Los primeros años del colegio, como algo que se inicia, fueron difíciles, pero después de 4 años se empezó a construir una institución con lineamientos claros, se empezó a trabajar con objetivos claros y con una comunidad de estudiantes como ya en edad de estar en escolaridad y cada nivel en el que correspondía; como ya se seleccionaba el estudiantado pues eran la mayoría estudiantes que venían realmente a estudiar o a trabajar. Se trabajó muy rico en equipo, existía un gran equipo de solidaridad entre todos los compañeros, el trabajo era muy constructivo, se hacían constantemente reuniones para tratar los problemas y buscar alternativas de solución</p>	
--	--	--

	(Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)	
JUZGAR-SE	<p>En pre-escolar, cuando hicimos ese proyecto tan bonito fue en la primera alcaldía de Antanas Mockus que lo aprovechamos muchísimo y fue un proyecto que nosotras colaboramos muy bien y fuimos a concursar a nivel de la localidad, salimos a representar la localidad, después fuimos a nivel del distrito y nos eligieron como proyecto novedoso, significativo y después fuimos al primer Congreso Nacional de Pre-escolar (Entrevista realizada a Olga Almaciga el 23 de mayo de 2007)</p> <p>Bueno, por las políticas del Estado, sin duda alguna tienen que determinar ese cambio pues la idea es la cobertura, que todo el mundo esté en el colegio, no interesa bajo qué condición se llegue al colegio ni a qué se llegue al colegio. Si se cambió y el personal del colegio ha cambiado notoriamente, de unos 3 años para acá, el cambio ha sido radical porque pues estamos recibiendo aún hasta Octubre alumnos nuevos en el colegio. En grados 10º y 11º todavía recibimos alumnos en Octubre. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p>	<p>Los posicionamientos de los maestros en torno a las tecnologías pedagógicas en un intento por situar fines autonómicos se caracterizan por establecer procesos de juzgar-se más explícitos, los cuales se basan en primer lugar, en la búsqueda de propuestas pedagógicas que intentan transformar ciertas prácticas pedagógicas; en segundo lugar, algunos relatos evidencian con claridad las finalidades de ciertas políticas educativas, tales como, priorizar la cobertura en lugar de la calidad y promover a la mayoría de los estudiante, sin importar en qué condiciones ocurre; en tercer lugar, los maestros evidencian que hoy es inaceptable que ocurran ciertas prácticas que en el pasado eran normales como la conformación de cursos de primara en donde de integraban niños con diferencias de edades bastante amplias, enfatizando en que estas experiencias no se pueden volver a repetir, lo que indica cómo el maestro lograr iveles de reflexión; en cuarto lugar, las alusiones al gobierno escolar muestran cómo éste se ha transformado y cómo pasó de ser una instancia formal y poco trascendente en el escenario escolar, a jugar un papel muy importante para la comunidad; en quinto lugar, varias reflexiones de maestros analizan la discrepancia entre la búsqueda de la</p>

	<p>No estaban ni por intereses, ni por edades ni por nada. Como iban llegando iban metiendo gente a los cursos. Usted encontraba muchachos de 21 años con niños de 10 años porque era nivel 6°. Entonces eran unos cursos tremendamente desiguales en donde pues unificar intereses era algo complicado, ya como habían comenzado e íbamos como en el tercer mes, en Abril, no había quien cambiaba cursos, quien organizaba. Hasta estaba solo una coordinadora que era Stella Lucía que coordinaba un poquito lo que era academia y disciplina, ella ocupaba los dos cargos cuando esto arrancó. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>En el año 95 cuando se empezó a aplicar la Ley 115 se empezó a hablar de la importancia que iba a tener el Consejo Directivo, entonces cuando yo les hablaba a las personas a donde yo llegaba sabían que yo era la representante al Consejo Directivo porque eso había una pereza para ir a allá y como ella le caminaba a eso entonces vaya usted al Consejo Directivo. Sin embargo, cuando llegué aquí no supe cómo se elegía en ese primer año; en el segundo año iba un profesor que también era la forma de: es que fulanito es bueno y el puede ir al Consejo y listo. En cuanto a los niños, se hacían elecciones y eso ha sido un aporte ya que los niños ya sabían cómo elegir, miraban, pero que el niño</p>	<p>autonomía y la innovación pedagógica con los direccionamientos del MEN (estándares, competencias, lineamientos); finalmente, es importante destacar cómo el maestro está concibiendo al estudiante de otra manera, como sujeto que se hace a sí mismo en un ejercicio de significación de su propia existencia, por tanto, puede tener aciertos, desaciertos y errores.</p>
--	---	--

	<p>elegido hiciera algunas actividades eso ya era otro cuento y solamente –creo- que hace 2 o 3 años se empezó realmente a hablar de un representante al Consejo Directivo que fuera más allá, que tuviera algo en mente, que generara algo y se empezó a hacer campaña, es decir, que la gente si sintió que era importante votar por fulanito o fulanita, mire que este es como serio. ¿Qué tanto el Consejo ha sido un espacio de participación? No lo sé. (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p> <p>Cuando inicié pues, la directriz era buscar metodologías que atrajeran como la atención de los estudiantes con intereses tan distintos. Buscar metodologías que le dieran como gusto por hacer algo al menos estar en el colegio que les gustara..., existía lo que llamaban el pénsum del MEN. Se seguía tal cual. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Los maestros, dentro de la formación, hemos perdido mucha capacidad de tomar decisiones y poder desarrollar una labor con mucha tranquilidad. Pienso yo que las leyes que se han establecido han sido determinantes en el tipo de educación que se está dando en este momento, el concepto de tolerancia se llevó a</p>	
--	--	--

	<p>permisividad, el concepto de responsabilidad se perdió y el concepto de institución esta por revisarse porque se han ido perdiendo los estamentos y pienso yo que esto lleva a que se revise a nivel del ministerio, secretaría y en este caso revisemos como institución lo que esta pasando. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Básicamente siempre he mirado el nivel de gusto y el progreso de cada estudiante. Generalmente no es una evaluación estandarizada. Porque no creo en la evaluación estandarizada, entre otras cosas. Debe ser el proceso de los niños. Procesos en los que los niños pueden tener errores... aciertos... y logros como parte del proceso. (Encuentro de docentes El Jazmin)</p>	
DOMINAR-SE	Una vez tenía 2º de primaria y murió el papá de	El maestro domina particulares formas de proceder

	<p>una persona del colegio y entonces iban a dar una misa allí y las profesoras sacaban a los niños para la misa y me preguntaron que si yo iba a ir y yo les dije que no, me preguntaron por qué y yo les dije: porque les acabo de preguntar a los niños y ellos no quieren ir a misa, Una persona se volteó y me preguntó: ¿y usted le pregunta eso a los niños? Eso se llevan. Yo no creo eso, yo creo que les tengo que preguntar, así sean de 2º de primaria, una cosa es que sean chiquitos y otra cosa es que sean bobos, y en ese sentido no creo que el cambio del papel sea así... que hoy siento que en el colegio se viven unas situaciones diferentes y que hacen que usted sienta que cambian muchas situaciones, si. No puedo decir que eso no es así. Pero que sea el papel del maestro... El papel del maestro siempre ha sido: venga, organicémonos, trabajemos en esto, tal vez las normas han cambiado y la forma en proponer esas normas.</p> <p>Yo no vi nunca una incidencia de alguna evaluación, de pronto que yo dijera de los maestros de 1º que gritan tanto o de otro, no. La evaluación se notaba cuando se hablaba de los demás: los demás hacen, los demás no hacen... entonces el grupo de acá le decía al grupo de allá y de pronto el grupo de acá se lo devolvía por el de allá, y que si el aseo estaba bien o no, que por qué esos aseadores, esos</p>	<p>en relación con su labor pedagógica a través de varios mecanismos; en primer lugar, modifica las concepciones que tiene frente al niño, lo considera sujeto y lo asume como alguien que puede decidir, como lo reflejan relatos en donde los niños toman decisiones frente a su participación en actos aparentemente, sin objeciones; en segundo lugar, algunos maestros que no asumen la evaluación docente, dominan los fundamentos de estas posiciones, mostrando argumentos relacionados con las finalidades disciplinarias de dichas evaluaciones y la importancia de realizar evaluaciones paralelas o más legítimas, que se darían con sus propios colegas y estudiantes; en tercer lugar, las tareas y actividades que siempre son retadoras y complicadas en medio de un contexto de conflicto tan marcado, se asumen sin temer; en cuarto lugar el rechazo al conflicto, no se produce por la existencia del éste en sí mismo, sino por los mecanismos utilizados para intentar resolverse, que por lo general, no resuelven las diferencias, sino que las profundizan; en quinto lugar, los maestros han sido determinantes en la organización de la escuela, y pese a no ser consultados en instancias de decisión de la política educativa, han terminado decidiendo – algunos utilizan el término empoderados- en la cotidianidad.</p>
--	---	---

