

Serie Investigaciones 1

# La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica



Instituto  
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO  
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA

SERIE INVESTIGACIONES 1

# LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

RESULTADOS DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Santa Fe de Bogotá, Agosto de 1998



**Instituto**  
**PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA**  
**Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO**  
**ALCALDIA MAYOR, SANTA FE DE BOGOTA**



Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia, Agosto de 1998

**Directora Ejecutiva:** Clemencia Chiappe  
**Subdirectora Académica:** Olga Lucía Zuluaga G.  
**Editor:** Fabio Lozano S.  
**Coordinador**  
Unidad de Evaluación Educativa  
**Coordinadora Editorial:** Ana Cristina Carrillo  
Unidad Coordinadora  
de Comunicación Educativa  
**Asesora textual:** Ligia Marina Paredes P.  
**Ilustraciones:** Futuro Moncada Forero  
**Diseño e impresión:** Enlace Periodismo Institucional

**Registro ISBN:** 958-96164-4-5 Serie Investigaciones  
ISBN: 958-96164-8-8 Serie Investigaciones 1

**Tiraje primera edición:** 1.500 ejemplares

© IDEP

Cra. 19A No.1A-55

Tels: 337 1320 - 337 1303 - 337 1289 - 337 1356

Fax: 289 5669

E-mail: [idep@docente.idep.edu.co](mailto:idep@docente.idep.edu.co)

Internet: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Este primer tomo compendia una Serie de Investigaciones realizadas por maestros e investigadores del Distrito Capital, financiadas por el IDEP como resultado de la Convocatoria Pública de Investigación Educativa realizada en 1996.

Se autoriza la reproducción de las investigaciones firmadas citando la fuente, los créditos de los autores y del Instituto. Se agradece el envío de la publicación a la Unidad de Comunicación Educativa del IDEP, en la cual se haga la reproducción o referencia.

# CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACIÓN	
La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica	5
INTRODUCCIÓN	11
El conocimiento práctico del profesor a través de la práctica evaluativa	15
MARTHA C. LOZANO A., PATRICIA HOYOS VALLEJO, GRETTA GÓMEZ RODRÍGUEZ, FABIO LOZANO SANTOS	
La evaluación escolar como representación social	83
MARINA CAMARGO ABELLO, ALBA LUCY GUERRERO	
Abriendo espacio al espacio: La proxemia en el aula	143
MARGARITA MARÍA POSADA ESCOBAR	
Innovaciones educativas y culturas contemporáneas	217
JUAN FRANCISCO AGUILAR SOTO	
Ritos de iniciación y transición: Rituales cotidianos y ceremonias en la escuela	291
AMPARO MURIEL BEJARANO, MARIELA DEL CASTILLO MATAMOROS, SONIA LUCÍA PEÑA CONTRERAS	
Los roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital	339
IMELDA ARANA	
Ciudad, Educación y Escuela: El caso de Bogotá y Medellín 1936-1950	393
JORGE ORLANDO CASTRO, CARLOS ERNESTO NOGUERA	
La acción comunicativa en la escuela	417
ARTURO ALAPE, HELENA USECHE	

## PRESENTACIÓN

LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTO  
DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

Al emprender la publicación de los resultados de los estudios que el IDEP ha financiado bajo las modalidades de fomento y apoyo de la investigación educativa y pedagógica, se busca reportar a la sociedad y a la comunidad académica el conjunto de conceptos, ideas, razones, descripciones e interpretaciones que desde diferentes teorías y disciplinas, conforman la acción investigativa propuesta por el Instituto, la cual se inscribe en un proyecto global de conformación de comunidad académica en educación, cuya principal característica está en la continua elaboración de propuestas y modelos que posibiliten o amplíen la lectura y la interpretación a profundidad de la problemática educativa de la ciudad y del país.

La conformación de comunidad académica, integrada por los docentes y los investigadores y teóricos que trabajan en el campo educativo, o que sin ser la educación su especialidad, aportan a la comprensión de lo educativo como problema de la nación y como estrategia transformativa, es entendida y agenciada de diferentes formas, según se aprecien las necesidades de tipo institucional y los roles de los agentes, en cuatro aspectos fundamentales que tienen relación con la investigación educativa y pedagógica:

- Conformar comunidad académica es ampliar y consolidar los escenarios para la expresión de ideas y planteamientos que enriquecen el campo del conocimiento sobre lo educativo, apoyados en unos presupuestos de lo que es hacer ciencia o desarrollar una disciplina.

Diferentes nociones sobre la ciencia o sobre la científicidad de ciertos conocimientos expresan, en la actualidad, el interés de la comunidad educativa por atender una cuestión que tradicionalmente aparecía ajena, bajo la concepción de que las teorías deben ser conforme a normas y criterios científicos, fundamentados en las categorías de explicación, predicción y control.

Así mismo, como la eficacia de la acción científica se asignó al control que sobre la naturaleza y la sociedad se alcance, en supuesto que pasa por la pretensión de conocer la realidad, sus leyes y su lógica interna, para clarificarla y conducirla conscientemente; entonces, la idea de investigar para actuar supone la existencia de unos problemas que hay que identificar para solucionarlos, bajo el enfoque metodológico resultante de la formulación de hipótesis, las deducciones que se hacen de ellas y la posterior verificación experimental, que implica la observación sistemática y controlada. Tales condiciones hacen que los quehaceres investigativos de los educa-

dores en los distintos niveles, se vean como burdos, cuando no, inocentes remedos de las ciencias experimentales.

Por otra parte, los enfoques interpretativos basados en los planteamientos de la fenomenología social, que buscan sustituir los conceptos de explicación, predicción y control, por las nociones interpretativas de comprensión, significado y acción, sustentados en la intersubjetividad como constitutiva de las realidades, abrieron caminos para el ingreso al campo educativo de posturas espontáneas, que reniegan de la teoría en el desarrollo científico, declaran la neutralidad valorativa, e ignoran la alienación que el poder instituido produce.

Finalmente, tercian en la cuestión, las teorías críticas que pretenden articular los enfoques interpretativos con la misión central de emancipar al conglomerado social de la dominación del pensamiento positivista, en sus propios entendimientos y actos.

Según se conciba el significado de hacer ciencia, se reporta un tipo de prácticas que inciden en toda la organización y realización de lo educativo, y con ellos, el tipo de comunidad académica que se conforma. La polémica sobre el quehacer científico y sus expresiones en la educación alcanzan gran relevancia, permitiendo establecer múltiples relaciones que a su vez dan sentido a las prácticas que tienen presencia en este campo. La permanente confrontación, en intercambio que se procura ajeno al dogmatismo, aparece como una exigencia indispensable para la conformación de una sólida comunidad académica en educación.

- Conformar comunidad académica es realizar diálogo entre los investigadores y docentes sobre la cuestión educativa, de tal manera que se vayan instalando nuevos modos de ser de las instituciones

escolares y de los docentes y de nuevas relaciones con los saberes. Es a su vez, una manera de constituirnos en sujetos.

La Ley General de Educación emerge en momentos de profundas transformaciones internacionales y nacionales que plantean retos significativos a la educación: globalización, modernización, descentralización, competitividad, desarrollo, paz, equidad y muchas otras exigencias que refuerzan un escenario en donde el sistema educativo aparece estratégicamente comprometido en la innovación y el cambio. La autonomía y la calidad educativa se convierten en condiciones a tener en cuenta en los proyectos educativos institucionales por parte de la comunidad educativa. Nuevas voces y diferentes alternativas se han venido conformando, alimentadas principalmente por una ampliación significativa de la preocupación de los docentes y los investigadores sobre las realidades que los constituyen.

La escuela conforma un problema de resignificación colectiva de la vida social misma. Volver a preguntarse, incluso sobre lo aparentemente más obvio, significa emprender no una reconstrucción de la escuela, sino quizás empezar a caminar un sendero, donde los protagonistas sociales, en todos sus estamentos vuelvan a recobrar la palabra para la construcción de su presente y su futuro. Se trata de contar con nuevas definiciones y nuevos mecanismos de articulación entre la escuela y los ámbitos de producción científica, de modo que se supere la tradicional fractura entre investigación y sistema educativo.

Para alimentar un diálogo fértil, que cuestione, la información constituye una pauta que conecta y armoniza la tarea del investigador, con la labor de los docentes e instituciones que sueñan y educan.



La investigación educativa es un acontecimiento real y trascendente, que necesita ser colocado en escrutinio público, dándole sentido a la construcción social de su significado, y la posibilidad de un horizonte de realización.

- Conformar comunidad académica significa convertir la investigación en fuente que contribuye a la toma de decisiones, en materia de política pública educativa.

La educación como un proceso de carácter social no está circunscrita a la escuela, pasa por la familia, el Estado, las iglesias, los gremios, los grupos sociales y, en general, por toda la sociedad. Las inquietudes por las políticas educativas estatales y gubernamentales potenciaron la investigación hacia fenómenos de comprensión más global y fomentaron preguntas amplias por la educación, que son atendidas por diferentes grupos, disciplinas y metodologías.

Los responsables de las políticas públicas en educación, entendidas éstas como el conjunto de propósitos, decisiones y operaciones dinámicas de los actores políticos, sociales e institucionales, con las que se pretende dar rumbo a la sociedad, han encontrado en la investigación, en sus resultados, en los problemas que atiende y en el impacto que alcanza sobre los docentes, elementos importantes que desvirtúan y modifican sustancialmente la visión tradicional sobre lo educativo y lo pedagógico, con lo cual, tanto la normatividad como los planes y programas, a nivel macro y micro, encuentran en tales saberes aportes que enriquecen su racionalidad y legitimidad.

- Conformar comunidad académica en educación que permita la expresión de las diversas tendencias que se dan, ya por sus orientaciones filosóficas como epistemológicas y metodológicas, pasa por la intervención y el apoyo del Estado.

Para la generación de escenarios de diálogo efectivo entre los diferentes agentes educativos, como mecanismo para desarrollar la innovación y la transformación educativa y social, es necesario entender que comunidad académica significa la creación de canales efectivos para circulación de los productos de la investigación y de las necesidades de los docentes, como acciones, que dada su incipiencia, necesitan para su conjugación respaldo financiero y voluntad política gubernamental.

La principal fuente de financiación de la investigación en los países en desarrollo está en el Estado. Su concurso resulta definitivo para que se dé una inserción significativa de lo educativo en los planes y programas de desarrollo social y económico. Por esta vía se da una gran interrelación entre los diseños de políticas públicas, transformación social y económica y la presencia de comunidades académicas.

Por lo dicho, el IDEP, con la publicación de la serie de investigaciones procura esencialmente, un acercamiento entre el progreso científico y progreso social, a través de la divulgación y promoción entre los interesados en seguir de cerca los resultados de las investigaciones, de manera tal que las formas de trabajo y convivencia en la escuela se vean alteradas, propiciando transformaciones profundas en nuestra manera de concebir lo social y lo educativo, insistiendo en el carácter estratégico de la educación para la construcción de una sociedad justa, equitativa y productiva.

## INTRODUCCIÓN

Se recoge en este primer volumen de la Serie de Investigaciones ocho resúmenes de los informes finales de las veintisiete investigaciones que durante el año de 1996 el IDEP contrató, como resultado de la primera convocatoria para la financiación de proyectos de investigación. En dicho año, se aprobaron bajo la modalidad de fomento 16 proyectos y de apoyo 11 proyectos, que entregaron resultados en 1997 y, que además, respondieron a la convocatoria de la Unidad de Evaluación Educativa de presentar un escrito resumen del informe final.

Desde sus inicios el IDEP ha canalizado esfuerzos para impulsar en Santa Fe de Bogotá la investigación educativa, procurando su ampliación, tanto en el número de personas dedicadas a estas actividades como a la multiplicación de problemas, facetas, teorías, metodologías y formas de trabajo. Tal política de desarrollo, se expresa claramente en la diáspora que conforman las veintisiete investigaciones y, en los documentos que contiene este volumen, en el cual,

a pesar de estar reunidas las investigaciones más “afines”, dicha afinidad se encuentra, de alguna forma, en el manejo de aspectos generales del problema educativo tratados, en la mayoría, desde estudios de casos, en los que se manifiestan sensibilidad sobre lo cotidiano y el interés por profundizar en las condiciones del ejercicio docente.

Los temas que se encuentran reunidos en este volumen tienen que ver con la evaluación escolar, la proxemia en el aula, los ritos de iniciación y transición, los roles de género, la acción comunicativa, las innovaciones y culturas contemporáneas, y la ciudad, la educación y la escuela.

Una segunda característica afín de los documentos acá presentados, está en el interés de presentar las situaciones escolares “tal como son”, es decir, vistas desde paradigmas naturalistas, con fuerte tendencia hacia la etnografía educativa. Por tal razón, en varios de los estudios están presentes de manera significativa las categorizaciones inductivas; en otros, procesos categoriales inductivos-deductivos, y en otros, la mirada histórica en busca del significado y el sentido.

El aporte de estos escritos está, en primer lugar, en que en su conjunto apuntan hacia la comprensión crítica de la realidad escolar, sus contextos, su legitimidad, sus procesos y su historia; así como, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las relaciones entre los saberes y los sujetos, que amplían y consolidan la elaboración conceptual y epistemológica como saber pedagógico que soporta intelectualmente al maestro. En segundo lugar, contribuyen a la conformación de un nuevo cuadro de problemáticas, necesidades y prioridades del sector educativo del Distrito Capital, que va conformando alternativas para que los diferentes agentes puedan establecer, según sus responsabilidades, líneas de acción ya sean en

materia de política pública o de desarrollo de las actividades académicas.

Finalmente, en la decisión de publicar los resúmenes de las investigaciones de 1996, primó el criterio de la equidad sobre el de la calidad, buscando otorgarle a todos los grupos la posibilidad de que sus resultados se divulgaran, superándose así las diferencias de apoyo institucional que los grupos tienen y que implican una circulación desigual de los saberes; además, al publicar los resúmenes, se abrió la oportunidad para todos, la cual estaba cerrada, por costos, si se hubiese decidido la publicación solamente de dos o tres investigaciones completas. Los aspectos de la calidad de las investigaciones queda abierta al escrutinio de nuestros lectores y a la apropiación que la comunidad haga.



## EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESOR A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA

Martha C. Lozano A., Patricia Hoyos Vallejo,  
Gretta Gómez Rodríguez, Fabio Lozano Santos

### RESUMEN

El trabajo describe y analiza el pensamiento práctico de 10 docentes de básica secundaria de un colegio privado y uno oficial de la ciudad de Santa Fe de Bogotá, en torno a las prácticas evaluativas. Así mismo, se incluyen elementos conceptuales y teóricos fundamentales para comprender e interpretar los procesos de planificación, toma de decisiones, teorías, creencias y principios básicos en los que apoya el docente, sus estrategias y acciones evaluativas. Además, contiene una síntesis de los resultados de las categorías antes mencionadas y que son el producto de los análisis deductivos desde la teoría, e inductivos a partir de los datos obtenidos mediante las entrevistas efectuadas a profesores y alumnos. Se trabajó desde el paradigma interpretativo, bajo la premisa de que las institu-

ciones escolares son escenarios socioculturales en los que los actores interactúan en una realidad, que la significan de acuerdo con las experiencias vitales.

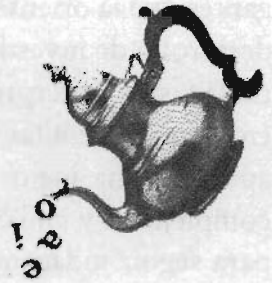
## INTRODUCCIÓN

El cambio educativo que vive el país, constituye un reto que compromete en particular a las autoridades administrativas, los directivos docentes, los profesores, los alumnos y los padres de familia y en general, a la sociedad en su totalidad; es un proceso de vinculación y de responsabilidades mutuas, entre el Estado y la sociedad civil, a través de la Ley 115 y su reglamentación. La reforma en marcha establece los lineamientos para transformar la educación superando el paradigma *tradicional*, dando paso a la recuperación de una visión integral del alumno como ser y sujeto de su propia realidad, para lo cual es indispensable promover procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación basados en relaciones interpersonales significativas, compromisos éticos, acciones comunicativas constructivas, que generen en los participantes del acto educativo la comprensión de sí mismos, de los otros, del medio socio-cultural y ambiental y por consiguiente, su transformación y preservación en beneficio particular y colectivo.

Atendiendo a los aspectos planteados, se adelantó la investigación para describir, caracterizar y analizar comprensivamente el conocimiento práctico de diez docentes a través de las prácticas evaluativas del aprendizaje, en dos colegios de Santa Fe de Bogotá, uno oficial y otro privado. A partir de la reflexión teórica en torno a la evaluación y al pensamiento práctico de los docentes, se trabajaron las siguientes preguntas núcleo<sup>1</sup>, que estructuraron el problema de investigación.

<sup>1</sup> Cfr. Propuesta de investigación: *El conocimiento práctico del profesor a través de las prácticas evaluativas*, Santa Fe de Bogotá, 1996.

1. ¿Cómo concibe el docente la evaluación?
2. ¿Cuál es el conocimiento práctico del profesor y las prácticas evaluativas del aprendizaje?
3. ¿Qué relaciones existen entre el conocimiento práctico del profesor y las prácticas evaluativas del aprendizaje?
4. ¿Cuál es el contenido experiencial, la filosofía personal, la imagen y la unidad narrativa que sustentan las prácticas evaluativas de los docentes?
5. ¿Qué pensamientos, juicios y decisiones guían las prácticas evaluativas del docente?



Adicionalmente a la información suministrada por los docentes, se tomó el testimonio de 60 alumnos desde los cuales y en relación con los aspectos teóricos del trabajo, se elaboraron las categorías de análisis relativas a las prácticas evaluativas, el conocimiento práctico del docente y la relación entre estos dos aspectos, bajo una perspectiva interpretativa, procurando la comprensión de los fenómenos sociales y culturales, tal como son vividos por sus actores y dentro de los escenarios particulares donde estos hechos suceden.

La investigación se planeó y ejecutó de acuerdo con la propuesta presentada por el Servicio Nacional de Pruebas -ICFES-: *Prácticas evaluativas en la Educación Básica y Media -Diseño de Investigación*<sup>2</sup>, partiendo del planteamiento específico del problema, con el propósito de llegar a un conjunto de respuestas teóricas<sup>3</sup> que articuladas con la información obtenida mediante el trabajo de campo, permitió llegar a un nivel de descripción y comprensión del pensamiento práctico del docente en torno a sus prácticas evaluativas.

<sup>2</sup> ICFES, Diciembre de 1995.

<sup>3</sup> Hammersley, M. y Atkinson, P. *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 41-53.



La investigación, más que dar una respuesta absoluta a los interrogantes que la orientaron, entrega nuevas preguntas que justifican el desarrollo de investigaciones en este campo, con lo cual, se ampliaría la visión, interpretación y comprensión de dichos procesos. Sin embargo, al resaltar las bondades de la investigación se reconoce su aporte a una mejor comprensión del fenómeno educativo en su complejidad y en la diversidad. Queda, pues, abierta la posibilidad para seguir indagando los procesos de pensamiento que desde los profesores y alumnos se dan en el aula de clase y que rigen las experiencias educativas que comparten cotidianamente. Esto, porque el aula y en general todo el contexto educativo, se constituyen en un mundo particular que tanto los profesores como los alumnos construyen en su diario devenir y al cual dotan de significado; es el interjuego de la construcción mutua, de los acuerdos y desacuerdos, de los aciertos y desaciertos; pero por encima de todo, la escuela es la construcción de un escenario sociocultural compartido.

## LA EVALUACIÓN: UNA REALIDAD COMPLEJA

En el campo específico de la evaluación escolar se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones orientadas a determinar su forma, impacto y relaciones con los factores asociados al rendimiento académico; pero no se ha indagado suficientemente por el mundo del docente frente a la evaluación, en cuanto a las creencias que la sustentan, sus formas de conocimiento práctico, la planeación y toma de decisiones, las teorías implícitas o subjetivas, los esquemas o las teorías de la acción que la respaldan<sup>4</sup>.

Se parte del hecho de que las instituciones educativas no son únicamente lugares donde se aprenden conocimientos y técnicas que

<sup>4</sup> Carr y Kemis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

hay que almacenar *para más tarde*. Actualmente, la institución escolar es vista bajo concepciones culturales que perciben al ser humano inserto en tramas de significados, que él mismo teje en sus interacciones con los otros<sup>5</sup>; por consiguiente, su estudio debe estar orientado por actitudes interpretativas, más que experimentales, que permitan encontrar las significaciones de ese mundo de la vida que allí se construye. Se busca la interpretación de expresiones sociales que figuran como enigmáticas en su extensión<sup>6</sup>.

El aula y la escuela en general, son escenarios en el que cada alumno está descubriendo aquello a lo que los maestros le dan importancia, está probando estrategias para entender, lo que esos adultos, dotados de autoridad, le explican y, a lo que él trata de atribuirle un sentido. Aprende igualmente a distinguir entre lo que comprende y puede o debe mostrar que sabe, mediante la evaluación y las manifestaciones de su comportamiento y aquello que comprende pero que es preferible callar. Es un aprendizaje que ocurre en la interacción con los otros. Se puede, entonces, resaltar la importancia de un aprendizaje social cuya utilidad es inmediata<sup>7</sup>.

La evaluación del aprendizaje, como la de otros procesos educativos, se constituye en una práctica social que permea la cotidianidad de profesores y alumnos. Es una práctica que responde de manera diferencial a expectativas y a racionalidades manifiestas o encubiertas que de una u otra forma, se explicitan en las argumentaciones teóricas y prácticas en las que se apoyan los maestros.

En tal proceso, los profesores juegan un papel importante pues sus actos no se dan de manera independiente de la realidad que perciben y construyen, el rol del maestro como agente socializador se

<sup>5</sup> Weber, M., 1949, Citado por Geertz, C., 1988, *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa,

<sup>6</sup> Geertz, C., *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988, pp. 19-40.

<sup>7</sup> Vásquez, B. A., Martínez, I., *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*, Barcelona. Paidós, 1996.



manifiesta constantemente en sus acciones cotidianas en el ámbito escolar. El maestro dispone de un vasto abanico de posibilidades para inhibir o estimular ciertos comportamientos, y lo va haciendo según su percepción personal de la manera como evoluciona el comportamiento de cada alumno, de la manera como manifiesta lo aprendido y de las acciones que emprende con los conocimientos adquiridos. Lo interesante en esta situación es que el maestro enseña una materia específica y socializa al mismo tiempo. A la vez que enseña su materia, refuerza ciertos valores que a él le resultan importantes<sup>8</sup>.

El carácter social de los procesos educativos requiere la construcción de una identidad social, tanto en el docente como en los alumnos, es un patrón de interacción en el que ninguna de las dos partes del proceso educativo es un receptor pasivo. Los actores participan activamente en él como proceso de socialización, contribuyendo así en la recreación del sistema escolar y otorgándole un sentido particular. Evidentemente, este proceso es el resultado de las interacciones ejecutadas por un conjunto de actores durante períodos de tiempo más o menos largos, en actos de enseñanza-aprendizaje y de evaluaciones de estos procesos<sup>9</sup>.

La perspectiva sociohistórica, por ejemplo, nos ofrece una visión sobre la educación y la evaluación del aprendizaje mediada por procesos socio-culturales. Esta perspectiva, parte de la idea de Vigotsky<sup>10</sup> con respecto a que el desarrollo humano es al mismo tiem-

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> Montadon, C., *La socialización de emociones: Un campo nuevo para la sociología de la educación*, Revista francesa de pedagogía, No. 101, 1992.

<sup>10</sup> Vigotsky. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

po una teoría de la educación, ésta última a su vez, es una teoría de transmisión cultural, como también una teoría del desarrollo, puesto que la educación no sólo implica, según este autor, el desarrollo del potencial humano, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura de la que surge el hombre<sup>11</sup>.

Vigostky no sólo considera que la educación es determinante en el desarrollo cognoscitivo, sino también, que es la quinta esencia de la actividad sociocultural, es decir, que estima a la capacidad de enseñar y beneficiarse con la instrucción como un atributo fundamental de los seres humanos<sup>12</sup>.

La escuela representa los mejores *laboratorios culturales* para estudiar el pensamiento y las diferentes prácticas que realizan sus participantes, porque son ámbitos sociales, específicamente diseñados para modificar el pensamiento y la acción.

Para Vigostky, la educación es una forma particular de organización social de instrucción, en la que la forma única de cooperación entre el niño y el adulto es el factor central del proceso educativo y a través de este proceso de interacción se le transfiere conocimiento en un sistema definido.

Al enfatizar sobre el contexto social del pensamiento, el estudio y análisis del cambio educativo tiene un significado importante desde el punto de vista teórico y metodológico porque representa la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con resultados potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de acción, aún en el plano de la evaluación del aprendizaje<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Bruner, J., *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata, 1988.

<sup>12</sup> Moll, L. C., *Vigotsky y la educación*, Bs. Buenos Aires, Aique, 1993.

<sup>13</sup> Op. cit

No obstante, las investigaciones en torno al sistema educativo presentan grandes discrepancias entre los discursos pedagógicos y las prácticas que realmente ocurren en su interior, en particular, en lo referido a la evaluación.

Con el propósito de contextualizar el trabajo, se hace una breve exposición de algunos de los planteamientos más significativos con relación a las prácticas evaluativas y al pensamiento práctico de los docentes.

La evaluación es uno de los procedimientos de capital importancia en el campo de la educación porque a través de ella, se pueden encontrar diversas concepciones y paradigmas ocultos de una filosofía de la educación y de la vida<sup>14</sup>. Se identifican posturas que van desde el pragmatismo, cuyo énfasis radica en la toma de decisiones a partir de la confrontación de resultados con los objetivos, pasando por el conductismo en el que el aprendizaje tiene estrecha relación con el logro de los objetivos, hasta una postura de carácter holístico que asume la evaluación como un proceso sociocultural, compartido por una comunidad, con diferentes significados, producto de las experiencias de sus actores<sup>15</sup>.

Las diferentes posturas epistemológicas con respecto a la evaluación han girado en los últimos años en torno una serie de discusiones entre los enfoques cuantitativos<sup>16</sup>, sustentados por el positivismo y los cualitativos<sup>17</sup> por la vía de la hermenéutica y la interpreta-

<sup>14</sup> Díaz, B. A., *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, Universidad Autónoma de México, Perfiles Educativos, No. 37, 1988.

<sup>15</sup> Cook, T. D. y Reichard, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>16</sup> La perspectiva cuantitativa se caracteriza por su interés en el control de las variables y la medida de sus resultados, los cuales se expresan preferencialmente de manera numérica. La evaluación del aprendizaje no escapa a este proceso de cuantificación a partir de una escala continua previamente establecida.

<sup>17</sup> Los enfoques cualitativos centran su interés en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos a partir de los significados de sus actores y dentro del contexto donde ocurren.

ción, que posibilita una comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad<sup>18</sup>; involucra cuestionamientos desde la relación sujeto-objeto, hasta la forma como se debe aplicar, investigar e interpretar este proceso.

Se debe tener en cuenta que los términos: métodos cuantitativos y métodos cualitativos, significan mucho más que técnicas específicas para recoger datos. Vistos como paradigmas<sup>19</sup>, implican un conjunto de suposiciones ampliamente interrelacionadas, generalizaciones, valores, creencias y pautas de acción sustentadas por orientaciones filosóficas, elementos epistemológicos, teorías y requerimientos metodológicos previamente establecidos.

Para efectos de la reflexión, partimos de algunas aproximaciones al concepto de evaluación, para identificar las prácticas evaluativas que se derivan de las diferentes posturas filosóficas y epistemológicas que las sustentan.

Desde la perspectiva de la Ley 115, la evaluación está constituida por un conjunto de juicios formulados en relación con las capacidades y el desarrollo de los estudiantes, los avances en el logro de los conocimientos y los éxitos y dificultades en los diversos dominios o componentes del desarrollo personal atribuibles a las acciones pedagógicas, que las instituciones educativas hayan efectuado con y para los alumnos<sup>20</sup>.

La evaluación vista de esta forma, exige alcanzar ciertos logros, sin que se comprometan las acciones y a los actores en sí mismos; implica un conjunto de procesos dinámicos, complejos y en constante cambio pues conlleva la construcción de conocimiento, el desa-

<sup>18</sup> Gadamer, H. G., *Verdad y método (II)*. Salamanca. De Sígueme, 1992.

<sup>19</sup> Kuhn, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, Chicago, University of Chicago, 1970.

<sup>20</sup> Ley General de Educación, Diario Oficial, Ediciones Jurídicas, Bogotá, 1995.



rollo de la personalidad, de las competencias comunicativas y de actitudes, ya que la educación es un proceso de formación permanente<sup>21</sup>.

La interpretación asignada a las diferentes prácticas evaluativas depende de las convenciones que se utilizan para darle significado, de los puntos de partida asumidos, de la filosofía de la educación a partir de la cual se trabajan estos conceptos. De hecho, el término evaluación ha pasado por discusiones de diferente orden, tanto semánticas como epistemológicas y metodológicas<sup>22</sup>.

Recientemente, la evaluación ha empezado a ser vista desde el punto de vista interaccionista como una práctica de carácter social, enmarcada en el diario devenir de la educación y de la cual son partícipes directos los profesores y los alumnos. Es una práctica que encierra diferentes racionalidades, unas explícitas y otras implícitas, pero identificables por los modelos teóricos, metodológicos y prácticos que las sustentan.

Así como se mencionó que la educación en general está enraizada en unas prácticas socio-culturales, la evaluación como parte de ella, también hace parte de una práctica social cuyos significados son el producto de las valoraciones que realizan sus actores; es una práctica que responde a unos criterios institucionales, necesidades particulares, intereses manifiestos o encubiertos. Es a la vez, una práctica controvertida que genera conflictos entre las partes comprometidas.

<sup>21</sup> Bastos, F., *Los Proyectos Pedagógicos y el PEI*, Santa Fe de Bogotá, In-Vitro, 1995.

<sup>22</sup> Díaz, B. A., Op. Cit., 1988.

Ante el fracaso que los métodos cuantitativos<sup>23</sup> han tenido frente al problema de la evaluación, se ha venido extendiendo el interés por los métodos cualitativos para develar una práctica, que por su complejidad y sus propósitos encierra un mundo amplio de percepciones, actitudes de recepción y rechazo, significados polivalentes, objetivos y racionalidades diferentes; tanto así, que existen algo más de cuarenta modelos evaluativos que han sido suficientemente formalizados y que se encuentran en la literatura sobre evaluación<sup>24</sup>.

Las prácticas evaluativas se constituyen en un campo de experiencias, ricas para la investigación cualitativa, por cuanto comprometen las percepciones de los diferentes actores que interactúan en el plano educativo, el cumplimiento de normas estatales e institucionales, estilos de interacción social mediatizados por racionalidades comunicativas<sup>25</sup> con diferentes significados y expectativas de logro para cada uno. Desde estas perspectivas, que enfatizan en la intersubjetividad o comprensión compartida, es fundamental la interacción social, y promueve la investigación descriptiva que hace énfasis en las percepciones e interacciones cotidianas de los actores sociales en los escenarios que comparten<sup>26</sup>.

El paradigma cualitativo tiene un fundamento básicamente humanista para comprender la realidad social de sus actores, percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos; es una realidad objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en

<sup>23</sup> Cook y Reichardt plantean que debido a los supuestos que el paradigma cuantitativo tiene acerca de la vida social y el enfoque que adopta en la comprensión de la vida social, ha sido incapaz de proporcionar el contexto dentro del cual *dar sentido, comprender* y por tanto, incapaz de llegar al significado de las interacciones y de los procesos que examina.

<sup>24</sup> Carrillo, I., *Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa*, Opciones pedagógicas No. 4. Bogotá, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", 1990.

<sup>25</sup> Franco, G. N. C. y Ochoa, R. L. F., *La racionalidad de la acción en la evaluación*, Santa Fe de Bogotá. Mesa Redonda, Magisterio, 1997.

<sup>26</sup> Wuthnow, R., Hunter, J., Bergesen, A., Kurzwel, E., *Análisis cultural*, Buenos Aires, Paidós, 1988.



la interacción social. Además, concibe el mundo social como dinámico, en permanente proceso de construcción y transformación<sup>27</sup>.

El punto de partida del paradigma cualitativo, al momento de estudiar una realidad social determinada, es el desarrollo de conceptos y de teorías que se derivan de los hechos registrados e ilustrados por ejemplos característicos, obtenidos como información de campo<sup>28</sup>. Se consideran relevantes las auténticas palabras de los sujetos, en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes.

Una mirada de este orden sobre la evaluación, posibilita de una parte, indagar por la significatividad del proceso mismo, ya que permite la apertura-aprehensión inicial y la delimitación-construcción de la realidad estudiada, y en segunda instancia, provee la oportunidad para construir la alternativa metodológica para llevar a cabo la evaluación<sup>29</sup>.

La evaluación del aprendizaje se constituye en un campo de reflexión permanente, en el sentido de que no basta con efectuar pruebas que aparentemente miden el conocimiento alcanzado por los estudiantes o el logro de los objetivos propuestos para cada asignatura del plan de estudios, sino que se requiere analizar a los actores implicados en el proceso, en la medida que la evaluación como acto está sustentada por un conjunto de conocimientos prácticos, creencias, tomas de decisiones, percepciones y atribuciones por parte de los docentes como ejecutores de la evaluación y del alumno como receptor de dicho proceso.

<sup>27</sup> Cook, T. D. y Reichardt. Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.

<sup>28</sup> Schütz, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>29</sup> Lozano, F. y Lara, C., *Identificación de las prácticas evaluativas en la función de dirección de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital*, Santa Fe de Bogotá, 1994.

A cada una de las acciones de los docentes le subyace una *manera de ver las cosas*, concepciones matizadas por la huella cultural que poseen como personas, provenientes de su propia formación y de la profesionalización de su actividad pedagógica; pero además, en este interjuego participan otros elementos tales como los conocimientos prácticos, las representaciones, los intereses personales, institucionales y sociales, las concepciones éticas y, por supuesto, el mundo de las valoraciones. Tales características se manifiestan en los procesos de interacción que se suscitan entre los diferentes actores y el mundo social del contexto específico que conforma el ambiente escolar.

Desde el trabajo de investigación, se puede abrir un campo de reflexión permanente que conduzca a los docentes a pensar constantemente en los elementos que subyacen a la acción evaluativa, como elementos determinantes en su quehacer pedagógico; en las decisiones que a diario toman, incluyendo naturalmente, las de la evaluación en cuanto a formas, contenidos, objetivos, metodologías y fines.

## EXPLORANDO EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

En el ámbito diario de la enseñanza, surgen exigencias de carácter intelectual que demandan de los profesores el dominio de una serie de contenidos teóricos y prácticos, para fundamentar su actividad pedagógica. Los profesores, además de recurrir a los conocimientos profesionales, elaboran sus propias teorías fundamentadas en un sistema de creencias y principios, producto de su experiencia docente<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Clark, Ch., Peterson, P., 1986, citados por M. J. Gallego A., *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores*, Revista española de pedagogía, No. 189, 1991.

En consecuencia, el pensamiento práctico de los docentes, en las dos últimas décadas, se ha vuelto un elemento de reflexión teórica, de investigación y de construcción gradual, al punto de que hoy se cuenta con un amplio número de artículos, investigaciones y libros que abordan el tema desde diferentes enfoques y paradigmas.

La construcción del pensamiento del profesor se redefine, complejiza y complementa por su conocimiento-en-la-práctica. Es decir, es un conocimiento que surge de la experiencia docente. El profesor desarrolla ciertos principios prácticos que de una u otra forma, le ayudan a reorganizar y a canalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario del aula.

La teoría sobre el conocimiento práctico de los docentes se refiere al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia; es íntimo, social o tradicional y se expresa en acciones personales. Es un conocimiento dirigido a la acción que trata de *cómo hacer las cosas*<sup>31</sup>, adquirido como consecuencia de la experiencia del docente; se trata del pensamiento que guía y organiza la conducta y combina otras construcciones como las concepciones, creencias y principios, entre otras<sup>32</sup>.

La investigación educativa en los diferentes países considera que el conocimiento práctico del profesor está caracterizado por no estar ordenado en términos de una estructura lógica, rigurosa y proposicional de conocimiento teórico; por ser idiosincrásico y único para cada profesor, le falta generalidad y tiene una relación estrecha con los objetos y las situaciones prácticas en las que aparece y se aplica.

También es considerado como una actividad o proceso que el profesor va conformando, a diferencia del conocimiento teórico, que ha-

<sup>31</sup> Elbaz, F., *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, London, Croom Helm, 1983.

<sup>32</sup> Marcelo, C., *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.

ce referencia al producto, teoría, o cuerpo de conocimiento consolidado y que el profesor debe aplicar<sup>33</sup>. El conocimiento práctico del profesor, de la misma forma que la práctica didáctica, es tanto una actividad racional, semiespontánea, como una actividad habitual; aunque debe considerarse siempre como una invención personal.

Según Calderhead<sup>34</sup>, en la investigación sobre la enseñanza, ha existido una visión de los profesores como *cumplidores* de una función de control central, dentro de un ambiente de clase que es complejo e impredecible. De igual forma, los profesores, para llevar a cabo esta función, desarrollan *estructuras conceptuales* o modos de comprensión de su ambiente, que les permite: entender señales significativas, interpretar su ambiente de forma significativa, predecir el futuro de los acontecimientos y, determinar sus propias acciones e influir sobre ellas.

Este conocimiento, comprende la experiencia directa de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, necesidades, resistencias y dificultades; como también, un repertorio de técnicas instructivas y destrezas de organización de la clase. Como es conocimiento dado por la experiencia es puesto de manifiesto en asocio con el saber disciplinar por el que responde el profesor.

El conocimiento práctico, ha sido descrito usando conceptos tales como sistema de creencias, teorías implícitas, imágenes, reglas de la práctica y guiones. Es un pensamiento que orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, su práctica profesional. Este pensamiento se organiza en torno a esquemas de conocimiento<sup>35</sup> que abarca tan-

<sup>33</sup> Pérez, A. I. y Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, En: Gallego, M. J., *Investigación sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores*, España, Revista Española de Pedagogía No. 189, Mayo-Agosto, 1991, pp. 287-322.

<sup>34</sup> Calderhead, J., 1989, citado por M. J. Gallego A., 1991, *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores*, Revista española de pedagogía No. 189.

<sup>35</sup> Anderson, R. C., *Some reflections on the Acquisition of knowledge*, Educational Research. No. 13, 1984, pp. 5-10.

to el campo de las creencias y teorías personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza<sup>36</sup>. Por otro lado, la experiencia profesional promueve la continua reconstrucción de los esquemas, concebidos por Shavelson<sup>37</sup> en los siguientes términos:

“Un esquema puede concebirse como algo consistente en una serie de expectativas. Así la comprensión tiene lugar cuando estas expectativas se satisfacen a través de la información que una escena, mensaje o conocimiento aporta a través de los sentidos. La información que de forma rigurosa satisface estas expectativas puede ser codificada en la memoria para de esta forma poder plasmar la información dentro del esquema. La información que no se ajuste a las expectativas no debe codificarse, o puede ser modificada de forma que sí se ajuste al sistema”.

Anderson define el esquema como una estructura abstracta de información organizada y operativa para almacenar la información en la memoria. De acuerdo con su planteamiento, en el pensamiento del profesor, se pueden identificar tres tipos de esquemas: a) El guión: como un conjunto de rutinas de enseñanza. Es una estructura jerárquica que representa conocimientos espacio-temporales, un conjunto organizado de conocimientos concretos estereotipados sobre la secuencia más común y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula; se adquieren a través de la experiencia sobre las rutinas cotidianas; b) El escenario: es un esquema que representa el conocimiento de las circunstancias, elementos y actividades que definen un determinado estado y situación en el aula. Organiza el conocimiento sobre contextos espaciales, mientras que en el guión son de carácter temporal; y, c) Estructuras preposicionales, son esquemas que organizan el conocimiento esencial del profesor sobre los diferentes elementos básicos de los procesos

<sup>36</sup> Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

<sup>37</sup> Shavelson, R. J., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

enseñanza-aprendizaje: conocimiento del alumno, del currículo, del clima psicosocial del aula, de las estrategias y técnicas didácticas, eficaces y aplicables a cada situación.

Elbaz afirma que el conocimiento práctico está compuesto por contenido experiencial, filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa.<sup>38</sup> Sus investigaciones revelan que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura formada por reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes como elementos que lo conforman.

La unidad narrativa como uno de los elementos constitutivos del conocimiento práctico es «la unión en una persona determinada, en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que la persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que le ayudó a configurarse». Es un continuo dentro de la experiencia de una persona.

Desde la perspectiva de Clark y Peterson<sup>39</sup>, los procesos de pensamiento de los docentes abarcan tres categorías principales: a) la planificación del docente que involucra los pensamientos preactivos y postactivos; b) sus pensamientos y decisiones interactivas, y c) sus teorías y creencias.

Las investigaciones que se han realizado con respecto al conocimiento práctico de los profesores, aceptan que existen en el docente un conjunto de actividades preinteractivas o preactivas y la enseñanza interactiva propiamente dicha<sup>40</sup>. En el plano de las conduc-

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Clark, Ch., Peterson, P., 1986, citados por M. J. Gallego A., *Investigación sobre pensamientos del profesor*, Aproximaciones al estudio de las Teorías y creencias de los profesores, Revista española de pedagogía, No. 189, 1991.

<sup>40</sup> Jackson, P. W., 1979, citado por Marcelo, C., *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.



tas preactivas se ubican los aspectos relacionados con la planificación y toma de decisiones sobre la enseñanza.

### PROCESOS DE PLANIFICACIÓN

La planificación y las decisiones interactivas representan una distinción temporal porque tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula -pensamientos y decisiones interactivos de los docentes-, o si ocurren antes o después de esa interacción -pensamientos preactivos y postactivos-. El tipo de pensamiento de los docentes durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del tipo de pensamiento que los ocupa cuando no están en interacción con los alumnos.

Durante sus actividades académicas, los profesores suelen ser guiados por los planes previamente establecidos; lo cual, les permite de alguna forma, simplificar y controlar la realidad del aula y sus posibles problemas<sup>41</sup>. Sus esquemas de conocimiento y las rutinas generadas en la planificación funcionan a manera de filtros cognoscitivos sobre la realidad. De esta manera, el profesor genera esquemas de reflexión, regula su intervención para adecuar el desarrollo de la clase al guión establecido previamente, o por el contrario, adaptarlo con mayor o menor flexibilidad, a los acontecimientos disonantes del aula<sup>42</sup>.

La planificación de la enseñanza y la evaluación es una actividad mental que realizan de una u otra manera los profesores. El proceso deliberativo que implica, al margen de que quede o no consig-

<sup>41</sup> Calderhead, J., 1988, citado por L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, pp. 113-141, 1996.

<sup>42</sup> Pérez, Gómez, A., 1983, *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*, en J. Gimeno y A., Pérez Gómez, 1988, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

nado en un programa escrito, genera, a partir de los esquemas cognitivos, una serie de rutinas, guiones y planes mentales que se convierten en el referente fundamental de la práctica interactiva. La planificación, por tanto, es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción e influye en el contenido de la instrucción y la secuencia de los temas<sup>43</sup>.

Los profesores al realizar las planificaciones de su asignatura, tienden a pensar en términos de contenidos o de actividades, según sea más o menos activa su manera de enseñar y evaluar<sup>44</sup>. Los auténticos objetivos, por su carácter tácito, por lo general quedan ocultos en el curso de la planificación. La imagen que tienen de los alumnos es un elemento importante para valorar y escoger los tipos de contenidos, las actividades y las formas de evaluación que integran sus planes mentales.

La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan previamente a las interacciones en el aula, y los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan posteriormente y que guían sus pensamientos y proyectos relacionados con las futuras interacciones en la clase.

Los procesos de planificación no corresponden a una tendencia universal, por el contrario, se identifican diferentes formas: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y del período lectivo, planificación de unidad y de lección -unidad de contenido-<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> *Ibíd.*

<sup>44</sup> Yinger, R. J., *Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*, En L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, 1986, pp. 113-141.

<sup>45</sup> Clark, C. M. y Yinger, R. J., 1979, citados por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.



Dentro de los procesos de planificación que realizan los docentes, uno de los aspectos involucrados es el de las rutinas, definidas por Yinger<sup>46</sup> como un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, que facilitan el control y la coordinación de secuencias específicas de conducta e indican que los maestros recurren a la planificación como respuesta a las presiones que motivan la simplificación y la administración eficaz del tiempo. Los autores han identificado cuatro tipos de rutinas producto de la planificación de los profesores: a) de actividad; b) de instrucción; c) de control y d) ejecutivas de planificación.

Ahora bien, la planificación que los docentes realizan responde a diferentes funciones entre las que se pueden mencionar: a) la satisfacción de necesidades personales inmediatas; b) como medio para llegar a la instrucción; c) en la función directiva de la instrucción; d) en la transformación y modificación de los planes de estudio, con el propósito de adecuarlo a las circunstancias particulares de cada situación docente<sup>47</sup>.

Como se mencionó, la planificación -en un sentido amplio- incluye cualquier acción de un profesor que tiene que ver con la organización de las actividades relacionadas con el medio escolar, los alumnos, los profesores, los padres, asesoramiento u otras actividades que así lo requieran. La planificación puede ser formal, cuando el profesor prepara un programa para el desarrollo de su asignatura o de un conjunto de actividades, aspecto que en este estudio es confirmado por los alumnos en referencia a algunos profesores, o puede ser informal e incluye los pensamientos acerca de las actividades escolares que los profesores realizan fuera de las horas de clase -antes o después de la clase-, lo cual también se hace evidente en el pensamiento práctico de algunos de los docentes objeto de estudio.

<sup>46</sup> Yinger, R.E., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.

<sup>47</sup> Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona Paidós, 1990.

## PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS

Con relación a los pensamientos y decisiones interactivas de los docentes se ha buscado establecer en qué medida, los profesores toman *decisiones interactivas* que los conduzcan a modificar sus planes o conductas en el aula; establecer la relación entre los pensamientos, las decisiones interactivas de los docentes, su conducta y los resultados obtenidos por los alumnos.

Marland en sus investigaciones, ha realizado la descripción de algunos de los procesos cognoscitivos que ocurren en los procesos de pensamientos interactivos de los docentes: a) Las percepciones definidas como unidades en las que el docente hace referencia a experiencias sensoriales como ver u oír algo; b) Interpretaciones que son unidades en las que el docente atribuye un significado subjetivo a las percepciones que efectúa; c) Previsiones que corresponden a pensamientos especulativos o predicciones generadas de forma interactiva sobre lo que puede ocurrir o que es probable que ocurra posteriormente; d) Reflexiones como unidades de pensamiento sobre aspectos pasados o acontecimientos de la clase, ajenos a lo que se tiene previsto.

Relacionado con los aspectos anteriores, ha existido interés por parte de diferentes investigadores en la identificación de las *decisiones interactivas*<sup>48</sup>. Shavelson afirma que todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento, lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones.

<sup>48</sup> Shavelson, R. J., 1976, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

Se define la toma de decisión como una elección consciente de alternativas, producto de un proceso de selección, e involucra *actos deliberados* que lleva a tomar un determinado curso de acción<sup>49</sup> para ejecutar una acción específica.

Algunos pensamientos post-activos se combinan con decisiones interactivas que sustentan la enseñanza y las prácticas evaluativas de los docentes denotan, el interés por generar procesos de cambio a corto plazo que dinamicen al proceso educativo y que lo conduzcan hacia la actualización, cumpliendo así con los requerimientos normativos.

## TEORÍAS Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES

Las teorías y creencias de los docentes representan un campo amplio de conocimiento que afectan su planificación, corresponden a *proposiciones* razonablemente explícitas sobre las características y clases de los objetos<sup>50</sup>; involucran subprocesos, tales como las percepciones sobre las causa del comportamiento de los alumnos, sobre su rendimiento; las interpretaciones con respecto a las actuaciones de los alumnos<sup>51</sup>.

El papel que los docentes desempeñan en estos procesos puede llevar a diferentes tipos de interpretación como: a) de autoensalzamiento, que conduce al docente a procesos de atribución interna cuando se evidencia éxito en los estudiantes y a atribuciones de causalidad externa cuando se identifica fracaso en su aprendizaje; b) contradefensivas, que implican un proceso contrario al anteriormente definido; esto es, el docente es responsable del fracaso de los estudiantes y éstos de sus propios éxitos.

<sup>49</sup> Marland, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

<sup>50</sup> Nisbett, R. E. y Ross, L, *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, 1980.

<sup>51</sup> Morales, F. y otros, *Psicología Social*, Madrid, Mc. Graw-Hill, 1995.

Los investigadores plantean que existe una relación importante entre las interpretaciones que realiza un docente con respecto a las causas del rendimiento de un alumno y la retroalimentación que le proporciona al estudiante. Entre mayor es el éxito del alumno, más positiva es la retroalimentación que el profesor le hace, hay mayores recompensas y menos castigos que en aquellos que presentan menor rendimiento. Las atribuciones de causa al esfuerzo son altamente predictivas de la retroalimentación brindada al alumno<sup>52</sup>.



Las interpretaciones no sólo inciden de manera directa en la retroalimentación o el castigo que los docentes brindan, sino que pueden influir en la forma como el docente interactúa con los estudiantes<sup>53</sup> y afectan el tipo de metas que el docente plantea, el modo como el docente controla la conducta del alumno y el tipo de prácticas educativas que realiza, dependiendo de si interpreta el rendimiento como adecuado o no<sup>54</sup>.

Las conductas y el pensamiento del docente están guiados por un sistema personal de creencias, valores y principios, sistema que le da sentido a sus acciones. Aunque es un sistema impreciso para el docente mismo por su carácter privado e implícito, pero que de todas formas, sustenta el conocimiento práctico que el docente tiene.

Este sistema de creencias se constituye en una base fundamental en cuanto a la percepción que el docente tiene no sólo del desempeño

<sup>52</sup> Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

<sup>53</sup> King, L. H., 1980, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

<sup>54</sup> Brophy, J. E., Rohrkemper, M. M., *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students*, Journal of Educational Psychology, pp. 73, 295-311, 1981.

de los alumnos, sino de su propio rol; es decir que el docente genera una interpretación reflexiva y socialmente derivada de su experiencia y que a su vez, se constituye en el soporte para sus acciones posteriores. La perspectiva del docente combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social, funciona en todo momento como el marco de referencia, desde el cual comprenden e interpretan las experiencias y actúan racionalmente<sup>55</sup>.

Los principios que explican y orientan la conducta de los docentes durante el proceso interactivo de la enseñanza, según Marland son: a) de compensación, el cual se manifiesta en los esfuerzos que realiza el docente para favorecer a los alumnos tímidos, introvertidos y de baja capacidad y a los culturalmente menos favorecidos; b) de indulgencia estratégica, que como variante del anterior, se relaciona con la tendencia del docente a pasar por alto las infracciones a las reglas del aula, esto se da en alumnos que a juicio del profesor requieren de una atención especial; c) del poder compartido, que lleva a que el docente utilice la estructura formal del poder con algunos de los alumnos que puedan influir en sus compañeros. De esta manera, el docente refuerza la buena conducta de los alumnos a quienes percibe como líderes del grupo, es una forma de ejercer control en el grupo; d) de control progresivo, como su nombre lo indica, corresponde al control periódico del progreso, la identificación de problemas y la motivación a los alumnos del grupo con escasa capacidad, mientras trabajan individualmente. Es una forma de prestar ayuda directa y de estimular a los alumnos con baja capacidad de atención; e) de supresión de las emociones consiste en la represión deliberada o intencionada de las emociones y sentimientos que el docente experimenta durante el proceso de enseñanza. Este principio, se da ante la creencia que el docente tiene de

<sup>55</sup> Janesick, 1977, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

que la expresión de sus emociones y sentimientos pueden provocar a los alumnos y estimularlos a expresar sus sentimientos y emociones, originándose un problema de control.

Estos cinco principios se encuentran estrechamente relacionados con las características de los estudiantes, luego el profesor los puede emplear en el conocimiento de sus alumnos y para orientar las decisiones que debe tomar.

Conners<sup>56</sup>, además de los principios propuestos por Marland, propone los siguientes principios: a) de autenticidad, significa que el docente se presenta a sí mismo de tal manera que provoca una buena relación con los alumnos y una atmósfera socialmente constructiva en el aula. Es una forma de actuar de manera abierta, sincera, honesta y libre; b) de autoobservación, definido como la necesidad de los docentes de mantenerse conscientes de su conducta y de sus efectos visibles en los alumnos; c) de vinculación cognitiva, el cual implica que el docente pueda de manera explícita relacionar la información nueva con las experiencias de aprendizaje pasadas y futuras de los alumnos; d) de integración, consiste en que al alumno se le dé la oportunidad de practicar y aplicar habilidades y conceptos aprendidos en una determinada área temática en relación con otros temas y conceptos, con el propósito de lograr la transferencia de la formación o capacitación; e) de clausura, en este principio es importante la habilidad del docente para resumir, analizar y relacionar los puntos principales al finalizar cada clase o unidad. La integración de estos últimos tres principios le permiten al alumno un aprendizaje activo, con posibilidad de almacenamiento y recuperación de la información a partir de las conexiones significativas entre hechos y conceptos, además requiere de una práctica explícita para lograr la transferencia y la integración; f) de participación gene-

<sup>56</sup>Conners, R. D., 1978, citado por Wittrock. M. C., 1990, Op. Cit.

ral, corresponde al interés del docente porque todos los alumnos participen plenamente en las actividades de la clase y reducir al mínimo su aislamiento, se busca ayudar a los alumnos tímidos o retraídos para que superen su renuencia a participar; g) de igualdad de trato, que requiere que se dé un trato justo y consecuente a todos los alumnos.

Elbaz<sup>57</sup>, por su parte, propone para describir el conocimiento práctico, la regla de la práctica, el principio práctico y las imágenes. La regla de la práctica que consiste en una declaración breve, claramente formulada acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica y suele ser muy específica; el principio práctico, es un constructo más general y deriva usualmente de la experiencia personal e incorpora deliberada y reflexivamente una finalidad, siendo normalmente una conjunción entre teoría y práctica; las imágenes que son representaciones mentales, corresponden a un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias pedagógicas. Estas imágenes sólo se ven en la acción, en situaciones de crisis o contradicción. Las imágenes son una forma sumativa de experiencia: como el modo en el que la persona reúne experiencias de forma efectiva y significativa, para hacer frente a sus situaciones prácticas.

En un estudio de caso que llevó a cabo este autor<sup>58</sup>, sobre el conocimiento práctico de un profesor, derivó cinco categorías para describir el conocimiento de los profesores: sobre sí mismo, el medio didáctico, la materia, del desarrollo del curriculum y, de la instrucción.

Elbaz también identificó cinco orientaciones del conocimiento práctico que el profesor posee y usa en los procesos de interacción

<sup>57</sup> Elbaz, F., 1983, citado por M. J. Gallego A., 1991, Op. Cit.

<sup>58</sup> Ibid.

con los alumnos: orientado a situaciones, orientación personal, orientación social, orientación experimental, orientación teórica.

Finalmente, Calderhead<sup>59</sup> enumera las características del conocimiento de los profesores en las siguientes categorías: contenido organizado en estructuras, el conocimiento se desarrolla a partir de ensayo y error, sus estructuras contienen conceptos prototípicos, sus estructuras contienen guiones asociados con este tipo de conceptos, las habilidades para reconocer hechos novedosos y transformar rutinas, sus esquemas poseen diferentes aspectos del conocimiento especializado, se desarrollan dentro de un contexto, y pueden contener proposiciones imperativas asociadas con fuertes creencias o afectos. Estos esquemas, no son siempre comprensivos, el conocimiento de los profesores puede ser tácito.

Actualmente, existen enfoques alternativos sobre el pensamiento práctico y la socialización del profesor cuyos presupuestos fundamentales se basan en la concepción del hombre como un ser creativo y constructivo en sus acciones, las cuales no se pueden explicar solamente desde una perspectiva causal, sino que requieren tener en cuenta su carácter intencional y la orientación hacia metas<sup>60</sup>.

Desde estas perspectivas, la enseñanza se entiende como una actividad intencional cargada de valores en un medio psicosocial de intercambios simbólicos, que los diferentes actores interpretan y proyectan desde su mundo particular de significados construidos.

La enseñanza se concibe como el arte que expresa de manera accesible a los alumnos una forma de comprender la naturaleza de lo que se enseña. El arte se entiende aquí como el ejercicio de una téc-

<sup>59</sup> En: Villar Angulo, *Teorías, creencias y conocimiento de los profesores*, 1991.

<sup>60</sup> Pérez, A., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*, Infancia y aprendizaje. V. 2, 1988, pp. 37-63.



nica expresiva de significados. Por consiguiente, los fenómenos de aprendizaje se conciben como construcciones subjetivas, situacionales y provisionales que se integran en la cambiante estructura semántica del alumno, ampliando el campo de significación del saber individual.

Dentro de esta concepción de la enseñanza, el rol del profesor es visto de manera multifuncional y sus actuaciones no están circunscritas a un único modo de acción, pues la complejidad de los fenómenos del aula demandan diferentes modos de proceder.

Otro aspecto importante, que surge desde los enfoques alternativos, sugiere prestar atención a los significados, a las interpretaciones subjetivas que hacen el profesor y los alumnos de los acontecimientos del aula, por consiguiente, se requieren procedimientos y estrategias metodológicas distintas a las que ofrecen los métodos cuantitativos. La observación participante, por ejemplo, se constituye en una herramienta de gran valor para recoger los datos tan pronto como ocurren, con la riqueza, complejidad y ambigüedad de la propia vida del aula.

Por otro lado, el contraste o triangulación de las interpretaciones entre los participantes sobre la realidad, admite identificar los diferentes significados y sentidos atribuidos a un mismo acontecimiento; deja además, elaborar, transmitir y modificar la interpretación subjetiva de la realidad por cada uno de los agentes y receptores de la comunicación en el aula.

Los datos obtenidos mediante estas estrategias se pueden constituir a la vez en elementos de aprendizaje, en la medida en que posibilitan la reflexión de los alumnos y el profesor, para esto, es necesario que los datos aparezcan de manera descriptiva y mediante narraciones que recojan los procesos del aula.

Desde esta mirada, la evaluación puede ser abordada como un producto del hombre, como una práctica social enraizada en el mundo de la vida de los docentes, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. Es una práctica matizada por el conocimiento práctico de cada uno de sus actores y sujeta a diferentes elaboraciones cognoscitivas, que compartidas permitiría enriquecer su campo de acción.

Sin lugar a duda, la perspectiva del profesor frente a la evaluación es de capital importancia, no sólo por las concepciones que tenga al respecto, sino porque de ello depende en gran medida las decisiones que tome fundamentado en el conocimiento formal, en sus propias valoraciones y por consiguiente, en su postura ética.

Es importante tener en cuenta que por el hecho de que la evaluación sea vista como un medio de sensibilización de los docentes, más que proporcionar modelos prescriptivos, no significa que el pensamiento del profesor en torno a ella y por consiguiente su acción, van a cambiar con sólo decir cómo se debe realizar, siguiendo modelos teóricos o aconsejando técnicas concretas. Por el contrario, deben existir interrogantes en torno a la razón de ciertos modelos, que no se sugieren desde hace mucho tiempo y que sin embargo, se siguen practicando de forma masiva.

## LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL APRENDIZAJE

La selección de los testimonios de los alumnos sobre las prácticas evaluativas que adelantan los docentes objeto de este estudio, se hizo según una muestra intencional que cumplió con criterios situacionales<sup>61</sup> inherentes al trabajo: como el nivel de rendimiento de los

<sup>61</sup> Martínez, M., *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Caracas, Texto, 1991, pp. 55-56.

alumnos, la percepción de los docentes a partir del aspecto antes mencionado y la percepción de los estudiantes en torno a la evaluación de acuerdo con sus resultados. No buscó este muestreo un alto grado de generalización, sino ofrecer unos resultados descriptivos significativos, que posibilitaran la presentación de sugerencias en torno al proceso de la enseñanza y la evaluación

La recolección de información proveniente de los docentes se hizo a través de una entrevista semiestructurada. Se realizaron sesiones en las dos instituciones, para grabar a los docentes y estudiantes seleccionados. Además, para controlar la calidad de la indagación “se hizo un seguimiento a fin de garantizar la cobertura de la muestra seleccionada y que los datos recogidos correspondieran a los criterios del instrumento y de la investigación”<sup>62</sup>. El monitoreo constante de los datos recogidos, se constituyó en un elemento fundamental que facilitó la realización de los procesos analíticos, contribuyendo a identificar las categorías inductivas pertinentes y, a posibilitar la discusión y articulación de las categorías deductivas o teóricas y las categorías inductivas.

La evaluación, desde la perspectiva de los profesores, es vista como un proceso continuo, en el que el profesor *debe* estar registrando periódicamente los aspectos a los cuales se les va a dedicar la evaluación, pero es también una forma de emitir un juicio en relación con las capacidades de los estudiantes, aunque tácitamente, se sigue sosteniendo en un equivalente numérico que de manera explícita tiene su correlato en un criterio cualitativo.

Los docentes entrevistados definen la evaluación de acuerdo con la finalidad que le otorgan en su práctica de la enseñanza y de la eva-

<sup>62</sup> Cfr. Segundo Informe de avance de investigación.

luación. Para ellos, la evaluación consiste en una forma de medición de logros y habilidades de los alumnos:

Algunos docentes, orientan sus prácticas evaluativas hacia la verificación de la asimilación del conocimiento por parte de los alumnos, un conocimiento que reconocen como transmitido, y la aplicabilidad que los alumnos le dan a estos saberes que reciben en el aula; aparentemente, son formas de evaluación que rompen con la tendencia hacia la memorización y que enfatizan en el reconocimiento actitudinal, el conocimiento que se tiene sobre la materia y la utilidad práctica que le están dando.

Desde otra perspectiva, se evalúa para que el estudiante se cuestione sobre lo que hace y que el profesor pueda emitir un juicio sobre el proceso que tienen los alumnos en su asignatura.

Para otros docentes, es la oportunidad de evaluar la capacidad constructivista del alumno, pues el estudiante tiene que construir el conocimiento, el saber; por ello, se requiere de metodologías diferentes a las de transmisión del conocimiento, como la opción de que el estudiante escoja los temas, en los cuales desea hacer algún énfasis.

Ante las deficiencias de los alumnos en la evaluación, los profesores *tienen* que programar actividades de recuperación destinadas a alcanzar un logro determinado, para ello, se recurre a la metodología de talleres y a la asignación de tareas extraclase, previa información al estudiante y a la familia de sus deficiencias, el docente cuenta con autonomía para hacer estas actividades de recuperación. Además de los talleres, se programan actividades de refuerzo, nivelación, profundización y recuperación

Bajo esta perspectiva, para algunos docentes, la evaluación es vista como un medio garantizador de la disciplina y el orden, en la medida en que se evalúan los trabajos en clase, el interés por la materia y en consecuencia, la actitud del estudiante, lo cual no era posible desde el anterior sistema de evaluación (numérico), además, compromete al estudiante porque le exige cada vez más.

La evaluación permite hacer una estimación sobre el desempeño de los estudiantes, tanto en sus logros como en sus dificultades y sobre las acciones a seguir para la superación de los problemas, o para que los alumnos que tienen buen desempeño sigan avanzando en su proceso. El docente se ve en la obligación de ir al ritmo de los estudiantes, por tal motivo, es difícil seguir un programa al pie de la letra, algunos estudiantes van adelante, mientras que otros se encuentran rezagados, casi siempre es la mayoría, y esto afecta a los profesores porque no se puede llevar un programa compacto.

La nueva propuesta de evaluación hace que la programación académica en este momento no sea una camisa de fuerza, el estudiante debe entrar a estudiar de acuerdo a sus propias *individualidades*; demanda preparación por parte del profesor porque pueden surgir cuestionamientos desde los estudiantes que hacen necesario abrir polémicas, teniendo en cuenta que aunque el profesor tenga preparada su clase, no puede caer en la rigidez sino que se tiene que volver más abierto a los cuestionamientos que se le hacen.

La evaluación a través de los trabajos promueve el espíritu investigativo en el estudiante, aunque para el profesor lo que el estudiante investigue puede ser elemental, para el alumno es importante porque promueve su creatividad, la cual es estimulada por las exigencias del profesor; pero mientras algunos estudiantes responden activamente, para algunos docentes, hay estudiantes que *con nada*

*se motivan*, es ya un problema de ellos y ante esto, el profesor no puede hacer nada.

Se evidencia confusión, tanto en los docentes como en los estudiantes y padres de familia por la nueva perspectiva que sugiere la Ley General de Educación frente a la evaluación. La evaluación es vista por el profesor como un mecanismo que obliga al estudiante a responder a las exigencias que los profesores hacen desde sus asignaturas. Se encuentra que los docentes se enfrentan al conflicto de realizar una evaluación de una perspectiva considerada como *tradicional* y lo que hoy exige la Ley 115 como evaluación cualitativa, tendiente a identificar los logros de los estudiantes y bajo una perspectiva de integralidad, mientras que para el estudiante, inicialmente era una oportunidad para no estudiar; no obstante, con el paso del tiempo la perspectiva del estudiante, ha venido cambiando, según algunos de los docentes.

Para otros docentes, la evaluación no está dando los resultados esperados y se sigue haciendo como una forma de cumplir con una responsabilidad o requisito para la entrega de unas notas. Para los padres de familia, no ha sido fácil asimilar lo que está sucediendo con la evaluación sobre el logro de sus hijos y aún, se evidencian actitudes de resistencia.

Se percibe la evaluación como un escenario que posibilita mejores relaciones interpersonales porque "el estudiante se da cuenta que el profesor no les está buscando el pierde, ni ver como lo raja, sino más bien, ver como se preocupa porque él aprenda (...) El estudiante estaba acostumbrado a que el maestro podía utilizar la nota como un mecanismo de retaliación. El estudiante y el maestro ahora deben entender que la nota no solo es un desquite, sino que el estudiante que tiene deficiencias o dificultades para aprender tiene

que recibir tiempo del profesor y que tiene que ponerle más actividades o más trabajo para que él se nivele con los demás (...)<sup>63</sup>

La retroalimentación de las evaluaciones se le hacen de diferente forma a los estudiantes, mientras para unos es un proceso dentro del aula que les hacen ver sus desaciertos y si obtienen buenos resultados se les premia mediante una nota que se envía a la casa, en otros casos, se informa a la familia para que se comprometa con el proceso de recuperación de sus hijos.

Adicionalmente, existen formas de reconocimiento del rendimiento académico como las becas, las menciones y el cuadro de honor, claro está que ahora con el nuevo sistema de evaluación es más complicado identificar el primer puesto, porque en este momento, lo que cuenta es el ritmo de cada estudiante y su desarrollo integral.

Frente a las dificultades que algunos estudiantes presentan se hacen reuniones con el comité de evaluación, donde se analizan los problemas y se hacen sugerencias para el cambio de metodologías e incluso, algunos profesores han asistido a cursos de actualización en la Universidad Nacional, pero se reconoce que el proceso es lento pues modificar actitudes de estudiantes, docentes y padres de familia no es una tarea sencilla

Para los estudiantes, la evaluación tiene varias orientaciones, es un mecanismo de exigencia que obliga a que los alumnos tengan que estudiar por su propia cuenta y si les va mal, los profesores se ven obligados a tomar medidas pedagógicas como volver a hacer la previa o hacer talleres de recuperación.

<sup>63</sup> Cfr. *Material de campo*.

Persiste en algunos docentes la tradición de la evaluación a través de pruebas de selección múltiple, mientras que otros evalúan atendiendo a las actitudes de los estudiantes, la asimilación y aplicación del conocimiento, para ello, emplean diferentes formas de evaluación como los trabajos, los talleres de investigación, la revisión de cuadernos, pasar al tablero, las exposiciones y las previas escritas y orales.



Las decisiones que los profesores toman, dependen de la forma como los estudiantes respondan en cada una de las materias. Los estudiantes perciben en algunos de los docentes actitudes de molestia, cuando les va mal en las evaluaciones y parece que se desquitaran, cuando los miran mal o se vuelven más exigentes; otros profesores se sienten mal, pues sienten que los estudiantes los hacen quedar mal con su bajo rendimiento.

Perciben que con el nuevo sistema de evaluación hay mayor exigencia porque les hacen investigar más, o les colocan mayor cantidad de trabajo que les demanda mayor tiempo de estudio fuera del colegio; también dentro del aula hay mayor exigencia, en algunos casos, hasta para calificar ellos mismos sus propias evaluaciones.

Para algunos estudiantes, el cambio en el sistema de evaluación no implica un cambio necesario en las relaciones entre el docente y los alumnos, sienten que persiste una actitud retaliativa en lo que se llaman procesos de recuperación. Para otros estudiantes, los profesores no pueden cambiar fácilmente en su forma de ver y practicar la evaluación, consideran que ellos ya son así y es muy difícil que puedan cambiar.



Perciben que algunos de los profesores planean las evaluaciones con tiempo, les dicen previamente los temas a evaluar y desde el principio del año les dan el programa que orienta el desarrollo de las actividades y evaluaciones que se llevarán a cabo durante el período académico.

Por lo general, los docentes les retroalimentan la ejecución en las evaluaciones no solo con la nota que obtuvieron, sino que les indican los logros que han alcanzado, pero parece que a algunos estudiantes esto no les interesa mucho y no han entendido las responsabilidades que tienen para lograr buen rendimiento; el logro académico ya no depende solo del profesor, sino también de los estudiantes y de los esfuerzos que hagan por cumplir con sus responsabilidades.

Mientras hay profesores que demuestran preocupación por la recuperación académica de los alumnos o porque los que van bien sigan así; les indican las acciones que deben realizar para desarrollar las diferentes actividades orientadas hacia los logros que previamente se han especificado; otros profesores muestran indiferencia con su desempeño académico, incluso no le prestan mucha atención a la indisciplina que manifiestan los estudiantes o les generan temor ante la posibilidad de solicitar alguna explicación.

## EL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO DE LOS DOCENTES DEL ESTUDIO

En los procesos de planificación que realizan los profesores del estudio se identifican algunos de los contenidos temáticos de los programas, las actividades que consideran ellos que promueven el aprendizaje, y los mecanismos de evaluación. Estas acciones son

percibidas por los alumnos con mayor o menor claridad, dependiendo del docente y de la asignatura correspondiente.

Las investigaciones sobre el tipo de planificación que hacen los profesores han mostrado la tendencia a emplear diferentes formas que varían no sólo en cuanto a la estructura, el contenido, sino el tiempo; con referencia a este último aspecto, se identifica en los profesores estudiados tres tendencias claramente definidas: la anual, bimestral y mensual. La planeación anual corresponde a la especificación general de cada asignatura, tiene que ver con la planeación general de la institución e implica en gran parte el diseño de los programas correspondientes; en este tipo de planeación se hacen precisiones en cuanto a los materiales, libros y demás recursos que se van a emplear, los logros que deben alcanzar los estudiantes, la secuencia de los temas y los procedimientos de evaluación incluyendo cierta previsión temporal.

La planificación bimestral se orienta a especificar los contenidos temáticos de las unidades específicas que verán durante esas semanas, la asignación y la distribución de actividades que permitan el logro de los objetivos y las especificaciones sobre la evaluación, concluida cada unidad, además, se asocia el proceso de los resultados de la evaluación con procedimientos de conocimiento de notas por las diferentes instancias de las instituciones educativas, como se vio en el apartado correspondiente a las prácticas evaluativas de los profesores del estudio.

Por otra parte, la planeación mensual lleva de manera explícita especificaciones puntuales para el desarrollo de cada unidad, los trabajos de investigación, tareas, talleres o demás actividades requeridas para este logro parcial incluyendo la evaluación y los mecanismos de retroalimentación de los resultados.

Existen algunos factores que afectan no sólo la planificación de la asignatura, sino la evaluación que desea desarrollar el profesor. En los estudios sobre este tema se ha encontrado que además de los factores personales como los valores, concepciones con relación a los contenidos, conocimiento de la materia y otras variables demográficas, inciden factores de orden institucional, social y legal.

## PENSAMIENTOS Y DECISIONES INTERACTIVAS

El docente con frecuencia se ve forzado a tomar decisiones durante la interacción con los alumnos en la enseñanza; son decisiones que guardan estrecha relación entre los procesos de planeación, sus pensamientos y las circunstancias inmediatas que lo rodean y que lo conducen a generar modificaciones sobre la marcha de su planificación, con lo cual la puede modificar en función del tiempo, de los contenidos o de estas dos variables al mismo tiempo. Este proceso, implica que el profesor esté valorando constantemente la situación, la respuesta de los alumnos, sus propias acciones y que esté procesando la información de lo que ocurre para tomar decisiones sobre qué hacer en un momento dado, eso sí, observando los efectos de las acciones en los estudiantes<sup>64</sup>. Estas decisiones se suceden cuando los hechos ocurren de manera diferente a lo que el docente esperaba en su planificación o por la influencia de diversos factores no esperados.

Shavelson y Stern<sup>65</sup> plantean que la enseñanza interactiva se puede asemejar al desarrollo de una serie de rutinas bien establecidas, lo cual le permite al profesor controlar la clase, obtener información

<sup>64</sup> Clark, C. y Yinger, R., 1979, *Three studies of the teacher planning*, Citado por Marcelo, C., 1987, Op. Cit.

<sup>65</sup> Shavelson, R. J. y Stern, P., *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*, Review of Educational Research, 1981, pp. 51. 455-498.

sobre el desempeño de los estudiantes y así, determinar si una rutina específica está funcionando adecuadamente o no.

La elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor<sup>66</sup>; dichas rutinas aparecen como esquemas simples que orientan el quehacer del docente dentro de la complejidad del aula. Las rutinas corresponden a comportamientos interiorizados y automáticos, son generados por los mismos profesores como consecuencia de su práctica profesional y que “liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo si los problemas se tuvieran que resolver cada vez de nuevo”<sup>67</sup>. En el caso de los profesores estudiados se identificaron en particular las rutinas de iniciación que están matizadas en la presentación de la planificación que realiza cada docente al iniciar el año lectivo y en cada bimestre o al iniciar cada una de las unidades. También se dan rutinas de distribución de actividades que el estudiante por lo general conoce desde el inicio del año escolar; incluye además, la previsión de espacios que posibiliten el trabajo de los alumnos e incrementen su motivación, mejoren su ritmo de trabajo y que propicien la asimilación de los contenidos de la asignatura. También comprende rutinas de recuperación en los casos en los que los estudiantes muestran deficiencias que se identifican en los resultados de la evaluación y, rutinas de instrucción que sirven como mecanismos de reorientación del aprendizaje o para la superación de vacíos en el conocimiento o en el desarrollo de habilidades; aspectos que son identificables dentro de las rutinas del aula y específicamente mediante la evaluación.