	<p>vigilantes... pero al grupo al interior de maestros no se hacía. (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p> <p>La gente bien, querida, debo decir que para mí ha sido una gran enseñanza el haber trabajado en muchos sitios y realmente estaba acostumbrada a trabajar en un colegio grande, a recibir las personas que llegaban, para mi no era problemático. (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p> <p>En la historia del colegio, dentro de lo que a usted le cuentan y dentro de lo que yo llegué, porque se hablaba mucho de la historia del colegio y era repetitivo todo el tiempo el CADEL estaba siempre presente, y el CADEL venía y hablaban del gerente del CADEL y también los supervisores, entonces cuando era supervisor fulanito y cuando se presentó tal situación decían que vino tal del CADEL o tal supervisor, pero cuando sucedieron conflictos internos que había en la institución vino directamente Secretaría de Educación. Fue una experiencia muy fuerte para el colegio, para mi forma de ver fue muy negativo porque hubo demandas y hubo cosas dentro de las mismas personas que laboraban aquí y todo terminó llevándose a Secretaría y de Secretaría viniendo a ver cómo podían intervenir frente a eso. (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de</p>	
--	---	--

	<p>2007)</p> <p>cada grupo empieza a ver como se acerca más al rector y al coordinador que llega, como puede ser mejor su labor de amistad, como puede hacer mejor las cosas y no se dicen muchas cosas; cuando se esta en reunión no se deja de lanzar la ideita de “ah! Pero como si aquellas personas que no hacían nada; Ah! Pero si no se que” pero la problemática se cierra totalmente, pero como ellas (rectora y coordinadora) no conocen nada de eso no le ponen mucho cuidado y se viene dejando una cortina puesta sobre el asunto y empieza a darse que Primavera siga viniendo acá, la rectora va a allá, pero por parte de Primavera hay mucha reticencia a hacer un trabajo involucrado. De hecho creo que hasta hoy el trabajo se hace en cuanto a que la reuniones se hacen juntas pero no creo que haya una integración real frente a eso. (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p> <p>Bueno, vuelvo y le digo. Inicialmente fueron estudiantes que en el 91 solo hubo grado 6º, fue lo primero para lograr captar todos esos estudiantes que se quedaron sin colegio. Había gente hasta de 21 años más o menos. La mayoría no tenían mucha intención de venir a estudiar, sus intereses no eran esos sino que de pronto venían a buscar como grupos de amigos</p>	
--	---	--

	<p>o a buscar pandillas, o algo así. En el 2º año ya empezamos a hacer entrevistas, seleccionábamos los estudiantes, hicimos unos comités donde se revisaban documentos y así trabajamos como 3 o 4 años en ese proyecto hasta cuando ya tuvimos prácticamente el bachillerato completo y fue un proceso de selección académica básicamente, que se hacía con estudiantes. Esa fue una manera en la que se ingresaban estudiantes al colegio. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>Trabajamos por objetivos y se promovían sin que se quedara debiendo ningún logro, se perdía el año aún solo perdiendo una sola materia. Se repetía. (Entrevista realizada a Laura Inés Díaz el 13 de junio de 2007)</p> <p>La escuela que nos dejó María Cecilia Vélez fue unos colegios con gente lista a defenderse, porque María Cecilia no llegaba a preguntar, llegaba a cambiar a los colegios y eso no es fácil porque la gente tiene que defenderse para todo y contra todo. Entonces, si yo las conozco, yo sé mejor qué es lo que me están diciendo y eso sucedió a nivel de los maestros. El maestro se supone que hay una claridad política, históricamente hablando, tiene una claridad política y que eso hacía que se sintiera muy empoderado frente a muchas cosas, pero esta</p>	
--	--	--

	<p>vez no es ese tipo de conocimiento, es el tipo de conocimiento de: muéstreme a ver qué es lo que hay porque tenemos que estar muy bien en las cosas, porque hay cosas que ya no puedo discutir, porque ya hay cosas que no puedo pelear, entonces eso hizo que se conocieran mucho más las políticas. Pero por ejemplo, frente a lo que hoy hablábamos sobre evaluación, qué tanto se han variado esas políticas, ese conocimiento a la forma como yo lo hago... no sé. Hay vuelvo y le repito lo que dije antes, yo sé que si hay trabajo pero hay cosas que uno mira y dice: ¿cómo puede estar sucediendo esto? (Entrevista realizada a Martha Pinzón, 9 de octubre de 2007)</p>	
--	---	--

USOS

APROPIACIONES

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007

**RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DEL IED EL JAZMÍN Y EL IED PATIO BONITO EL TINTAL.
 PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN 1970-2007
 MATRIZ INDUCTIVA PATIO BONITO – GABRIEL BETACOURT MEJÍA**

TECNOLOGÍAS DISCIPLINARIAS- FINES HETERONÓMICOS ADMINISTRACIÓN ESTATAL/INSTITUCIONAL/ FINANCIACIÓN		
PLANOS DE LA SUBJETIVIDAD	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
VER-SE	<p>Llegué cuando iniciamos como temporales en el 90. Me establezco en propiedad en el 93 cuando nombraron a todos los temporales. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007. 80/90/2000)</p> <p>Las personas esperaban otro tipo de maestro. Llegué y hubo inconvenientes. Cuando llegué me recibieron bien. Como al tercer día me robaron el reloj en el bus. Las calles estaban sin pavimentar. El colegio no estaba cercado. La gente entraba con facilidad. Uno tenía que estar pilas cuidando los niños. Ya después aunque fue pesado no pasó nada con nosotros, aunque alrededor si ocurrían muchas cosas. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Fue difícil. Venía de traslado. Llegué, me parecía lejos. Llegué embarazada y era terrible las calles sin pavimentar con los aguaceros. La ciudad de Cali era llena de huecos y se inundaba. Cuando la buseta se metía por Patio Bonito era peor. Dentro de la escuela, me fue muy bien, porque tuve un grupo de trabajo siempre muy bueno. Gente comprometida con su trabajo y con la comunidad y con los estudiantes, se podía trabajar bien. El problema fue cuando decidieron hacer la unificación de instituciones. Primero fue con Llano grade y Pinar del río y pues las 3 instituciones era de primaria entonces no sirvió porque la idea era dar continuidad a los niños y brindar desde primaria hasta bachillerato. Nos llevaron luego al INEM. Les quedaba muy lejos a los estudiantes. Y Luego quedamos solos. Y luego nació la idea de la nueva sede,</p>	<p>El docente intenta ver-se a través de tres procesos que se entrecruzan en el abordaje de su interioridad, éstos son los prejuicios en el momento de su llegada a la institución, los enfrentamientos a la realidad escolar-comunitaria y su correspondiente instalación y apropiación de las realidades escolares- comunitarias, las cuales eventualmente están atravesadas por formas de resistencia.</p> <p>Los prejuicios que rodean las ideas previas sobre esta institución se caracterizan por la peligrosidad y aislamiento del lugar que identificaban a esta escuela en los setenta y ochenta. La llegada del maestro a la institución (70 y 80) es vista en dos planos; por un lado, el maestro emplea un régimen de visibilidad basado en experiencias asociadas a la docencia en el sector educativo privado, en su condición de estudiante universitario y en algunos casos, a su experiencia en otras instituciones distritales. En el marco de los prejuicios predomina –desde afuera- una escuela que refleja un ambiente hostil, desorganizado y poco amable para el recién llegado. Llama la atención que en algunos casos la visión del sí mismo, basada en el prejuicio es la de ser- representar un docente que no es esperado, es decir, un sujeto que no contaba con los atributos necesarios para cumplir con las labores de la docencia en un lugar tan complejo.</p> <p>El segundo proceso que se expresa en los relatos da cuenta de las diversas formas de enfrentamiento a la realidad escolar-comunitaria. En este caso el maestro es capaz de identificar los roles, las representaciones y prácticas que configuran a los actores de la comunidad (compañeros docentes, directivos-</p>