Las rutinas que los profesores diseñan les permiten promover la participación de los estudiantes, el ritmo que ellos manifiestan y en

<sup>66</sup> Pérez, A. I., Gimeno, J., Op. Cit. 1988, pp. 37-63.

<sup>67</sup> Leinhardt, K. A., y otros., *Studies in Curriculum Decision Making*. En C. Marcelo, 1987, Op. Cit, 1984.



caso de deficiencias, generar actividades que en lo posible les permitan subsanar las fallas identificadas. Incluso, cuando los alumnos han pasado por actividades físicas que puedan posteriormente dispersarlos en las actividades de clase y con asignaturas que requieran de mayor atención por el nivel de conceptualización que implican.

Existen algunas situaciones en la enseñanza en las que las alternativas posibles de tomar son igualmente deseables o indeseables, lo cual constituye un dilema porque surgen argumentos entre una opción y la otra, sin que ninguna de las dos pueda ganar, son situaciones que crean confusión, por consiguiente se deben resolver a la mayor brevedad posible.

Este dilema ha sido generado por los cambios sugeridos en la ley 115 y cobija no sólo a los padres de familia, directivas y profesores, sino a los estudiantes también.

Otras de las rutinas identificadas en los docentes del estudio fueron las interactivas de gestión, que le permiten al profesor garantizar que el conocimiento se está aprendiendo, participan en estas decisiones además de los profesores, las directivas y el consejo académico.

Es claro, entonces, que las decisiones interactivas de los docentes son el resultado de los pensamientos, razonamientos y preocupaciones de los profesores durante la enseñanza<sup>68</sup>. Es importante tener en cuenta que aunque los pensamientos o razonamientos de los profesores, no se traduzcan en conductas observables, los profesores tienen durante la enseñanza preocupaciones y pensamientos que influyen en sus acciones pedagógicas.

<sup>68</sup>Marcelo, G. C., 1987, Op. Cit.

## CREENCIAS, PRINCIPIOS, CONSTRUCTOS PERSONALES Y CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS DE LOS PROFESORES

Tanto la planeación, la toma de decisiones como la conducta de los profesores están directamente influidos por la forma como el profesor concibe su propio mundo profesional<sup>69</sup>. En otros términos, incide su mundo de creencias, los principios, las percepciones, las atribuciones y las teorías que el docente emplea como producto de su práctica cotidiana y de interacción social en el medio educativo en el que se desempeña.

Las teorías y creencias que los docentes generan desde su propio mundo experiencial, corresponden a afirmaciones o inferencias con relación a personas, acciones o situaciones e incluyen una visión dicotómica <correcto-incorrecto, verdadero-falso, bueno-malo> que predispone para actuar de diferente forma bajo diferentes condiciones. Las creencias inciden directamente en las decisiones y las acciones de los profesores, de manera que conforman un esquema personal<sup>70</sup> que guía el ejercicio de su profesión.

Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas y los esquemas, para reducir las necesidades del procesamiento de información que genera en el profesor un patrón de comportamiento que le permite abordar los problemas presentes en el medio escolar. Las teorías implícitas capacitan al profesor para afrontar las situaciones conflictivas que surgen y así, puede tomar decisiones, según las circunstancias lo requieran.

Luego de analizar las entrevistas efectuadas a los profesores y a los alumnos, se encontró que los docentes manifiestan creencias rela-

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Meyers, D., *Psicología social*, México, Panamericana, 1995.

cionadas con la afectividad del alumno en conexión con los resultados de la evaluación.

Se identifican algunas creencias en relación con las prácticas evaluativas individuales o grupales y el rol del docente frente a ellas, se atribuyen limitaciones a una u otra forma de evaluación y al papel mismo del docente.

Al docente en su desempeño profesional se le asignan una serie de roles, entre los cuales está el de establecer las tareas o actividades mediante las cuales se introduce a los alumnos en el grupo de clase. En segundo lugar, el profesor construye un sistema social en la clase y tiene como función regular el tipo de estímulos en la clase. Esta regulación se produce mediante la estructuración que realiza del manejo de la información y los patrones de retroacción que emplea<sup>71</sup>.

Como se mencionó anteriormente, existen algunas creencias con respecto al rol de los docentes que se puede concretar aún más en afirmaciones como la siguiente:

#### PERSPECTIVA DEL ROL DOCENTE

El rol del docente no está únicamente asignado a la transmisión de conocimientos, el profesor debe cumplir otras funciones socializadoras que preparen al estudiante para enfrentar las exigencias que la sociedad le formula, mediante unas acciones concretas y unos esquemas valorativos específicos.

De hecho Pérez Gómez<sup>72</sup>, considera que el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de

<sup>71</sup> Marcelo, G. C. 1987, Op. Cit.

<sup>72</sup> Pérez Gómez, A., *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En: J. Gimeno y A. Y. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1988.

la comunidad tienen lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta.

Así mismo, se identificaron creencias relacionadas con el rendimiento de los alumnos en las diferentes asignaturas que se fundamentan en explicaciones de diferente orden, incluyendo aspectos personales, familiares, institucionales y sociales.

Hay algunas creencias que denotan una serie de atribuciones con respecto al comportamiento de los estudiantes, en relación con la evaluación. El docente relaciona las ejecuciones del alumno con su desempeño futuro en el campo laboral, es decir, asume que tanto el proceso de formación, como el de la evaluación deben contribuir en el desarrollo de competencias para el desempeño posterior del alumno en contextos diferentes al del medio escolar.

Dentro del rol socializador que el docente ejerce, siente que uno de sus compromisos está en la formación valorativa y del juicio moral de los alumnos. Esta es una función que desde varias perspectivas se le atribuye a la escuela<sup>73</sup> y que queda explícita en las interacciones educativas que el educador tiene con el alumno.

Para el docente es relevante exigirle al estudiante, de lo contrario, su juicio y acciones morales no le permitirían superar su nivel de heteronomía y tender hacia la autonomía<sup>74</sup> como una forma de autorregulación de la conducta y que por consiguiente, no requeriría del control externo, el alumno desarrollaría conciencia de la importancia de las reglas por su contenido más que por ser reglas y estaría en disposición de aceptarlas y respetar su cumplimiento, en bien suyo y de la comunidad académica.

<sup>73</sup> Vidal, M., *La educación moral en la escuela*, Madrid, Verbo Divino, 1981.

<sup>74</sup> Kohlberg, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, D.D.B, 1992.



En este sentido, la evaluación es vista por el docente desde una funcionalidad múltiple que incluye desde el control de la asimilación de los conocimientos hasta la garantía del orden social.

Ahora bien, dentro del proceso del pensamiento, las creencias y los constructos personales del profesor, las atribuciones juegan un papel importante, porque mediante ellas asigna causas al comportamiento de los estudiantes bajo dos perspectivas básicamente: la atribución externa y la atribución interna<sup>75</sup>.

Los procesos de atribución entran en juego cuando se desea comprender el comportamiento del otro, se busca determinar por qué ocurre e identificar sus causas. La acción, el comportamiento que tiene un propósito o intención, no solamente es compleja, sino que además está íntimamente relacionado con el funcionamiento interno del actor e implica procesos de interpretación diferentes para el perceptor, quien puede inferir diferentes causas del comportamiento a riesgo de hacer atribuciones falsas.

Las respuestas que los docentes y alumnos manifestaron durante las entrevistas, han permitido identificar estas formas de atribución, relacionadas unas con el comportamiento y otras con el desempeño académico.

Algunas de las atribuciones están básicamente referidas al comportamiento de los alumnos como en el siguiente caso: la posibilidad de éxito también es atribuible al estudiante, parece que el docente se sustrajera como actor directo en la consecución de logros que debe hacer el estudiante como producto de su esfuerzo personal. A la posibilidad de éxito o de fracaso, se asocian diferentes factores externos al docente e inherentes a las características personales, intelectuales familiares y sociales de los alumnos.

<sup>75</sup> Schneider, D., Hastor, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

La atribución externa en algunos casos es combinada con explicaciones de otros factores de tipo legal, institucional, la motivación del alumno, o con atribuciones contradefensivas en el momento en el que el profesor reconoce que sus acciones tienen que ver con el fracaso de los alumnos y les concede a ellos, el mérito de sus éxitos.



Ante los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones, los docentes buscan diferentes explicaciones, que implican procesos de percepción, reflexiones e interpretación sobre las rutinas de instrucción y las atribuciones explicativas de los resultados.

Los procesos atribucionales juegan un papel importante porque permiten un control del ambiente social, a través de una visión ordenada del mismo<sup>76</sup>. Son atribuciones que en buena medida están mediadas por los constructos personales, los procesos cognoscitivos, los marcos culturales y normativos que posee el docente.

Una vez que el profesor ha determinado la tarea que deben realizar los alumnos, normalmente espera que ellos se comporten de una determinada manera. Por consiguiente, las percepciones que el docente realiza de la conducta del alumno, se ven afectadas por las interpretaciones que haga del mismo comportamiento.

Los estudiantes perciben o reciben de manera directa las percepciones de los docentes, en algunas oportunidades concuerdan con las manifestaciones conductuales del grupo, en tanto que en otros momentos, son apreciaciones contradictorias que ejercen un efecto negativo en los alumnos, a la manera del efecto pigmalión, lo

<sup>76</sup> Echevarría, A., *Psicología Social Sociocognitiva*, Bilbao, D.D.E., 1991.

cual hace que los alumnos se comporten como son percibidos por los adultos.

Estas percepciones son transmitidas por los docentes de manera directa, a través de afirmaciones o de manera sutil a través de patrones de elogio o censura, interrogaciones, el manejo del tono de voz, la mirada o la postura corporal<sup>77</sup>.

El paso entre percepción de un estímulo y su procesamiento depende de la relevancia otorgada por el profesor al estímulo en cuestión. Si se considera relevante, el estímulo se procesa siguiendo una o varias de las siguientes rutinas: de acción, inmediatas, de aplazamiento de acción y de comprensión.

El proceso es más complejo de lo que parece en virtud a que estos procesos psicosociales no se dan en un purismo absoluto, por el contrario, comprometen diferentes procesos como la percepción, interpretaciones y atribuciones. De allí, que las diferencias en las atribuciones probablemente se puedan explicar en términos de las suposiciones, interpretaciones o perspectivas asumidas por los actores y los perceptores. Una posibilidad es que los actores y los perceptores realicen interpretaciones diferentes acerca del comportamiento del actor<sup>78</sup>.

Las interpretaciones se asocian con la emisión de juicios con relación a las capacidades y logros de los estudiantes a través de los resultados de la evaluación.

En sentido inverso y como producto de las experiencias que los estudiantes van construyendo en los procesos de interacción con los

<sup>77</sup> Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>78</sup> Schneider, D., Hastorf, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.

docentes, hacen procesos de atribución en cuanto a las características personales de cada docente.

En algunos docentes, no deja de existir la tendencia a interpretar los resultados obtenidos por los alumnos desde aspectos externos, como la buena suerte, desconociendo con estas explicaciones las propias capacidades del alumno. Corresponden a principios de atribución externa, que están guiados por el contexto interactivo concreto en el que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>79</sup>

El papel de los docentes como actores en los procesos de evaluación y en las demás actividades académicas, puede conducirlos a interpretaciones de autoensalzamiento y contradefensivas<sup>80</sup>.

Las interpretaciones de autoensalzamiento, como se mencionó anteriormente, hacen que el docente se atribuya el éxito del estudiante, aduciendo que se debe a la gestión que ellos desarrollan con los alumnos. Dentro de las interpretaciones que autoensalzan, el docente atribuye los fracasos a los estudiantes<sup>81</sup>, lo cual hace que ellos reacciones de manera negativa a través de actitudes egodefensivas<sup>82</sup>.

Los docentes pueden estar muy inclinados a considerar sus éxitos, como debidos a factores internos y sus fracasos, a factores externos. Los resultados positivos los atribuyen a sus procesos de planificación, a las actividades que llevan a cabo en el aula, mientras que los resultados negativos, relacionados con el fracaso de los alumnos, los atribuyen a factores situacionales<sup>83</sup> o a los alumnos mismos. No obstante, se pueden encontrar casos en los que los do-

<sup>79</sup> Weiner, B., *Una teoría atributiva de la motivación de logro y la emoción*, En: Mayor, L., *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, 1988.

<sup>80</sup> Wittrock, M. C. 1990, Op. Cit.

<sup>81</sup> *Ibíd.*

<sup>82</sup> Rodríguez, A., *Psicología social*, México, De Trillas, 1991.

<sup>83</sup> Echevarría, A. Op. Cit.



centes reconocen su responsabilidad ante el fracaso de los alumnos y ponderan los logros de ellos, consideran que sus capacidades son las que les han permitido obtener buenos resultados; esta tendencia en el campo de la interpretación se conoce como atribución contradefensiva y se identificaron en los maestros entrevistados.

En todo este proceso los docentes hacen reflexiones constantes sobre los resultados obtenidos por los alumnos, sobre sus comportamientos, las dificultades que surgen durante los procesos de interacción y en algunos casos, las reflexiones tocan sus propias acciones y toman decisiones de acuerdo con estos resultados, en otros casos, las situaciones siguen simplemente su curso de acción.

El conocimiento práctico de los profesores encierra una serie de convicciones o principios conscientes o inconscientes, que surgen a través de la experiencia profesional y se expresa como una filosofía personal, orientan sus prácticas educativas y son el producto de una asociación entre la teoría y la práctica<sup>84</sup>.

El análisis de las entrevistas realizadas permite identificar los siguientes principios en los profesores: de compensación, de indulgencia estratégica y control progresivo.

El principio de control progresivo se manifiesta en aspectos como la autocorrección que debe hacer el alumno de sus evaluaciones, los resultados esperados de ellos, el cumplimiento de sus responsabilidades y el seguimiento a sus ejecuciones, la identificación de problemas y el estímulo a los alumnos para desarrollar sus potenciali-

<sup>84</sup> Elbaz, F., *Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores*. En L. M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.

dades, tal como lo plantea Wittrock en los análisis que ha realizado sobre el conocimiento práctico de los profesores<sup>85</sup>.

Para los alumnos, el control progresivo es evidente en la evaluación y en el grado de exigencia que ella conlleva, dependiendo de los resultados anteriores.

La evaluación ha sido frecuentemente vinculada por los profesores con los principios de control normativo y disciplinario, es un mecanismo para ejercer control en el aula y promover las pautas de comportamiento positivo en los alumnos; no obstante, un ejercicio coercitivo de la evaluación lo que hace es promover en los alumnos conductas egodefensivas en algunos casos y de temor extremo en otros.

Este principio se da cuando la ejecución de la planificación que el docente ha realizado, surgen factores que interfieren como el comportamiento de los estudiantes y que no es esperado por el docente.

El principio de información se constituye en un elemento de apoyo para el docente, cuando comunica los resultados de la evaluación, de esta manera, le informa las razones de los resultados que la evaluación expresa.

Este principio de información, no sólo se da cuando se hace la retroalimentación sobre las notas obtenidas por los alumnos, además, hacen parte del proceso para comunicar la planeación que cada docente lleva de su asignatura.

En algunas circunstancias en las que los resultados obtenidos por los alumnos lo amerita, el docente considera posibles alternativas para posibilitar la recuperación de ellos, motivando sus esfuerzos y

<sup>85</sup> Wittrock, M. C., 1990, Op. Cit.

el desarrollo de sus potencialidades. El principio de compensación se constituye en una alternativa para el logro de este objetivo.

En algunos docentes, los alumnos identifican una clara aplicación del principio de compensación, cuando por los resultados de sus evaluaciones reciben diferentes formas de ayuda, que les permitan superar las deficiencias que están presentando.

En la aplicación del principio de compensación, el docente busca diferentes alternativas para contribuir a la recuperación académica de los alumnos, entre ellas se pueden mencionar la dedicación de mayor cantidad de tiempo, elaboración de ajustes cuando se identifican vacíos en el conocimiento, la coevaluación entre compañeros para tratar de vencer las manifestaciones de timidez de algunos de los estudiantes, la asignación de créditos para estimular la motivación hacia algún tema en particular, la asignación de otras actividades de refuerzo y finalmente, la aplicación de una curva que reduzca al máximo los puntajes negativos

Los profesores insistentemente manifiestan su interés personal y por exigencia de la Ley 115, para que los alumnos logren una integración entre los conceptos y su aplicabilidad dentro y fuera del aula.

En el principio de integración se conjugan la articulación de conocimientos para dar respuesta a las pruebas de Estado, la formación física e integral del alumno y la evaluación ofrece, según el docente, la posibilidad de indentificar la forma como los estudiantes están integrando y aplicando su conocimiento en la práctica; además, se evalúan los esquemas actitudinales de los estudiantes.

La participación de los estudiantes es uno de los aspectos de mayor preocupación para el docente. El principio de participación es pro-

movido por los profesores de diferentes formas, entre ellas se identifican el desarrollo constante de actividades a nivel grupal, el reconocimiento en público de los logros o la modificación de metodologías que hagan partícipes a todos los miembros del grupo.

Algunos docentes consideran que los estudiantes juegan un papel importante en el proceso educativo, los reconocen como personas que además de tener deberes, tienen unos derechos que se les deben respetar y que implica tratarlos con justicia<sup>86</sup>, de esta forma, se identifica la aplicación del principio de igualdad de trato.

Por otra parte, las imágenes como representaciones mentales<sup>87</sup> de carácter personal hacen que el docente perciba la evaluación desde una perspectiva ideal, teniendo en cuenta las características socio-demográficas y culturales de cada región.

Algunos docentes consideran que la atención no se debe centrar tan sólo en los alumnos, sino sobre ellos mismos, para volverse sujeto de sus propias observaciones, en particular, en lo referido a la evaluación, para impedir el que se confundan los roles y las intenciones de las acciones que se realizan en las interacciones en el aula.

Es importante resaltar que en los procesos de interacción en el aula los alumnos identifican manifestaciones de inconformidad del docente, expresiones de hostilidad relacionadas con las ejecuciones de los estudiantes; no obstante algunos de los profesores expresan que procuran suprimir las emociones negativas porque éstas pueden afectar el desempeño de los alumnos.

No obstante, hay circunstancias en las que el docente aunque procure controlar sus emociones, los resultados de las evaluaciones,

---

<sup>86</sup> *Ibíd.*

<sup>87</sup> *Ibíd.*



según los alumnos, los hacen cambiar con ellos y expresar sentimientos de enojo, tristeza o incomodidad; en este sentido, entran en juego las percepciones e interpretaciones de los estudiantes que los conducen a hacer atribuciones<sup>88</sup> con relación a las reacciones emocionales de los docentes.

Además de los principios antes mencionados, se identifican en las afirmaciones de los docentes, enunciados formulados con claridad que denotan los patrones de comportamiento que manifiestan en ciertas circunstancias relacionadas con la enseñanza; son reglas de la práctica que orientan las acciones a seguir por el docente en un momento dado.

Los profesores asumen diferentes comportamientos en las situaciones reiterativas que se les presenta en las sesiones de clase, se incluyen además de las mencionadas, la tolerancia ante el incumplimiento de actividades por parte de aquellos alumnos que demuestran un aprendizaje efectivo independientemente de las tareas o demás actividades, que se les dejan para desarrollar en la casa y que son justamente las que no cumplen, aunque muestran buenas ejecuciones en el aula y en las evaluaciones; el desarrollo individual de talleres que promuevan más el compromiso y el desempeño de cada alumno y las sustentaciones en público para estimular habilidades comunicativas, son actividades que, por sus afirmaciones, les han dado resultados positivos en el mejoramiento del aprendizaje.

Cuando los docentes identifican estudiantes cuyos resultados concuerdan con sus expectativas, procuran ejercer el principio de poder compartido<sup>89</sup>, al reconocer sus esfuerzos, su buen comportamiento o su actitud positiva hacia la clase, les asignan responsabilidades o los premian socialmente.

<sup>88</sup> Schneider. Op. Cit.

<sup>89</sup> Witrock, M. Op. Cit

Dentro de los procesos educativos, los docentes constantemente deben realizar esfuerzos y generar estrategias que posibiliten la integración la información nueva con las experiencias de aprendizaje pasadas y futuras de los estudiantes, a este proceso se le identifica como principio de vinculación cognitiva.

La perspectiva dialéctica considera el desarrollo del hombre como un intercambio constructivo, entre los patrones y esquemas de pensamiento y acción ya adquiridos y las condiciones del medio social, en el que se desenvuelve.

Por otra parte, todo proceso de socialización se caracteriza por la adquisición de patrones comunes de comportamiento profesional como por la construcción diferenciada de esquemas específicos de comportamiento y acción. Esta teoría, desarrolla el concepto de estrategia social como un conjunto coordinado de sistemas de ideas-acción, para analizar las respuestas conscientes, intencionales y diferenciales de los profesores. Se distinguen tres tipos de respuestas significativamente diferentes: sumisión estratégica, adaptación internalizada y redefinición estratégica.

La sumisión estratégica, corresponde a un mecanismo de adaptación que el docente hace, de manera superficial y ficticia a las exigencias impuestas por el medio educativo como institución.

Este principio, no sólo se observa en el comportamiento de los profesores, los alumnos también adoptan conductas de sumisión que les permita ajustarse a las exigencias del docente, así no tenga claridad en lo conceptual; busca en términos de la teoría del desarrollo moral<sup>90</sup> mostrarse como *un niño bueno* que cumple con lo que se le solicita para ganar aprobación social y reconocimiento de

<sup>90</sup> Kohlberg, L. Op. Cit

las figuras de autoridad, lo cual desde la perspectiva del principio de compensación, sería obtener una nueva oportunidad cuando los resultados de la evaluación no sean positivos.

La adaptación internalizada, corresponde a los comportamientos adaptativos por convicción. Se asemejan desde la perspectiva funcionalista<sup>91</sup> a los mecanismos de ajuste y adaptación, que el docente hace ante las diferentes circunstancias que lo rodean y desde la perspectiva moral, al reconocimiento de la ley por su esencia<sup>92</sup>: Percepción que no escapa a la observación de los alumnos.

También se encontró la integración de dos principios fundamentales: la adaptación internalizada y la percepción del rol docente. Se integran en las funciones del rol docente, el cumplimiento, por convicción, de los requerimientos de la ley general de educación.

La redefinición estratégica corresponde a las respuestas constructivas, generadas idiosincrásicamente por el sujeto, representa una alternativa personal en el conflicto individuo-institución<sup>93</sup>. Se observa que en varios aspectos los maestros estudiados tienen como punto de referencia lo que dice la ley, la cual parece asumida a través de los mecanismos institucionales que se han activado: órganos de decisión y participación, tales como los consejos y comités; también influyen los compañeros de trabajo y los propios alumnos.

El análisis de los datos, permite ver con claridad que las prácticas evaluativas de los docentes tienen una base fuerte, producto de las del conocimiento práctico que cada uno de ellos ha venido construyendo en el transcurso de su experiencia profesional. Es un co-

<sup>91</sup> Rodríguez, A., *Psicología Social*, México, De Trillas, 1991.

<sup>92</sup> Kohlberg, L. Op. Cit.

<sup>93</sup> Pérez, A. I., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, Infancia y aprendizaje. V. 2., 1988, pp. 37-63.

nocimiento del cual los profesores mismos no son conscientes, pues constituyen esquemas implícitos, pero que se evidencian en las actividades pedagógicas y evaluativas que desarrollan.

## CONCLUSIONES

Las prácticas evaluativas que realizan los docentes de la investigación, son el producto de la experiencia profesional de varios años de trabajo en el campo de la educación oficial y privada. Corresponde a procesos de planeación tanto institucional como personal y procuran dar respuesta a los interrogantes sobre qué es lo que los estudiantes aprenden durante los procesos interactivos en el aula.

Pese a que la Ley 115 estipula que deben existir cambios en la forma de evaluación y en la asignación de calificaciones, se observa la persistencia de prácticas evaluativas catalogadas como tradicionales: las previas, los quices, las exposiciones, las tareas; probablemente lo visto como diferente es el desarrollo de talleres y de investigaciones, incluso el mismo estudiante percibe que el cambio no es sustancial, que es un proceso que está apenas en marcha y al que difícilmente, se han podido habituar tanto profesores como ellos mismos y menos la familia, para quienes aún es incomprensible el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo.

La aceptación absoluta de lo cuantitativo como referente del conocimiento adquirido por los estudiantes, está siendo seriamente cuestionado. Las dudas sobre si la cantidad es un claro reflejo del conocimiento adquirido, si se constituye en una verdadera medición, han generado a través de la ley 115 y su decreto reglamentario un clima de cambio que involucra a todas las partes comprometidas en el escenario educativo, pese a las resistencias que un cambio de esta naturaleza genera.

Implica revisar las formas como se concibe la evaluación, su utilidad y las condiciones de aplicabilidad; así como las formas de planeación a la que se le somete y los principios bajo los cuales la sustenta el docente. Es importante analizar su impacto en los estudiantes, en los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

La evaluación vista desde la perspectiva cualitativa debe conducir a cuestionamientos como: ¿Realmente permite conocer los alcances y limitaciones del alumno? ¿Responde a un proceso de formación integral del estudiante? ¿Promueve la recuperación de aquellos estudiantes en los que se identifican dificultades? ¿Permite promover a los estudiantes más aventajados?.

Es probable que se requiera una revisión de los paradigmas cuantitativos y cualitativos para precisar sus bondades y dificultades, pues de hecho, como se mencionó anteriormente, a la evaluación le subyacen paradigmas y filosofías de la educación.

Sólo en las últimas décadas se ha extendido la posibilidad de estudiar las ciencias como son estudiados otros aspectos de nuestra sociedad. La ciencia ha perdido su aura de elitismo y de sacralidad que antes impidió a los investigadores poner en tela de juicio sus supuestos. Ningún conocimiento, sea científico o correspondiente al sentido común está o puede estar completamente al margen del interés humano. Luego es importante, comprender qué intereses y acontecimientos humanos interactúan para dar forma al conocimiento<sup>94</sup>, incluyendo ese conocimiento que se da en el campo de la educación.

Representa un cambio desde una concepción de la ciencia y del conocimiento que ésta proporciona, como algo que nos es revelado a

<sup>94</sup> Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990.

la perspectiva que ve la ciencia y su conocimiento, como algo socialmente creado por individuos y los acontecimientos que han conformado los tipos de interrogantes que la ciencia formula y los procedimientos para llegar a la información que responderá a tales preguntas<sup>95</sup>.

Desde el conocimiento específico de la evaluación cuantitativa hay interrogantes con relación a por qué sus resultados han sido muy inferiores a lo esperado; dicha evaluación, no ha permitido identificar qué funciona o qué no o qué aspectos se deben cambiar: Son cuestionamientos que no escapan a la evaluación en educación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que tales acciones evaluativas se han sustentado en los supuestos asumidos como ciertos acerca de la adecuación del marco de las ciencias naturales a las actividades de evaluación<sup>96</sup>.

A partir de los resultados que arroja la evaluación cuantitativa -positiva o negativo-, se empezaron a cuestionar estos sistemas de evaluación porque no captan la *experiencia* o la *esencia* de los procesos ocurridos, para éste durante el aprendizaje y la evaluación del conocimiento adquirido.

Surgen entonces diferentes alternativas a la evaluación tradicional bajo el paradigma de lo cualitativo, que contrario a lo que muchos investigadores suponen, permitirían conocer e interpretar una realidad tan compleja no solamente desde la descripción, sino hasta en las dimensiones causales<sup>97</sup>. Permitirían la reconstrucción de los significados otorgados por cada uno de los actores a las diferentes actividades que se dan en el acto educativo, comprender y redimen-

<sup>95</sup> Cook, T. D., Reichardt, Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. De. Morata, 1986.

<sup>96</sup> Campbell, D. y Stanley, J., *Diseños experimentales y cuaiexperimentales en investigación*. Madrid, Amorrortu, 1986.

<sup>97</sup> Cook, T. D., Reichardt, Ch. S., 1986, Op. Cit.

sionar el sentido y la utilidad de la evaluación como una práctica que ocurre en un escenario con actores de diversas características, expectativas y motivaciones diferentes.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa en el campo de la educación se rechaza la consideración restringida de los fenómenos y procesos, haciendo que el objeto de la investigación didáctica abarque cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula, porque dicho quehacer, hace referencia tanto al comportamiento de los docentes como a las actividades de los estudiantes a nivel individual y colectivo y, a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes específicos.

La comprensión de estas peculiaridades no se debe circunscribir a los aspectos observables del mundo físico y del comportamiento humano, se requiere, fundamentalmente, atender los significados subjetivos que construyen quienes comparten tales escenarios en sus propias vivencias. La investigación cualitativa a través de la observación, la percepción, la interpretación y asimilación de los acontecimientos e interacciones que singularizan la vida del aula, ausculta en los significados, razones e intenciones de los individuos, los cuales, ni se observan directamente ni son susceptibles de cuantificación y análisis matemático; se interpretan y se comprenden.

Sin embargo, tal vez no sea recomendable abandonar del todo al enfoque cuantitativo, probablemente se requiera una acertada combinación de los dos, para tener una mejora y más amplia impresión sobre los resultados de la evaluación.

En el acto evaluativo es importante tener en cuenta los mecanismos y las prácticas que desarrollan los docentes. Como instrumento de

análisis para aproximarse a los fenómenos implicados en la mecánica y en el significado real de lo que es la evaluación; en esta investigación se enfocó el acto de evaluar desde la planificación, los esquemas de decisiones interactivas, las teorías, las creencias y los principios que posee el docente y que sustentan sus prácticas evaluativas.

La actividad de evaluar para los profesores y los alumnos es un acto más de la enseñanza, algo que de manera formal o informal, realizan cotidianamente y se aprecia como la comprobación de la enseñanza y de lo aprendido por el alumno, se constituye en la fase postactiva de la enseñanza como lo afirma Jackson<sup>98</sup>; esta fase no excluye la recolección de información que se lleva a cabo durante la fase interactiva, mientras va transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se explicita en actividades específicas en algunos casos como la presentación de tareas, el desarrollo de ejercicios individuales o grupales en el aula, los interrogatorios, etc.

La evaluación del aprendizaje, mediante la asignación de una nota cuantitativa o una apreciación cualitativa, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, de una exposición, de una plancha, un taller o cualquier actividad del alumno, la adjudicación de una categoría que suponga la ubicación del alumno en una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone unos esquemas de pensamiento, unas atribuciones e interpretaciones y una toma de decisiones, la cual se apoya en diferentes tipos de evidencias que hacen las veces de indicadores para el docente y se concretan en procedimientos de evaluación formales como las previas o trabajos o en observaciones informales.

La evaluación desde el punto de vista personal, social y académico juega un papel importante en la vida del profesor y del alumno, ge-

<sup>98</sup> Jackson, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1968.



nera procesos de acercamiento o distancia entre las dos partes porque corresponde a apreciaciones diferentes y a significados otorgados desde las experiencias de cada una de las partes. Así como el docente pone en juego una serie de conocimientos prácticos producto de su ejercicio profesional, el alumno también genera una serie de esquemas de pensamiento enraizados en su experiencia de aprendizaje y como receptor directo, de las acciones de los docentes.

El éxito o el fracaso escolar, como expresión de una toma de decisiones a través de la evaluación, está directamente ligado a las prácticas evaluativas que los docentes realizan, a las expectativas de ejecución que tienen tanto profesores como alumnos, a la toma de decisiones y demás procesos de pensamiento que intervienen en el acto educativo.

En consecuencia, se hace necesario desde el plano investigativo y de formación de maestros trabajar el tema de la toma de decisiones, de la planeación y la solución de problemas en el aula; de hecho, las investigaciones han demostrado que los procesos de toma de decisiones de los profesores no se elaboran según un modelo teórico altamente estructurado, sino que tienen que ver en alto grado con las apremiantes exigencias institucionales, con las demandas de la situación inmediata, las características de los alumnos. Estos aspectos, deberían ser motivo de constante reflexión en el campo de la educación.

Durante mucho tiempo el comportamiento de los estudiantes ha sido objeto de investigación y argumentación en la literatura educativa; actualmente surge el interés por indagar el comportamiento de los docentes, por los procesos cognoscitivos que entran en juego en el ejercicio que hacen de su profesión como educadores, evidentemente las prácticas evaluativas, que son tal vez, el ángulo más

conflictivo de la educación, por lo tanto, no deben escapar a estas reflexiones.

Es importante, tomar conciencia de la importancia que tienen los mecanismos implícitos en las prácticas evaluativas que realizan los profesores y que los alumnos asumen, por un mecanismo de sumisión estratégica para poder sobrevivir en el medio escolar, se debe reflexionar sobre el carácter idiosincrásico que el profesor le da a la evaluación, sobre los procesos de conversión a datos que posteriormente adquieran un enorme valor, independientemente de las circunstancias en las que se producen. Además de las peculiaridades individuales que implica el proceso de evaluación, se debe pensar en los patrones de comportamiento generalizables, reforzados e impuestos por las exigencias y la regulación del sistema educativo y del curriculum<sup>99</sup>.

En este sentido, es importante analizar los esquemas de pensamiento dominantes en las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes dentro del marco de la Ley 115: la aplicabilidad de lo cualitativo por oposición a lo cuantitativo, los objetivos de la evaluación, sus funciones y aplicabilidad, los procedimientos y las teorías que sustentan estas prácticas.

La perspectiva de los procesos de pensamiento de los docentes se constituye en una alternativa valiosa para profundizar sobre los aspectos antes mencionados y aquellos que no se han incluido en esta reflexión. Conocer el complejo mundo de la experiencia del docentes desde sus propios esquemas de conocimiento, producto de sus experiencias personales, se constituye en un reto para la educación y a la vez, en una alternativa de comprensión de los fenómenos implícitos en la enseñanza y la evaluación.

<sup>99</sup> Gimeno Sacristán, J., *El curriculum*, Madrid, Morata, 1995.

Por otra parte, rompiendo con la visión del alumno como un sujeto pasivo, acumulador de información y cuyo aprendizaje depende de la actividad del profesor, se puede considerar al estudiante al igual que el profesor como una persona transformadora del saber y como constructores de esquemas alternativos de conocimiento; es decir, que se le debe prestar mayor atención a los esquemas de pensamiento de los alumnos quienes también generan teorías implícitas, creencias y principios que rigen su práctica educativa.

Así como se le está dando importancia a las características esenciales del pensamiento o conocimiento práctico de los profesores, es necesario dedicarle tiempo y esfuerzos al conocimiento práctico de los estudiantes. No se puede desconocer que los alumnos tienen una serie de opiniones y puntos de vista, sobre los temas, la educación, las acciones del profesor, sus propias acciones y la evaluación misma.

Como lo plantea Kelly,<sup>100</sup> los alumnos se explican a sí mismos, a su entorno, y a los hechos posibles de su futuro, constituyendo modelos y teorías personales que se someten a la continua evaluación de la experiencia. En oposición a la idea del alumno como un papel blanco que hay que llenar, este autor considera que cada individuo <estudiante o profesor> elabora progresivamente un sistema de constructos personales que funciona a manera de anteojeras o paradigmas para interpretar y predecir la realidad.

Asumir una visión del estudiante como la propone Kelly requeriría de los profesores la identificación y comprensión de los constructos científicos y cotidianos que los alumnos tienen, asignándoles un valor epistemológico importante y un estatus en el acto educativo.

<sup>100</sup> Kelly, G. A., *Psicología de los constructos personales*, Bilbao, D. D. B., 1994/1995.

Se trata de comprender que no basta con admitir que tanto los profesores como los estudiantes tienen creencias, constructos personales, planifican y toman decisiones elaborados de manera idiosincrática en un marco social y educativo determinado, sino de ir más allá, hacia la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo y de reconocer que los constructos personales son posibles de evolucionar significativamente y que esto depende, en gran medida, de las características del contexto educativo.

Por consiguiente se sugiere seguir desarrollando proyectos de investigación que permitan ampliar el conocimiento de ese mundo complejo y aún desconocido constituido por los pensamientos, constructos personales, teorías y creencias de los profesores y alumnos en el marco educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. C.**, *Some reflections on the Acquisition of knowledge*. Educational Research. No. 13, 1984.
- Briones, G.**, *Evaluación de programas sociales*, México, Trillas, 1991.
- Brophy, J. E., Rohrkemper, M. M.**, *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students*, Journal of Educational Psychology, 1981.
- Bonilla, Castro, E. y Rodríguez, S. P.**, *La Investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*, Santa Fe de Bogotá, CEDE, 1995.
- Bruner, J.**, *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata, 1988.
- Bustos, F.**, *Los Proyectos Pedagógicos y el PEI*, Santa Fe de Bogotá: In-Vitro, 1995.
- Calderhead, J.**, 1989, citado por **M. J. Gallego A.**, 1991, Investigación sobre pensamientos del profesor: *Aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*, Revista española de pedagogía No. 189.
- Campbell, D. y Stanley, J.**, *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación*, Madrid. Amorrortu, 1986.
- Cano y Kairuz**, 1979, citados por **Gaitán A., F.**, 1982, *La evaluación académica en el ICFES. Estado actual y posibilidades de perfeccionamiento*, Santa Fe de Bogotá, ICFES, Centro de Detección.
- Carr y Kemis**, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Carrillo. I.**, *Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa*, Opciones pedagógicas No. 4. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1990.
- Clark, C. y Yinger, R.**, 1979, *Three studies of the teacher planning*, Marcelo, C., 1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC.
- Clark, Ch., Peterson, P.**, 1986, citados por **M. J. Gallego A.**, Investigación sobre pensamientos del profesor: *Aproximaciones al estudio de las "Teorías y creencias de los profesores"*, Revista española de pedagogía No. 189, 1991.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J.**, 1979, citados por **Wittrock. M. C.**, *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

- Conners, R. D., 1978, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Cook, T. D. y Reichard, Ch., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid Morata, 1986.
- De Alba, A., *Evaluación curricular*, México, UNAM, 1991.
- Díaz, B. A., *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, Universidad Autónoma de México, Perfiles Educativos, No. 37, 1988.
- Echebarría, A., *Psicología Social Sociocognitiva*, Bilbao, D.D.E, 1991.
- Elbaz, F., *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London. Croom Helm, 1983.
- Elbaz, F., *Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores*, en L. M. Villar Angulo. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.
- Franco, G. N. C. y Ochoa, R. L. F., *La racionalidad de la acción en la evaluación*, Santa Fe de Bogotá, Mesa Redonda Magisterio, 1997.
- Gádamer, H-G., *Verdad y método (II)*. Salamanca. *De Sígueme*, 1992.
- Geertz, C., *Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Gimeno Sacristán, J., *El curriculum Madrid*, Ediciones Morata, 1995.
- Habermas, J., *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus, 1990.
- Hammersley, M. y Atkinson, P., *Etnografía: Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- House, E., *Assumptions Underlying Evaluation Models*, Educational Research Association American Educational, Washington, D.C., 1978.
- Jackson, Ph., *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1968.
- Jackson, P. W., 1979, citado por Marcelo, C., 1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona CEAC.
- Janesick, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III.: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

- Kelly, G. A.**, *Psicología de los constructos personales*, Bilbao, D. D. B., 1994/1995.
- King, L. H.**, 1980, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Kolberg, L.**, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, D.D.B, 1992.
- Kuhn, T. S.**, *La estructura de las revoluciones científicas*, Chicago, University of Chicago, 1970.
- Leinhardt, K. A.**, y otros., 1984, *Studies in Curriculum Decision Making*, En C. Marcelo, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Lerner**, citado por **Charria, M. E.**, 1991, *Psicología educativa*, Memorias del V Seminario Nacional de lectoescritura, Medellín, Editorial Sidae, 1990
- Ley General de Educación*, Bogotá: Diario Oficial, Ediciones Jurídicas, 1995.
- Lozano, F y Lara, C.**, *Identificación de las prácticas evaluativas en la función de dirección de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, Santa Fe de Bogotá*, 1994.
- Marcelo, C.**, *El pensamiento del profesor*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Marland**, 1977, citado por Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona Paidós, 1990.
- Martínez, M.**, *La investigación cualitativa etnográfica: Manual teórico-práctico*, Caracas, De Texto, 1991.
- Menin, O. y Sanjurjo L.**, *La evaluación del proceso de aprendizaje*, Revista Aportes 39, Tomado de Guía para el desarrollo de los temas del Congreso Pedagógico, Editorial Dimensión Educativa, 1993.
- Moll, L. C.**, *Vigotsky y la educación*, (Comp), Buenos Aires, Aique, 1993.
- Montadon, C.**, *La socialización de emociones: Un campo nuevo para la sociología de la educación*, Revista francesa de pedagogía No. 101, 1992.
- Mooney, M. y Singer, B.**, *Causality in the social sciences*. In Clogg, C. 8 de.9. Sociological Methodology, 1988.
- Morales, F. y otros**, *Psicología Social*, Madrid, Mc. Graw-Hill, 1995.

Myers, D., *Psicología social*, México, Panamericana, 1995.

Nevo, D., *La conceptualización de la evaluación educativa: una revisión analítica de la literatura*, 1983.

Nisbett, R. E. y Ross, L., *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, 1980.

Pérez, A. I. y Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, En: Gallego, M. J. Investigación sobre el pensamiento del profesor: Aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores», España: Revista Española de Pedagogía No. 189, Mayo-Agosto, 1991.

Pérez Gómez, A., *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

Pérez Gómez, A., *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En J. Gimeno y A. Y. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez, A. I., Gimeno, J., *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*, *Infancia y aprendizaje* V. 2., 1988.

Phi Delta Kappa, *National Study Committee of Evaluation*, 1972.

Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla. Díada Editora, 1995.

Rodríguez, A., *Psicología social*, México, De, Trillas, 1991.

Shavelson, R. J. y Stern, P., *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*, *Review of Educational Research*, 1981.

Shavelson, R. J., 1986, citado por Porlán, R., 1995, *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla. Díada Editora.

Shavelson, R. J., 1976, citado por Wittrock. M. C., 1990, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

Schneider, D., Hastor, A., Ellsworth, P., *Percepción personal*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.



Schütz, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield A.J., *Evaluación sistemática*, Barcelona, Buenos Aires, Mexico, Ediciones Paidós, 1993 .

Torres y Palacios (trad.), *Review of educational research*, Spring, Vol. 53, No. 1, 1988.

Vásquez, B. A., Martínez, I., *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós, 1996.

Vidal, M., *La educación moral en la escuela*, Madrid, Verbo Divino, 1981.

Vigotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Weber, M., 1949, Citado por Geertz, C., *Interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1988.

Weiner, B., *Una teoría atributiva de la motivación de logro y la emoción*, En Mayor, L. (Ed.) *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro, 1988.

Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós, 1989.

Wittrock. M. C., *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1990.

Wuthnow, R., Hunter, J., Bergesen, A., Kurzwel, E., *Análisis cultural*, Buenos Aires, Paidós, 1988.

Yinger, R. J., *Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores, hacia una concepción de la actividad profesional*. En L. M. Villar, *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*, Huelva, pp. 113-141, 1986.

Yinger, R.E., 1986, citado por Porlán, R., *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada Editora, 1995.



## LA EVALUACIÓN ESCOLAR COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL\*

Marina Camargo Abello\*  
Alba Lucy Guerrero  
*CINDE*

La evaluación escolar es un tema de especial preocupación para la institución educativa: convoca -como ningún otro- a los distintos actores educativos, desde sus diferenciados intereses.

Los padres de familia, desde hace muchos años, se comunican con la institución educativa a través de los resultados de las evaluaciones de sus hijos (notas, boletines, observaciones, llamadas de atención, etc.). La evaluación es un lugar de encuentro y se constituye en muy frecuentes casos -si no en todos- en el único vínculo de los padres de familia con la vida escolar del hijo.

A los alumnos, la evaluación escolar los convoca en cuanto instrumento o medio puesto a su disposición para dar cuenta de su

\* Trabajo realizado en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- con la cofinanciación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-

aprendizaje, de su estado de avance o progreso escolar. No sólo es uno de los dispositivos más especializados de la vida escolar, sino también una de sus características constitutivas. Frente a ella los alumnos vivencian los más variados aprendizajes, sentimientos y acomodaciones al tiempo que la evaluación les marca posiciones en la institución educativa, así como trayectorias escolares en una u otra dirección.

Para el maestro, la evaluación escolar es una dimensión imprescindible de su práctica pedagógica. Así lo revela la cantidad de tiempo dedicado a ella, la importancia que le asigna, el puesto que ocupa en la enseñanza y en el aprendizaje, su incorporación a las prácticas rutinarias de trabajo docente, su instrumentación para diferentes propósitos (académicos, disciplinares y aún personales) y su capacidad productiva en cuanto generadora de estructuraciones personales y sociales más o menos eficientes (maneras de inscribirse los alumnos en la institución educativa, formas de constituirse y organizarse los grupos, vinculaciones de los alumnos y los grupos de alumnos con el conocimiento).

Es innegable la importancia de la evaluación escolar. Así lo revela la mirada a la historia escolar individual, de cualquiera que haya sido estudiante: buena parte de los recuerdos, experiencias y *marcas* de la institución educativa y de la acción docente se vinculan con la evaluación escolar.

El presente documento plasma los hallazgos de una investigación de corte etnográfico y descriptivo realizada en una institución educativa de básica primaria del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá, seleccionada intencionalmente pero con características que permiten ubicarla dentro del común de las escuelas. Si bien, el tipo de estudio y la forma de selección no permiten generalización alguna,

si es posible pensar en la transferibilidad de las comprensiones encontradas, para las demás escuelas. Existe una intención en estos estudios cualitativos de aproximarse a la comprensión de la realidad escolar a través de la profundidad del trabajo realizado, de las construcciones teóricas resultantes y de la formulación de hipótesis alternativas que iluminen con nuevas miradas los fenómenos estudiados



y aporten así conocimiento nuevo frente al existente. Si bien es una pretensión ambiciosa, no deja de ocupar un lugar central en el estudio. Sus resultados serán los encargados de dar cuenta de este hecho así como el escrutinio al cual es importante someterlos.

La información se recolectó a través de diferentes instrumentos: observación participante en talleres de reflexión, discusión y juego de roles con los niños sobre la evaluación escolar, entrevistas no estructuradas a maestros, entrevistas focales a los niños, observaciones de aula, diario de campo, revisión de cuadernos, previas y boletines. Es importante aclarar que esta información no incluye datos sobre toda la población escolar. Se trabajó con aquellos docentes que no tuvieron inconveniente en vincularse al estudio, con la información aportada por ellos y con los espacios de trabajo con los niños a su cargo. No obstante, se accedió a la institución y pudo conocerse su dinámica de trabajo, organización y gestión.

La mirada investigativa se centró en las concepciones sobre evaluación escolar provenientes de las poblaciones de maestros y de niños, en un esfuerzo por elaborar a partir de ellos una interpretación comprensiva de la evaluación escolar como representación social. Por representación social se entiende una manera de apropiación del fenómeno de la evaluación, por parte de los individuos estudia-

dos, apropiación particular que tiene lugar por la existencia de concepciones del mundo y de los otros, por la incorporación de experiencias individuales y sociales y por el conocimiento adquirido sobre los distintos aspectos de la vida social. Las concepciones, experiencias y conocimientos se expresan o plasman en opiniones, conceptos, discursos, narrativas y acciones de los actores. Por su parte, así como la representación social se construye en el tejido social, en una compleja red de relaciones sociales, de la misma manera orienta y guía las miradas, las concepciones y las acciones de los actores en las instituciones escolares y explica los lugares que ellos asumen desde el discurso y la práctica.

Los hallazgos del trabajo se organizan y presentan así: la primera parte discute la problemática de la evaluación como representación social y postula una posible manera de aproximarse a su comprensión a través de tres distintos niveles de emergencia: a) formas de enunciarla o referirse a ella, b) la teoría que la alimenta y le da sustento, y c) las prácticas o maneras de operar. Son a su vez, tres niveles distintos de consenso generados por la representación social según Moscovici. Cada uno de estos tres niveles se desarrollan sucesivamente en las partes siguientes del texto.

En la segunda parte se presentan las formas de enunciar la evaluación: el discurso evaluativo del maestro a partir de su experiencia con la evaluación, a lo largo de su vida escolar. En la tercera parte aparece de nuevo el discurso evaluativo del maestro, pero en esta ocasión como aquellas ideas y concepciones provenientes de diversos autores sobre la evaluación, de la legislación educativa sobre evaluación y del discurso del deber ser. Es un discurso que tiende a circular con características de dominante en el ámbito educativo y que los maestros incorporan a través de su trabajo profesional, en las instituciones educativas o como resultado de un trabajo teórico

sobre el mismo, que procede por las vías de la formación y la capacitación docente. La cuarta parte intenta una aproximación a la evaluación como representación social a través de la mirada a los juicios evaluativos, a sus principales características, a sus formas de construcción, a su emisión y comunicación, a las estrategias usadas para evaluar y a su capacidad productiva de hechos sociales, relaciones sociales, sentimientos, concepciones y acciones.

Finalmente y a manera de conclusión, se incluye una mirada a los obstáculos para el cambio de las prácticas evaluativas, a través del planteamiento de las dificultades existentes para tender puentes entre los discursos teóricos, las prácticas evaluativas y las concepciones sobre evaluación. Esta formulación a su vez, abre una perspectiva de trabajo para el maestro, más focalizada en su práctica.

## LA EVALUACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL ESCOLAR

La evaluación es un objeto o fenómeno social escolar. A través de los actores educativos se configuran formas de comunicación y actuación en el ámbito educativo y construyen elaboraciones y definiciones propias de ese ámbito. Hablar de evaluación escolar como representación social significa, para quienes pertenecen al mundo educativo y trabajan con la evaluación, la construcción de un objeto que les pertenece y sobre el cual se pronuncian cuando interactúan con los otros. Es una construcción que reúne entonces elementos objetivos, en cuanto se vincula con objetos como la institución educativa y las teorías, por ejemplo, y elementos subjetivos al comprometer la interacción social y en esta medida, las concepciones acerca de los otros. Vista así la evaluación, como representación social contiene una historia, una construcción social y una



cultura, dimensiones del tejido social incorporadas y reconstruidas a través de los procesos de socialización. Estas vinculaciones de la representación con la historia y la cultura hacen necesario diferenciar las representaciones sociales de las representaciones colectivas y culturales.

### DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTACIÓN: CRUCE DE CAMINOS

La representación en términos generales, es para cada individuo o grupo social, una apropiación del mundo exterior, una búsqueda de sentido para inscribir su acción. Por ello, la representación se ha entendido como el conjunto de actitudes, motivaciones, creencias, opiniones, concepciones, postulados, imágenes, sistemas de valores, ideas, explicaciones y prácticas que, originados en la vida diaria, en los procesos intersubjetivos de acción y comunicación, guían la acción social. No obstante, se ha ido delimitando conceptualmente y así como se diferencian las representaciones sociales de las colectivas y las culturales, es posible mostrar cómo se imbrican y se fertilizan mutuamente.

La representación social se relaciona con los modos de conocimiento y procesos simbólicos de la conducta humana y social. Podría definirse como una estructura simbólica de significados sobre un fenómeno social particular, que circula socialmente. Se llama representación social por estar presente en la vida social y circular en ella con mayor frecuencia e intensidad. La evaluación escolar como representación social es una estructura simbólica de significados presentes en las prácticas evaluativas del maestro, que va configurando un orden escolar determinado y, por esa vía, contribuye a la conformación de estructuras simbólicas en los niños *receptores* de la ac-

ción evaluativa y en los padres implicados en ella. Es una estructura simbólica de significados que permite organizar el mundo escolar, orientarse en él y facilitar la comunicación entre sus actores. La evaluación como representación social se expresa en el discurso del maestro: su teoría sobre evaluación y su práctica evaluativa.

El concepto de representación colectiva proviene de la tradición sociológica europea. Durkheim lo introduce y lo propone como objeto de estudio al señalar su importancia para el desarrollo y constitución del individuo. No obstante su origen, puede entenderse hoy como el conjunto de estructuras simbólicas que, por basarse en una convención lingüística, permite la construcción de narrativas colectivas y la comunicación especializada y codificada entre los individuos y grupos sociales de una colectividad. Por ejemplo, el hecho de existir en evaluación un discurso propio y unos códigos de referencia de quienes están en contacto con el discurso evaluativo - lo conocen y operan con él- admite la presencia de la evaluación como representación colectiva para el grupo de profesionales dedicados a ella. Entonces, las representaciones sociales pueden operar a un nivel colectivo, en cuanto los miembros *especializados* de grupos sociales comparten esas representaciones sociales.

Por su parte, la representación cultural puede entenderse como esa forma particular que tienen las estructuras simbólicas de constituirse en el vínculo entre el hombre y su mundo y en esa medida de configurar formas de inserción, asignación de significados y horizontes de sentido a su vida y acción social. De esta manera, contiene a la representación social y a la representación colectiva.

En la medida en que las representaciones sociales se afianzan e incorporan como formas simbólicas cotidianas de pensar y actuar sobre la realidad, entran a convertirse en representación cultural pues



establecen vínculos entre el hombre y el mundo, específicos para cada sociedad. Comprender entonces la evaluación como representación cultural, significa entenderla en un horizonte de sentido, como práctica cultural profundamente arraigada, hace parte de una tradición, de una forma de proceder cotidianamente, de una lógica de organización y estructuración que articula y vincula a los actores educativos con la vida escolar.

### LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EL ENTORNO SOCIAL

La evaluación escolar ocurre en un proceso interactivo entre los actores educativos, orientados por estructuras simbólicas de significado construidas en la vida social. El entorno social es un marco amplio dentro del cual se mueve la evaluación en cuanto que de él asume formas de mirar, concepciones, expectativas, significados que modelan y guían la acción social. La evaluación escolar plantea un relación social entre el docente y el alumno en el marco de los procesos socializadores del individuo en la sociedad. Aunque parezca que la representación social tiene un origen individual y por tanto le pertenece, su génesis es social, es decir está determinada por la sociedad en la cual se desarrolla el individuo.

Bien puede afirmarse que la evaluación como representación social configura una manera particular de ser maestro. En el desempeño de su oficio, por su formación y práctica docente, comparte con su grupo de pares concepciones homogéneas del quehacer entre las cuales se encuentran las concepciones evaluativas. “En este sentido, la perspectiva básica de valor del profesor (evaluar consiste en atribuir valor a algo) está fuertemente condicionada por los valores, comportamientos y formas de hacer del colectivo docente al que

pertenece y a la posición social que simbólicamente representa, que no quiere decir que sea la propia”<sup>1</sup>.

En la vida escolar y en la institución educativa se encuentran maneras particulares de mirar al niño, describirlo, caracterizarlo, orientarlo que independientemente de sus características objetivas son reconstruidas por el maestro. La mirada del maestro al niño se construye en un proceso de interacción entre las características particulares del niño y los esquemas conceptuales del docente, resultantes de esas representaciones sociales construidas en su trayectoria vital. Es por ello que la mirada es un filtro: se ven unas cosas y se omiten otras.

### EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y LENGUAJE

La aprehensión de un objeto social es inseparable de la formación de un lenguaje que lo expresa. El lenguaje crea y transmite representaciones sociales. A la evaluación escolar como objeto social le pertenecen un lenguaje, unos códigos, una lógica, unos símbolos, a través de los cuales se comparten y se comunican aspectos y dimensiones de la vida escolar de una manera clara y comprensible para quienes forman parte del grupo social a cuyo interior circula la problemática de la evaluación. Este conjunto de códigos compartidos, forma parte, a su vez, de toda la estructura simbólica que define la representación social.

### LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EXPERIENCIA EVALUATIVA INDIVIDUAL

La combinación de experiencias individuales y colectivas y de factores motivacionales y normativos hacen parte de la construcción

<sup>1</sup> Álvarez Méndez, Juan Manuel, *Valor social y académico de la evaluación*, En: *Volver a pensar la Educación*, Madrid, CIDE 1995, p. 174.

de las representaciones sociales por parte de los individuos. “En esta dimensión la representación social no refleja solamente el lugar del individuo en la estructura social, definida de manera estática. La representación expresa la manera con que aquél toma conciencia y responde en una sociedad en movimiento”<sup>2</sup>.

Entender la evaluación escolar como representación social significa pensarla como una realidad construida a través de los procesos de socialización, ocurridos a lo largo de la permanencia de los individuos en la institución educativa, afianzados y a veces resignificados en la familia y en las instituciones sociales donde se inscribe simultáneamente.

El maestro, por su parte, orienta su acción evaluativa en función del significado que le asigna a la evaluación y a lo que ella compromete. Ese significado se origina en su interacción con el problema de la evaluación a través de *lo aprendido* y a través de *lo vivido* y en la negociación que realiza al enfrentar una situación nueva que compromete sus adquisiciones y concepciones.

#### LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN

La evaluación está conformada por un discurso teórico y práctico. La teoría sobre evaluación y la práctica evaluativa colaboran en la constitución de estructuras simbólicas vinculadas con el fenómeno evaluativo. El discurso teórico proviene del conocimiento sistemático, riguroso y aceptado por una comunidad científica sobre evaluación. Así como ese conocimiento teórico se transforma en representación en cuanto se distribuye, circula y apropia de manera distinta a como fue formulado, así mismo ese discurso teórico ingresa

<sup>2</sup> Moscovici, Serge, *Introducción a la Psicología social*, Barcelona, Planeta, 1975.

a orientar las prácticas evaluativas al constituirse en un *deber ser* establecido como ideal que se propone guiar la acción evaluativa. Ambas formas de influir en la construcción de la evaluación como representación social son importantes para generar una compleja variedad de ideas y prácticas escolares relacionadas con la evaluación.



#### LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y PRÁCTICAS ESTRUCTURADORAS DE LA VIDA ESCOLAR

Las clasificaciones que hacen los docentes de los estudiantes plasman prácticas orientadas por representaciones sociales. En otras palabras, las representaciones toman la forma de esquemas clasificatorios que a su vez, producen resultados en los alumnos.

A través de la evaluación escolar, los maestros se benefician *funcionalmente* en cuanto producen comportamientos anticipados de los alumnos, reducen la heterogeneidad del grupo (a través de homogenizaciones), provocan un orden y contribuyen a organizar y estructurar la práctica pedagógica en el aula y las relaciones con el estudiante. La evaluación “pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito”<sup>3</sup>.

#### LA EVALUACIÓN COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y DIFICULTADES DEL CAMBIO EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

En términos amplios, el cambio social hace parte integral de la teoría de las representaciones sociales. El cambio escolar, entonces, in-

<sup>3</sup> Kaplan, Carina, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 1994, p. 27.

volucra una comprensión de la evaluación como representación social para afectar de mejor manera los aspectos que inhiben un desarrollo escolar deseado.

Si el individuo a través de la socialización adquiere estructuras simbólicas de significado, si esas estructuras son móviles y se van reconfigurando en los procesos interactivos de la vida en sociedad, si la experiencia práctica, el saber teórico y los otros actores sociales participan en esa reconstitución, si cada acción social está guiada por las estructuras simbólicas e igualmente afecta las estructuras simbólicas constituidas, si todo lo anterior ocurre, quiere decir que se presencia un complejo y entramado tejido de símbolos y significados en la vida de sociedad de los actores sociales.

El maestro como actor social es entonces protagonista de una realidad evaluativa compleja, si ésta se mira como representación social. Por tanto, el cambio de las prácticas y concepciones evaluativas no puede resolverse linealmente. Se requiere ahondar en los significados de las prácticas evaluativas, en la construcción cotidiana de la relación social pedagógica y sólo así, diseñar alternativas fértiles proyectadas a largo plazo.

## ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Un primer nivel de emergencia de la representación social lo constituye la enunciación sobre evaluación. Por ella se entienden las formas como el maestro nombra, pronuncia y refiere la problemática de la evaluación cuando reconstruye su historia escolar. Esta construcción configura la biografía evaluativa del maestro, que a su vez se convierte en un ingrediente importante de la representación por él construida sobre evaluación.

Las concepciones y prácticas evaluativas del maestro responden así, a sus representaciones sobre evaluación y están influidas por un largo recorrido de aprendizaje de la evaluación, no sólo teórico (en la institución de formación para ser maestro) sino experiencial (práctica evaluativa incorporada a través de su vivencia como alumno en la trayectoria educativa seguida).

Por su parte, ser alumno es un aprendizaje y un rol en el cual la evaluación juega un papel importante:

“Y si soy estudiante, pues empiezo a inventarme una serie de cosas, a armar trampas, me invento miles de esquinces para sacar una buena nota...”.

#### ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA BÁSICA PRIMARIA

El recuerdo de los maestros sobre la evaluación, aunque filtrado por su historia posterior, deja traslucir una experiencia a cuyo interior se nombra la evaluación de una manera particular y en esa medida se revela la evaluación como representación social. La evaluación escolar está asociada así a la memoria, al olvido, a la repetición y a la mecanización del aprendizaje, al miedo, al control de lo aprendido en la escuela, al juicio externo y público, a la desconfianza en el alumno. Sin embargo, también se recuerda al maestro que estimula las capacidades del alumno, estímulo asociado inmediatamente, por lo menos a nivel proxémico, con sacar *excelentes notas*.

“Yo en primaria lo que más recuerdo es la Historia Sagrada, esa clase que uno tenía que aprenderse de memoria y recitar. No se me olvida nunca la zarza ardiendo, porque yo me olvidé y la maestra me decía la mitad de la palabra y todas las chinas se reían porque yo me olvidé de la zarza ardiendo. Eso no se me olvida nunca, fue como en segundo de primaria que era la tal Historia Sagrada que a ustedes no les tocó”.

“En primaria era escrito y oral. En una semana hacíamos todas las evaluaciones escritas y la semana siguiente se hacía la evaluación oral. Se hacía por días. Por ejemplo, el lunes era para los primeros, el martes los segundos y así. Y el día del examen tenían que ir los padres, el juez, a veces el alcalde o un representante del alcalde, un militar y el médico, y a uno le preguntaban delante de todas las autoridades”. “Cuando le preguntaba el profesor era rico porque uno entendía pero cuando era el alcalde, por ejemplo, uno no le entendía y el profesor tenía que hacer la misma pregunta para uno entenderle, porque tal vez había preguntado algo que nos habían enseñado, pero, o uno no entendía lo que le estaban preguntando o se ponía demasiado nervioso. A veces le decían a uno: ‘tranquila, tu sabes’ “. “... cada uno preguntaba lo pertinente. Por ejemplo, el padre preguntaba lo de religión, el alcalde preguntaba cómo estaba compuesto el poder, qué hace la asamblea, el concejo en el municipio, qué hacía el alcalde. Uno contestaba lo que le preguntaban, cuándo es la cosecha, cuáles son los principales productos del pueblo, en qué sector los ubica. Cosas muy de la localidad. El juez nos preguntaba qué era la cárcel, cuáles eran las cosas que no se debían hacer y todo lo de cívica, que se llamaba en ese tiempo. Ahora yo lo veo que era interesante pero en ese tiempo era lo peor”. “Sí, especialmente ahora veo que en ese tiempo enseñaban muchas cosas valiosas, pero hasta hace poco empecé a entender cómo era la educación y que sí se hacía como debe ser. Pero uno cuando chiquito tenía mucho miedo”. “Los exámenes eran a mitad de año y al final del año, o sea, antes de salir a vacaciones de julio y agosto y de diciembre y enero. Los meses de miedo eran junio y noviembre. A uno le decían que se preparara para exámenes escritos en tal fecha y orales en tal fecha. Uno se preparaba y le hacían preguntas: las tablas, las series de matemáticas”. “Eran muchos los que perdían con las escritas y si eran bastantes entonces les volvían a hacer el examen oral pero combinado con la escuela de niños. De todas maneras cuando finalizábamos los escritos nos decían: ‘Usted va a perder, entonces prepárese más para el oral. Y uno tenía que estudiar mientras tanto, había que asistir. Hubo casos de niños a los que les iba muy bien y subieron la nota escrita con la oral, pero generalmente cuando se pasaba la escrita se pasaba la oral. Muy pocas veces se perdía”<sup>4</sup>.

## ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN

### A PARTIR DE LA SECUNDARIA

A medida que transcurre la trayectoria educativa, los maestros recuerdan cómo su proceso de adaptación a los dispositivos y meca-

<sup>4</sup> Cfr. Material de campo.

nismos educativos, entre los que se cuenta la evaluación, los lleva a generar aprendizajes estratégicos y técnicos que buscan satisfacer las expectativas escolares: ser buen alumno, sacar buenas notas, responder lo que la maestra espera, *cogerle el tiro*, más no aprender. Su vivencia de la demostración, donde quedar bien es lo importante, lleva a pensar en la manera como se heredan o aprenden las prácticas de supervivencia escolar frente a las evaluaciones públicas. Los ingratos recuerdos alrededor de la evaluación están asociados a enunciaciones despectivas de los docentes evaluadores (*la vieja, el desgraciado*) y a los sentimientos de incredulidad, en las capacidades del alumno por parte del maestro.

“De secundaria lo que yo me acuerdo era que todo era de memoria tanto así que yo cogí una técnica, que no se me olvida nunca, desarrollaba tanto la memoria visual que en el momento de la evaluación, yo me acordaba de la página y de renglón por renglón, yo lo iba leyendo en mi mente”. “Tanto fue para mí el impacto, que en esa época, tal vez en grado quinto o sexto, diez y once ahora, en Historia de Colombia, la señorita Lucila era la que nos dictaba historia, la vieja leía mucho y tenía su discurso y había que cogerle apuntes, yo era la única que podía cogerle apuntes al pié de la letra. En una oportunidad se me olvidó cogerle que en la campaña libertadora se comían la carne asada sobre el sudor de los caballos, eso no se me olvida nunca, y por eso me bajó en la previa, porque no le dije eso. Lucila me bajó una nota por eso y por eso había que cogerle todo, para contarle todo eso que ella decía: que los libertadores con los trapos rotos, que cuántos retazos llevaba en cada pierna, todo eso lo decía ella y copie y copie. Yo me acuerdo que esa vez me bajó como a 3 porque se me olvidó decirle que la carne la asaban encima del sudor de los caballos en la campaña libertadora. Nunca se me va a olvidar”.

“Yo creí que nunca nadie iba a ser capaz de rajarme pero cuando cambié de colegio, en quinto de normal, una profesora de filosofía nos hizo un día dos preguntas acerca de la clase del día anterior, yo le llené dos páginas porque el profesor de sociales del colegio donde yo venía, calificaba dependiendo de la cantidad de páginas, y yo podía llenarle ocho o diez hojas y eso era excelente. A la profesora le repetí todo lo que dijo en la clase y me saqué 2.5. Cuando lo vi lloré terriblemente aunque fuera solo un quiz. Para mí todo



era cambio y con eso me sentí traumatizada. Apenas se terminó la clase me dediqué todo el día a estudiar la clase de la profesora. Aprendí algo: que la profesora lo que quería era que le escribiera todo en un solo renglón, entonces cambiaron por completo las normas del juego porque si para mi el mejor estudiante era el que más contestara, para ella era el más exacto. Le cogí el tiro del quiz a esta maestra y resultó que yo era la mejor alumna, la que mejor contestaba, aunque siguiera siendo una evaluación memorística”.

“(Una cosa tenaz que me pasó) luego en bachillerato, en primero, nos pusieron a leer ‘María’. Yo he sido muy buena lectora y siempre he tenido buena comprensión de lectura. Entonces teníamos que hacer un ensayo sobre el libro. A mi me encantó, hice mi ensayo y no me lo recibieron porque supuestamente lo había hecho otra persona, porque estaba muy bien logrado. Me dijeron que yo no estaba en capacidad de hacer algo así”.

## ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA PRÁCTICA COMO NORMALISTA

La manera como el maestro en formación inicia su práctica pedagógica contribuye a reproducir y afianzar las concepciones y prácticas evaluativas de su trayectoria educativa anterior. Tal como lo revelan algunos docentes, el futuro maestro inicia su experiencia como tal, al incorporarse a instituciones ya constituidas (las anexas normales) con normas, valores, prácticas, formas de hacer y pensar consolidados que difícilmente una persona nueva, recién egresada y joven puede modificar. A través de la práctica que lo inicia en el conocimiento del oficio como docente, el maestro logra un aprendizaje adicional: ajustarse y adaptarse al clima existente. El profesor encargado de la práctica y del practicante, se coloca por fuera del proceso de enseñanza y termina constituyéndose en juez de la actuación del novato maestro, más no en su acompañante o en el facilitador de una situación productiva y creativa. Con herramientas escasas, el maestro que se inicia resuelve sus problemas de desempeño con la *eficacia* y el *éxito* que encuentra a mano, esto es, satisfaciendo las expectativas del maestro tutor y reproduciendo, la

mayoría de las veces, las prácticas tradicionales reforzadas en esta precaria experiencia.

“Observación (que le hacía la profesora titular cuando era practicante normalista) que le daba la pauta para emitir juicios valorativos: gesticulación tanto, presentación de planillas tanto, manejo de métodos tanto, recursos didácticos tanto y otros parámetros que no recuerdo. Lo cierto era que la sumatoria de múltiples criterios daban la calificación de la práctica”.

### ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE LA UNIVERSIDAD

En el ámbito de formación como licenciado, la situación asume al parecer un nuevo matiz: por un lado se plantea como *más de lo mismo* (acudir a la memoria, copia, enseñanza incompleta e insuficiente, autoritarismo del maestro, aprendizaje como repetición) y de otra parte se introduce como espacio de cambio (posibilita pensar, recupera la autoestima y la credibilidad en el alumno, plantea una perspectiva distinta de evaluación).

En el primer caso, se evidencia un planteamiento muy instrumental de la evaluación. Al no servir para alimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el maestro estudiante de licenciatura *locha* todo el año y tiene la certeza de pasar al final, estudiando lo que se requiera, repitiendo y aprendiendo de memoria lo exigido:

“Eso (la técnica de memorizar) lo reproduje en la Universidad en un área que nunca me explicaron, sino que el profesor decía que era obvio, era topología, era teoremas, una vaina que tenía que ir a un salón “x” y ver cómo lo explicaban para tercero de bachillerato. El señor...(el profesor) en la Universidad... dijo que él no le rebajaba el nivel, porque se le convertía en una chichería, y eso era obvio. Se volteaba a escribir y uno a copiar porque esa materia entraba hasta ahora al país y los únicos libros eran en inglés. Por supuesto era peor para entender esa matemática en inglés. La tal práctica de la memoria yo la llevé a la universidad, yo volteaba las hojas en mi

mente y las iba reproduciendo. Tenía esa capacidad de ver todo, hasta los números de las páginas y copiaba y copiaba hojas completas. Así era que presentaba evaluaciones y así era que aprendía”.

“Además pasaba otra cosa: uno podía lochar todo el año, tenía la facilidad que en el último período me sentaba a estudiar y pasaba el año. ¿Para qué pendejear todo el año estudiando si al final estudiaba y pasaba en limpio? Era mejor rumboarme todo el año y memorizar al final. Porque no me gustaba memorizar pero tenía una memoria excelente: yo visualizaba las cosas. Entonces era muy fácil y por eso no le veía sentido”.

En el segundo caso, la motivación y el gusto por el conocimiento, así como la responsabilidad y libertad académica se originan en eventos de gratificación que le permiten al docente *salir del montón*, esto es, ser reconocido académicamente por sus pares y sus maestros:

“Al entrar a la universidad fue un gran cambio... me dejaron pensar. Eso fue para mí muy importante”.

“Aprendí que yo no fui buena estudiando hasta que llegué a la universidad. Era mala estudiante en el sentido que mis evaluaciones no eran buenas, me pasaron cosas feas que me hicieron ver que no valía la pena esforzarse. En primaria ...en bachillerato. Entonces yo me preguntaba por el sentido de hacer las cosas bien, de esforzarme si no me iban a creer. El sentido lo encontré cuando entré a la universidad”. “Hasta que llegué a la universidad lo vi: cuando nadie me obligaba, cuando estudié con gusto lo que yo quería.... comprendí todo... fui el segundo mejor puntaje del examen, yo no podía creerlo, siempre estaba acostumbrada a ser del montón... la universidad era otra cosa, otro mundo donde sí me conocían. Después dí con un grupo de estudio muy rico y empecé a tener personas a mi alrededor que me decían lo capaz y pila que era. Alguna vez un maestro de economía me hizo un parcial y me fue mal. Cuando me llamó para entregármelo vio quién era y me dijo que había un error y no me entregó el parcial, me dijo que después hablábamos de eso... todo eso me reivindicó con la academia y empecé a funcionar de una forma totalmente diferente, a tener otra visión”. “Ahora pienso que el preescolar me ayudó mucho porque me enseñó a ver los niños desde otra perspectiva, no desde la geografía, la historia,

si sabe o no sabe, sino ver si ese chico lo logró, aprendió, se desarrolló, si superó las dificultades. Es otra forma de evaluación, otra forma de ver a los niños. ... Es la posibilidad de ver los niños desde otro punto de vista, ver si se están desarrollando como personas. Y la evaluación es completamente diferente: no puedo decir que un niño perdió gateo porque no gateó cuando sus compañeritos si lo hicieron o perdió esfínteres cuando sus compañeritos los controlaron. Es otra forma de ver las cosas que yo lo asocio con la evaluación, ver la vida de otra forma”.



## ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DEL PRIMER TRABAJO

Los maestros cuentan cómo su primer trabajo se ve marcado por una trayectoria evaluativa caracterizada por la repetición, el memorismo y la ausencia de creatividad. Al estilo de la más tradicional práctica pedagógica, el maestro no encuentra las condiciones ni los recursos apropiados para actuar distinto a como ha aprendido, por la experiencia escolar y por las primeras prácticas. Es un ingrato inicio laboral marcado por el sentimiento de incapacidad.

“En vez de comunicarme hacía comunicados y depósitos que los alumnos los recibían pacientemente para memorizarlos y repetirlos. Era como si la normatividad fuera: ‘no exista creatividad alguna, no exista transformación, no haya saber’”.

“... tenía tercero de primaria y me mandó a ... primero de primaria. No tanto la lejanía como el primero de primaria, porque no fui capaz. Yo veía a todos esos niñitos y esa algarabía de todos los muchachitos y no fui capaz. Duré un mes y no sabía cómo hacer, no sabía cómo enseñarles. Yo no fui capaz de coger ese proceso de enseñarles a leer y a escribir. Entonces vino el supervisor y yo le dije: ‘No puedo, me niego, me voy’ y esos chinitos se pudieron quedar en balde. Yo no pude ser maestra de primero de primaria”. ...”...yo no pude manejar un nivel de esos y afortunadamente el supervisor me comprendió y me cambiaron ... a quinto de primaria. Me fue re-

gio, divino, fue un quinto con unos chinos que llorábamos a la par porque yo vivía todo con ellos, fue hermoso”.

## ENUNCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN A PARTIR DE POSTERIORES EXPERIENCIAS LABORALES

Ni el trabajo escolar, ni las diferentes experiencias posteriores como docente permiten un proceso de aprendizaje del maestro en materia de evaluación. Este aprendizaje se produce en momentos de crisis, frente a los cuales el docente se siente ignorante e incompetente. La evaluación se recuerda con angustia. Es un mal recuerdo y forma parte del conjunto de actividades y procesos escolares sin sentido ni significado. Los cambios ocurridos aún no son radicales: de ello es una muestra la transformación de la escala numérica en una conceptual (excelente, bueno, aceptable e insuficiente) equiparable a la numérica.