	<p>Patio Bonito El Tintal que sería la sede B, pero ellos se vuelven independientes y nos abandonaron y Patio Bonito vuelve a quedar sola. La unificación no sirvió mucho. Ni para los estudiantes, ni para los maestros, ni para los directivos docentes. A nosotros nos parecía que nos debían unir con colegios como los de antes. Pero ya era tarde, pues las instituciones ya se habían unificado. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Tocaba ir al Campín que es un sitio impresionantemente grande y era como ir a mendigar a una ventanilla como 3 horas. Le daban el desprendible o cheque. Luego uno iba al banco y haga otra fila para hacerlo efectivo. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Terrible. Tuvimos muchos percances. Primero que nos unían con Pinar del Río y luego, con Llano Grande, que quedaban lejísimos. A muchos maestros nos tocó ir a dar clase a estos lugares- como se supone que era una sola institución- Yo dictaba inglés. Entonces me tocaba desplazarme a estos lugares a dictarle a unos cursos unos días, fue horrible, espantoso. Después, fue con el INEM, que duramos como ocho días porque era imposible hacer esa fusión. Después con la Amistad también. Después de todo, se entendió que la solución era hacer una sede para cubrir las necesidades que fue esta. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>La institución gozó de buenas condiciones económicas por ser una zona de alto riesgo. Porque alrededor de la institución se mueven una cantidad de comunidades, hay violencia, atracos, prostitución, de toda clase problemáticas sociales que afectaban a nuestra institución. No era zona rural pero si se consideraba zona de alto riesgo. Incluso nos tocaba llevar una estadística del número de muertos que aparecían en el parque frente</p>	<p>docentes, estudiantes y padres de familia) y los instrumentos (evaluaciones, formatos) que se constituyen en mecanismos de regulación y vigilancia de la comunidad a través de su confrontación con las prácticas y rituales del día a día. En este caso la escuela es un objeto de auto-observación que le permite al maestro efectuar usos de las tecnologías disciplinarias (control de la disciplina, rituales académicos, definición de jerarquías y delimitación de lo normal y lo anormal) y hacer sus propios balances acerca de su llegada y acomodación a las estructuras institucionales. Es útil aquí resaltar cómo la visión del sí mismo se modifica en el momento en que se establecen lazos con otros sujetos (docentes), quienes incorporan al maestro a toda una mística de acción, tanto de los usos como de las apropiaciones que rodean la práctica educativa y pedagógica.</p> <p>El tercer proceso que opera en las formas de ver-se es el conjunto de reglas de uso que construye el maestro en el momento en que se instala en la dinámica institucional y en las múltiples relaciones que construye con los actores de la comunidad. El maestro construye junto con la escuela mecanismos de auto-vigilancia que se reflejan en la comparación permanente de su desempeño profesional con otros y en la formas de apropiación del sistema de roles, normas y valores que se ha establecido progresivamente, no desde las instituciones que vigilan desde afuera, sino desde componentes que la propia comunidad ha construido. De ahí se empiezan a producir discursos que denuncian y critican ciertos rituales, procedimientos y actividades propias de las tecnologías disciplinarias tales como, cobrar el sueldo, cuestionar el sentido del ejercicio de la supervisión educativa especialmente en los ochenta y noventa o temas supremamente dolorosos como el de la fusión de instituciones (ley 715 de 2001). Las denuncias y/o críticas a las tecnologías de vigilancia y control confrontadas con las perspectivas autonómicas del docente dan como consecuencia la individualización, en tanto las formas de resistencia surgen como producto de decisiones de las políticas educativas ya</p>
--	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>al colegio. Pagaban el tiempo doble y el 8 % del salario. Eso era también lo que nos tenía como aferrados a la institución. Esta motivación, nos ayudó para subir en el escalafón y económicamente. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Le voy a comentar algo, en nuestra institución los docentes cuando yo ingresé, llevaban muchísimos años y eran muy difícil que se retiraran docentes, precisamente por el ambiente que allá había (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	<p>implementadas, haciendo que la oposición no se explicita durante el proceso, sino que se reafirme después de tomada la decisión, lo cual le sugiere a cada maestro el ejercicio de resistencias individuales desde lo que cada uno considera.</p> <p>En los relatos sobresale cómo el sujeto, una vez se instala en la escuela junto con su inserción en las tensiones del adiestramiento y la búsqueda de la autonomía, construye una experiencia de sí que subyace de la propia escuela como un operador óptico que le permite hacer balances de su lugar en un escenario conflictivo y sumamente amenazado por transformar y/o reformar, en este caso, lo conquistado. Es por esto que en la mayoría de los casos, la escuela como máquina óptica produce en el maestro lazos de pertenencia, compromisos de acción y mecanismos alternativos a la política educativa que permanentemente develan actitudes, valores y formulación de estrategias asociadas a las apropiaciones y formas de resistencia que no se quedan en la oposición sino en la puesta en marcha de nuevas alternativas.</p>
<p>EXPRESAR-SE/ NARRAR-SE</p>	<p>La secretaría de educación. Todos eran contratados por secretaría. Lo mismo las señoras del aseo y los vigilantes eran de la secretaría. Gente que llevaba entre 20 y 25 años de trabajo al servicio del Estado. Era excelentes personas, ayudaban al cuidado del colegio. Tenían pertenencia. Era mejor que los que ahora contratan. La atención a los docentes era excelente. Hacían su aseo y nos daban tinto, nos llevaban el tinto y la plata salía del mismo colegio. Agüita y tinto, no alcanzaba para más. El día que uno quisiera otra cosa aportábamos de nuestro bolsillo pero ellas nos lo preparaban. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>No gustó. Ya no se trabajaba en sí lo que uno programaba, sino a lo que la otra institución también tenía. Unos querían que las cosas se hicieran como había definido el colegio, pero otras como se debía correlacionar las cosas con la otra institución. La primera fusión fue con... el INEM, mentiras, la primera fue con</p>	<p>El expresar-se y narrarse-se constituyen en procesos muy importantes para los docentes en tanto, a través de estos dos planos de la subjetivación, logran legitimar su papel en cada uno de los momentos exitosos o críticos por los que ha pasado la comunidad escolar a lo largo de los años. En este nivel, se presentan cuatro aspectos que articulan los posicionamientos de los docentes con la expresión y la narración. En primer lugar, aparece la denuncia y el análisis de los perjuicios de ciertas decisiones administrativas como producto de reformas educativas; en segundo lugar, algunos discursos denotan ciertos cruces de regímenes discursivos contestarios con regímenes discursivos alusivos al poder de facto que reclama el propio docente; en tercer lugar, se produce un intento por ordenar secuencialmente la narración y de rectificar ciertos sucesos para lograr una historia articulada y significativa; en cuarto lugar, operan lenguajes que sugieren que ciertos aspectos que aparentemente hoy favorecen a la comunidad, ya se hacían y que no tienen nada nuevo.</p>