“... cuando llegamos al Fondo de Capacitación Popular... no teníamos ni idea de evaluación. El sentido era que los alumnos de bachillerato por radio presentarían su examen en el ICFES. Entonces ellos estructuraron las pruebas y para hacer las pruebas necesitaban trabajar con nosotras. La víspera llegó Miguel ... y nos dijo que mañana venían los del ICFES, que nos prepararíamos porque íbamos a trabajar con ellos una semana en la estructura de la prueba: las preguntas de comprensión, de análisis, de memoria, y nosotros no teníamos ni idea. Tanto así que esa noche nos fuimos a la casa de ..., con ... y otra compañera y la pasamos en blanco. Compramos un libro de evaluación y vimos que no sabíamos. Estoy hablando del año 75. Y sacamos cinco puntos, pero eran a la loca, de memoria. Y ahí fue cuando entendimos que habían varias categorías de pregunta, que había que pensar en las preguntas de comprensión, de análisis, de síntesis, de vocación, etc. Hasta ahí vinimos a entender porque no teníamos ni idea, solo cuando llegaron ‘los duros’ del ICFES a hacer las pruebas con nosotros. Y eso fue una correteadera, a leer y a estudiar y aprendimos a estructurar una prueba objetiva, totalmente positivista y conductista pero aprendimos una cosa, porque antes no sabíamos nada de evaluación”.

“... creo que donde tuve dificultades fué en la parte de física porque yo les daba las experiencias, les explicaba, pero como que yo quería que los conceptos me los dijeran como yo los quería, o sea, que si yo hago una retrospectiva veo que donde fui tajante y dura fue en física”.



“es que ni entendíamos. A nosotros todo nos lo dieron de memoria... Yo sé que empecé a entender matemáticas cuando fui al Refous a hacer unos cursos... y trataban de la pedagogía de la matemática de verdad, ..., la de enseñanza por procesos. Entonces tuvimos unas experiencias espantosas porque éramos licenciados y los alumnos... de tercero a sexto de bachillerato. Nosotros habíamos visto una cosa por allá en segundo semestre que se llamaba el teorema del límite que ni sabíamos y (el profesor) se lo explicaba en francés a los alumnos y mientras nosotros nos mirábamos agachados, la mitad de los alumnos estaban levantando las manos. ... Y ahí aprendimos a evaluar procesos en una respuesta. En esos cursos lo entendimos: lo que valía en matemáticas era el proceso. ... Ahí entendimos que lo que había que evaluar no era el resultado, así el chino tuviera el resultado bien, sino el proceso”<sup>5</sup>.

## CONCLUSIONES DE PRIMER NIVEL: LA ENUNCIACIÓN SOBRE EVALUACIÓN

La biografía evaluativa se utiliza como una forma de mirar el primer nivel de expresión o enunciación, de la evaluación como representación social. Lo que ella muestra según el Cuadro No. 1 que resume el presente aparte es lo siguiente:

1. La evaluación según los maestros está asociada a la producción de sentimientos adversos, malos recuerdos y sensaciones de incompetencia profesional. Con pocas excepciones la evaluación presenta su cara opuesta: recupera la credibilidad y la confianza del maestro. Así puede expresarse lo dicho hasta ahora:

<sup>5</sup> Cfr. Material de campo.

- La evaluación se presenta incorporada a la experiencia vital y en este sentido, tiende a mirarse como:
  - a) algo miedoso, doloroso, triste y angustioso,
  - b) un instrumento basado en la duda o desconfianza en los logros del alumno,
  - c) un medio de recuperación de la confianza y la credibilidad del maestro en su vida estudiantil.
- La evaluación también se muestra como parte de la vida profesional del docente y en este sentido es reveladora de su inseguridad profesional, ausencia de conocimientos, incompetencia y falta de preparación para enfrentar su oficio.
- La evaluación se convierte en un instrumento que puede aprenderse a manejar en términos de la sobrevivencia del estudiante. Según cuentan los maestros fue su experiencia, de tal forma que no requieren estudiar más de la cuenta, saben en qué momento y cómo hacerlo.

2. La evaluación escolar genera resistencias o mecanismos de defensa y sobrevivencia durante la vida escolar. En este sentido, puede entender la trampa, *cogerle el tiro* al docente, los recursos para evocar lo aprendido, la acomodación al ofrecimiento escolar y la ausencia de estrategias alternativas de acción.

3. La evaluación escolar a partir de la biografía evaluativa de los maestros expresa conceptos que contribuyen a definirla: notas, calificaciones, previas, exámenes, lecciones y pruebas.

4. La evaluación escolar se asocia desde la más temprana edad del docente a un tipo de enseñanza tradicional caracterizado por el énfasis en la copia, en la información, en la memoria, en la ausencia

de creación y de igual manera el aprendizaje se realiza a través de la repetición, de *coger apuntes al pie de la letra*. Aprender es repetir lo más fiel posible lo enseñado.

5. Ni los objetos de evaluación ni las formas de evaluación revelan mayores cambios. Con excepción de las evaluaciones públicas y la aparición de la evaluación por logros, los docentes no expresan cambios significativos e importantes en su biografía evaluativa.

Objetos de Evaluación	Formas de Evaluación	Instrumentos de Evaluación	Evaluación por Logros
Exámenes escritos	Exámenes orales	Exámenes prácticos	Evaluación por logros
Exámenes escritos	Exámenes orales	Exámenes prácticos	Evaluación por logros
Exámenes escritos	Exámenes orales	Exámenes prácticos	Evaluación por logros
Exámenes escritos	Exámenes orales	Exámenes prácticos	Evaluación por logros
Exámenes escritos	Exámenes orales	Exámenes prácticos	Evaluación por logros



## CUADRO No. 1

## ENUNCIACIÓN SOBRE EVALUACIÓN A LO LARGO DE LA BIOGRAFÍA EVALUATIVA

Etapa biográfica	Tipo de enseñanza	Caract. aprendiz.	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Evaluadores	Códigos de evaluación	Balance actual
Primaria	Privilegio información	Memorístico Repetitivo Se aprende escolar lo enseñado	Materias del conocimiento escolar Conducta	Oral Escrita Pública Revisión cuadernos	Bianual Mensual	Trampa	Miedo Desconfianza en el alumno	Párroco Juez Alcalde Médico Militar Padres	Notas numéricas de 1 a 5 Puestos Izadas Medallas Premios Regalos Condecoraciones	Interesante Enseñanza valiosa "Se hacía como debe ser"
Secundaria	Dictado Copia al pie de la letra	Memoria "Coger apuntes" Cumplir las expectativas de la profesora No comprensión No utilidad	Conocimiento: Cultura general y cultura pedagógica Las materias	Previas Lecciones Exámenes Preguntas al azar Escrito Oral Público	Al finaliza secundaria además de las evaluaciones dentro de cada año	Trampa institucionalizada Recursos nemotécnicos Conocer a cada docente: "cogerle el tiro"	Tristeza y dolor Desconfianza en el alumno Angustia	Junta evaluadora del MEN	Notas numéricas Se pierde al año al perder una materia	Era diferente a la primaria: pareciera que mejor
Práctica en la escuela normal	Para la reproducción de las prácticas predominantes no para la creación	Externo al sujeto No formativo	Primera práctica (gesticulación, plamilla, métodos, recursos)	Observación	Para terminar la escuela normal	Retomar las tradicionales. No ensayar.	Incompetencia Duda	Maestro tutor	Nota numérica o calificación	Insatisfacción con la primera experiencia frente a los alumnos

Etapa biográfica	Tipo de enseñanza	Caract. aprendiz.	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Evaluadores	Códigos de de evaluación	Balance actual
Universidad	a) Memorística b) Creativa	a) Copia Repetición b) Comprensión	sin información	a) Tradicional b) Nueva: logro, desarrollo superación dificultades Parciales	a) Pasar el semestre b) Pasar el semestre pero: Gusto por el conocimiento, cimientó, aprender	a) Recursos nemotécnicos b) motivación, comprensión, entendimiento	a) Evaluación instrumento a manejar b) Recupera credibilidad, motivación	sin información	Notas	a) Mínimo esfuerzo Puede "lochar" en el año y pasar al final b) Gratificación
Primer trabajo	Tradicional "bancaria"	Depósito de información Memorización Repetición	sin información	sin información	sin información	No creatividad No transformación No saber	Insatisfacción	sin información	sin información	Incomunicación
Experiencias laborales	a) - b) Explicar es hacerse entender	a) Ausencia total de conocimiento sobre evaluación	a) Comprensión Análisis Síntesis Memoria Vocación	a) Pruebas ICFES b) Previas lecciones exámenes	sin información	sin información	Malos recuerdos y experiencias Angustia Sin sentido La propia experiencia genera sentimientos de que otros no la vivan igual	a) ICFES b) Maestros	a) De nota numérica a conceptual (E-B-A-I) equiparables	a) La práctica laboral obligó a aprender evaluación b) Sin información

Fuente: Entrevistas a maestros y diarios de campo.

## LA TEORÍA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EVALUACIÓN

El segundo nivel de expresión de la evaluación como representación social es la teoría. Por tal se entiende en este capítulo:

- a) el conocimiento teórico y especializado sobre evaluación,
- b) la legislación sobre evaluación (que asume de particular manera un conocimiento teórico) guía y *obliga* las acciones educativas escolares y genera consensos sobre evaluación y,
- c) las formulaciones de *deber ser* que circulan entre los maestros y en las instituciones educativas, provenientes de las dos fuentes anteriores o amalgama de discursos teóricos y prácticos que circulan en las instituciones educativas.

Varias vías permiten articular esta concepción de la teoría con la evaluación como representación. En primer lugar, la teoría una vez enunciada por su autor o autores es puesta en circulación y es leída, entendida y apropiada de particulares y consensuales maneras, por quienes acceden a ella generándose en ese paso una representación social de esa teoría. Lo mismo podría afirmarse sobre la legislación educativa sobre evaluación. En segundo lugar, la representación social se construye con múltiples conocimientos y prácticas existentes en la realidad sobre un objeto determinado. En el caso de la evaluación, la construcción simbólica de significados y sentidos lleva en su seno una compleja historia evaluativa personal y social que ha permitido apropiarse y resignificar el objeto (la evaluación) en determinadas maneras.

Actualmente en la escuela circula un nuevo discurso evaluativo. Con ello, quiere señalarse que tanto la institución educativa, como los maestros se expresan en el marco de las teorías y con las categorías y los constructos actualizados y modernos en materia de

evaluación, muy posiblemente en correspondencia con teorías pedagógicas contemporáneas. La evaluación cualitativa, integral, por procesos y no por resultados, en atención a los intereses, ritmos, desarrollo, características y posibilidades del alumno, opera en el discurso evaluativo de los maestros, aunque a diferente nivel de profundidad y claridad. La crítica a la evaluación tradicional y el señalamiento negativo de sus características por considerarla autoritaria, memorística, inhibidora del aprendizaje, clasificadora y causante de miedo y angustia en el estudiante, ocupan un lugar central en las referencias de los maestros a la evaluación. Es en esta medida, que los maestros valoran los esfuerzos renovadores de la política educativa en materia de evaluación por considerarla actualizada, esto es, acorde con los lineamientos generales anteriormente expuestos. El maestro sabe y reconoce los problemas y las críticas de la evaluación tradicional, así como reconoce las bondades de una nueva evaluación, aunque no siempre el relato sea totalmente estructurado, coherente, organizado y profundo.

El discurso teórico sobre evaluación aparece en el maestro al hablar de la historia de la evaluación, de la política sobre evaluación, de la evaluación por logros en que se encuentra trabajando actualmente, de su propia práctica evaluativa actual y de los caminos que debería transitar la evaluación. Junto con la evaluación aparece una mirada del maestro sobre sí mismo y sobre su quehacer, que aunque no logra plasmar todavía la construcción de un profesional autónomo, es por lo menos el inicio de una discusión crítica sobre su oficio en términos del poder, del saber, de la enseñanza y de las relaciones que compromete.

“Dentro de la vida escolar existen innumerables variables que juegan papel importante en el desarrollo de las actividades educativas siendo la evaluativa una de ellas. Esta constituye una variable que a lo largo de la

historia ha venido sufriendo una serie de cambios y transformaciones precisamente por ser tan compleja ya que se encuentra inmersa en toda la actividad humana y en la realización de todos los proyectos y actividades que se desarrollan en la institución educativa”.

“Lo que yo antes de la promoción automática he venido haciendo es evaluar. Por qué y para qué. El para qué es una propiedad intrínseca al proceso educativo. Si no hay evaluación no hay nada”.

“En la evaluación tradicional predomina el interés por la medición, se orienta por los resultados o por productos y tiende a ser de carácter autoritario. En ella predomina la aplicación de pruebas objetivas caracterizándose por su rigidez, lo cual no compartía pero debía hacerlo porque así lo exigía el Ministerio para todos los establecimientos públicos en el país”.

## EL MAESTRO PORTADOR DEL CAMBIO

El derrumbe de la escuela tradicional, un marco moderno de trabajo para el maestro, la inminencia del cambio acompañan el discurso teórico sobre evaluación o le sirven de soporte para pensarlo, justificarlo y fundar nuevas posibilidades y alternativas. El maestro se ve a sí mismo compitiendo con ofertas menos o igualmente atractivas para los estudiantes, hecho que lleva consigo la pérdida para él del monopolio de la verdad y la relativización de su credibilidad por parte de una población.

“Cuando no había televisión ni radio que lo estuviera poniendo al día, lo que decía el maestro era sagrado, era la última palabra. Ahora el maestro está frente a otro mundo: él está ante la escuela, se quiere enconchar y el alumno liberar, ese es un gran problema que nosotros no hemos querido ver. Nosotros somos maestros de la edad media enfrentados a muchachos postmodernos. Nosotros somos retrógados, somos cualquier socrático o una cosa por el estilo, y el muchacho está viviendo otra realidad por fuera. Ellos, más inteligentes y capaces de adaptarse a la escuela como una parte de su vida que hay que hacer y en la que no se cree, no se confía. Y nosotros no hemos querido asumir el cambio, es muy difícil así. No tenemos

claro, porque llevamos muchos años trabajando y siempre le piden a uno 'filosofía institucional', en esa filosofía 'la escuela trabajará por formar muchachos autónomos, críticos, concientes, creativos'. Todas esas leyes que se escriben y se guardan. Yo en la escuela he fregado mucho ahora porque les digo que no nos olvidemos que existe un perfil de muchacho, pero ese perfil tampoco es gratis porque la filosofía era una cosa ajena a todo lo que nosotros teníamos que hacer, era para gente un poco loca que pensaba diferente, pero nunca vimos que la filosofía rige al mundo y que nosotros debemos saber filosóficamente dónde estamos parados, cosa que los muchachos sí tienen y están muy bien en eso. Ellos saben que andan en un mundo donde todo es incierto y lo que fue a las 5 a.m. no puede ser a las 5 p.m".



"Hay dos cosas: de todas formas el trabajo se ha venido dando y con el grupo de maestros con los que hemos trabajado desde el año pasado hemos pretendido que se vea que el cambio es positivo".

"Si, en general la sociedad le ha dado a uno un poder casi absoluto sobre el muchacho y es un poder que con esta nueva forma de evaluación se pierde. Cuando yo le tengo que respetar a un muchacho su desarrollo, lo tengo que ir mirando, lo califico dependiendo de sus posibilidades de desarrollo, diferente en todos, etc. Eso le quita poder al maestro".

## LA EVALUACIÓN, CATÁLOGO DE DIFICULTADES

El discurso teórico sobre evaluación resiste contradicciones: los maestros miran la evaluación con temor, reconocen sus dificultades para enfrentarla y es posible descubrir que a pesar de sus deseos, la evaluación se diluye en todo aquello que la ha caracterizado como tradicional. Aunque el maestro ha aceptado, como ya se dijo una nueva evaluación, encuentra en sus compañeros, en los padres de familia o en los niños obstáculos inhibidores de su aplicación. Afirman que no se ha entendido el significado de una evaluación distinta.

La evaluación “no se ha entendido como ese proceso que le ayude a comprender mejor las cosas y que le va a ayudar en su proceso, no”.

“No es más que estarlos midiendo: qué aprendieron, qué no. Estamos exactamente igual”.

“Veo que la intención del Ministerio es buena, me parece importante e interesante. Es querer ver desde la educación otra posibilidad para salirnos de esos esquemas de enumerar sin sentido. Ahora, el problema es la implementación que se le pueda dar a eso”.

“... y el maestro conoce pero no pone en práctica que hay diferentes inteligencias, diferentes estilos de desarrollo mental, pero él cree que todo el mundo debe *cancionar* igual y ahí está el problema”.

“En este momento el cambio que se está dando es de la cuantitativa a la cualitativa, que no se ha comprendido muy bien, que tiene que mirarse es el proceso y que el alumno hay que llevarlo a que alcance los logros mínimos de acuerdo a sus capacidades e intereses. Eso no se ha comprendido”.

“La promoción automática se incentivaba con un comité, un equipo que iba a valorar al niño si había aprendido, si había logrado, según ellos, x cantidad de cosas. Pero realmente no se ha dado la medicina, el por qué lo ha logrado o no, cómo lo ha logrado, cómo se mejora, etc, eso no se está dando porque no hay la posibilidad de tiempo ni de recursos. Sinceramente yo no veo que se diferencie nada porque tan responsables han sido los maestros de aula a su manera, con mayor o menor intensidad, a la buena o a la mala, con gusto o sin gusto”.

“El problema es que con estas generaciones no se puede hacer. La cuestión sería arrancar en un preescolar, darle la formación en valores a la gente de verdad, de responsabilidad, de identidad, de honestidad y mirar después qué pasa. Pero mientras cojamos a la gente que viene de arriba, no hay nada que hacer”.

## LAS RESONANCIAS DEL DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN

A manera de balance, y con base en el Cuadro No. 2, bien puede decirse que el discurso teórico sobre evaluación recorre el pensa-

miento del maestro, se difunde entre sus colegas, resuena en la institución educativa. Es un discurso revelador de transformaciones importantes:

En primer lugar, el objeto de evaluación se descentra del niño para pasar a contemplar incluso, la evaluación del docente.

Segundo, la función de la evaluación deja de ser la constatación de lo aprendido a través del cuestionamiento sobre lo enseñado, para preocuparse por el desarrollo del niño.

Tercero, la evaluación se inscribe en un horizonte de cambio: ya no es una actividad escolar más, aislada. Se concibe en el marco del cambio educativo y escolar que exige el mundo contemporáneo.

Cuarto, para el maestro el nuevo discurso evaluativo le implica un despojo de su monopolio sobre el saber que es al mismo tiempo, el ejercicio hegemónico de un poder.

Quinto, la transición hacia una nueva evaluación se realiza de manera confusa, dificultosa, permutando muchas veces lo tradicional y lo nuevo.



CUADRO No. 2

DISCURSO TEÓRICO SOBRE EVALUACIÓN: LA TEORÍA, LA LEGISLACIÓN Y EL 'DEBER SER'

Campo de emergencia	Tipo de enseñanza y aprendiz	Caract. de la evaluación	Objeto de evaluación	Formas de evaluación	Tiempo de evaluación	Resistencias a la evaluación	Sentimientos de la evaluación	Función de la evaluación	Códigos de evaluación	Horizonte de la evaluación
Teoría	Reconocimiento a diferentes inteligencias		El niño, su desarrollo			"La carreta" no coincide con la práctica				Cambio escolar y cambio educativo
Legislación	Vivencial parte de necesidades y del entorno del estudiante	Vivencial Logros mínimos de acuerdo con capacidades e intereses	No sólo el niño, también el maestro	Promoción Automática Seguimiento secuencial		No se admite la evaluación docente Bajo nivel de auto crítica (evaluación-sanción)	Despojo del monopolio del saber y del poder	Promover (Promoción Automática)	Cualitativos Evaluación por logros Búsqueda de indicadores de logro	
"Deber ser"	Parte integral de vida diaria del estudiante	Habilidades Potencialidades		Evaluación del maestro autoevaluación del niño No requiere examen	Permanente Proceso	Niños Padres Padres	Angustia (desaparecer la evaluación)	Ayuda para comprender Ayuda en su proceso	No calificar	Desarrollo del niño como ser humano

Fuente: Entrevistas a maestros y diarios de campo.

## DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Las prácticas evaluativas son enunciadas por el maestro y los niños verbalmente pero también aparecen en los boletines evaluativos, en los cuadernos de los niños, en el diario de campo, en la práctica pedagógica de aula y en las reuniones de discusión o de trabajo de los maestros sobre la construcción de indicadores de logro. Los hallazgos obtenidos en estos espacios permiten hablar de la complejidad de prácticas evaluativas para mostrar con ello una constelación de miradas, de criterios, de estrategias, de juicios, de funciones, de propósitos y de énfasis en la evaluación, que superficialmente parecieran no tener que ver con los discursos evaluativos de los maestros ni con su mirada crítica a la biografía evaluativa. Para desarrollar las prácticas evaluativas se tendrán en cuenta tres aspectos: los juicios evaluativos, las estrategias de la evaluación y la capacidad productiva de la evaluación.

### LOS JUICIOS EVALUATIVOS

Los maestros valoran al alumno desde distintos lugares, no siempre atendiendo a sus características singulares y contextuales sino más bien, guiados por las representaciones existentes sobre lo bueno y lo malo, el éxito y el fracaso, la disciplina, lo deseable, el rendimiento, y por las tipificaciones que acompañan esas representaciones. Estas representaciones recorren la vida escolar y se integran a ella a través de los juicios evaluativos. Así, una idea o concepción de disciplinado o indisciplinado, juicioso o necio guía la mirada del maestro hacia el niño y forma parte de su primera valoración. En general, es una mirada polarizada, con bastante influencia de la dinámica social y cultural cotidiana de la sociedad que corre el peligro de convertirse en una *marca indeleble* para el niño en formación.



Si bien se asegura que los juicios evaluativos del maestro no están libres de prejuicios, lo importante es preguntarse qué tanto se reconoce este hecho, qué tipo y cantidad de información acopia el maestro para producir un juicio que supere el sesgo de su mirada y cuál es la procedencia de esa información.

Una primera aproximación a los juicios evaluativos emitidos por el maestro permite encontrar distintos tipos de juicios, con características particulares cada uno. En una segunda aproximación es posible constatar las formas de construcción del juicio y la posible procedencia de información para documentarlo. La aproximación final esboza algunas características de la emisión y comunicación del juicio evaluativo.

A partir de la información recolectada fue posible clasificar los juicios evaluativos en cuatro categorías básicas: los juicios personales (características individuales del alumno: físicas y psicológicas), los juicios disciplinarios (comportamiento y conducta del estudiante), los juicios académicos (aprovechamiento en las áreas del conocimiento o dominio cognoscitivo), y los juicios sociales (relaciones con los otros).

#### *Juicios personales:*

“No aprovecha completamente su capacidad intelectual. Es negligente”.

“Le gusta el deporte más que el estudio”.

“Mal genio sin razón aparente”.

“Considero que fue un buen año para la niña. Es muy cumplida con sus tareas, colaboradora y muy alegre. Es muy especial”.

- “Lo principal es la falta de responsabilidad tanto del niño con sus trabajos como de la familia con el estudio del niño”.
- “Es tímida, poco participa en clase”.
- “Es tímida en la participación en clase”.
- “Es de temperamento explosivo. Es alegre y tiene confianza en lo que hace”.
- “Es un niño muy despierto e inteligente, siempre opina acerca de los temas y hace juicios de valor muy acertados, le preocupa la falta de colaboración de las personas y pretende organizar los grupos con aquellos que está seguro van a responder por el trabajo. En general se puede afirmar que es una persona que aprende con facilidad aplicándolo a su diario vivir”.
- “Son muy cansones”.
- “Necia”.
- “Caspa”.
- “No habla, es muda”.
- “Trabajador, interesado, deseo de superación”.
- “Rezagado”.
- “Lento”.

*Juicios disciplinarios:*

- “Es un niño responsable en su trabajo tanto en el aula como en su casa. Siga así y hará un buen primero”.
- “Va de acuerdo con su edad. Trabaja con facilidad y responsabilidad”
- “Fomenta el desorden y la indisciplina”.
- “Falta tomar conciencia de sus responsabilidades, evade compromisos por medio de la mentira patrocinada por los padres. Demasiado ausentismo y retrasos al plantel”.
- “Ese chino me faltó”
- “Ese chino se me enfrentó”
- “Me faltó al respeto”

- “Hablan mucho”
- “Me molestó en clase”
- “La estigmatización es terrible: ‘Rodríguez, ese es de una familia de brutos’, entonces lo rajan, o lo pasan por pesar porque saben que la hermana, la tía y toda la familia no fue buena estudiante. Entonces el niño lo es también”.
- “Negligente, charlador, gritón”.
- “Indisciplinado, desadaptado”.
- “No asiste”.

*Juicios académicos:*

- “Muy malo”.
- “Va bien”.
- “Va mal”.
- “Estudia normalmente”.
- “Estudiante promedio”.
- “Deisy no está rindiendo de acuerdo al compromiso. El anterior es el trabajo de toda la mañana”.
- “La tarea está mal realizada y Deisy lo sabía. Siempre debe explicar paso a paso cómo se resuelve el problema”.
- “Incompleta”.
- “No hizo tarea”.
- “Tarea incompleta. Debe corregir ortografía”.
- “No terminó la tarea”.
- “Está mal”.
- “No hizo resumen”.
- “No hizo la tarea”.
- “Su hija no hizo la tarea”.
- “No hizo nada durante la mañana”.
- “No trabaja”.

*Lectoescritura o comunicación:*

- “Es buena”.
- “Cuando se lo propone Arturo lee bien y con rapidez. Le toca prestar un poco de mayor atención a la comprensión de lectura, pues aún tiende a repetir lo leído y no a interpretarlo”.
- “En escritura ha de poner mayor atención a la ortografía y en algunas ocasiones escribe l por b lo cual es o falta de atención o que no escuchó bien. Para descartar la segunda posibilidad sería bueno pasarlo al centro médico para un examen de oído”.
- “Tartamudea al leer”.
- “No se nota mejoría en la letra”.
- “Se le dificulta seguir instrucciones adecuadamente”.
- “Debe leer para enriquecer el vocabulario”.
- “Fallas en entonación y puntuación en lectura”.
- “Superó dificultad en lectura”.
- “Tiene dificultad de pronunciación”.
- “En lectura y escritura presentaba confusión con la c y la d, con las combinaciones ga gue gui go gu”.
- “Mejóro la letra y la redacción”.
- “La ortografía no ha mejorado”.
- “En este período la niña todavía no identifica algunas letras por lo tanto no escribe el dictado ni lee”.
- “Ya lee algunas palabras bien. Copia del tablero. Sigue las secuencias y los personajes importantes en un texto”.

*Matemáticas:*

- “El nivel de matemáticas se mantuvo”.
- “La evaluación final de problemas no la entregó”.
- “Presentó un buen nivel”.
- “Resuelve correctamente los algoritmos de la multiplicación”.
- “Se le dificulta resolver problemas”.

“En problemas se le dificulta la solución”.

“El trabajo en lógica matemática no fué lo suficientemente bueno como pudiese haber sido pues tuvo épocas de mucho entusiasmo y otras en las que decayó. En general sus trabajos se llevaron ordenadamente y está en capacidad de resolver problemas identificando adecuadamente la operación que debe realizar. Se considera que logró los objetivos. Felicitaciones”.

“Y bien en matemáticas”.

“Los buenos son a los que les va bien en matemáticas, los pocos que rinden en esa materia”.

#### *Ciencias naturales:*

“Lleva apuntes atrasados, a diario se presenta sin trabajos asignados y no gusta de la consulta”.

#### *Educación física o psicomotriz:*

“Es líder en la organización del deporte, es él quien determina los jugadores, las entradas y salidas, las diferentes posiciones, etc. Además es un buen jugador, habilidad que vale la pena cultivarle. Por supuesto que fue parte del equipo que ganó el campeonato y mucho del título se le debe a él. Felicitaciones”.

#### *Juicios sociales:*

“Es buen compañero, sabe compartir”.

“Buenas relaciones con los compañeros”.

“Su adaptación al grupo fue rápida y el curso la acogió”.

“Es buena compañera, sabe compartir”.

“Alumno respetuoso con sus compañeros y compañeras”.

“Fué un gran logro el mantener en general buenas relaciones con

sus compañeros ya que es de temperamento explosivo. Sin embargo, ha logrado entender que los problemas no se deben solucionar a golpes y que es mejor hablar y llegar a acuerdos. Es alegre y tiene confianza en lo que hace. Por lo tanto defiende y se hace valer sobre todo cuando de trabajo se trata. Eso está muy bien”.

Cada uno de los tipos de juicios evaluativos (ver Cuadro No. 3) asume diferentes características así:

**Los juicios personales** son: a) Totalizadores en cuanto comprometen a la totalidad de la persona evaluada, no a sus actuaciones concretas en momentos y contextos particulares (*negligente, mal genio*). b) Generales y por consiguiente ambigüos para los propósitos comunicativos y comprensivos de la evaluación (*es muy especial, fué un buen año para ella*). Es posible que esta característica se atenué, en la medida en que el juicio exprese de manera cifrada una comunicación importante para los padres de familia del alumno evaluado, pues los padres pueden relacionar ese código con él. c) Tipificadores y clasificadores a partir de categorías polares que así como incluyen, también excluyen y discriminan (*tímida, no participa, alegre, colaboradora*). d) Estigmatizaciones heredadas de otros maestros, de hermanos o de familiares (*familia de brutos*).

**Los juicios disciplinarios** presentan las siguientes características: a) Trascienden la escuela y el niño evaluado (*responsable tanto en el aula como en su casa, la mentira patrocিনada por los padres*). b) Centran la atención en valores como *responsabilidad, orden, compromiso*. c) Tienen una fuerte carga de negatividad: son más las faltas, las ausencias, los no valores. d) Ubican una problemática del docente quien al parecer siente molestia por el desconocimiento del alumno de su autoridad (*me faltó; me faltó al respeto, se me en-*





frentó, me molestó). e) Concentran la mirada en aquellos aspectos normalizadores, de orden y de control que permiten mantener los grupos organizados, en silencio y *sometidos* (*hablan mucho, cansores, necios*). f) Clasifican en términos muy generales y confusos a los estudiantes (bueno, juicioso).

**Los juicios académicos** se presentan así: a) Guiados por criterios, exigencias y expectativas de aprendizaje de los distintos saberes escolares (*lectura rápida, resolución problemas*). b) Referidos a procesos de conocimiento sin mucha especificación (*atención, comprensión, interpretación, identificación*). c) En ocasiones acompaña al juicio de problemáticas de salud (*no oír bien*). d) En ocasiones se refieren a compromisos escolares (*cumplimiento de tareas*) o a actitudes del estudiante (*motivación*). e) Privilegian las áreas de lecto escritura y matemáticas en términos de especificación, al ocupar mayor espacio en la evaluación.

**Los juicios sociales**, finalmente, se presentan así: a) Enfatizan en valores grupales como *compañerismo, compartir, respeto al otro, adaptación al grupo*. b) Dan una valoración vaga, no específica, a las relaciones sociales (*buenas relaciones*).

En general, puede afirmarse que los juicios evaluativos en este nivel al no estar lo suficientemente informados y documentados, no plantean una posibilidad comunicativa clara con los padres de familia o con los estudiantes, no están centrados en la productividad del juicio, esto es, en su capacidad para movilizar aprendizajes y mejoras, para reconocer al alumno en su singularidad y para convertirse en estrategia propositiva (con excepción de los juicios académicos los demás son bastante negativos).

Los juicios evaluativos siguen una lógica de construcción característica de la evaluación por resultados, donde es bastante difícil pensar estos juicios sin referirlos a resultados definitivos y terminales del estudiante (ver Cuadro No. 3). Por ello, la pretensión de la evaluación bien puede ser descubrir *qué le falta*, *qué está mal*, *buscar la dificultad*, *la parte en que el niño está flaqueando*, *está débil* pues el refuerzo no es una actividad de afianzamiento que enriquece lo que se tiene, sino una actividad de recuperación de lo perdido o de lo no alcanzado o de lo atrasado con respecto a los demás. Se interesa más por la falla o ausencia de una conducta particular que por su comprensión, explicación, sentido y causas de acuerdo con la singularidad del alumno.

“En cuanto a la promoción automática al niño se evalúa en toda forma, porque esa evaluación le da a uno la pauta para saber en qué debe reforzarlo, qué parte le falta y está mal. Le toca entonces a uno como maestro buscar la dificultad de ese niño y reforzar eso que tiene mal porque así sea promoción automática hay que revisarlos para una retroalimentación. Por eso es necesario el refuerzo. Se evalúa la parte en que el niño está flaqueando, está débil, precisamente se evalúa eso para reforzarlo. Para saber en qué va mal, para ayudarlo, para sacarlo adelante en toda forma. El niño mismo sabe cuándo va mal, cuándo está débil porque empieza a ponerse necio, a perder el interés: ‘yo no entendí, no sé’ y se echa con las petacas ya no quiere estudiar porque se siente retrasado y se desmoraliza”.

“La gente no está entendiendo los logros como son porque es cuando uno ve al niño que va a recuperación y le dicen que fue por perder el logro, entonces estamos en las mismas”.

“Es muy poco lo que ha cambiado (el maestro). Generalmente el maestro sigue evaluando desde dar otra oportunidad y otra y otra, entonces al final no hay diferencia entre el 10% o 20% de alumnos que estudian normalmente, luego hay otro porcentaje de estudiantes promedio y el resto que son la caspa que asisten pero no estudian. Ese es un problema serio y a uno se lo dicen: ‘cómo vamos a hacer si esos chinos van pasando y pasando’ y yo digo pues de alguna manera se ve que algunos pasaron muy bien y lograron lo que tenían que lograr y otros que pasaron arrastrados y que un día se van a dar cuenta de la importancia del estudio”.

Al parecer los juicios evaluativos se construyen con rapidez, ligereza y afecto (*grupo lindo*). Como forman parte de la actividad rutinaria del docente se pueden convertir en expresiones diarias, habituales, a las que está acostumbrado y que no le motivan reflexión alguna. Un juicio así, puede ser irresponsable aunque el docente no se lo proponga de esa manera. Por esta razón, existe bastante dificultad para documentar los juicios, esto es, para construirlos con ilustración suficiente, pertinente y adecuada. El mismo maestro parece no tener claro cómo hacerlo de otra manera y la construcción del juicio se convierte entonces en una actividad espontánea y aún arbitraria.

“Simplemente vi que los niños que merecían pasar al otro grado por llenar los requisitos pasaban. Pero yo te estoy diciendo que se hizo lo mismo”.

“Voy a contar lo mío, ... Detesto los exámenes escritos y orales. Los que hago aquí es por formulismo, porque el Estado me obliga y los datos que se hacen de los que pasaron y los que no se hacen para llenar un papel, más no por hacer seguimiento al niño. El examen, seguimiento, evaluación, yo lo llamo control y valoración y se hace permanentemente, paralela, contigua y articuladamente con la clase que se hace en el momento. Esa es la pauta para tener observación en mí y ver si los ejercicios que pongo son los adecuados, repetirlos, buscar nuevas alternativas, etc. hasta que ya vea que los niños han captado el mensaje de lo que intento decirles, o que la enseñanza se está procesando, o seguir repitiendo. Entonces, desde el primer día de clases donde intenté que los niños logren caminar bien, sin arrastrar los pies ni hacer patanerías ni ruido. Lo hago el primer día, el segundo también y así hasta ver si funciona. Si no funciona varío la forma de decirlo o de hacerlo, le meto otras cosas, le quito otras. Si veo que siguen pataneando tocará cambiar todas las cosas. Yo no necesito hacer algún examen oral o escrito para ver si cambiaron o no. Yo soy la que los acompaño y veo el cambio o no lo veo. Al final del año reviso los logros y veo si pasan o no pasan. El examen, llámese cualitativo o cuantitativo, las preguntas que se le hacen al niño en examen escrito u oral lo hago por formulismo. Y así lo seguiré haciendo”.

El juicio evaluativo se construye, supuestamente, con constructos, orientaciones y apoyos teóricos, en materias de objetos de evaluación, de formas de evaluación y de finalidades y usos de la evaluación. Sin embargo, no se revela mayor claridad y se superpone un deber ser ambicioso, que podría desbordar la posibilidad pedagógica del maestro (pretensión de evaluar la parte biológica).

“Claro que para emitir esa valoración si soy autónoma en hacerlo, la cual la hago bajo los criterios de la autoevaluación y la coevaluación y teniendo en cuenta los aspectos cognoscitivos, habilidades y destrezas y los motivacionales. Con esto doy a conocer que solamente estoy valorando el desarrollo del niño o niña en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje el cual se registra en el boletín o informe para darlo a conocer al padre de familia, aunque también se debería evaluar la parte biológica del estudiante ya que de ahí es de donde dependen los logros esperados en un proceso de aprendizaje o sus dificultades en el mismo y esta es la parte que se me ha presentado más difícil para evaluar en mi escuela”.

## LA EMISIÓN Y COMUNICACIÓN DEL JUICIO EVALUATIVO

En general, el estudiante logra enterarse de su evaluación de manera indirecta a través del boletín informativo (ver Cuadro No. 3). Antes de esta información, el alumno ha tenido información fragmentada, de carácter general del estilo *va mal, no rinde, necesita poner más atención, indisciplinado*, etc. que le anticipan la calidad - buena, mala o regular- de su evaluación, pero sin mucha precisión ni seguridad. Cuando los niños responden cómo les va se refieren en términos muy generales también, inseguros y con una sensación de que cualquier cosa puede pasar.