	<p>Campo Hermoso. No duró mucho. Luego ellos quedaron con otra escuela. Y luego del INEM, con la Amistad, y luego, ya decidieron hacer la nueva sede. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>En la época que llegaba la bienestarina, las personas del aseo nos colaboraban. Ellas la cocinaban y la repartían con la leche que hubiera. Primero fue la bienestarina, luego las bolsitas de leche y luego el refrigerio. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Cuando sacaron a todos los vigilantes y las del aseo, eso fue una crisis. Ellos salieron y les dieron una plata injustamente, y les toco recibirla porque no había nada que hacer. Se recibieron muchas cartas de quejas de la comunidad al respecto. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Los pupitres se dañaban porque los niños les sacaban los tornillos, entonces él iba a su oficina y tenía varios de repuesto y no los dejaba dañar. Siempre inmediatamente, se arreglaban las cosas. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Existían los supervisores. Ellos hacían visitas periódicas. A veces se reunía con los maestros y a veces era en la dirección, mirando cuadernos, dinero y todos eso, lo administrativo. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Éramos pocos, como 16 cursos. Y había dos celadores de día y de noche eran 3. No sé qué turnos tenían. Y señoras de aseo eran como 3 o 4 en e todo el día. Era excelente. Ellas llegaban organizaban. Era un piso así como este. Mantenía limpio y muy aseado. A veces les</p>	<p>En la denuncia a ciertos hechos que dan cuenta del despido de empleados de la vigilancia y el aseo que van a originar la contratación de empresas privadas a principios de los noventa en las instituciones educativas, el docente es capaz de realizar un análisis en el que evidentemente hubo grandes perjuicios para estas personas, pero llama la atención que simultáneamente, el maestro reclame la pérdida de un estatus que había conquistado cuando relata que las señoras del aseo de antes le servían el tinto; en este caso además de evidenciarse un entrecruzamiento entre un discurso de reivindicación del derecho al trabajo, se denuncia la pérdida de un privilegio que hoy ya no tiene y que se expresaba en la atención que le otorgaban en ese tiempo.</p> <p>Los posicionamientos discursivos explicitan el cruce frecuente de regimenes discursivos en los que sobresalen la expresión del dolor y la denuncia, la eficiencia, la autonomía y la autoridad. Los relatos en los que se critica las tecnologías disciplinarias y los fines heteronómicos –políticas educativas de orden administrativo- se ubican en la crítica; simultáneamente aparece de manera reiterada el cumplimiento de labores, procedimientos y reglas de juego en un marco de eficiencia, que sin duda, dan cuenta del uso y la apropiación de muchos de los procedimientos que se critican; así mismo, se reclama el ejercicio de la autonomía, la toma de decisiones y la autogestión como mecanismos para lograr el funcionamiento del sistema; finalmente, los posicionamientos aluden al ejercicio de la autoridad por parte del maestro, cuya base se encuentra en los niveles de compromiso y apropiación, más que en lo que sabe o en lo que hace.</p> <p>Los relatos utilizan de manera reiterada la rectificación, no tanto de la validez de lo que se dice, sino de ciertos detalles que le dan cuerpo a las historias. En este caso, la narrativa como modalidad discursiva de la subjetividad organiza la experiencia e impone significados, no obstante, llama la atención que el maestro no le gusta asumirse como narrador y protagonista, por lo general, se narra acompañado de otros sujetos en donde él no siempre es el protagonista. Se producen</p>
--	--	---

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>colaborábamos con cera, aserrín. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Si. Fue una crisis en la integración de las instituciones que hubo que reubicar de pronto a unas personas por alguna circunstancia, de ahí para acá han venido las crisis. La población, los docentes duran mucho tiempo en esta institución. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	<p>algunas resistencias a la auto-narración y el despliegue de la vida personal con la de su rol como maestro aparecen desvinculadas.</p> <p>Finalmente, es llamativa la expresión permanente en la que se reconoce el avance en ciertos temas como el refrigerio y las nuevas plantas físicas, pero se aduce que esas fueron luchas y conquistas tiempo atrás logradas, en las que ellos fueron determinantes.</p> <p>Las expresiones aquí señaladas son producto de un conjunto de máquinas enunciativas que además de entrecruzar regímenes discursivos permiten la exteriorización de las identidades de los sujetos, se constituyen en piezas esenciales de la memoria, en tanto el recuerdo y la representación se producen a partir de lo vivido, pero también a través de la composición discursiva de las experiencias, las añoranzas, los intereses y los estados de la conciencia.</p>
<p>JUZGAR-SE</p>	<p>La directora y el Consejo Directivo organizaban lo que se necesitaba. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Venían los supervisores al colegio. Se reunían con los directivos. Sólo con la directora. Cuando había algo especial nos reunían y nos explicaban a qué venían. Pero a los salones nunca iban. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Cada año, de uno a diez. La evaluación la hacía la directora. Tenía un cuestionario. No había problema porque todos éramos muy responsables y todos teníamos que apuntar a lo máximo. Entonces tenían todo organizado. Con todo lo que se pedía, uno sacaba 9.5 o 9. Después de estar nombrados nos evaluaron también. Se trabajaba como con más empeño. Claro que algunos compañeros que les ha gustado perder el tiempo, no han tenido claro su objetivo frente al colegio, a qué es que nos debemos a los estudiantes, a ellos les iba regular y</p>	<p>La capacidad de juzgar-se se asocia con frecuencia a procesos de aceptación y normalización –no siempre en connivencia- en torno a la toma de decisiones desde “arriba- afuera”; a mecanismos de auto-reafirmación de los atributos del docente como medio para que el sistema funcione; a juicios permanentes a la transformación de las normas desde los gestores de la política educativa, las cuales han ido en detrimento de los fines educativos de la escuela; y a la asignación de valor que permanentemente le atribuyen el impedimento a la autogestión y la organización autónoma de proyectos desde la propia comunidad.</p> <p>La autocrítica del maestro no es frecuente, sin embargo, el reconocimiento a la normalización de los procesos de toma de decisiones en las autoridades educativas –rector, supervisor, cadel, secretaría de educación, ministerio de educación- son explícitos en algunos posicionamientos de los docentes. Aparecen cuestionamientos permanentes a la actitud tranquila y poco comprometida de los propios docentes en el momento en que se produce la toma de decisiones desde afuera. Aquí</p>

	<p>empezaban los malestares. Pero cada uno se acomodaba a lo que era. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Se hacía jornadas pedagógicas. En esa época sí existía que cada mes se hacía su jornada pedagógica para planear actividades como izadas de bandera, talleres a los padres, todo se hacía mensual y las cosas eran mucho mejor organizadas. Cuando al final se hacía la evaluación institucional todo salía perfecto, entonces ya no era sino pasar y todo se evaluaba de una vez. Es que no hay nada como el tiempo. Es que de verdad una jornada pedagógica es importantísima. Es bastante importante porque de ahí, se planea para los estudiantes y para nosotros mismos, eso ayuda a que mejore la relación entre nosotros mismos, con los estudiantes y los padres de familia. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>A pesar de que era poquita plata, siempre había para todo. Diferente a ahora. Tiene muchos destinos. Antes había dinero destinado para el día del alumno, día de la familia. Todas las actividades salían excelentes. Hasta se arreglaban las matas. La escuela parecía una tacita de plata. Y en las vacaciones, generalmente, el director le dedicaba tiempo para arreglarla y mejorarla. El día del trabajo, por ejemplo, se le daban anchetas a todos lo trabajadores del colegio. El día de la familia era grande y era muy importante. Se hacían espectáculos, se daba serenata. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Al mismo tiempo que era familiar, había mucho respeto. De saber que uno hace las cosas bien y ellos sabían. No es que se la pasaran mucho tiempo en el colegio. Había mucha integración. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p>	<p>aparece una apreciación de realidad muy importante, en tanto el docente es capaz de juzgar-se haciendo pública una crítica que permite concluir que aunque es frecuente la discusión y la oposición a la política pública educativa, también se acepta que los dispositivos jurídicos deben ser preferiblemente aceptados para usarlos y luego apropiarlos.</p> <p>En segundo lugar, llama la atención la reafirmación permanente que hace el docente de sí mismo frente a su labor y su contribución a los fines educativos de la escuela. Parece que el docente es capaz de establecer un equilibrio en torno a lo que representa su actuación y su poder en la vida cotidiana escolar. Los docentes de los ochenta y noventa señalan de una parte, que han sido personas comprometidas, responsables y excelentes en sus labores, y de otra, que han obrado en equilibrio con el poder que les confiere la naturaleza de su labor profesional. Esto significa que los docentes de esta época reivindican en el escenario de lo público su lealtad a la norma y a los dispositivos de disciplinamiento que se han promovido desde los patrones jurídicos, así en ocasiones hayan protestado o se hayan resistido.</p> <p>Aunque la crítica a las tecnologías disciplinarias aparezca con mayor vehemencia en los docentes del noventa y los del dos mil, se producen desplazamientos entre el juzgar-se y el juzgar a otro, en tanto el juicio aparece como una dimensión privilegiada de la acción educativa y pedagógica. Por esto va aparecer de manera muy reiterada el juicio al compañero docente y desde ahí se hace, no sólo una reivindicación de la dimensión ética del docente, sino una especie de hipótesis en la que se aduce que el hacer las cosas bien es un mecanismo de resistencia a la política en lugar de validarla o legitimarla. Lo que aparece aquí es una especie de sospecha sobre la política para que los fines educativos no sean cumplidos tan fácilmente, por eso, hacer las cosas bien y proponer alternativas después de tomadas las decisiones es considerado –paradójicamente- un mecanismo de resistencia.</p> <p>En tercer lugar, así como operan principios éticos para realizar</p>
--	--	---

	<p>Lo que se está viviendo ahora en todas las instituciones es una situación de agresividad. El ambiente tal vez era así porque éramos una escuela y de primaria. Entonces el ambiente era muy distinto. La primaria siempre ha sido más manejable que la secundaria. No es miedo, es otro tipo de trabajo. Ahora uno está muy maniatado por las disposiciones de la misma educación. Uno quiere hacer cosas y no puede porque hay normas y la ley. Por ejemplo a nivel legal eso de masificar, entonces se pierde mucho el humanismo con la comunidad. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Había una evaluación institucional que se hacía a final de año y de ahí, se decidía sobre los maestros. Pero no era una evaluación para tratar de sacar a alguien o manejar como lo de los puestos. Era una evaluación a conciencia de cómo se sentía uno y no era para sacarlo ni nada de eso. El rector hacía la evaluación a los celadores y al personal del aseo. Porque en esa época estas personas dependían del rector. Era muy rico porque eso sí alimentaba de verdad el desarrollo de los profesores. Para mejorar no para reprimir a nadie. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>La hacíamos a final de año noviembre, los niños salían a mitad de noviembre y nos poníamos a planear por dos semanas. Y en enero también teníamos como dos semanas o tres. En todo ese tiempo se hacía la planeación, la evaluación. Era muy organizada. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Fue una situación muy crítica... inicialmente la institución no encontraba con quien fusionarse y el directivo docente debía gestionar a través del cadel de las entidades del</p>	<p>la labor profesional a partir de las propias formulaciones de las tecnologías disciplinarias, aparece el cuestionamiento a las normas recientes (noventa y dos mil), las cuales, parece, impiden la autogestión y la auto-organización en la escuela. Se cuestiona con especial atención temas como cobertura, evaluación y promoción y fusión de instituciones. Incluso se señala con alguna frecuencia la trasgresión de ciertas prohibiciones, tales como las políticas de disminución de los porcentajes de promoción y repitencia de estudiantes, el ajuste a los sistemas de evaluación (cualitativo, por logros, con observaciones individuales y basado en competencias) y la acomodación de formatos de planeación. De este modo, el docente -en el ejercicio de juzgar-se-, señala que no tiene miedo a lo que le corresponda hacer, sino que está maniatado, pues los dispositivos jurídicos favorecen los fines heteronómicos y alimentan, en buena medida, las tecnologías disciplinarias a través de la implementación excesiva de la norma a cualquier situación de la vida escolar.</p>
--	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>Distrito con quien iba a quedar porque se necesitaba que quedara con una institución de bachillerato para llevar los chicos de quinto de primaria pero en vista de las circunstancias nos fusionaron con otras instituciones de primaria...Pinar del Río y Llano Grande... y las tres eran de primaria lo cual no era correcto. Quedo mal esa fusión. Tuvo una crisis grande por que los muchachos de primaria tocaba llevarlos a los colegios de la Amistad del INEM donde siempre nos recibían a los de quinto de primaria y después de la tormenta nos fusionaron con el INEM de Kennedy. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	
<p>DOMINAR-SE</p>	<p>Había audiovisuales con T.V y VHS. Y secretaría le enviaba mucho material. Del banco interamericano enviaban cualquier cantidad de materiales. Tizas, marcadores. Materiales como silueta, cartulina, marcadores. Nunca se bregó por materiales. Para biología había mucho material. Para música había mucho, tambores, maracas...(Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Yo venía de un colegio privado y cuando me nombraron en Patio Bonito yo me puse a llorar. Pensé que Patio Bonito era un hueco, que era terrible, pero cuando llegué a la institución fue como llegar al paraíso. Se veía muy organizada; llegué, me recibió el coordinador Armando, estaba Álvaro García que era nuestro director. De verdad que me dieron una gran bienvenida porque yo llegué y parece que me estaban esperando porque a las profesoras les tocaba rotar para cubrir los cursos. Recibí un curso de primerito desastroso que dice mucho de la ética profesional de la maestra que los tuvo anteriormente. Tuve que sacar adelante esos niños, pero de verdad que esta experiencia y la institución me dejó marcada y fue un aprendizaje, y el trabajo de allá</p>	<p>El dominar-se como un proceso en el que emerge el gobierno de sí y una afectación explícita de las actuaciones en contexto, se caracteriza por tres aspectos medianamente observables en estos posicionamientos. En primer lugar, aparecen operaciones de reconocimiento, contención, impulso, activación y desactivación en la narración de experiencias que incorporan un análisis más explícito de las relaciones de poder que se han establecido en la comunidad; en segundo lugar, se presentan ciertos niveles de afectación de la experiencia de sí a partir de una serie de sucesos impulsados por la política educativa; y en tercer lugar, el intento de dominar-se pasa antes por un ejercicio de auto-vigilancia que probablemente evidencia una cierta tensión entre el gobierno de sí y la autoprohibición y la sujeción.</p> <p>Ciertas narraciones dan cuenta de una serie de recursos con los que contaba la institución en sus inicios, lo cual llama la atención por cuanto, a pesar de la adversidad y la precariedad denunciada en otros relatos, aquí se produce un ejercicio de reconocimiento en el que se acepta que sí se contaba con recursos y que en este caso, la administración cumplía con requerimientos básicos para el ejercicio docente. Otro aspecto importante es el predominio de posicionamientos en los que el</p>