Para los alumnos y para los padres de familia la comunicación de la evaluación, a través del boletín informativo no es fácilmente comprensible. Pareciera un recurso del maestro con múltiples propósitos: justificar su mirada, avalar su práctica pedagógica, entenderse con sus colegas, realizar una actividad exigida por las autoridades

CUADRO No. 3

LOS JUICIOS EVALUATIVOS, CARACTERÍSTICAS, CONSTRUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

Tipos de juicios	Características	Formas de construcción	Emisión y comunicación
Personales	Totalizadores Generales y ambiguos Tipificadores y clasificadores Estigmatizadores (se heredan)	Con información insuficiente, de segunda mano o superficial. Es una primera mirada del docente centrada en la 'falla' o ausencia basados en la personalidad	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Disciplinarios	Trascienden el ámbito escolar clasifican confusamente Centrados en dimensiones negativas Mantienen la autoridad del docente Ordenan y normatizan	Con datos provenientes de la observación y una mirada centrada en el orden, la disciplina, la obediencia, el silencio	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Académicos	Guiados por los saberes escolares específicos Referidos sin mayor especificación a procesos de conocimiento Asociados a muchas problemáticas entre ellas la salud Se refiere a compromisos y actitudes de los evaluados Privilegia la lectoescritura y la matemática	Sigue la lógica de la evaluación por resultados Pareciera referirse a "logros" definitivos y terminales Busca la dificultad	Indirecta, mediada por el boletín Fragmentada Incomprensible
Sociales	Valores grupales Valoración vaga de las relaciones sociales Tienden a perpetuarse a lo largo de la vida escolar	Atribuye al grupo las características de uno o más de sus integrantes Se construye espontáneamente entre el grupo de maestros en las reuniones de ellos.	Implícita para los alumnos Explícita entre maestros y directivos escolares

Fuente: Diario de campo, boletines, cuadernos, observación de aula

educativas, cumplir con las directivas escolares, *innovar* tal y como lo establece la ley.

## LAS ESTRATEGIAS DE LA EVALUACIÓN

Actualmente, la estrategia evaluativa que ocupa un lugar central en la institución escolar es la evaluación por logros. Esta evaluación se ha convertido en *la estrategia* o técnica evaluativa que entra a justificar la actividad del maestro y los rendimientos de los niños, sin referirse necesariamente a la realidad objetiva del niño, ni rescatar su individualidad desde un punto de vista *ilustrado* o documentado. Aunque su planteamiento filosófico y teleológico esté lejos de una intención instrumental, la construcción de logros e indicadores por parte del maestro se ha constituido en una actividad de carácter técnico e instrumental, incorporada a la rutina escolar como una tarea más y desprovista de sentido original. Las dificultades del maestro para comprender la evaluación por logros, para sustituir su tradicional paradigma de evaluación por éste, para diferenciarla de otras forma de evaluar, lo ha llevado a un tecnicismo difícilmente compatible con los cambios que propone la evaluación por logros. En medio de esta dificultad, el maestro se enfrasca en discusiones y elaboraciones sobre la cantidad de indicadores para cada logro, el tamaño de la evaluación, la contratación de la sistematización de los boletines, su entrega a tiempo para la reunión de padres de familia y olvida finalmente los propósitos mismos de la evaluación, su sentido y el niño a quien se dirige. La práctica evaluativa se torna en una actividad centrada en sí misma, con sentido autónomo e independiente del proceso educativo y del desarrollo del niño. *Se evalúa para evaluar.*

“Una maestra le aclara a otra como construir indicadores de logro: ‘Es lo mismo que los objetivos pero en lugar de colocar el verbo en infiniti-

vo se coloca en presente y ya. Eso es todo'. Empieza a indicar cómo los verbos dan una idea de cómo se clasifican según los dominios: 'todo lo relacionado con el pensamiento y el conocimiento como 'relacionar', 'comprender', 'transformar' es cognoscitivo, todo lo relacionado con movimiento es psicomotor, y así'. La maestra empieza a hacer un listado de verbos para cubrir sus dominios. Toca hacer un número determinado de logros dependiendo de la intensidad horaria de las materias. Es una tarea. No se articula a la enseñanza, al aprendizaje de los niños, a los objetivos de las disciplinas".

"Los maestros se inventaron que los logros son los mismos objetivos y el maestro coge y califica como el sistema antiguo y dice: 'este tiene un 3.0 y este 3.0 en letras es insuficiente'. Ellos no se han despegado de la parte cuantitativa, son muy pocos los que sí".

El maestro no sabe qué hacer: reconoce su *falta de práctica en hacer los indicadores* pues no están acostumbrados a evaluar de esa manera, aunque vean y aprecien la evaluación por logros. La evaluación por logros asume finalmente tan variadas características, que más bien expresa esa dificultad para conceptualizarla, para diferenciarla de otras evaluaciones y para instrumentarla a propósito de su práctica pedagógica y de las finalidades de la nueva evaluación.

"Los logros yo los evalúo a través de los contenidos. Si me voy a comprensión de lectura sólo cuando le haga preguntas de comprensión de lectura al niño, puedo mirar si su estructura de comprensión está bien, si su comunicación está bien. Entonces, lo estoy logrando".

"Por una parte, yo no puedo tener una sola evaluación, tengo que evaluar todo un proceso y esa es una parte. Eso me va a dar un índice porque yo no puedo medir si al niño le pegaron en la casa antes de salir y llegó a la escuela y no quería saber nada de nada. Eso solo lo veo cuando el niño lo cuenta. Ahora, las cosas no son solo escritas, hay niños a los que se les dificulta más escribir que hablar, entonces yo hablo con los muchachos, cada vez que se participa y se habla, pues se expresa, y esa es otra forma que uno tiene para ir mirando. Pero esa es una posibilidad que me obliga a trabajar individualmente con ellos".

“Yo pienso que cuando uno se ubica en un nivel, yo por ejemplo estoy con cuartos y quintos, hago referencia en cosas que les puedo exigir a los niños mucho de su pensamiento lógico y matemático más preciso, donde le puedo exigir cierta memorización de conceptos que ya tiene y que los puede combinar para dar respuesta. La formulación de un indicador de logro me dice lo que el niño está necesitando de acuerdo con el grado, con los temas y con los objetivos propuestos. Yo quisiera que desaparecieran los tests y que fueran un juego para el niño. Un indicador de logro es distinto a la aplicación de un examen que el niño ... rígido. Yo creo que el mismo niño va mostrando, va opinando, se va comprometiendo a ese logro que va manifestando. Yo creo que lo que se formula como logro, da mucho margen de libertad, de que el niño se sienta el dueño del conocimiento, el dueño del proceso. Uno lo apoya dándole más tiempo y sugiriéndole que haga las cosas en todas partes para probar”.

“Los indicadores de logro serían aquellos puntos específicos sobre los que vamos a evaluar a determinado niño. Esa evaluación no se haría sobre algo de la materia sino sobre algo vivencial en el niño, específicamente sobre aquello que el niño vive, que el niño realiza. Los indicadores de logro sirven para que el niño vaya buscando un progreso él mismo, sin que nadie lo esté forzando sino que en la medida de sus capacidades el niño vaya progresando y siendo cada día mejor con base a lo que ya tenía aprendido. Yo no cambiaría sino mejoraría y conservaría lo que tengo, la forma de evaluar a los niños en este momento que es de observar lo que ellos han mejorado y progresado en cuanto a sus vivencias y sería seguir viendo y buscando cosas mejores para los niños”.

“Yo creo que los niños o los evaluados no tendrían una meta fija que ellos quisieran conseguir, sino que tendrían una ruta que seguir y se perderían por el camino, no llegarían a ningún objetivo vivencial y práctico, porque en realidad ellos podrían aprender muchas cosas pero nunca encontrarían algo que les dijera si van bien o no o que pararan en un punto y tomar las cosas por otro lado mejor. La evaluación en años anteriores se realizaba en forma cuantitativa, se hacía en tal forma que se evaluaba lo que el niño aprendía en un momento dado, mientras que ahora no sólo se evalúa lo que aprende sino la capacidad que tiene para aprender, el logro que ha podido dar anterior al momento”.



## LA CAPACIDAD PRODUCTIVA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un instrumento de gran utilidad para el maestro: media en la estructuración de las relaciones maestro-alumno, alumno-institución educativa y alumno-alumno de tal forma que produce para el maestro efectos funcionales. Al alumno, por su parte, lo influye y modifica a través de *su comprobación* de lo que es y de cómo es y simultáneamente lo mueve a satisfacer las expectativas generadas sobre él.

En el caso del maestro:

### • La evaluación le sirve para disciplinar, controlar, castigar y sancionar:

“Si, no se plantean hacia dónde están apuntando las cosas. Aún más, cuando el maestro llega bravo al curso, eso siempre ha pasado, dice: ‘saquen una hoja’ y las cinco o tres o una pregunta que se le ocurre hacer, raja a los chinos. Es decir, en evaluación estamos muy mal”.

“Eso preocupa mucho, a la escuela se la come el comportamiento, ella no puede enseñar porque siempre está disciplinando todo el tiempo. Ahí hay una problemática bien seria. También entonces debe ser un problema del manejo de la misma disciplina...”.

“Esa pelea, sobre todo a final de año con el comportamiento de los alumnos es muy tenaz en el consenso de maestros”.

“Yo lo voy a rajar”, “le voy a poner matrícula condicional”, “perderá el cupo”, “toca suprimirle una actividad que le guste”.

### • La evaluación le sirve para ordenar, igualar y homogenizar aunque se trabaje con discursos teóricos e intentos de aplicación práctica sobre logros que reconocen los diferentes ritmos de los estudiantes:

“La diferencia inicial está desde el punto de vista de la formulación, porque la formulación del objetivo le dice a usted que espera un porcentaje de rendimiento y el logro no le dice ese porcentaje, porque el logro lo tiene que lograr, valga la redundancia, el estudiante. Entonces diez alumnos lo lograrán en un día, diez en otro y así. Y esa diferenciación de logros que debe hacer un maestro en el aula es a lo que le tiene pavor porque le cuesta más trabajo: fíjate que los diez que lo pasaron primero, tienen que ir hacia el otro logro y el profesor se tiene que quedar con los otros hasta que logren todos todo, entonces ahí están los indicadores de logro y ellos mismos tienen que decir cuál es el mínimo que tiene que lograr cualquier persona en el campo de la normalidad. Entonces los que son muy buenos para matemáticas tendrán todos sus logros, pero a los que no les gusta mucho estarán con los logros mínimos y esos procesos no los ve el maestro”.

• **La evaluación le sirve para formar y cumplir una función educativa con sentido:**

“Los objetivos van encaminados hacia información, los logros van encaminados hacia formación: yo alcanzó un logro en el muchacho cuando el muchacho me comprende, por ejemplo, le voy a enseñar a sumar, yo necesito que el niño sepa cuánto es  $2+2$  o que tenga la estructura mental para poder lograr la respuesta de  $2+2$ . Si voy a trabajar por logros lo que necesito es la estructura mental del muchacho. Así, yo entro a ver lo que él necesita para eso: seriación, clasificación, lateralidad... una serie de formación de estructuras si voy al objetivo que sume  $2+2$ . El logro es que el niño desarrolle estructuras para poder sumar”.

“dar otra oportunidad y otra y otra”.

En cuanto a los alumnos

• **A través de la evaluación se ratifica la credibilidad en el maestro.** Su juicio evaluativo es decisivo por la autoridad que ejerce sobre el niño y en esa medida, por la capacidad productiva de sentimientos, afectos, consensos y realidades. La evaluación crea una relación activa y productiva entre el alumno evaluado y la evaluación (conducta, comportamiento, aptitud, habilidad y conocimiento

que se le atribuye) de tal forma, que el estudiante puede manifestar la conducta buscada por el maestro.

“... si lo dice la profesora está bien”.

“Si uno hace una palabra mal la profe le pone a hacer cincuenta veces la misma palabra. No, pero eso era unos días que la profesora estaba mal y estaba brava porque no le respondía nadie. Porque ella lleva como cinco años con nosotros y decía que no le respondían como ella quería . Entonces, ella estaba muy brava con nosotros”.

“Yo el primer día que llegué a esta escuela me tocó con la profesora ... y ella lo cogía a uno y le pegaba con una regla y nos cogía de las orejas. Yo iba bien en ese año pero me tocó repetir porque no hablaba bien”.

“A mi me fue mal porque no acabé la cartilla”.

“Lady Johana es la más desaplicada del salón. Cuando, le dicen el nombre no contesta y la profesora le dice: ‘¿Es muda?’ y ella contesta que sí”.

“(Me va) Más o menos, medio medio porque a veces hago una tarea y se me olvida la otra. Yo bien por la responsabilidad porque si hay que hacer un trabajo siempre lo hacemos. Por ejemplo, hay niños que siempre cumplen y otros que nunca cumplen. Yo creo que de los que están aquí casi todos están bien”.

• **La evaluación provoca diferentes sentimientos y actitudes en los niños** frente a la escuela, a la actividad escolar (rechazo frente a la copia y la repetición a propósito del castigo), al maestro (desaprobación), a sí mismo (nervios, inseguridad, extrañeza y felicidad) y a los compañeros (los malos, los buenos, *la muda*):

“En las previas todo lo que uno ha aprendido ya se le olvida. En cambio si uno está estudiando así normal más se acuerda de las cosas. Porque cuando nosotros tenemos una previa entonces uno oye: no me acuerdo, no me acuerdo”.

“Hay veces que califica bien porque uno se lo sabe pero otras se le olvida. Si nos dan nervios ya no lo hacemos bien y queda mal. La profesora nos dice que nos acordemos, que nosotros sabemos y que ya habíamos hecho eso

y que ella ya no nos vuelve a repetir. A veces nos trata de explicar lo que no entendemos. Casi todas las veces hay niños que nunca entienden. Entonces ella pregunta *quiénes no entendieron* y les vuelve a explicar pero a veces nadie levanta la mano”.

“Más que todo uno siente miedo porque dice: *tanto que uno se esfuerza para que llegue una previa y lo dañe todo*”.

• **La evaluación afecta las relaciones padres-hijo:**

“Los papás vienen para que se las entreguen (las notas) y les digan las cosas que a uno le faltan o le hagan una observación”.

“La profesora hace una observación en la hojita. Por ejemplo, si nos autoevaluamos mal ella pone esa recomendación a los papás y corrige si no es así”.

“Nos da miedo porque cuando hay problemas los llaman y a uno le da miedo porque si uno hizo algo malo los papás vienen, hablan con la profesora y luego a uno lo regañan en la casa o le pegan. No nos regañan cuando es entrega de boletines y a uno le ha ido bien”.

“Nunca nos gusta que los profesores hablen con los papás, sólo cuando le dicen que uno ganó el año porque siempre es *usted va mal*”.

Llaman a los papás “porque hay niños que son groseros, que pelean. Para ponerles matrícula *incondicional*. A ellos los sacan del salón. También nos sacan cuando comemos en el salón porque está prohibido”.

• **Para los niños, la evaluación está centrada en lo negativo más que en lo positivo:**

“Cuando estamos bien no nos dice nada, solo nos pone ‘E’”.

“Cuando estamos mal nos pone *corrección para repetir*”.

A MANERA DE BALANCE

Las prácticas evaluativas vistas a través de los juicios evaluativos (tipos y características, construcción y emisión), de las estrategias de

evaluación y de la capacidad productiva de la evaluación puede presentarse en forma resumida, a través de las siguientes conclusiones:

- Los juicios evaluativos del maestro hacia el alumno son categóricos, muestran una mirada orientada por criterios totalizadores, generales y ambiguos y expresan concepciones de alumno y escuela tradicionales a pesar de la abundancia de discursos evaluativos teóricos renovadores. La carga valorativa polar bueno-malo, positivo-negativo, etc, está claramente presente en los juicios y parece inseparable de ellos (ver Cuadro No. 4). No obstante hay pretensiones de *objetividad* en los juicios realizados.
- La construcción de los juicios evaluativos sigue una lógica de evaluación por productos, de tal forma que se atribuyen valoraciones al parecer terminales y definitivas para el alumno, a pesar de la orientación hacia la recuperación. Esta es asumida como un rescate de lo perdido, más no como un proceso de dedicación especial al niño para su afianzamiento.
- Las estrategias de evaluación, en este caso la evaluación por logros, posibilita todo un engranaje evaluativo con sentido en sí mismo al punto que se olvida el alumno y el aprendizaje y se torna en una reflexión, discusión y construcción técnica complicada y aún sofisticada.
- La evaluación tiene una capacidad de producir efectos benéficos para el maestro y para el alumno. Los beneficios para el maestro tienen que ver con el orden, la disciplina, el fácil manejo del grupo de alumnos, la agilidad y fluidez de la actividad escolar planeada y un sentido de la efectividad de su enseñanza. Mientras que para el alumno, la productividad se vincula a los sentimientos y concepciones que aprende a través de la evaluación sobre sí mismo, sobre la actividad escolar, sobre el maestro y sobre sus compañeros.

CUADRO No. 4

TIPOLOGÍA DE JUICIOS EVALUATIVOS

Tipos de juicios Valoración	Personal	Comportamental	Cognoscitivo	Social
Positiva	Actitud Capacidad Característica sociales	Responsabilidad	Orden Contenido Atención Asistencia Cumplimiento Capacidades	Compañerismo Respeto Capacidad de adaptación Respeto Solución de conflictos
Negativa	Personalidad Actitud Capacidades Gustos Herencia familiar	Desorden Indisciplina Evasión Compromisos Irresponsabilidad Ausentismos Retrasos	Procesos: comprensión, identificación, análisis, atención Resultados de las áreas de acuerdo con lo esperado: formales y de contenido Capacidades de los estudiantes para cada área	Conflictivo Agresivo

Fuente: Boletines.

LOS OBSTÁCULOS PARA EL CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

En la perspectiva de la evaluación como representación social es posible afirmar que coexisten discursos teóricos actualizados y prácticas tradicionales que permiten al maestro sobrevivir sin traumas en la institución educativa, frente a las exigentes demandas sociales y de los distintos actores educativos.

Los nuevos discursos siempre se imponen como lo mejor, lo deseable. Frente a ellos es necesario dejar atrás lo que se supone es atrasado, viejo y malo. No se reconocen lo existente. Es un difícil intento de generar el cambio partiendo de cero.



El cambio en evaluación se enfrenta a fuertes obstáculos desarrollados a lo largo de este texto. El principal lo constituye la manera como la evaluación ingresa a ser parte de una práctica cultural, en cuanto a que está incorporada en las formas de socialización primaria y secundaria y en la medida en que el cambio implica concesiones, pérdida de privilegios, cambios en las formas de gratificación y dificultades

de sustitución de todos estos componentes por unos nuevos, distintos y satisfactorios.

La principal dificultad del cambio radica en que la práctica evaluativa no es un producto mecánico derivado linealmente de concepciones novedosas y alternativas. Es más bien una reconstitución de conocimientos, experiencias, nuevas y distintas concepciones que plantean un cambio difícil, no siempre visible y de más largo plazo. Los maestros, no obstante, se desesperanzan, se plantean *sin salida* frente a las dificultades del cambio y empiezan a ser los primeros *duros críticos* de nuevas posibilidades para la institución.

Por su parte, el cambio es percibido con dificultad por el maestro: la importancia del discurso teórico, el valor de una nueva mirada de lo educativo (el niño, la escuela, la educación), el deseo de acoger nuevas maneras de operar en la práctica se ven opacados, por la falta de claridad para orientar la práctica a partir de lo existente y muy posiblemente, por la ausencia de herramientas para construir esas nuevas alternativas. Esta dificultad se resuelve a través de la convivencia, como ya se dijo, de concepciones novedosas, prácticas tradicionales y críticas a los discursos o propuestas que intentan movilizar el cambio (por ejemplo, la estatal).

Una caracterización de los principales obstáculos que enfrenta el maestro para realizar un cambio en las prácticas evaluativas puede ayudar a comprender su actitud crítica y desesperanzada. El maestro pareciera sentir dificultades para determinar hacia donde dirigir la práctica pedagógica de aula (cómo actividades concretas y cotidianas pueden colaborar en el desarrollo integral del niño), para seleccionar los aprendizajes y las enseñanzas en las diferentes áreas de conocimiento (qué aprendizajes privilegiar en el estudiante y qué enseñar), para integrar al proceso educativo variables no cognitivas (cómo se articulan los valores, las motivaciones, los intereses de los estudiantes, el comportamiento y la disciplina al conocimiento que se distribuye, circula y crea en la escuela).

A manera de recuento pueden nombrarse así los obstáculos principales para el cambio de las prácticas evaluativas:

- **Uno fue educado así.** La historia escolar del maestro tiene una fuerte influencia en la manera como el maestro concibe y desarrolla su práctica evaluativa en el aula, siendo un obstáculo para la concreción de los discursos en acciones concretas en el aula.
- **La evaluación: mecanismo de poder sobre el alumno.** La evaluación es utilizada en la práctica cotidiana, como mecanismo de control sobre los alumnos. Es una evaluación que no brinda valoraciones o indagaciones sobre el sentido del proceso pedagógico, sino que califica y busca mantener el orden y la disciplina como criterios centrales orientadores.
- **La evaluación: tejido complejo de relaciones y exigencias múltiples.** Variadas fuentes conforman este tejido complejo de relaciones: a) la *profecía autocumplidora*, operante en la evaluación donde el alumno se esfuerza por satisfacer las expectativas del maestro y



produce como resultado aquello que el maestro le asigna valorativamente. b) deber ser incorporado por los individuos en la socialización, presente de manera activa en la institución educativa. c) las expectativas de los otros construidas socialmente. d) las prácticas y discursos del maestro orientadas al mantenimiento de un ambiente ordenado, disciplinado y normado que le permita fluir en su actividad, sin tropiezos. e) la organización de la actividad escolar para satisfacer las exigencias de una sociedad y de unos padres de familia, con intereses distintos sobre ella.

- **La inseguridad profesional del maestro.** Se relaciona con el sentimiento del maestro de no saber ni comprender. El hecho de no tener herramientas, le ha generado al maestro una cultura de la sumisión que lo hace depender de múltiples ofertas de capacitación, de los textos escolares y las decisiones editoriales en ellos implicadas. Estas ofertas igualmente se han tomado un espacio ante el cual el maestro no está preparado para optar y hoy se siente bombardeado y *en manos de*.

- **Problemas de la profesionalización docente.** El tipo de vinculación laboral del docente, la búsqueda de reconocimiento salarial por vía sindical -no por méritos y resultados profesionales- el cumplimiento laboral con lo mínimo, las dificultades para ser creativos y trabajadores en ambientes viciados y burocratizados donde son censurados por sus colegas, truncan al maestro la posibilidad de ser autónomos en su oficio y de desarrollar alternativas propias para la resolución de los problemas centrales de su práctica pedagógica.

- **La solución a los problemas y dificultades está en la teoría y en la capacitación.** Para los maestros el reconocimiento de la práctica, su reflexión y potenciación no son punto de partida del cambio. Atribuyen a la teoría y a la capacitación la generación de las alter-

nativas de cambio. Ellas son las salvadoras. A su vez, el afán por actualizar y cualificar la labor de los maestros para responder a las nuevas demandas intelectuales y sociales, ha desencadenado una excesiva oferta de cursos, seminarios y demás generando la tendencia a querer incorporar o considerar necesario e importante todo lo que resulte novedoso o innovador, pero sin unos criterios claros que realmente cualifiquen la praxis. La teoría puede convertirse en una trampa en cuanto encubre con su lenguaje y su técnica la realidad cotidiana sin contribuir a transformarla. Los mismos docentes empiezan a ser conscientes de estos postulados.

- **Concepción de calidad asociada a rajar y exigir.** La ubicación de la calificación en el centro de lo educativo ocasiona la pérdida del sentido de la práctica pedagógica y del aprendizaje. Traslada la preocupación de lo productivo, fértil y creativo al descubrimiento de las debilidades o ausencias inhibitorias de un aprendizaje efectivo.
- **La omnisciencia del maestro.** El maestro concebido tradicionalmente como un ser perfecto e invencible tiene un bajo nivel de autocrítica. La evaluación es, desde la omnisciencia del maestro, un proceso unidireccional que no compromete la evaluación del maestro. El temor a la crítica frente a su práctica no permite una reflexión sobre sus limitaciones y posibilidades.
- **Un discurso evaluativo ajeno y escasas herramientas para articularlo a la práctica evaluativa.** Una permanente circulación de nuevas teorías y enfoques pedagógicos contruidos por otros (legisladores, decisores de política, capacitadores, investigadores, etc.), un desconocimiento y posible subvaloración de la práctica pedagógica cotidiana, una deficiente formación y los problemas asociados a su profesionalización dificultan transferir los aprendizajes teóricos a la práctica o remontar sus actividades cotidianas de aula a los propósitos, ideales, planteamientos y propuestas teóricas.

• **Superposición del discurso prescriptivo.** En la institución educativa existe la tendencia a pasar rápidamente de los problemas de la práctica pedagógica al deber ser, sin la suficiente reflexión sobre esa práctica, sin su documentación, sin el descubrimiento de sus causas, sin construcción de alternativas de acción a partir de esos hallazgos. Muy posiblemente la dificultad radica en el escaso conocimiento y valoración que tiene el maestro de su práctica cotidiana. No sabe qué tanto hace, ni cómo lo hace y entonces no puede ir reconstruyendo esa práctica hacia los derroteros del deber ser.

## BIBLIOGRAFÍA

**Alfieri, F y otros**, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

**Alvarez Mendez, Juan Manuel**, *Valor social y académico de la evaluación*, En: **Alfieri, F y otros**, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

**Angulo, José Félix**, *Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 286, 1988.

**Angulo, Rasco, J. Félix**, *La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo*, En: **Alfieri, F y otros**, *Volver a pensar la educación, Prácticas y discursos evaluativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid, Fundación Paideia y Ediciones Morata, Volumen II, 1995.

**Blanco, Nieves**, *Contexto institucional y práctica docente, Estudio de un caso (1)*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 303, 1994.

**Broc Caveró, Miguel Angel**, *Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria*, En: *Revista de Educación*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 303, 1994.

**Díaz Barriga, Angel**, 1988, *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*. En: *Aportes*, La evaluación escolar, Santa Fe de Bogotá, Octubre de 1993.

**House, Ernest R.**, *Gran política pequeña política*, En: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 202. 1992.

**House, Ernest R.**, *Tendencias en evaluación*, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, No. 299, 1992.

**Gimeno Sacristan, José**, *Reformas educativas, Utopía, retórica y práctica*, En: *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, No. 209, 1992.

**Granes, José y Hernández, Carlos Augusto**, *Evaluar para conocer, una propuesta para la evaluación de docentes en ejercicio*, En: *Revista de Educación y Ciudad*, Santa Fe de Bogotá, 1996.

**Guba, E. G. y Lincoln, Y. S.**, *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.

**Kaplan, Carina V.**, *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2a. edición, 1994.

**Kvale, Steinar**, *La evaluación y la descentralización de los conocimientos*, En: Revista de Educación, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, No. 299.

**MEN**, *Serie documentos especiales*, Santa Fe de Bogotá, Resolución número 2343 de junio 5 de 1996,

**Menin, Ovide y San Jurjo, Liliana s.f.**, *La evaluación del proceso de aprendizaje*, En: Aportes, La evaluación escolar, Santa Fe de Bogotá, Octubre, No. 39, 1993.

**Moscovici, Serge**, *Introducción a la Psicología Social*, Ensayos Planeta, Barcelona, Editorial Planeta, 1975.

**Nilo, Sergio U.**, *Temas de evaluación*, En: Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, Bogotá, Asociación de publicaciones educativas Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, No. 17, 1973.

**Page, Mariano Alvaro y Cerdan Victoria, Jesús**, *De la evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias a la evaluación permanente del sistema educativo*, En: Revista de Educación, Barcelona, No. 277, 1985.

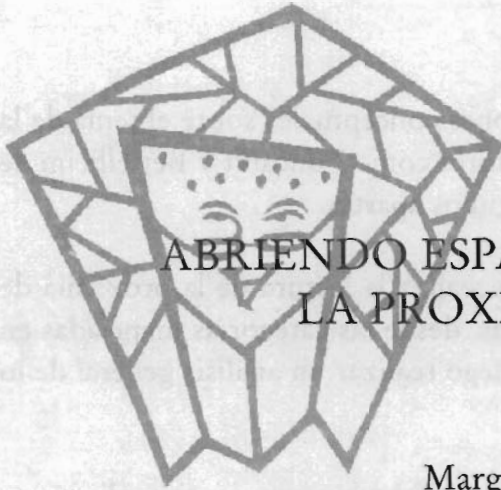
**Rodríguez R, Rafael**, *De los objetivos a los logros, ¿Nueva cultura de la evaluación cualitativa?* En: Revista Educación y Cultura, Santa Fe de Bogotá, Ceid-Fecode, No. 43, 1997.

**Rojas Rubio, Manuel y Camargo Abello, Marina**, *La evaluación de programas educativos nacionales, Colombia 1.960-1.992*, Santa Fe de Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-, 1996.

**Rosales, Carlos**, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 1990.

**Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfied, Anthony J.**, *Evaluación sistemática, Guía teórica y práctica*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1987.

**Villa Sánchez, Aurelio**, *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*, En: Revista de Educación, Barcelona, No. 277, 1985.



## ABRIENDO ESPACIO AL ESPACIO: LA PROXEMIA EN EL AULA

Margarita María Posada Escobar

“El espacio no es ni isótropo ni neutro, es un campo de valores, transposición de lo imaginario en lo real más que de lo real en lo imaginario. Fundamentalmente, axiomáticamente, lo próximo es más importante que lo lejano, ya se trate de un acontecimiento, de un objeto, de un fenómeno o de un ser”

*Abraham A. Moles*

### PRESENTACION

El presente trabajo, es un resumen de la investigación la proxemia en el aula, *Abriendo espacio al espacio* (desplazamientos, distancias, relaciones espaciales, organización y distribución del espacio) en el contexto de las relaciones pedagógicas.

En este, se hace una breve ubicación de los antecedentes, los propósitos, el objeto de estudio y la metodología adoptada. Posteriormente, se hace un recorrido por algunos referentes conceptuales, los cuales tienen un desarrollo bastante amplio en el documento total de la investigación, pero que para el presente documento es imposible presentarlo. En el tema de la proxemia se acudió a fuentes originales que iniciaron su conceptualización como Hall Sommer,

además, se retomaron reflexiones conceptuales sobre el tema de la escuela y el espacio, desde autores como Foucault y Bettelheim de los cuales sólo retomamos algunos apartes.

A manera de ejemplo sólo se realiza la lectura de la proxemia de una de las maestras observadas, desde las categorías manejadas en los referentes teóricos, para luego realizar un análisis general de lo que allí ocurre.

Finalmente se presentan unas conclusiones y recomendaciones. Los anexos en el trabajo abarcan unas 150 páginas, entre observaciones, entrevistas, fotografías y espaciogramas.

## DE MAESTREAR A INVESTIGAR

En primer lugar, quisiera señalar algunas motivaciones de tipo personal para realizar este trabajo:

Soy maestra hace más de quince años y mi formación primordial es en el campo del arte y más específicamente de la pedagogía musical. Durante mis años de formación en la universidad tuve un encuentro muy especial con la expresión corporal hecho que me marcó y que fue un punto importante para mi posterior vinculación laboral.

Ingresé a trabajar en el año de 1981 en un proyecto pedagógico de innovación, el cual acogía niños que de una u otra manera habían sido rechazados por la escuela regular. Dicho proyecto se hizo realidad en una escuela oficial, llamada en ese entonces *Escuela Agustín Nieto Caballero* (hoy llamada *Escuela Samper Mendoza*). Dicha experiencia me marcó en el proceso de formación general co-

mo maestra y como ser humano, pues teníamos la posibilidad de construir una propuesta educativa diferente, alejándonos y superando la escuela tradicional, hecho que daba la posibilidad de soñar y de hacer de alguna manera realidad los sueños.

Me motiva, además, una curiosidad profesional por todo aquello que se produce en el espacio escolar que no es tangible, explícito, obvio, evidente, que se sale de los márgenes programados, de los currículos oficiales y que podríamos llamar con Dewey *aprendizajes colaterales*. Intento así, contribuir desde otra perspectiva al estudio de lo que algunos autores han denominado currículo oculto, cuyas implicaciones educativas pueden ser tan profundas según algunos autores, como las del mismo currículo explícito.

Reitero mi interés por lo *no visible*, el cuerpo en la escuela, lo no verbal, elementos que existen, que no son en algunos casos evidentes, pero que marcan las relaciones pedagógicas y que seguramente marcan la relación de construcción de conocimiento, la forma de relacionarnos socialmente, la forma de pensarnos y sentirnos.

En la presente investigación he optado por el estudio de un lenguaje o discurso no verbal, llamado proxemia o proxémica, pues el problema del espacio ocupado por nuestros cuerpos y por los objetos en el ámbito escolar, es decir, las relaciones espaciales, resultan ser factores nada despreciables para constituir y entender las relaciones entre maestro-alumno(s), como trataremos de mostrar en este trabajo.

Se describirá la forma como se produce la proxemia en un contexto escolar, en algunas las escuelas del sector oficial de Básica Primaria de Bogotá.





Esta investigación, sin llegar a ser pretenciosa, puede alentar a otros maestros y maestras a realizar, al igual que yo, una reflexión seria sobre las relaciones entre maestro y alumno(s) desde nuevas perspectivas que *refresquen* las miradas sobre la escuela. Estos estudios permitirían poco a poco conformar un *cuero* de conocimientos que hable de nosotros mismos, de nuestros problemas y conflictos, y tener en nuestras manos, múltiples y variadas posibilidades de transformar nuestros espacios escolares en el contexto de nuestra realidad nacional y local, además de los aportes que de allí se puedan derivar para la formación de maestros(as) y por supuesto para la didáctica.

## ME PROPONGO

Describir y analizar la proxemia que se manifiesta en el aula de clase, desde las relaciones pedagógicas y la perspectiva del maestro(a) en las escuelas oficiales de Básica Primaria en el Distrito Capital.

### ES DECIR:

- √ Realizar una descripción y análisis de la proxemia que se da entre las/os profesoras/es y los(as) estudiantes en las escuelas oficiales del D.C., desde la perspectiva del maestro y teniendo en cuenta el contexto específico y la situación en que se produce.
- √ Explorar las formas en que las relaciones espaciales maestro-alumno(s) de tipo proxémico entran a constituirse en un elemento más de las relaciones pedagógicas dentro del aula.

- √ Elaborar una interpretación de los sentidos que tiene la proxemia en la relación pedagógica a partir de la observación, de la reflexión y el autoanálisis de los maestros.
- √ Elaborar una cartilla dirigida al docente para estimular y orientar el análisis de la proxemia en su práctica y para sugerir transformaciones en este sentido.

## DELIMITACIÓN DEL TEMA

### LOS SUJETOS

De las múltiples relaciones que se establecen en el medio escolar (maestro-alumno, maestro-maestro, maestro-padre de familia, alumno-maestro, alumno-alumno, alumno-padre de familia...), es de mi interés documentar en especial la relación maestro-alumno(s) -con énfasis en la perspectiva del maestro(a)- desde la organización y distribución del espacio y las distancias (proxemia) que se dan cotidianamente en la escuela.

Para la selección de los maestros y maestras se establecieron algunos criterios simples que aquí no se mencionarán.

### EL ESCENARIO

La observación de las relaciones proxémicas se hacen específicamente en el aula de clase.

Las instituciones donde se realizaron las observaciones son de diferentes estratos socioeconómicos, diferente infraestructura y mobiliario. Aunque se buscó que las observaciones se realizaran en di-

ferentes localidades, fue imposible que esto se diera, puesto que no es fácil que los maestros(as) se presten para estas investigaciones, lo que hizo que en el caso de la localidad 12 se repitiera en las otras 6 escuelas de igual número de localidades, las cuales no presentan una identidad o un prototipo de escuela, de aula y de espacio, lo que hace válido ver cualquier tipo de escuela.

## LOS TIEMPOS

Se observó el trabajo en el aula durante una hora clase (45 minutos) a cada docente, dos horas por maestro y por institución.

Los nombres de los sujetos, y escenarios fueron cambiados para no herir susceptibilidades y así poder tener la libertad suficiente de hacer un análisis de las realidades con las menores presiones posibles.

## EL QUÉ

El trabajo se va a centrar en la proxemia y de esta se van a tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las distancias y posición recíproca entre maestro y alumno.
- La territorialidad, o espacio personal; se evidencia en la necesidad de marcar y mantener el territorio a través de determinados comportamientos espaciales.
- La densidad. Son por todos conocidas las condiciones de superpoblación estudiantil y de hacinamiento en las que se trabaja en algunas escuelas y colegios oficiales, y en los colegios privados de sectores populares.

- Organización y distribución del espacio, el espacio vital del trabajo escolar, sus significados y perspectivas.
- El mobiliario.
- El espacio al servicio de la didáctica, la didáctica como constructora del espacio.

La proxemia se abordó en el contexto de las relaciones pedagógicas, aunque no haciendo énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y centradas en la relación maestro-alumno(s) desde la perspectiva o con énfasis en el maestro.

## LECTURAS POSIBLES, DE LOS REFLEJOS DE LOS ESPEJOS (*Lo metodológico*).

### CONSIDERACIONES GENERALES

La realidad se nos presenta, múltiple, variada, desarticulada y organizada. Las lecturas que hacemos de ella nunca son la realidad en sí misma, siempre serán reflejos, destellos de espejos que en ocasiones nos encandilan o nos dan la posibilidad de mirarnos lo más cercanos a nosotros mismos, a lo que somos.