	<p>realmente es un trabajo en equipo, y que es un trabajo de mucho respeto y mucho compañerismo. Es excelente el trabajo de los maestros, y el compromiso esté o no el rector, hayamos tenido en épocas rector o no lo hubiéramos tenido, la escuela seguía funcionando igual. Hubo una época en que no tuvimos rector, no llegaba nadie. A veces enviaban gente que no quería asumir, igual la institución funcionaba sola. En ambas jornadas era gente muy responsable, muy dedicada a su labor (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Los directivos no necesitaban supervisar lo que hacíamos. De manera autónoma manejábamos un nivel de disciplina bastante alto, la lúdica, las izadas de bandera eran excelentes, nos caracterizábamos por la organización y algo muy bonito que era el liderazgo. Había 18 cursos en la mañana y 18 en la tarde, se trabajaba rico. Había jornadas pedagógicas y jornadas de convivencia. Cuando empezaron las integraciones empezaron los conflictos. La institución quedó sola. Todo el mundo se unió con otras instituciones y quedamos solos. Entonces ¿qué pasó?, al quedar solos y en la angustia de estar unidos a una institución, nos unieron con tres instituciones de primaria que fueron Pinar del Río y Llano grande. Eso no fue lo más correcto. Entonces se buscó otras alternativas. Se pensó inicialmente en crear un bachillerato, ya que era una construcción que no tenía las condiciones físicas para albergar a todo este personal. Eso también generó choques porque sobran maestros. Porque había que entregarlos. Eso para nosotros era un golpe muy fuerte porque ya nadie quería salir de ahí. Era mejor dicho, un problema. Entonces tocó acudir a diferentes mecanismos para que no se creara el bachillerato. Estuvo el CADEL, hubo delegados de la secretaría, los maestros luchamos para que no se hiciera el bachillerato; no porque no quisiéramos, sino porque no</p>	<p>maestro, pasando por un periodo de crisis al llegar a la institución, domina su ansiedad, se inserta en el sistema y se autocontrola. Este proceso, aunque pueda ser parte de una acomodación –no reflexiva- a las estructuras institucionales, devela operaciones de contención e impulso, activado probablemente por la sinergia y el empoderamiento promovido por ciertos directivos-docentes, o simplemente por implementar formas de resistencia a la adversidad del contexto.</p> <p>En segundo lugar, hechos como la fusión y la definición del proyecto educativo institucional, dan cuenta de ciertos niveles de afectación en los que el docente hizo parte de debates, luchas y fracasos. Estas afectaciones pueden observarse en dos perspectivas. De una parte, es probable que la preocupación por un traslado inesperado como producto de la fusión y la pérdida de ciertos privilegios- salarios y tiempo doble- constituyeran los factores más importantes de dicha afectación; sin embargo, es probable que la afectación también fuese producida por sentirse parte del proyecto, de la comunidad y de la institucionalidad. El entramado de relaciones de poder que se atraviesa en el proceso de la fusión, por ejemplo, es un escenario en el que el maestro es capturado y termina estableciendo en la mayoría de los caso, procesos de resistencia bastante fuertes, llegando incluso a oposiciones y vías de hecho que, en este caso demuestran una conquista explícita, en la creación de la sede de bachillerato.</p> <p>En los posicionamientos predomina una exaltación a la autonomía de los maestros, incluso en épocas en las que no se había nombrado rector. En este caso, el dominar-se puede estar reflejado en los mecanismos de autorregulación que los propios docentes crearon para que la institución funcionara, no obstante, puede haber sido un ejercicio de poder con el que se pretendía demostrar la capacidad de autogestión de grupos de profesores y la ilegitimidad de figuras como el directivo-docente; es llamativo cuando se señala que hubo rectores nombrados que “no aguantaron” y que no se enfrentaron a la estructura, lo que sugiere un ejercicio de fuerza permanente y</p>
--	--	---

	<p>se daban las condiciones. Había una parte prefabricada que fue la que tumbaron ahora y en esa parte las paredes se movían. Y así, la batería de baños no estaba preparada para un bachillerato. Entonces después de una lucha, se busca con la comunidad una decisión. Se pide tomar una decisión de que el INEM fuera nuestro aliado, porque allá ya iban los niños de 5ºF al finalizar su año. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>La secretaría de educación. Ellos no usaban uniforme de empresas. Se ponían de acuerdo en que ropa usar. A veces usaban su ropa normal. Nuestro jefe inmediato era el director. Todo era con ese director. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Se hacía por edades teníamos en primaria niños de 16 y 17 años y no era buenos para los pequeños. Entonces agrupábamos por edad. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>de director de todo el cumplía todas las funciones ahí en la parte administrativa... el se tuvo que retirar precisamente ante esa crisis se tuvo que retirar y dejo en encargo a Rosa Helena Ochoa ella quedo como directora encargada posteriormente ella present5o el concurso como directivo paso el concurso y llego como rectora... vinieron entonces todas las reformas todo eso que con esta institución. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	<p>agudo. Parece que el poder ejercido en estas épocas por el propio maestro, además de haber implementado dispositivos de prohibición y autovigilancia, haya logrado mecanismos para originar el gobierno de sí, lo cual se evidencia en la oposición explícita al sometimiento que en ese momento se expresaba en la disputa por la dirección real y legítima del sistema.</p>
--	---	--

USOS

<p>APROPIACIONES</p> <p>RESISTENCIAS</p>
--

**RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA DEL IED EL JAZMÍN Y EL IED PATIO BONITO EL TINTAL.
 PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN 1970-2007
 MATRIZ INDUCTIVA PATIO BONITO – GABRIEL BETACOURT MEJÍA**

TECNOLOGÍAS PEDAGÓGICAS- FINES AUTONÓMICOS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ARQUITECTURAS DISCURSIVAS		
PLANOS DE LA SUBJETIVIDAD	INFORMACIÓN LITERAL	ANÁLISIS
VER-SE	<p>Se le decía el director. Estaba el director, profesores, consejo directivo, consejo académico. No existían coordinadores. El director se apropiaba prácticamente de todo el trabajo. Siempre se desarrollaron las cosas por monitores o representantes de nivel, por A, B, C.... entonces eran los encargados de recoger nuestras inquietudes y de llevarlas a la reunión de la jornada pedagógica. No era sino delegar y decirle todo lo que habíamos hecho y como las evaluaciones. Luego, los representantes por niveles se reunían con la directora y se organizaba el trabajo. Era más bonito. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Yo siempre trabajé con grupos de 40 estudiantes. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Muchos recursos del medio. Recursos desechables. Tapas de la cerveza, palos de helados, cosas para sumar y restar. No había sala de computadores. Había un T.V y un VHS y hartas películas de VHS, mapas, paisajes, quien sabe que hicieron eso, era bonito. (Entrevista</p>	<p>La articulación de las tecnologías pedagógicas en la dimensión óptica del sí mismo denota, en primer lugar, la configuración de una estructura institucional basada en la representación y la delegación como medios para el normal funcionamiento de las tareas académicas; el desprendimiento de roles y reglas de uso para el desarrollo de los fines autononómicos; el uso y apropiación de regímenes de visibilidad para la adaptación a circunstancias como el número de estudiantes por curso; y el uso alternativo de medios de la cotidianidad como herramientas para el ejercicio de la práctica pedagógica, asumido como proceso de individualización del maestro.</p> <p>La estructura institucional que aparece con frecuencia en los setenta y ochenta es la figura de la representación y la delegación. Al parecer, la elección de un representante de los profesores por cada grado para resolver asuntos de la vida cotidiana de lo pedagógico fue un mecanismo efectivo, que además de constituirse en un ejercicio de gobierno y de la gestión académica institucional, se expresa como “algo bonito”, intentando observarse como una añoranza que refleja legitimidad y compañerismo. Opera como un mecanismo de auto-observación, en tanto el maestro asume aquí la tarea que le corresponde y termina produciendo un proceso de</p>

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p>	<p>normalización de la delegación a través de las reglas de uso que se van instalando en el ejercicio de la gestión pedagógica.</p> <p>Una vez más la escuela, su estructura y las formas de organización instauradas, se constituyen en una máquina óptica que permite visibilizar la contradicción entre los fines autonómicos con los fines heteronómicos provenientes de políticas como el número de estudiantes por curso, en este caso. Llama la atención expresiones en las que los maestros afirman que siempre –desde los setenta- han existido cursos numerosos, reafirmando, por un lado, la crítica a la medida, por otro, cuestionando las denuncias de los maestros llegados en el noventa o dos mil quienes sostienen que este suceso es nuevo, pero también, normalizando la situación, de tal manera que además de ajustarse a esta realidad, terminan asumiendo una apropiación de este mecanismo.</p> <p>Finalmente, los relatos que dan cuenta de las alternativas de orden pedagógico fabricadas por el maestro, logran constituirse en un operador óptico para ver-se. En este caso, la maestra muestra cómo combinó el uso de objetos de la cotidianidad para su ejercicio pedagógico, combinándolos con algunos recursos de la institución. Parece que los recursos desaparecieron y que nadie da cuenta de ello, no obstante, la maestra se acomoda con lo que tiene y continúa su tarea. La referencia “era bonito”, una vez más da cuenta de cierta añoranza y responsabilidad frente a la pérdida, intentando aproximarse a su propia interioridad en un ejercicio de ver-se, que puede funcionar como auto-vigilancia o como balance de cómo se ve.</p>
<p>NARRAR-SE</p>	<p>No había profesores especializados. Todos los docentes teníamos que utilizar todos los recursos. Había eso sí un bibliotecario. Y él era el encargado de prestar los materiales. Después llegó una profesora de danzas y la sacaron. Es que la lúdica es muy importante, porque con la lúdica se desarrolla el pensamiento a través del arte. Cuando llegaron los docentes de apoyo entonces fue más</p>	<p>Los posicionamientos discursivos y narrativos que aparecen frente a lo pedagógico demuestran en primer lugar, la existencia de criterios pedagógicos producidos por el maestro frente al proceso educativo general, lo cual trasciende su responsabilidad con un curso o un área en particular; en segundo lugar, expresa de manera contundente la apropiación de responsabilidades sociales y comunitarias que se fundaron en la auto-gestión, la relación muy cercana con la comunidad y</p>

	<p>importante el inglés. Decretaron que era el inglés lo más importante y se la llevaron de ahí. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>El plan de estudios. Siempre ha existido un parámetro sobre lo que se debe dar. Siempre había unas cartillas en el colegio. La cartilla se llamaba plan de estudios, los currículos... (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Esto de la urgencia educativa siempre ha existido cuando están construyendo o arreglando la planta física. Este barrio era terrible. Nos tocaba venir con pantaneras. Llovía muchísimo. Había una cosa importante y es que en ese colegio había duchas, como 15 duchas. Fue diseñado así porque había niños que sufrían mucho por el agua, entonces antes de la clase todos pasaban por la ducha y pasaban fresquitos a la clase. Era bonito, era agua fría y los niños eran felices. La directora Celmira consiguió mediante los programas de bienestar la bienestarina. Se organizaba con los padres de familia, los niños daban 100 pesos, para comprar la leche. Y se recogía lo de la semana para el pan y se preparaban en la cocina. Había madres de familia que venían y la preparaban, muy deliciosa por cierto. En esa época se llamaba la colada caliente. La comunidad era muy unida y no hay eso de ahora, que se pelean. Había respeto por el docente, hoy en día no, llegan gritando. Había más respeto, no había violencia, ni acosos, ni amenazas. Los niños eran más tranquilos. Patio Bonito siempre fue seleccionado en la localidad. Tenía fama de ser el mejor del sector por su nivel académico. A los docentes nos mandaban tarjetas felicitándonos por el nivel de los estudiantes. Ese colegio fue uno de los mejores; bien organizado desde la directora Celmira. Se trabajaba con la matriz conceptual, muy valiosa. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p>	<p>la preocupación por instaurar mecanismos para hacerle frente a la pobreza material de la comunidad barrial, como por ejemplo la instalación de duchas en el colegio para que los niños pudieran bañarse al llegar en las mañanas; y en tercer lugar, además de reiterar sus atributos como profesional, reivindican constantemente, el respeto ejercido en el pasado (setenta, ochenta y noventa) por parte de la comunidad, lo cual parece, estaba acompañado de cierta libertad para proponer e instalar procesos y procedimientos de una manera más espontánea.</p> <p>Los diversos análisis que subyacen a los relatos de los docentes dan cuenta de la construcción progresiva de ideales o criterios pedagógicos frente a la formación del niño. Esto se evidencia en relatos en los que se denuncia la pérdida de docentes especializados, específicamente, en el área de artes, por cuanto, según señalan, es muy grave que el Estado le haya quitado la oportunidad de formación en estas dimensiones a los estudiantes. En este caso, la experiencia de sí del maestro y el entrecruzamiento de varios regímenes discursivos, lo lleva a realizar este tipo de reflexiones y denuncias. Además de expresar una idea en un marco de transparencia comunicativa, el tema evidencia la construcción de una identidad de maestro y pedagogo, en tanto el precepto subyace de la comprensión de la propia vida como maestro y se despliega en la narración, organizando la experiencia y produciendo significados al respecto.</p> <p>Otro componente fundamental en el ejercicio de expresar-se y narrar-se es el conjunto de posicionamientos en los que con frecuencia, dan cuenta de la auto-gestión y los procesos de liderazgo ejercidos frente a la comunidad barrial. Los maestros del setenta y ochenta evidencian una relación muy fuerte con la comunidad, la cual se expresa en mecanismos para hacer frente a problemas de pobreza material. La experiencia de instaurar un ritual para que los niños se bañaran en las mañanas debido a los problemas de falta de acueducto en Patio Bonito y el agenciamiento de recursos para proporcionar</p>
--	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>Básicamente se trabajaba con lo que cada maestro pues estaba preparado en su profesión en esa época cuando yo llegue a la institución estaba todo el grupo de maestros estudiando su carrera fue una etapa muy bonita por que todos estábamos en diferentes campos cada uno aplicaba lo que estaba trabajando en la universidad lo estaba aplicando en las instituciones. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	<p>alimentación, muestran el compromiso social y político del docente. Las motivaciones que impulsaban estas acciones, aunque no se logran descifrar, sugieren que el maestro estaba inmerso en el contexto barrial y que terminaba asumiendo estas responsabilidades, en ausencia, probablemente, de políticas públicas para este tipo de comunidades. Las narraciones logran evidenciar vínculos muy fuertes, añoranzas e incluso, fabricación de identidades situadas que dan cuenta de la propia vida del maestro.</p> <p>Finalmente, la alusión al respeto por el maestro en el pasado, en oposición a lo que ocurre en el presente es algo frecuente en las narrativas de los maestros de los setenta y ochenta. Los posicionamientos develan un posible estatus logrado por el maestro, justamente a partir de sus vínculos con la comunidad. Parece que la figura de autoridad y su relación con el respeto es algo que aparece como resultado de la gestión comunitaria y del reconocimiento que se le hacía a su gestión, lo cual va a cambiar considerablemente a partir de los noventa.</p> <p>Los relatos muestran que es mucho más clara la presencia del narrador como protagonista y artífice de las historias.</p>
<p>JUZGAR-SE</p>	<p>Por edades no. Yo por ejemplo, tenía en primero niños de 6, 7, 8 9 y hasta 10 años. Había de todo y uno se acoplaba. Se dejaban revueltos precisamente, para que los grandes colaboraran con los más pequeñitos. También había niños especiales, bizcos, con síndrome de Down, sordomudos, autistas. Se intercalaban ahí y ellos aprendían. Al final uno veía que ellos sí aprendían al pie de los niños que sí sabían. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>No, continuamente se evaluaba. Que me acuerde nunca hubo evaluaciones. Del Estado estaban las de 5º. Era un test y ahí uno se daba cuenta si en realidad el trabajo se estaba llevando a cabo. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p>	<p>Los posicionamientos de los maestros en torno a las tecnologías pedagógicas en un intento por situar fines autonómicos se caracterizan por establecer procesos de juzgar-se más explícitos, los cuales se basan en el ejercicio permanente de la evaluación de la realidad de los estudiantes para apropiarse de las condiciones y proponer alternativas en el aula; inducir juicios propios a través del balance realizado a ciertos procesos, como ocurre cuando se aborda el tema de la aplicación de pruebas estandarizadas; la toma de decisiones que aparentemente supone el ejercicio de funciones adicionales; el juicio a decisiones de la secretaría de educación una vez se sustituye a la maestra de artes por uno de sistemas; y la narración de la angustia que produce la formalización de las pruebas estandarizadas, lo cual además de evaluar la información de los estudiantes es una evaluación a los docentes.</p>