Esa necesidad de dejar de lado el encandilamiento (lo obvio, lo que se hace costumbre en las relaciones escolares), me impulsa a realizar un trabajo un poco subterráneo, y coger un pedacito del espejo de la realidad escolar y más específicamente del aula. Ese pedazo de espejo necesita ser construido con los maestros(as) que se atrevieron a mirarse en el espejo, que en algunas ocasiones aparecerán distorsionados y en otras encontrarán su propia imagen. Es

en ese mirarse, y mirarnos que armamos entre todos un propio espejo, más amplio, que refleja más detalles, que nos descubre y nos enriquece algunas veces dolorosamente, pero que de todas maneras nos dará la dicha de acercarnos más a nosotros mismos y a lo que queremos ser como maestros.

Para intentar leer los destellos, encandilamientos e imágenes de este espejo, que está ahí, que a la vez construimos y nos construye, me acerqué a la etnografía y a su posibilidad hermenéutica.

“...la finalidad primordial de la investigación histórico-hermenéutica, la representa la búsqueda de la comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, espacial y temporalmente hablando. El fundamento de esta tarea comprensiva, es la aceptación expresa de la diferencia, de la singularidad, tanto de los individuos particulares como de sus grupos de pertenencia”<sup>1</sup>.

La *comprensión* es una categoría crucial en este enfoque, y desde aquí se abre una brecha con respecto a la forma de ver y entender los procesos investigativos en otros enfoques. A diferencia de las investigaciones influenciadas por la forma de construir conocimiento de las ciencias naturales (empírico-analíticas), que excluyen la vivencia del sujeto investigador, y donde su interés básico es la explicación de sucesos lo más escrupulosamente observados y controlados, la etnografía, por su parte, obliga al sujeto investigador a involucrarse en la situación.

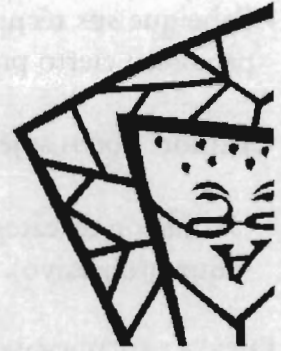
“...la persona del etnógrafo, constituye el instrumento de investigación más importante de la etnografía”<sup>2</sup>.

Esa doble posibilidad de investigar y crear conocimiento a través de otros, pero fundamentalmente a través de uno mismo, en un

<sup>1</sup> Alvarado, Sara Victoria y otros, *Enfoques de investigación en ciencias sociales, su perspectiva epistemológica y metodológica*, Manizales, Cinde, 1990, p. 70

<sup>2</sup> Woods, Peter, *La escuela por dentro*, Prefacio, Madrid, Paidós, 1987.

constante movimiento de observación-reflexión, dicho de otra forma, en un proceso complejo de centración y descentración, es lo que hace que me interese por el reto que significa ese autoaprendizaje constante.



En el trabajo de investigación, en el cual no hay temor de estar involucrado por perder objetividad el elemento primordial es la interpretación...

El otro elemento que me anima a tener en cuenta este enfoque es la posibilidad de que a través del desarrollo de la investigación misma, se puede ir logrando una acción social pertinente y coherente con la misma investigación, pues pone de relieve un punto de vista democrático al considerar una revalorización del punto de vista de los demás y el mío propio, además de intentar contribuir con hechos reales de tipo teórico y práctico, al avance de la comprensión y revalorización de los lenguajes no verbales y más específicamente de la proxemia al interior de la escuela.

## Características Cualitativas de la Metodología

Algunas características que presenta esta metodología de investigación cualitativa, las cuales comparto para esta investigación son<sup>3</sup>:

- Intenta comprender el comportamiento humano donde éste se desenvuelve y actúa.
- Observa participativamente los actores que estudia.

<sup>3</sup> Guerrero López, José Francisco, *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*, Salamanca, Amarú, 1991, p.18.

- Sabe que sus técnicas de acercamiento a la realidad que estudia, producen cierto principio de incertidumbre.
- Estudia pocos sujetos.
- Definición de categorías durante el proceso de investigación (enfoque progresivo).

## DISEÑO METODOLÓGICO

### Preguntas iniciales frente a los sujetos y el escenario (aula).

La selección de la población y el muestreo implica toma de decisiones. Estas deben basarse en algunos criterios. En el caso personal, expongo algunos interrogantes a manera de hipótesis, que de alguna manera ayudan a definir algunos criterios de selección:

- **Los maestros(as) que trabajan con niveles bajos y niños pequeños, tienden a organizar y distribuir el espacio de manera más informal, con centros de interés, etc. A su vez los(as) maestros(as) que trabajan en niveles superiores con alumnos mayores, vuelven más rígida la organización y distribución del espacio, manteniendo un espacio concebido desde formas más tradicionales.** Por esto me propuse observar maestros(as) en diferentes cursos de primaria.
- **Los(as) maestros(as) de niveles bajos, con estudiantes pequeños se manifiestan más cercanos(as), manteniendo distancias más cortas entre sus estudiantes. A su vez, los maestros hombres manejan las distancias de forma diferente a las maestras mujeres, por su género en relación con los estudiantes.**

• Los(as) maestros(as) y sus comunicaciones proxémicas (distancias, organización y distribución del espacio) pueden cambiar significativamente, según el área o disciplina que manejen en un determinado momento frente al grupo de estudiantes.

• En la básica primaria existen estudiantes que oscilan entre edades de 6 a 14 años aproximadamente, pero también existen adultos estudiando la primaria. ¿Cómo es el manejo del espacio en estas circunstancias? ¿Cómo se manejan las distancias con los adultos?

Las preguntas básicas frente al escenario (aula) son:

¿Cuáles son las formas de comunicación corporal más usuales de la maestra, en cuanto a la proxemia?

¿Cuáles son las formas más comunes de manejar las distancias corporales de las maestras con sus alumnos y por qué?

¿Influye el género a la hora de manifestar la maestra las distancias que establece con sus alumnos?

¿Cómo hace uso la maestra del poder y cómo se refleja esto en la relación con sus estudiantes en cuanto a la proxemia?

¿La organización de los espacios en el aula puede responder a una concepción pedagógica?

¿Podemos deducir en los maestros(as) alguna concepción del espacio?

¿Cuáles son las formas de responder más comunes de los alumnos frente a su maestra en cuanto a las distancias de ésta?

¿Existen estímulos ambientales que puedan afectar esa interacción entre maestro-alumno y puedan manifestarse de forma diversa en las distancias?

¿Cómo está distribuido el espacio en general? ¿Quién lo distribuye? ¿Cuánto espacio queda disponible entre maestro-alumno?

¿Cuáles son las relaciones espacio tiempo en los desplazamientos del maestro en el aula?

¿Existen tiempos o ritmos característicos en la clase, los cuales se evidencian en los recorridos del espacio?



¿Qué factores arquitectónicos y de mobiliario, tales como sillas, pupitres, mesas, paredes influyen en lo que sucede?

¿Existe hacinamiento?

¿En el trabajo de aula se evidencian los recursos didácticos?, ¿Los recursos didácticos modifican en algo el espacio?

## Enfoque progresivo al Diseño

Como en todas las investigaciones de tipo cualitativo, el diseño es de enfoque progresivo y se va construyendo a medida que se avanza en la investigación. El diseño se termina totalmente cuando la investigación misma termina. El camino recorrido fue el siguiente:

### • Vagabundeo o diagramación<sup>4</sup>.

Es importante y fundamental reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes, conocer algunas características del grupo y construir una descripción del contexto que se está investigando, conversación con el director para los permisos respectivos, etc. Un primer resultado de esta fase fue una caracterización general, de cada una de las escuelas en las que laboran los maestros que participaron en la investigación.

### • Recolección de datos e interpretación.

Se trabajó con observación semi-participante. La llamo semi-participante, en primer lugar porque los(as) maestro(as) observados no sabían específicamente la temática concreta de la investigación. Conocían únicamente aspectos generales.

Aunque la presencia de una observadora en el salón modifica e influye en el comportamiento y en las relaciones a su interior, se quiere -en la medida de lo posible- sesgar lo mínimo los comportamientos de los(as) maestros(as) no precisando el tema específico de la investigación.

<sup>4</sup> Goetz J. P. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988, p.108.

Después de realizar el *vagabundeo* y de plantearle al maestro(a) la intencionalidad de mi investigación, se definieron tiempos y acuerdos tales como: conversación con los estudiantes para que actúen lo más normalmente posible, aunque haya una persona extraña a ellos y una cámara de video grabándolos.

Se hicieron dos observaciones con registro de 45 minutos cada una. Mi ubicación fue en la parte de atrás del salón, en uno de los lados donde tuviera un hueco o no hubiera niños cerca para distraerlos, casi siempre tuve la misma perspectiva de la cámara, pues en ocasiones era necesario manipularla, parar o cambiarle el encuadre y así pensaba que estando cerca de ella, evitaba moverme por todo el salón y así estorbaba menos. Esto tuvo como consecuencia que la observación de alguna manera repetía la visión que tenía también la cámara.

Las observaciones se hicieron tratando de escribir todo lo que pasaba con el(la) maestro(a), incluso detalles que aparentemente no tenían que ver con la investigación, sólo en algunas ocasiones transcribí algunas frases del maestro, pero el énfasis en la descripción lo hice transcribiendo lo que sucedía, hacia donde se movía la maestra(o), cómo era su relación con el espacio y con los objetos, a qué estudiantes se acercaba y cómo, etc. La hoja de papel donde escribía tenía dos columnas una bien ancha, donde escribí todas estas observaciones, y otra columna estrecha desde donde pude plantear interrogantes y hacer comentarios.

Este registro lo hice así, para realizar un ejercicio en el que la observación se diera tal cual (en la medida de lo posible) y no se viera interferida por comentarios ajenos a lo visto en el primer momento. Digámoslo de otra manera: la primera columna hace parte de la descripción meramente y la segunda de una interpretación.



Tengo que confesar que la mayor o menor abundancia en lo escrito de estas observaciones obedecieron a diferentes factores, entre otros: mayor o menor dinámica de la clase observada, cansancio o no por parte mía, etc.

Quisiera anotar que las observaciones finales, anexas al final de este trabajo fueron complementadas por la mirada sistemática de las filmaciones que realicé.

• **Las filmaciones de dichas sesiones:**

Como dice Miguel Angel Santos, “el modo de explorar el mundo descansa fundamentalmente sobre los sentidos de la vista y el oído. El hombre posee ampliaciones, extensiones de esos sentidos en los llamados medios audiovisuales”<sup>5</sup>.

Entre los medios audiovisuales con el que contamos en este caso particular es el video. Como todo instrumento tiene bondades e inconvenientes.

*Por una parte, algunas bondades pueden ser:*

Nos permite ver más allá del ojo humano, o mejor dicho puede realizar cosas que en un momento determinado la vista no capta. Como la memoria es frágil, la grabación en video nos refresca la memoria y nos da la posibilidad de considerar detalles no vistos o no recordados. Además, que con la posibilidad de la repetición y la fijación nos ofrece una cierta precisión en lo que ocurre. Nos puede abrir perspectivas que por la selectividad del ojo humano a ver lo que quiere ver, es susceptible de pérdida de detalles, la cámara, a su vez, puede captar indiscriminadamente diferentes situaciones de la acción.

<sup>5</sup> Santos Guerra, Miguel A, *Hacer visible lo cotidiano*, Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares, Madrid, Akal, 1990, p. 100.

El observado como en este caso los(las) maestros(as) pueden retroalimentarse observándose, (colocando al frente de sí mismos, imágenes de los espejos de su realidad) admirándose, criticándose, conociéndose, etc.

### *Los inconvenientes:*

Uno de los inconvenientes más considerables de la utilización del video (como anotaron más de uno de los(as) participantes de esta investigación) es la posible artificialidad del actuar del maestro(a) frente a las cámaras, pues por más convencimiento de la necesidad de actuar naturalmente esto es imposible y de alguna manera afecta la realidad distorsionándola.

En el caso de esta investigación se contó con una sola cámara, en la que tuve pocas oportunidades de cambiar los planos, haciéndoles casi todos de manera general y es de reconocer que de alguna manera se estrechan las perspectivas y la visión de la realidad.

Se hicieron en total 14 grabaciones en videograbadora.

#### • **Los mapas:**

A la vez de las grabaciones y registros escritos, se levantó un mapa o espaciograma que nos dió la posibilidad de mirar los desplazamientos del maestro en el espacio del aula.

Estos mapas representan de forma escueta, algunas condiciones generales del espacio fijo y semifijo de las aulas observadas; además de los recorridos que realiza el maestro(a). Se convierten en un elemento más de análisis, nos dejan ver gráficamente por donde se mueve el maestro, que zonas manejan, a quien se acerca más o menos, que territorios conforman con sus desplazamientos o su quietud.

Se realizaron 14 mapas de las 14 sesiones observadas (ver ejemplo).

#### • **Las fotos:**

“La estructuración del espacio, la actuación de las personas, la naturaleza y disposición de los objetos, pueden ser captados por la cámara fotográfica.

La foto fija tiene una gran utilidad como instrumento de reconstrucción de la realidad de un centro educativo (...). La dialéctica entre denotación y connotación en la lectura de mensajes icónicos presenta una gran complejidad, ya que lo que dice el texto fotográfico ha de ser entendido bajo el prisma subjetivo del lector. La fotografía (o la serie de fotografías que permiten recoger constantes o invariantes de la acción) permiten dialogar con los protagonistas sobre su comportamiento e intenciones”<sup>6</sup>.

Tomé aproximadamente 100 fotos. De las cuales se pueden captar análisis muy precisos de la proxemia.

Después de un tiempo, y una vez organizada la información resultante de las observaciones y filmaciones, se inició un proceso de observación participante, en el que el maestro(a) observado analizara las observaciones, las filmaciones y mapas de su proxemia, abriéndose una posibilidad de autoanálisis por su parte, y de recoger la visión de los protagonistas, por parte de la investigadora.

Finalmente, recogiendo todos estos aspectos y con el apoyo de las herramientas de análisis fruto de la elaboración de unos referentes conceptuales, se realizó una interpretación de las observaciones proxémicas, primero de cada profesor/a (sintetizando las diversas ocasiones en que se observó) y luego del conjunto de maestras/os.

## RECORRIENDO LOS CAMINOS DE OTROS:

*(Referentes conceptuales)*

El abordaje de las relaciones espaciales interpersonales (proxemia) en el contexto de la escuela y del aula, es decir, entendidas como o articuladas con las relaciones pedagógicas, es una reflexión relativamente reciente y que se ha desarrollado sobre todo en los países anglosajones. Pretendemos aquí recoger las ideas básicas y los en-

---

<sup>6</sup> *Ibíd.* p. 103.

foques de esta tradición y retomar algunas de las categorías y herramientas conceptuales para la observación y la interpretación de la proxemia en general y en el aula en particular. Como este texto solamente pretende ser un resumen, retomo algunos de los referentes conceptuales, dejando de lado elementos tales como espacio y corrientes pedagógicas, proxemia del estudiante trabajados en esta investigación.

Por ser la proxemia un análisis de las relaciones espaciales es necesario en primer lugar precisar brevemente lo que entendemos por espacio y, seguidamente, esbozar la complejidad de las relaciones pedagógicas. Posteriormente se tratará de realizar una reflexión de tipo deductivo de los planteamientos de algunas corrientes o tendencias pedagógicas en torno a la proxemia. A continuación se abordó la conceptualización que sobre la proxemia se ha hecho, desde los escritos pioneros y fundadores de E. T. Hall y, finalmente desde la pedagogía y la educación.

## SOBRE EL ESPACIO

El espacio no se puede considerar como un ente externo, independiente de los sujetos que lo conciben. El espacio *se construye* social e individualmente. En este sentido, entendemos el espacio en este trabajo como “el conjunto de relaciones que utilizamos para estructurar los cuerpos y, por tanto, para percibirlos y concebirllos”; el espacio es *un sistema de operaciones concretas, inseparables éstas, de la experiencia que informan y transforman a su manera*<sup>7</sup>.

La representación del espacio elaborada por el niño se conforma apoyándose en objetos fijos que le sirven de referencia, poco a poco se va desligando de la actividad concreta y con ayuda del lengua-

<sup>7</sup> Piaget, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 11.

je, la formación de conceptos, cuando los objetos son conceptualizados, *nombrados* va estructurando el espacio que lo rodea.

El niño a través de sus desplazamientos y acciones logra ir dominando el espacio posibilitándose la orientación, estableciendo relaciones espaciales, localizando personas y objetos, articulando las tres dimensiones del espacio en las formas, y así crea sistemas de referencia espacial, hasta estructurar el espacio de acción donde se ubica él, lo que le rodea y la orientación de las acciones.

Podríamos decir que poco a poco pasa de la acción concreta, hasta convertirse en lógica pura, en geometría, es decir, en *forma independiente de su contenido*. A través de sí mismo y de la relación con otros estructura dicha noción.

“Movimiento, desplazamiento, utilización y, sobre todo, capacidad de transformación, son los factores básicos para *apropiarnos* del entorno, para establecer una relación plena Individuo-Medio. No hacemos “nuestro un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de proyectarnos en él”<sup>8</sup>.

El hombre percibe y siente el espacio de forma dinámica, y la forma como éste lo percibe y siente se halla estrechamente ligada con la percepción que tiene de sí mismo, la cual está en íntima correspondencia con su medio ambiente y su cultura.

Es precisamente en esa relación compleja contradictoria e irreducible, entre el Yo, Aquí, Ahora, la Centralidad y los Otros, la Extensión, en la que los maestros influimos en la posibilidad de la construcción de múltiples nociones del espacio (el espacio del orden, del desorden, del que tiene el poder y del que no lo tiene, el espacio de las tareas, la disciplina, etc). Todas estas nociones son adqui-

<sup>8</sup> Cano, María Isabel; Lledo Angel, *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla, Diada, 1995, p. 14.

ridas, asumidas por todos (maestros(as)-alumnos(as)) como algo normal, como algo que siempre ha sido así y sobre lo cual ni siquiera es necesario reflexionar.



## LA PROXEMIA

Edward T. Hall, profesor de antropología de la Northwestern University, fue el primero en acuñar el concepto de proxemia, hacia 1959 cuando publica su libro *The silent language*, el cual la define como:

“... el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el hombre hace del espacio como producto cultural específico”.

Ahora bien, las principales investigaciones que se han desarrollado sobre este aspecto han sido inspiradas por los estudios realizados desde la etología. De allí que sea necesario partir de ella.

La etología está referida al estudio general del comportamiento animal en su medio natural. Esos estudios han demostrado que muchos de los comportamientos animales, no están sólo basados en necesidades fisiológicas, sino que aparecen otros comportamientos que tienen una función de comunicación.

A estos comportamientos se les ha denominado *rituales*: son comportamientos estereotipados innatos y cuya función esencial es la de mantener las relaciones sociales entre los miembros de una misma especie. Uno de los elementos más importantes estudiados es el de territorialidad.

“El territorio determina la estructura y la naturaleza de la organización social del grupo que lo ocupa, el tamaño de ese grupo así como la naturaleza

\* Hall, Edward T, *La dimensión oculta*, Madrid, Instituto de Administración Local, 1973, p.13



y la frecuencia de contactos con otros miembros de la especie. En etología se considera que *hay territorialidad cuando un individuo, una pareja o un grupo se instalan en un sitio y prohíben el acceso a otros miembros de la misma especie*<sup>10</sup>.

## Del concepto de territorialidad o espacio personal (infracultural), al concepto de espacio interpersonal microcultural.

Algunos autores a través de sus estudios consideran que el hombre también es un *animal* territorial.

“El instinto territorial ha permanecido fuertemente arraigado en el hombre a través del deseo individual de poseer una casa, un jardín, y defender los límites mediante barreras, así como a través del sentimiento colectivo de una tierra celosamente reivindicada y defendida desde los conflictos fronterizos hasta las rivalidades de pueblos y las fronteras domésticas”.

Dicho concepto de territorialidad podríamos decir, ayuda a regular la interacción social, pero también en muchos casos puede ser motivo de conflicto social. Ese espacio territorial del hombre o territorio humano también se ha denominado espacio personal. Para Sommer es:

“... un área con fronteras invisibles que rodea el cuerpo de una persona y en la que los intrusos no pueden penetrar”<sup>11</sup>.

El espacio personal es un terreno de protección, de prolongación del cuerpo del hombre ante las intrusiones territoriales, tales como la violación, invasión y contaminación<sup>12</sup>:

<sup>10</sup> Picard, Dominique, 1986, *Del código al deseo, El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, p.104, citando a Ruwet, 1969, *Ethologie: biologie du comportement*.

<sup>11</sup> Sommer, Robert, *Espacio y comportamiento individual*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1974, p. 65.

<sup>12</sup> Knapp, Mark L., *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*, Barcelona, 1982, p. 115.

- **Violación:**

Implica el uso irrespetuoso del espacio ajeno. Ejemplo de ello puede ser, cuando se ocupan dos asientos en el bus, o cuando alguien nos observa a través de una ventana mientras estamos almorzando.

- **Invasión:**

Se produce cuando se intenta apoderarse del territorio ajeno.

- **Contaminación:**

Consistente en el irrespeto del territorio ajeno, no tanto con nuestra presencia sino con los objetos que dejamos detrás de nosotros.

Esa protección y defensa que hacemos los seres humanos de nuestro territorio ante las intromisiones de violación, invasión y contaminación, dicen algunos autores<sup>13</sup> se realiza a través de dos métodos:

#### *La prevención*

Knapp dice que la prevención “es un medio de marcar el territorio a fin de que los demás lo reconozcan como ya ocupado y se dirijan a otro sitio”<sup>14</sup>. Esta marcación se puede hacer o bien ocupando el territorio con su propio cuerpo, o dejando marcas, objetos que signifiquen que este espacio está ocupado.

#### *La reacción*

Cuando no se produce la prevención de las violaciones territoriales, reaccionamos de diversas maneras: Excitación positiva o negativa, reacción de fuga, etc. Otro factor que contribuye notablemente a que se produzcan violaciones territoriales es el de densidad y, más que la densidad en sí misma, el hacinamiento.

Hall, denomina a esas manifestaciones proxemísticas de protección instintiva de la territorialidad o del espacio personal como *manifestación proxemística infra-cultural*, a la vez, señala que las manifes-

<sup>13</sup> Op. Cit. Knapp 1982, Sommer 1969.

<sup>14</sup> Op. Cit. Knapp 1982, p. 116.



taciones proxemísticas que tienen como base la relación del hombre con su medio, a través o en función de su aparato sensorial se denominan *manifestaciones proxemísticas pre-culturales*.

Pero al concepto de espacio territorial o personal manejado y sustentado por autores como Katz, Knapp, Sommer y Hall se le han hecho algunas críticas, en cuanto que estos conceptos basados en explicaciones puramente instintivas no dan cuenta de muchas otras relaciones (sociales, afectivas, culturales) de por sí diversas y complejas que se establecen entre los hombres. En este sentido, Roger Lécuyer, propone que el concepto de *espacio personal*, se sustituya por el de *distancia interpersonal*, concepto que indica relación de acción con otros.

Aunque Hall sostiene su concepto de espacio territorial como un espacio meramente personal, en el mismo libro de “La dimensión oculta”, el autor parece contradecirse al plantear que el hombre establece manifestaciones proxemísticas y construye relaciones desde la cultura.

Al construir relaciones se da por entendido que existe una dinámica interpersonal. Ahora bien, es desde esta dinámica de relaciones culturales en la que el autor nos ofrece el mayor número de aportes, gracias a sus notables investigaciones sobre el espacio. A estas manifestaciones proxemísticas Hall, las ubica desde un plano que ha denominado como el plano de lo *micro-cultural*. Esta dimensión a su vez caracteriza el espacio de tres maneras diferentes:

*Espacio de características fijas.* Este concepto lo utiliza Hall para aquellos elementos permanentes del espacio físico. En este espacio

físico se entremezclan tanto las manifestaciones materiales como las invisibles. El espacio de características fijas comprende *los modelos o esquemas interiorizados que gobiernan el comportamiento del hombre en su movimiento por esta tierra*<sup>15</sup> o también retomando las palabras del mismo autor en otro lugar, el espacio de características fijas es como *el molde en el que se funde gran parte del comportamiento humano*<sup>16</sup>.

*Espacio de características semifijas.* Está dado por el manejo que le damos a los objetos materiales. Dicho manejo tiene el propio sello, que singulariza al individuo dentro de una cultura determinada.

*Espacio informal.* Esta categoría es la más significativa para el hombre, pues es la que comprende el establecimiento de las distancias que se establecen cuando entramos en relación con los demás. Este espacio llamado informal por Hall, nos acompaña a todos los seres humanos y es susceptible de ampliarse o reducirse dependiendo de las circunstancias: tipo de encuentro, relación de las personas interactuando, etc. A continuación, expongo las distancias proxémicas las cuales ha categorizado Hall a través de diferentes estudios y trabajos investigativos.

## El espacio y las distancias interpersonales

Hall a lo largo de sus investigaciones empieza a encontrar unas regularidades en las observaciones que realizaba sobre las distancias. Un punto clave de información que encontraron con su colaborador el lingüista George Trager (1959) sobre las distancias que separan a dos personas es el tono de voz. Y es así como señala que los cambios de voz se relacionan con el cambio de las distancias.

<sup>15</sup> Op. Cit. Hall 1973, p. 164.

<sup>16</sup> *Ibíd.* p. 168.

Como resultado de esas experiencias realizadas por Hall y Trager basándose en el tono y la intensidad de la voz con relación a la distancia (1959), dedujeron la existencia de ocho distancias: Muy cerca (de 7.5 cm. a 15 cm.), cerca (de 20 a 30 cm.), cercano (de 20 a 50 cm.), neutral (de 50 a 90 cm.), neutral (de 1.35 cm. a 1.50 cm), distancia pública (de 1.65 cm. a 2.45 cm), de un extremo a otro de la habitación (de 2.45 cm. a 6 m.), alcanzando los límites de la distancia (en el exterior, saludos, despedidas) todas ellas descritas en el capítulo final de la obra de Hall *The silent Language*<sup>17</sup>.

Posteriormente, siete años después, el mismo Hall revisa estas categorías y las afina con base en múltiples observaciones en diferentes culturas, integrando estudios de etología y ampliando los aspectos tenidos en cuenta en relación con la proximidad corporal: tono y volumen de la voz (aura oral), olores (pelo y piel, sexuales, aliento, pies...), sensación de calor corporal (receptores térmicos), ángulo y alcance de la visión (campo perceptivo visual...). Como resultado de la investigación redujo las distancias proxémicas a sólo cuatro, de las cuales da cuenta en su libro *The Hidden Dimension*, estas son<sup>18</sup>: Intima, Personal, Social, y Pública.

Ahora bien, existen unos factores que son decisivos a la hora de emplear una distancia en una situación determinada, estos son lo que Hall denomina el sentimiento, pero que Picard (1983) de mejor manera, define como el factor de orden psicológico: la distancia física entre los individuos es la expresión de una distancia psicológica. La distancia que un individuo establece con respecto a otro está influida por la manera en que percibe y sitúa a esa persona en relación consigo mismo.

<sup>17</sup> Hall, Edward, 1959, Traducido al español en 1989, *El lenguaje Silencioso*, Madrid, Alianza, p. 194.

<sup>18</sup> Hall, Edward, 1966, traducido al español en 1973.

También los factores ambientales (frío, calor, situación como un concierto en un estadio...) pueden modificar el uso de las distancias como las ha caracterizado Hall.

Picard nos menciona otro factor digno de tener en cuenta: las distancias se aprenden socialmente. La regulación de las distancias inter-individuales es aprendida o adquirida como norma social, por cada individuo perteneciente a un grupo humano en particular.

A su vez, Picard afirma que las distancias se pueden concebir como parte de un conjunto de elementos reguladores de la comunicación, retomando la idea de la teoría del equilibrio.

“El elemento dinámico del comportamiento de comunicación consiste en adecuar la intimidad de la situación a la intimidad de relación”<sup>19</sup>.

En cuanto a las distancias en el aula podríamos decir que si bien Hall, no realizó estudios específicos sobre las distancias en ella, existen algunos estudios inspirados en las categorías de este autor más o menos recientes entre ellos los de Vayer y otros. Según estos autores podríamos hacer las siguientes equivalencias en cuanto las distancias que menciona Hall y las formalizadas comúnmente en el aula:

- Cuando las mesas se encuentran alineadas una al lado de la otra, de cara a la pizarra y al adulto, se trata de la distancia pública.
- Cuando las mesas están alineadas unas detrás de otras, se trata de la distancia social lejana para aquellos que se encuentran delante. Una situación favorable con relación a los compañeros situados al fondo de la clase que se encuentran a una distancia pública. Para estos últimos, la situación se ve agravada por el hecho de que los niños que se encuentran más cerca del adulto forman una barrera visual.
- En la situación de grupo, se trata de la distancia personal lejana. Comprendemos por qué además de la seguridad aportada por la presencia de los demás, los intercambios son más fáciles”.

<sup>19</sup> Argyle, M.; J. Dean, *Eye contac, distance and affiliation*. Sociometry, 1965, Citado por Picard 1986, p. 110.

Las distancias más comunes en el aula son la personal, la social y la pública.

## La densidad o superpoblación

“Dos puercoespines (...) tratan de salir con vida de un invierno muy crudo. Para no morir congelados se refugian en una cueva. Pero como el frío es muy intenso, incluso dentro de la cueva, se aprietan uno contra otro para calentarse. Por desgracia, cuanto más se aprietan, más daño se hacen con las espinas. Al final, para no seguir pinchándose, se apartan, pero al apartarse, pierden todo el calor que se daban con sus cuerpos y nuevamente corren el riesgo de morir de frío. Así que vuelven a acurrucarse, hasta que debido a este continuo movimiento de aproximación y alejamiento acaban por aprender a convivir en condiciones óptimas de confort y calor”<sup>20</sup>.

Las distancias también están determinadas por condiciones de densidad: superpoblación o poca población, unido a ciertas condiciones del contexto, de las que ya hemos hablado anteriormente, hace que ciertos grupos humanos se manejen de una u otra manera en la construcción de las distancias y los contactos.

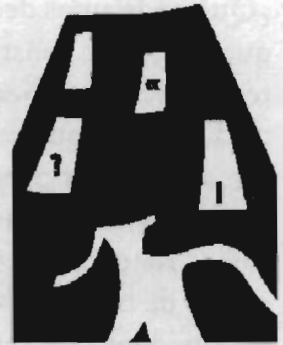
Para Hall, los seres humanos al igual que los animales en un espacio superpoblado se vuelven agresivos y por el contrario, cuando un sujeto está aislado de los demás, padece angustia, una angustia que puede convertirse en agresividad.

Las investigaciones siguientes intentaron demostrar lo que Hall había descubierto desde la etología y que he mencionado en líneas anteriores, haciendo luego comparaciones con estudios en grupos humanos.

Sin embargo, Bettelheim nos alerta de que no estamos seguros de si el hombre es miembro de una especie amiga o enemiga de los

<sup>20</sup> Metáfora de Schopenhauer en palabras de Bettelheim 1982, p. 113.

contactos y que tanto el defecto como el exceso de espacio vital pueden ser destructivos para el bienestar humano. Por tanto, podríamos decir que la vivencia del espacio vital es relativa a los usos, costumbres sociales y culturales de determinados grupos humanos. Para algunos grupos por ejemplo el espacio apenas ideal por persona es de 10 metros cuadrados por persona, pero por ejemplo para los (las) jóvenes de la Escuela Ortogénica lo ideal para ellos es manejarse en un espacio de 16 metros cuadrados por persona y además, ofrecer espacios de relaciones públicas como el comedor, el patio, etc. Pero todas estas vivencias dependen de las relaciones que en el espacio se establezcan y las formas de organizar el espacio, que faciliten u obstaculicen un tipo de relación.



Las condiciones de superpoblación o alta densidad, no actúan solas en un escenario educativo o social; y son precisamente, el conjunto de relaciones posibles que allí se establecen las que hacen de este factor un elemento posible de crecimiento humano o por el contrario puede convertirse en un generador de violencia.

Sin embargo, podríamos decir que, si bien las relaciones se deben construir desde contextos específicos, sí podríamos alertar algunas situaciones de la escuela de hoy, retomando la voz de Bettelheim "... nuestras grandes escuelas descartan toda oportunidad de gozar de intimidad y constituyen un desafío a la dimensión humana. Ninguna escuela debería servir a más de trescientos o quinientos jóvenes. Sólo una fábrica de educación sirve a varios miles"<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Bettelheim, Bruno, *Educación y vida moderna*, Un enfoque psicoanalítico, Barcelona, Grijalbo, 1982, p. 121.



¿Qué podríamos decir, de algunos monstruosos colegios y escuelas que todavía se construyen en nuestra ciudad y país?, se hace urgente y necesario realizar investigaciones bien profundas a este respecto. Es sabido que relaciones pedagógicas democráticas, innovadoras, activas, por procesos, son imposibles e incompatibles de desarrollar con éxito, con grupos numerosos en espacios reducidos. No son ejércitos homogéneos los que queremos formar, un buen propósito de la educación podría ser, la construcción de comunidades e individuos con sus propias identidades y singularidades que desarrollen profundos desarrollos humanos.

Para finalizar este capítulo, anotamos que la proxemia, es decir, las prácticas y teorías que el hombre hace en relación con el uso de su espacio, es susceptible de ser leída -más que como una suma de medidas y de objetos dispuestos en un espacio- como una realidad dotada de sentidos; sentidos que en este trabajo nos interesa develar desde el ámbito escolar. Al dejar *hablar* estos sentidos, nos permitirá substancialmente transformar muchas de las condiciones que se dan en la relación maestro-alumno(s) y por supuesto es nuestra intención, que se desarrollen y acrecienten esos sentidos que desde lo proxémico construyen vida.

En el siguiente aparte nos proponemos articular estos planteamientos generales de la proxemia y su vínculo con los ámbitos escolares.

#### LA PROXEMIA EN EL AULA

“El niño de los barrios bajos especialmente tiene poca esperanza para el futuro. Las promesas que le hacemos acerca de lo que el futuro le deparará si se muestra aplicado en la escuela se convierten en palabras vacías por culpa del edificio mismo de la escuela, cuando no en mentiras descaradas con las que tratamos de seducirle para que haga ahora mismo lo que deseamos que haga. Sólo lo que le proporcione buena vida ahora mismo hará que la escuela le resulte aceptable, incluso deseable si hacemos bien nuestro trabajo...”

“El hogar, la comunidad, la escuela son los tres centros de la vida de todo niño. La escuela le proporciona su primera experiencia con una institución creada por la sociedad con el propósito exclusivo de servirle para que, a su vez, él haga su aportación a la sociedad. Todo esto es bien sabido, pero es importante recordarlo por que las disposiciones espaciales forman parte del modo en que la sociedad habla al individuo. Para este representan el concepto que la sociedad tiene de él”<sup>22</sup>.

Las investigaciones, trabajos, escritos, libros y publicaciones sobre la proxemia, tuvieron su auge primordialmente en la década de los 70, en el medio anglosajón. Los mejores y más comprensivos trabajos de esta época son los de Robert Sommer, Barbara M. Grant, Dorothy G. Hennings y Carol S. Weinstein.

A continuación brevemente abordaré la proxemia en el aula, desde las perspectiva del maestro, sus movimientos y acciones y la disposición de los objetos y del espacio, los modelos de organización, algunas perspectivas de análisis, etc.

### La proxemia del maestro en el aula

Con la *moda* de la utilización del video en los contextos escolares en los años 70 se descubre su utilidad en el análisis y auto-análisis de la *conducta* del maestro, creyendo abrirse un camino para la investigación *experimental* y *neutral* (sin intervención de observadores visibles que afecten la interacción en aula). Surgen, pues, en esta época numerosos estudios sobre la gestualidad y proxemia del maestro, muchos de ellos realizados con ayuda del video.

Dorothy G. Hennings<sup>23</sup>, además de recoger las investigaciones del momento, realiza varios trabajos de campo junto con Bárbara Grant y desarrolla unas categorías para la observación de los len-

<sup>22</sup> *Ibíd.* p. 123.

<sup>23</sup> Hennings, Dorothy Grant, *Mastering classroom communication*, What Interaction Analysis Tells The Teacher, Pacific Palisades (California), Goodyear Publishing Co., 1975, pp. 151-168.

guajes no verbales del maestro que sirven de correlato a la observación de los estudiantes, y que se recogen en la tabla No.1.

**TABLA No. 1**

**EL LENGUAJE NO VERBAL DEL MAESTRO**

Significados Emocionales	“Vocabulario” del Lenguaje no Verbal	Significados Sustantivos	
Apoyo	Efectos vocales	Indicar o señalar	Movimientos de conducción
Ayuda	Gesto	Reaccionar	
Receptividad	Miradas	Responder	
No-atención	Postura	Centrar	
No-respuesta	Toque y distancia	Atención	
Desaprobación	Velocidad del movimiento	Ganar la atención	Movimiento de actuación
			Movimiento de manipulación
		Enfatizar ilustrar	
		Manipular objetos	
		Supervisar o mirar materiales	
		Preparar materiales para ser manipulados	

Además, el maestro -al igual que el estudiante- también realiza una serie de movimientos de auto-ajuste y manías o *tics*.