	<p>La jornada vespertina fue como una necesidad que apareció porque había muchos chicos y chicas de extraedad. Entonces lo que se buscó es que la secretaria identificara todos los niños que quedaron por fuera del sistema educativo y tratando de vincularlos. Entonces se creó la jornada vespertina, que iba de 5:15 a 8:15 de lunes a viernes y los días sábados trabajábamos de 7 a 12. Muchos se fueron para el sistema normal. Era un sistema muy bonito. Pero había mucha indisciplina mientras que se trataban de adaptar al nuevo sistema. La mayoría eran rechazados del sistema educativo. Niños muy inteligentes vendían en Abastos, que eran negociantes y perdían matemáticas porque eran indisciplinados. Los maestros a veces por la indisciplina, olvidamos las capacidades de los niños. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>¿En el colegio?, biblioteca, aula lúdica. Recogíamos juguetes y cosas y formamos la ludoteca. Ese espacio era un salón normal. Recogíamos los juguetes de nuestros hijos y los traíamos. Se usaba también el patio – no había más- (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>En un principio era bien rudimentario. Nosotros elaboramos la libreta nosotros mismos. Eran una cosita de cartón pero bien presentada con su bolsita y elegante. Las notas las pasamos nosotras, las leían, las revisaban, nos la devolvían. Las observaciones se colocaban a mano. Era muy personalizado. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Bueno se tenían en cuenta el desempeño escolar y el directivo docente estaba pendiente pues de que los docentes trataran de dar lo mejor exigir lo mejor pero no estaba de acuerdo con tanta mortandad de los estudiantes sin embargo al extremo genera muchos</p>	<p>La aceptación de las condiciones reales, tanto del contexto como de los estudiantes, proporciona elementos para que el maestro decida en el marco de los usos y apropiaciones de medidas como la inclusión en el aula de niños con necesidades educativas especiales. El ejercicio de juzgar-se aquí cobra mucha importancia en tanto el maestro, conociendo las dudas y cuestionamientos a este modelo, acepta su vinculación a este. La narración muestra un tratamiento del tema de manera cruda en la que es protagonista y toma decisiones para que el modelo funcione.</p> <p>Otro aspecto que da cuenta del juzgar-se es cuando el maestro asume que la aplicación de tests en el marco de las pruebas estandarizadas es un criterio real de evaluación a su labor, lo cual parece, se constituye en un elemento decisivo, no tanto para los otros sino para él mismo, mostrando una firme convicción frente a la validez de estos instrumentos. Parece que en este caso el dispositivo jurídico de la prueba juega un papel esencial como dominio moral y evaluación de la realidad.</p> <p>Frente a las labores del docente, llama la atención que en medio del cuestionamiento a la legitimidad del disciplinamiento y la normalización de la exclusión que impone las políticas de la secretaria de educación, los docentes asuman nuevas responsabilidades a través del impulso a programas como el de extraedad. Adicionalmente, los posicionamientos demuestran cómo el maestro es capaz de juzgar –cuestionar- la falta de apoyo y motivación a los estudiantes de este programa, pues la mayoría terminó por fuera del sistema educativo según señalan.</p>
--	--	--

	<p>problemas después . (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p> <p>la promoción automática, tenía en cuenta la promoción automática pero generalmente no se quedaba tanto estudiante en los grupos precisamente por que nos regíamos por las normas. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p> <p>Si la biblioteca grande gozábamos de una dotación del plan ciudad bolívar que se llamaba. Teníamos muchísimos elementos para trabajar incluso teníamos una dotación de elementos musicales, pero no había el profesor de música había un promedio de 60 flautas, triángulos había todo lo que es la parte musical. Hubo un tiempo en el que llegó una profesora que era de danza y fue un excelente profesora se llamaba Mary Luz Rueda y trabajo mucho la parte lúdica de los niños de preescolar hasta quinto de primaria se hacían presentaciones a nivel distrital... Departamental se hacían presentaciones se mostraba el colegio. El colegio era muy conocido por las danzas pero después ya se puso un límite que el parámetro de los docentes. Sacaron esa profesora de danzas a cambio de un profesor de informática que demoro mucho tiempo en llegar y se perdió esa herramienta tan valiosa. (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p> <p>en esa época no quizás no tensionaba el trabajo con los niños el trabajo era muy agradable pues cuando llegaron las pruebas la angustia de uno de quedar bien de salir bien con su institución eso tensionaba y generaba a veces problema (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	
--	---	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

<p>DOMINAR-SE</p>	<p>Cuando era promoción automática. Consistía prácticamente en lo mismo de ahora, lo que pasa es que en esta época es por logros. El estudiante era más responsable. Ahora con más facilidades que se les da, se vuelven más conchudos, más perezosos, antes eran más dedicados. (Entrevista realizada a la profesora María Eugenia Gutiérrez, 8 de junio de 2007)</p> <p>Cada uno decía qué curso quería y se llegaba a acuerdos. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>Nosotros hicimos un proyecto de deporte excelente en la jornada de la mañana. Reunimos a los padres de familia y conseguimos patrocinadores con los vendedores de carne para darle las cosas a las personas. Hicimos carrozas, y todo eso. (Encuentro de maestros IED Patio bonito GBM, 9 de junio de 2007)</p> <p>De secretaría no tanto. Cuando yo llegué la escuela ya estaba bien organizada. La organización no la daba secretaría sino los propios maestros y la directora. Había lineamientos como de la ley general, pero la mayoría las modificaba. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Que yo me acuerde solo estaba el ICFES. En la primaria nosotros hacíamos exámenes finalizando el año y con esos resultados los colegios con los que teníamos convenios, nos recibían a los niños. (Entrevista realizada a la profesora Yolanda Rodríguez, 6 de junio de 2007)</p> <p>Se hacían jornadas pedagógicas igual que ahora. Se destinaba mucho tiempo para las jornadas actividades sociales para conocerse mas entre los maestros había</p>	
--------------------------	--	--

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía. Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007*

	<p>mas convivencia mas espacios para la convivencia y el colegio era tan pequeño que se la pasaba muy rico ... se trabajaba en armonía cuando la escuela creció o la institución ya se fue perdiendo todo eso y hace falta . (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p> <p>De pronto cambiaba el nombre pero digamos que el proceso ha sido el mismo en el desempeño general de los estudiantes a nivel de logros (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p> <p>por áreas tenía una valoración de excelente aceptable bueno que ahora es sobresaliente y excelente (Entrevista realizada a la profesora Carmen Fagua, 25 de mayo de 2007)</p>	
--	---	--

USOS APROPIACIONES RESISTENCIAS

Subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas 1970-2007. *Recuperación de la memoria educativa y pedagógica del IED El Jazmín y el IED Patio Bonito-Gabriel Betancourt Mejía.* Juan Carlos Amador, Pilar Albadán y Sandra Garzón, IDEP- 2007