Por el objeto de estudio de esta investigación nos centraremos en el vocabulario no verbal referido a lo postural, al toque y distancia y a la velocidad del movimiento del maestro. Las categorías de análisis van a ser tenidas en cuenta en su totalidad, aunque no compartamos en su totalidad la división entre lo emocional y lo sustantivo. Es obvio que, por ejemplo, llamar la atención o enfatizar algo tiene profundas implicaciones emocionales y afectivas. Otra forma de interpretar las categorías de Hennings sería agrupando las correspondientes a los significados emocionales en torno a las respuestas del maestro a las solicitudes o llamados (implícitos o explí-

bitos) de los estudiantes, y las correspondientes a los significados substantivos en torno al protagonismo del maestro, a la conducción de la actividad.

## El salón de clase como ambiente de interacción

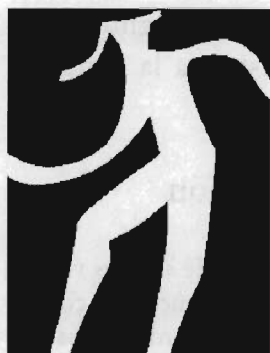
“Por doce años o más los chicos habitan en una secuencia de salones virtualmente idénticos -cambian los maestros, cambian los compañeros de clase, cambia la escuela, los cursos y los métodos de enseñanza pero no el salón de clase en sí mismo (...) No debe sorprender el que los chicos y maestros dejen de percibir su ambiente, la monotonía los está adormeciendo”<sup>24</sup>.

### • El aula como caja (espacio de características fijas)

Esta referencia simbólica del aula como *caja* la hemos retomado de D. Smith (*On the Classroom Box*, un artículo publicado en *Fara-lones Scrapbook*, New York en 1971), pues nos parece que apunta precisamente con esta imagen a lo que son realmente las aulas en la escuela: meras cajas, cubos.

Hall señala, como lo vimos anteriormente, que existe un espacio de características fijas (fixed-feature space) que, para el caso de la escuela, es la instalación arquitectónica; dichas características el hombre las percibe como fijas -aunque no lo sean, pues un muro puede tumbarse o taparse una ventana- y se interiorizan de un modo que gobiernan nuestro actuar por la vida, con un cierto carácter fatalista de imposibilidad de transformación. La vivencia o la percepción que tenemos todos sobre el espacio del aula no escapa a esta visión, pues no es gratuito que el concepto del aula escolar tal y como la vemos en la actualidad, data de principios de siglo. Sommer nos hace caer en cuenta de que el diseño que se realizó a comienzos de siglo y vigente hoy presentaba las siguientes características:

<sup>24</sup> Smith 1971, citado por Weinstein Carol S. 1981, *Classroom Design as an External Condition for learning*, En: Educational Technology, August, p. 17.



La forma debería ser rectangular, las ventanas debían quedar a la izquierda del salón, ya que los pupitres deberían ser iluminados por la luz natural (de izquierda a derecha para no obstaculizar la luz sobre el cuaderno con la mano), ya que en muy pocas escuelas tenían luz eléctrica, el tablero es el que define el derecho y el revés del salón, es el punto central el cual se debe ver con claridad desde cualquier sitio (aquí es importante anotar, que si bien el tablero es un objeto que puede ser móvil, en esta clase de salón se transforma en un objeto fijo que hace parte de la arquitectura, muchas veces es una pared pintada de verde, o en otras ocasiones es un pedazo de madera colgado a unas puntillas, las cuales permanecen en el mismo sitio por siempre).

“El tablero marca el frente del salón y es el foco de la atención del estudiante y el punto organizativo de la actividad comunicativa”<sup>25</sup>.

Sólo tiene una puerta, pues de esta manera se pueden controlar tanto la salida como el acceso de los estudiantes. La puerta, cuando sale el profesor, queda abierta para garantizar el control. Una puerta cerrada sin profesor adentro es señal inequívoca de desorden o conspiración.

Como una caja, un espacio sin repliegues y recovecos, la privacidad es casi imposible y los lenguajes no verbales son fácilmente percibidos. La comunicación entre dos o más personas puede ser fácilmente supervisada u observada por el profesor o por los otros. El susurro se convierte en una señal para construir un pequeño globo de privacidad.

<sup>25</sup> Hennings Op. Cit. 1975, p. 171.

Estas características, son para nada distantes con el aula actual de nuestra realidad escolar.

“El diseño tipo caja del salón de clase moldea la organización de actividades que se desarrollan en él así como la forma y el estilo que asume la comunicación”<sup>26</sup>.

“La existencia misma del salón de clase como lugar cerrado y aislado de todo lo demás, informa insistentemente de la relación insana de nuestra civilización con la naturaleza y con otras culturas. Dentro, se está seguro, protegido, aceptado, se está cerca del centro. Fuera, está la intemperie, el no saber, la soledad indeseable, la marginación. De ahí el terror a ser sacado de clase y, sin embargo, por la íntima convicción de estar dominado, el gran deseo de salir cuando sea recreo. No es gratuita la expresión de los escolares paisas cuando se les deja salir antes: ‘¡Nos soltaron!’”<sup>27</sup>.

Retomando las palabras de Isabel Cano, el espacio del aula vivido y construido mantiene una “estructura de comunicación en clase unidireccional, grupal de tipo informativa-académica-formal. Además, las características de las actividades son: individuales, competitivas, la misma actividad para todos y al mismo tiempo”<sup>28</sup>.

#### • Espacio de características semifijas

La disposición y utilización del espacio o ambiente dentro de esa *caja* o espacio fijo, influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan y esto ocurre en diferentes campos y no sólo en el educativo. El aula debe ser un espacio más que para almacenar libros y depositar mesas y asientos, un lugar que cuidadosamente y participativamente dispuesto, influye significativamente en la experiencia educativa y en las relaciones que allí se producen.

<sup>26</sup> *Ibíd.* p. 171.

<sup>27</sup> Yepes C., Enrique., *Notas para un análisis semiológico del salón de clases*, En: Educación y pedagogía, Medellín, U. de Antioquia, No. 7, vol. 3, 1992, p. 54.

<sup>28</sup> *Op. Cit.*, 1995, p. 25.

La forma como damos manejo a los objetos (Hall, espacio semifijo) además de poner de presente una característica individual, un sello personal, denota la forma como concebimos las relaciones, en este caso dentro del aula.

## MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Carol S. Weinstein propone dos modelos básicos de organización del espacio semifijo que se aplican muy bien en la escuela primaria: en términos de *territorios personales* o en términos de *funciones*<sup>29</sup>; aunque -como anota Zabalza<sup>30</sup>- cuando se tienen diferentes profesores para cada asignatura, pueden plantearse otras modalidades como la rotación de los alumnos por aulas especializadas o la rotación de los profesores por las aulas. Sin embargo, estas otras modalidades no son sino variantes realmente poco significativas de los dos modelos básicos.

En cuanto al modelo de organización del espacio por *territorios personales* se da principalmente por grupos en filas o en otros casos la organización se da en pequeños grupos. Cuando el salón está organizado funcionalmente, el espacio se divide en áreas de trabajo especializadas. Esto permite a diferentes grupos de estudiantes trabajar en diferentes tipos de actividades al tiempo.

## PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS DE LA PROXEMIA EN EL AULA

Como hemos visto hasta ahora, los análisis sobre la proxemia en el aula están atravesados por una preocupación pedagógica fundamental: la enseñanza y el aprendizaje.

<sup>29</sup> Op., Cit., 1981, pp. 13-16.

<sup>30</sup> Zabalza, Miguel Angel, *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*, Madrid. Narcea, 1987, p. 160.

También se hace necesario y hasta urgente considerar perspectivas de análisis del espacio escolar, del aula, desde otros ámbitos, tales como: el poder, el género, la diversidad.

## El poder

Partiré retomando las palabras de Foucault:<sup>31</sup>

“Todavía ignoramos en que consiste el poder... Después de todo ha sido necesario llegar al siglo XIX para saber lo que era la explotación, pero no se sabe quizá siempre qué es el poder. Y Marx y Freud no son quizá suficientes para ayudarnos a conocer esta cosa tan enigmática, a la vez visible e invisible, presente y oculta, investida en todas partes, que se llama poder”.

Si bien, en la actualidad todavía no comprendemos del todo el concepto de poder, sus manifestaciones, etc., sí podemos recoger algunas ideas de algunos autores y de esta manera contribuir a acercarnos al tema.

Althusser nos da pistas de análisis de dicho concepto, ofreciéndonos categorías como las de Aparato de Estado (Aparato Represivo de Estado, Aparato Ideológico de Estado), si bien, estas categorías fueron importantes en su momento, son cuestionadas por Foucault, rebasándolas y situando el problema del poder a un lugar más cotidiano: el poder no está solamente en el Aparato de Estado, está en todas las relaciones humanas, “... los mecanismos de poder funcionan fuera de los Aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana”<sup>32</sup>.

Este autor empieza a cuestionar las relaciones de poder desde instancias muy reales y humanas, donde involucra las instituciones psiquiátricas, la escuela, la cárcel, etc. Esta visión nos conduce a

<sup>31</sup> Foucault, Michel, *Microfísica del Poder*, Piqueta, 1992, p. 82.



pensar que el poder está en todas partes, no ejercido en todo momento y representado de igual manera para todos los grupos humanos, para todas las relaciones, instituciones, pero de todas maneras presente en todas las relaciones que establecemos.

Para aproximarme a realizar un análisis del ejercicio del poder en la escuela y en el aula, he retomado algunas ideas valiosas del libro “Vigilar y Castigar” de Michel Foucault, las cuales a través de un análisis del surgimiento y establecimiento de la prisión en la edad moderna, nos suscitan inmediatamente analogías a la institución educativa.

Empezaré con algunas ideas:

El poder punitivo cumple una función social compleja y tiene efectos tanto negativos (represivos) como positivos.

“...lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado es simplemente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, que produce cosas, induce placer, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social, mucho más que como una instancia solamente negativa que tiene como función reprimir”<sup>33</sup>.

Las instituciones sociales modernas que cumplen una función social punitiva -entre otras- son: la cárcel, la escuela, los psiquiátricos. El poder se manifiesta, se ejerce de manera diferente, y se soporta en los diferentes modelos de producción que lo legitima o no.

Es así como el castigo, en el sistema de producción feudal y despótico, se objetivaba sobre el cuerpo a través del castigo físico y el suplicio, un castigo que, además, debería ser espectáculo, ritual. El cuerpo es blanco de la acción penal. El sufrimiento debía medirse

<sup>33</sup> Op. Cit. Foucault 1992, p. 108.

<sup>34</sup> Entrevista a Foucault, citado por Morey, Miguel, *Lecturas de Foucault*, Madrid, Taurus, 1983, p. 244.

jerarquizarse y reglamentarse. Sin embargo, ya sabemos que este poder no se da del todo puro y que, a mayor represión, mayor posibilidad de que se devuelva esta tiranía en revuelta o protesta.



En el sistema de producción mercantilista el poder punitivo se sofisticaba, se *humaniza* afinando el castigo corporal, esquivando aparentemente el dolor corporal; es el *alma* el punto privilegiado de la acción penal, y el éxito de este poder solamente se puede dar a través del control que, a su vez, se sostiene por la disciplina normalizante. Ahora bien, Foucault define el alma como “el elemento donde se articulan los efectos de un cierto tipo de poder y la referencia a un saber, el engranaje por el que las relaciones de poder dan lugar a un saber posible y el saber prorroga y refuerza los efectos de poder”<sup>34</sup>.

Entonces, podríamos decir que pasamos de un ejercicio del poder despótico (del monarca) que actúa sobre el cuerpo, a un principio del poder de castigar que es ejercido por la sociedad en su conjunto desde lo ideológico: las ideas jurídicas, lo representativo, lo normativo (esto redimensionado en el presente por los discursos científicos, médicos, etc).

En el siglo XIX y en los albores del sistema de producción capitalista, la institución carcelaria es el modelo a seguir para cumplir esa función social del poder punitivo. Sin embargo, esta institución presenta convergencias e incompatibilidades entre las formas de ejercer el poder (el control, el castigo, etc.) de los modelos de producción que hemos enunciado anteriormente, ofreciendo una caracterización muy singular en la que se mezcla lo despótico y lo *humanizante*. En el siglo XIX, pues, nace la prisión cuya penalidad

<sup>34</sup> Citado por Morey 1983, p. 268.

se basa en la disciplina y la normalización. Las exigencias de un nuevo modo de producción valorizan este tipo de ejercicio del poder punitivo, pero para lograr su éxito se necesita de un sistema de control sofisticado y ese control sólo se puede garantizar a través de la normatización, de la disciplina.

Para Foucault la disciplina es “el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo es reducida con el mínimo gasto, como fuerza política y maximizada como fuerza útil”<sup>35</sup>. Según este autor, para que exista un idóneo ejercicio del sistema disciplinario se necesitan tres condiciones: Una vigilancia jerárquica, Un cuerpo de sanciones normalizadoras y Una sucesión de procedimientos de examen.

La escuela, como hemos dicho anteriormente, no escapa a este ejercicio y estilo de poder. Por lo tanto, seguiré este discurso comparando la institución carcelaria con la institución escuela y en el que, seguramente, no se sabrá si hablo de una u otra.

#### • La vigilancia

Supone un particular ejercicio de la mirada y, por tanto, supone, a la vez, una particular forma de organizar el espacio, todas las partes que conforman dicho espacio deben ser igualmente accesibles a quien inspecciona; las salidas y entradas tienen que estar perfectamente controladas y, por tanto, los movimientos o desplazamientos también -y en algunos casos prohibidos-. “El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder, y en el que a la inversa, los medios de coacción hacen claramente visibles a aquellos sobre los que se aplican”<sup>36</sup>. Le subyace el modelo militar: el observatorio y el campo, y su régimen ideal es la visibilidad total.

<sup>35</sup> Ibid. p. 285.

<sup>36</sup> Ibid. p. 288.

En términos de Foucault la arquitectura, la organización del espacio se convierte en un importante operador de poder. Los edificios tienen el modelo de una máquina de observación, en el que el interior de estos, permita un control minucioso. “Empieza a sustituirse el esquema simple del encierro y de la clausura -muros espesos, puertas sólidas que impiden entrar o salir- por el cálculo de las aperturas, de lo lleno y lo vacío, de los pasos y las transparencias”<sup>37</sup>.

El modelo arquitectónico privilegiado para retomar de él las principales características que permitan la vigilancia y el control es el panóptico, diseñado por Jeremy Benthan. Dicho modelo tuvo (¿tiene?) gran éxito, pues con muy pocos costos logra realizar una gran labor política, dando gusto a una sociedad policial. Desde este diseño no es necesario que realmente se esté vigilando, lo importante es que la estructura dé esa sensación (ver sin ser visto).

“Si importa poco el éxito del panóptico en su aplicación a las instituciones totales es porque su verdadera importancia estriba en el modo cómo la exigencia de individualización y visibilidad, planteada por Benthan como operador ideal de poder, ha permitido la carcelarización de la vida cotidiana por entero, la puesta en práctica del modelo de cuarentena social, ejerciéndose sin resquicios sobre toda la sociedad: la invención de una sociedad disciplinaria”<sup>38</sup>.

Este referente arquitectónico y simbólico en la escuela lo menciona Enrique Yepes: “Gracias a la percepción panóptica de que se dispone, el profesor está en condiciones de hacer de la zona estudiantil (la de las sillas en filas) un repertorio de individuos dentro del cual es posible seleccionar, señalar, discriminar, vigilar, etc”<sup>39</sup>.

El espacio arquitectónico de la escuela corre con similares disposiciones a lo dicho anteriormente, y sobra decir, la casi igual simili-

<sup>37</sup> *Ibíd.* p. 289.

<sup>38</sup> *Ibíd.* p. 298.

<sup>39</sup> *Op. Cit.* Yepes 1992, p. 51.

tud con el espacio simbólico de vigilancia y control vivenciado desde las aulas (ver modelo o tendencia tradicional).

• **El cuerpo de sanciones normalizadoras**

Las normas, la disciplina se conforma como un sistema en el que las relaciones que se establecen, se producen desde un mecanismo de gratificación-sanción; todos los actos del comportamiento humano, son susceptibles de ser penalizados. “No se especifica un dominio de lo prohibido (por la Ley, lo que daría lugar a un espacio jurídico), sino que cualquier acontecimiento cae dentro del principio o bien o mal que hace inmediatamente sancionable (o gratificable) cualquier acto: ningún acto es indiferente para los sistemas disciplinarios”.<sup>40</sup> Retomo un esquema que presenta Morey a propósito de Foucault, que nos da una idea de qué elementos puede tocar la sanción disciplinaria:

“Esta cuadrícula moral del espacio disciplinario permite llevar adelante una estricta contabilidad por la que los individuos son diferenciados, sin por ello dejar de ser homologados bajo un canon estricto de comportamiento adecuado”<sup>41</sup>.

Las sanciones disciplinarias tienen lugar desde el establecimiento de la norma, la cual establece una codificación de las costumbres, una normalización de las conductas, convirtiendo a todos los seres humanos y sus relaciones, en hombres normales. Este empeño se logra solamente a través de la comparación, la diferencia y el señalamiento, la jerarquización y la homogeneización que excluye. En el aula aparecen sitios para el que se porta mal: *mejor te haces solo y así no molestas* o pupitres de los cuales no se pueden parar los es-

<sup>40</sup> Op. Cit. Morey 1983, p. 290.

<sup>41</sup> *Ibíd.* p. 190.

<sup>42</sup> *Ibíd.* p. 190.

tudiantes por largas horas, pues *hay que cumplir con la disciplina y el orden*. Entonces las normas también configuran el espacio, y el espacio da lugar a la norma.

• **Sucesión de procedimientos de examen**

La vigilancia y la sanción se evidencian claramente en el examen: “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar; el examen lleva consigo todo un mecanismo que liga un cierto tipo de formulación del saber con una cierta forma de ejercicio del poder”<sup>42</sup>. Para Foucault son tres las funciones básicas que cumple el examen:

√ *Intervierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder:* el poder soberano existía en la medida en que era visto -en sus manifestaciones y ceremonias-. Por el contrario el poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible... y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir signos de su poderío, en lugar de imponer su marca a los sujetos, capta a estos en su mecanismo de objetivación (...)

√ *Hace entrar a la individualidad en un campo documental:* La acumulación documental que suministran los exámenes de individuos objetivados abre (en hospitales, cuarteles, escuelas, etc.) la necesidad de una codificación de la individualidad disciplinaria (...)

√ *El examen, rodeado de todas estas técnicas documentales, hace de cada individuo un caso:*

Un caso que constituye a la vez un objeto para el conocimiento y una presa para el poder (...) No es ya un monumento para una memoria futura, sino un documento para una utilización eventual”<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> *Ibíd.* p. 292.

<sup>43</sup> *Ibíd.* pp. 292-293.

El aula tradicional es un espacio cerrado, que se vive también como encerramiento, en el que los movimientos de los estudiantes son controlados y en muchos de los casos registrados, en el que el poder se ejerce a través del maestro desde una posición jerárquica, en donde el estudiante está localizado, determinado y examinado, y en el que el espacio, la forma de organizarlo, distribuirlo, vivenciarlo simbólicamente ratifica el establecimiento de este tipo de relaciones.

Estas aproximaciones sobre el poder, si bien reconozco no agotan las posibilidades para entenderlo, abren caminos de análisis de la proxemia en el aula, que serán evidenciadas en el análisis de la información recogida en esta investigación.

## El género

Es innegable la función socializadora que cumple la escuela en las nuevas generaciones. “La escuela y el sistema educativo en general, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo psicosocial de niños y niñas en su formación general para la futura inserción en la sociedad”.<sup>44</sup>

La escuela no sólo trabaja sobre aspectos del conocimiento, sino que también fundamenta su acción sobre unos valores (producto de la sociedad en la que está inmersa), los cuales debe transmitir y reproducir garantizando que los estudiantes de hoy, futuros adultos puedan comportarse según la sociedad lo espera.

“... la escuela en particular y el sistema educativo en general, desempeñan un papel fundamental tanto en el desarrollo de la identidad de género como en la socialización de roles según esa identidad. En este proceso la es-

<sup>44</sup>Turbay R. Catalina, Rico De Alonso Ana, *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*, Reflexiones sobre socialización de roles de género, Bogotá, Consejería Presidencial para la juventud, la mujer y la familia, 1994, p. 55.

cuela frecuentemente tiende a reproducir una socialización acorde con estereotipos sexistas, y de acuerdo con éstos, dado que la mayoría de los estereotipos son más desfavorables a las mujeres que a los varones, acaba por tanto constituyéndose no sólo en agente de socialización de roles según estos estereotipos, sino también en agencia de discriminación/segregación de la mujer".<sup>45</sup>

En cuanto a la proxemia, las maestras y maestros, aunque algunas veces no de forma consciente, suelen tratar de modo diferente a sus estudiantes de acuerdo con el sexo al que pertenezcan.

Al interior de la escuela se ofrecen distintas actividades sean los estudiantes niñas o niños; es así como a los niños se les propicia y fomenta acciones que tengan que ver con el movimiento en espacios abiertos, deportes, educación física, etc. A las niñas se les acepta y se ve como normal su pasividad corporal *son tan juiciosas* y se les promueve actividades más de una corporalidad más recatada y sedentaria.

En algunos casos, la organización del espacio en el aula se hace por filas enteras de niños y niñas aparte. El maestro (a) ubica en los pupitres dobles a niñas con niñas y a niños con niños, para que no se presenten problemas.

Las niñas, como en la mayoría de los casos son más *juiciosas* (no se ven), entonces los maestros(as) no se les acercan corporalmente o tienen menor contacto comunicativo, provocando que la exigencia intelectual para estas sea menor que la que se hace a los niños.

En el presente trabajo se tocará tangencialmente el análisis de la proxemia y el género, tratando de evidenciar qué pasa a este respecto.

<sup>45</sup> *Ibíd.* p. 59.



## La integración

La Ley General de Educación en su capítulo 46 nos dice:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.

Este artículo nos ofrece la oportunidad de que en las escuelas públicas, pueda hacerse realidad la integración de estudiantes con toda su diversidad. Pero es necesario además de una buena actitud y formación de los(las) maestros(as) a este respecto, el pensar el espacio, siendo imperioso modificar las condiciones del espacio físico y simbólico que se manejan tradicionalmente desde estas escuelas.

Hay que democratizar el espacio escolar, hacerlo, construirlo para la diversidad: “ En un centro hay alumnos de muy diversas características. En algunos no existe preocupación alguna por los alumnos zurdos, por deficientes físicos (sordos, ciegos, amputados...), por los de baja/alta estatura... La adecuación de las características del espacio a las necesidades de los estudiantes es un factor educativo, ya que se asienta en la dignidad de las personas y en la igualdad de sus derechos”<sup>46</sup>.

Si bien, las condiciones de infraestructura son muy pobres en nuestras escuelas públicas y tenemos que exigir que estas mejoren, no podemos esperar y justificar nuestra inmovilidad frente al pensar y actuar sobre el espacio.

Con los pocos objetos, mobiliario y sobre todo con nuestra capacidad para reflexionar sobre el significado, implicaciones para el aprendizaje, la convivencia, la democracia, abordaremos un ele-

<sup>46</sup> Op. Cit. Santos 1994, p. 153.

mento (el espacio) aparentemente minúsculo del cual estoy segura, pueden desprenderse transformaciones poderosamente estructurales del quehacer educativo.

### Lo estético

Con frecuencia han sido criticados los proyectos de *embellecimiento* y mejora de los salones por alejar a los estudiantes del trabajo académico y de las asignaturas, por ser una *pérdida de tiempo*. Algunas investigaciones en el medio anglosajón han mostrado que, si bien con estos proyectos no se mejora substancialmente el aprendizaje y el rendimiento académico, sí se logra un ambiente más agradable e informal, una mayor motivación para estar en clase y una mayor interacción y participación entre los estudiantes<sup>47</sup>.

En el sector de la educación oficial en el país hemos manejado este elemento en las escuelas desde tendencias un poco extremas:

- Por una parte, existen escuelas y salones que por su ubicación de marginalidad es poco posible realizar y motivar a estudiantes y profesores a que embellezcan su espacio escolar; son escuelas donde los pocos cuadros que existen están mal colgados, las carteleras caídas, mesas y asientos rotos y despintados y donde el ambiente en general es pobre y empobrecedor.
- Por otro lado, está el extremo en el que existe una aparente preocupación por lo estético, pero que tiene que ver más con el sentido del orden por el orden, de lo limpio aun a costa del inmovilismo; así, una de las preocupaciones trascendentales de algunos directores de escuela es mantener los pisos encerados y brillados a costa de los alumnos que han sido sancionados. Se obliga a las aseo y a los alumnos a hacer aseo con cierta regularidad, para así poder

<sup>47</sup> Op. Cit. Weinstein 1981, pp.16-17.

mantener ese ambiente un poco artificial, pero el cual denota aparentemente ante los ojos de un extraño visitante, una idea maravillosa de dirección, organización y orden.

Es difícil observar en nuestras escuelas oficiales, espacios decorados estéticamente, en concertación entre directores, maestros y alumnos. Casi siempre impera la estética de la *cultura universal* (fotos de próceres enmarcadas, mapas, etc.) detentada por los maestros y directores, en detrimento de aquellos objetos y símbolos de la cultura popular, apreciada y apropiada por los alumnos, que en muchos casos tienen que expresarse de forma marginal porque en el espacio escolar no hay lugar para ello.

En el caso regional de Bogotá es de mi conocimiento, la experiencia de un proyecto institucional realizado en una escuela de la zona oriental (Zona 3) en la cual el proyecto gira en torno al embellecimiento de la escuela como posibilidad del *bien vivir* de los estudiantes. La comunidad educativa se concentró durante un año, no tanto en *enseñar* o *aprender* sino en hacer de la escuela un lugar agradable para estar, para jugar, para leer, para conversar. Los maestros están muy satisfechos con los resultados de su proyecto y el impacto en la comunidad educativa ha sido muy positivo.

Podríamos decir a manera de conclusión, que el ambiente y espacio pedagógico es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario o una colección de centros de aprendizaje.

“La visión conceptual de la disposición del ambiente es mucho más amplia y, al mismo tiempo más básica. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos e interacciones, entre disposiciones ambientales y aprendizaje”<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> Loughlin, 1987, p. 21.

Cada ambiente y cada espacio deben ser singulares, ofreciendo preguntas y respuestas apropiadas a cada niño, a cada maestro, a cada grupo y a muchos proyectos de *vida* escolar.

## EJEMPLO DE LA LECTURA DE LA PROXEMIA EN EL AULA EN UNA ESCUELA DISTRITAL

- **Sofía:** No es directora de grupo y asume las clases de inglés para todos los grados de la primaria, en esta investigación observamos su relación con los estudiantes de quinto grado de primaria.
- **Territorialidad:** No hay señales muy claras de apropiación del espacio total del aula por parte de la maestra. Sólo encuentro la mesa del profesor como un escudo de protección desde el cual la maestra se relaciona con los (las) estudiantes. La maestra en las dos observaciones no interviene en la modificación del espacio, no tiene señales de pertenencia, seguramente porque no es directora de grupo. Incluso, no recorre el espacio en señal de reconocimiento y apropiación del territorio.

Por parte de los estudiantes encuentro una cierta apropiación del sentido del grupo por lo que están organizados de esta forma, pero hay algunos indicadores que me hacen pensar que no poseen una apropiación global del espacio, del aula: las maletas en el piso, no tienen un sitio donde colgarlas o dejarlas (a pesar de que hay una pared con huecos donde podría ser, pero están llenas de materas con plantas), tampoco encontré huellas de sus trabajos, dibujos, carteleras o formas de expresión evidentes en el espacio.

La maestra señala que ella cree que el espacio sería diferente si ella estuviera a cargo del salón, si fuera directora de grupo o tuviera su



propio salón de inglés. Eso me hace pensar que de manera inconsciente suponemos que hay una fuerte tenencia de parte del director del grupo y que de alguna manera, las maestras que no lo son, sienten una cierta incapacidad para apropiarse del espacio en el que se trabaja.

- **Densidad:** no hay un aparente hacinamiento, muestras de violencia etc, en las dos observaciones que realicé; sin embargo, de la forma como están organizados los pupitres, especialmente para los(las) estudiantes que están a los lados de las paredes, hay muy poca posibilidad de movimiento. Además puedo señalar, que esta es una de las aulas más pequeñas de las observadas en esta investigación y esto podría incidir directamente o de forma tangencial en la preocupación de la maestra directora de grupo acerca del comportamiento e indisciplina de dicho curso.

- **Espacio de características fijas:** aparecen características típicas del aula tradicional: la ventana a la izquierda, el tablero como eje de organización, una única puerta, para el control de las salidas y entradas, etc. Sus dimensiones son: 5,87m. X 5,50m.

- **Espacio de características semifijas:** aparecen muy pocos objetos que conformen el espacio: sólo los pupitres de los(las) estudiantes y de la profesora, una mesa cerca al pupitre de la profesora sin ningún uso aparente, un tablero acrílico encima del tablero verde tradicional.

En cuanto al mobiliario, los pupitres son desastrosos, incluso el de la maestra presenta las mismas características, el cual he llamado pupi-

tre jaula. Estos pupitres por su estructura metálica que hace de asiento y mesa una unidad, impide que la persona que allí se sienta pueda modificar la distancia entre asiento y mesa, no pueda pararse con facilidad y en caso de un eventual desastre (temblor, algún accidente eléctrico dentro del aula), pueden quedar fácilmente atrapados.

Este tipo de mesas no favorece a estudiantes con sobrepeso u obesidad, altos mucho menos a quienes que presenten alguna diferencia psicomotriz (zurdos, algún tipo de parálisis leve, etc).

Son bastante oscuros y difícil es de mantener limpios.

• **Materiales didácticos:** No se evidencia ningún tipo de material didáctico expuesto en el espacio del aula. Sólo encontré una lotería con la que la maestra trabajó en estas dos observaciones, ella la llevaba.

La maestra este año tiene a su cargo la biblioteca, allí guarda unos materiales que le dieron a la escuela como: aros, pelotas, juegos y colchonetas, los cuales estaban sin estrenar ya que ninguna maestra se quería hacer cargo de ellos. No se querían comprometer con el inventario de estos.

Un recurso aparentemente distinto puede ser el tablero acrílico, pero no tuve evidencia que se utilizara, pues en las dos observaciones vi escritos en el tablero de tiza. La maestra que observé, señala que se le olvida cargar los marcadores para este tablero y por eso recurre frecuentemente al de tiza. Esto me hace pensar que la utilización de los pocos materiales que se tienen en las escuelas públicas se subutiliza por diversas razones: una puede ser un imaginario con el que se trabaja en estos sectores: como nunca hemos tenido materiales existe una parálisis frente a ellos cuando existen, haciéndolos invisibles o no dándoles importancia, porque como siempre

hemos trabajado sin ellos y hemos podido trabajar *bien*, cuando aparecen no les damos mayor importancia. Otra razón puede ser que el tener en cuenta materiales para su trabajo supone más trabajo: tener a su cargo un inventario, tener un espacio donde dejarlos y guardarlos, cuidarlos, etc.

## MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

No aparece una organización del espacio por funciones. Si aparece una organización del espacio rompiendo la forma usual de organización por filas. Está organizado por pequeños grupos de seis u ocho estudiantes por grupo. Este tipo de distribución puede favorecer una organización grupal por parte de los estudiantes, facilitar el diálogo, desarrollar un sentido de pertenencia más efectiva, mayores sentimientos de solidaridad, etc. No encuentro una evidencia de que las maestras tanto la de inglés como la directora de grupo sean muy conscientes de potenciar estas posibilidades. La directora de grupo al preguntarle por qué hizo esta organización, me comentó que esto lo hacía por que era más moderno, eso de la enseñanza por grupos. La maestra de inglés en las dos observaciones deja la organización del espacio como lo encontró, aduciendo que esta forma de organización le servía para lo que iba a realizar en clase.

A pesar de esta forma de organización por grupos, se siente una contradicción en centrar la atención por parte de la maestra en la mitad del salón cerca al tablero, pues los niños y niñas que están sentados(as) dando la espalda a la maestra y los que están sentados de forma vertical, les toca una posición bastante incómoda para atender a la exposición central de la maestra, además de que no tenían que realizar una actividad de trabajo grupal; lo que me hace pensar que seguramente para esta actividad, la forma de organización del espacio no era la más adecuada.

Siento una excesiva concentración de la acción en la parte de adelante del salón, donde está el tablero como en la forma de organización tradicional.

*Espacio informal o distancias:* la maestra frente al grupo en general presenta una distancia social remota, incluso con los(las) estudiantes que están más cerca de ella, realiza una mirada un tanto lejana y el estar sentada en la mesa de la profesora casi todo el tiempo, hace que su contacto con el grupo se presente un tanto distante. Con relación a los(las) niños(as) que se le acercan, ella construye una distancia un poco más cercana, podríamos decir una distancia personal remota, esto lo hace de manera individual con los (las) estudiantes que se acercan a ella para hacer el ejercicio. En pocas ocasiones toma la iniciativa para acercárseles a los(las) estudiantes, más bien espera que los(las) niños(as) tomen la iniciativa. La maestra comenta que por ejemplo con los niños más pequeños hay más contacto porque ellos así lo piden, se le cuelgan, la cogen, etc. *Esto no pasa ya con los grupos grandes de quinto o cuarto de primaria.* Para la maestra esto de las distancias y los mayores o menores contactos los encuentra relativos y siente una cierta aversión a pensar en estos temas, puesto que supone que esto es manipular un poco la relación. Esto me sugiere que hay una posición de cierta defensa, de no dejarse tocar para pensar estos detalles aparentemente minúsculos, frente a una aparente necesidad de una reflexión más estructural de la educación. Dicha posición me parece importante porque relativiza trabajos como estos, pero no por eso dejo de considerar que continúan siendo bien válidos.

#### LENGUAJE NO VERBAL DEL MAESTRO

Maneja algunos efectos vocales para hacer callar a los(las) estudiantes shhhh, además de que realiza gestos con su mano tocando la boca para reforzar esta idea.



Se mueve mucho en su posición sentada, se sienta encima de sus piernas, recuesta su cuerpo hacia delante o hacia atrás, sus brazos los extiende sobre la mesa o los cuelga encima del espaldar del asiento, no encuentro una intencionalidad muy clara en estos movimientos frente a los estudiantes, sólo me hace pensar que busca su comodidad. Como no se desplaza mucho por el salón, desde su posición sentada hace bastantes gestos (eleva la barbilla) para señalar o indicar algo, para dar la palabra etc.

### El poder

La sola presencia de la maestra es bastante imponente debido a su estatura (es muy alta, superior al promedio de la población colombiana) y al colocarse tanto tiempo en la mesa del profesor, puede ser percibida con un gran poder ya que a su altura le suma una *gran armadura*, desde la cual los (las) niños pueden leer una cierta imposibilidad de relación cercana. Maneja un cierto *trono* en el cual los (las) niños son los que deben buscarla, la maestra no se le ve una preocupación especial por acercarse a los (las) estudiantes (puede ser un panóptico, una tarima remplazada por el pupitre de la maestra). Aunque aparentemente se muestra con una gran tranquilidad y frescura, se le nota preocupación por el orden (por no quedar mal ante la directora de grupo y al grupo en general de maestras que trabajan en esta escuela y que tienen todo bajo control), porque los (las) niños(as) se sienten bien, *no se despeloten tanto*, de pronto por todas estas razones conservó la forma de organización del espacio de tipo expositivo, donde ella se ubica en el centro, cerca al tablero. La maestra señala que esta forma de organizar el espacio en forma tradicional de la presencia de la mesa de la profesora etc, siempre ha sido así y así se piensa que se debe dejar; y que ella de pronto sabe que necesariamente tiene que seguir así, lo asume como un elemento más de lo natural, de la tradición, dentro de la cotidianidad de la vida escolar.

Podría existir un cierto manejo del poder en el uso de los ejercicios físicos (pararse sentarse, manos en la nariz, etc) dentro de la clase, en el que los movimientos corporales de los(las) estudiantes son de alguna manera controlados y dirigidos.

### El género

No hay evidencias en las dos observaciones de un tratamiento discriminatorio hacia los niños o las niñas. Ella particularmente siente que no tiene preferencias a la hora de relacionarse con los(las) estudiantes.

### La integración

No encuentro evidencias en el espacio de trabajar o preparar el terreno para lograr procesos de integración de niños o niñas con necesidades educativas especiales.

En general, siento un cierto escepticismo por parte de la maestra con relación a estos temas, pero también con relación a la posibilidad de modificar cualquier cosa que ocurre en la escuela en la que trabaja. Se percibe cierta desesperanza, un tratamiento del espacio de forma tradicional, el cual ha sido trabajado en esta escuela por costumbre, que la condiciona en su relación pedagógica y que me hace pensar, que si bien no quiere producir conflicto con sus compañeras por cuestiones más fundamentales del quehacer educativo en esta escuela, mucho menos los va a provocar por cosas tan elementales como los pupitres, la organización del espacio, etc.

### ANÁLISIS GENERAL

Para realizar este análisis general he optado por considerar las mismas categorías de los análisis particulares, tratando de encontrar

hilos conductores, semejanzas, divergencias, ausencias, lo común y lo distinto.

## Territorialidad

En términos generales podría decir, que los maestros y maestras manejan el espacio del aula como un territorio personal: se desplazan y recorren con toda tranquilidad, lo marcan, dejan huellas de su presencia, manejan llaves y candados.

En los casos que observé directores de grupo, el sentimiento de territorialidad se ve más marcado. Son protagonistas del escenario, se manejan con bastante autonomía por el espacio y toman decisiones sobre él: limpiar, decorar, dejar los pupitres de una manera o de otra, gobernar sobre los pocos materiales, etc. Son algunos indicativos de este dominio territorial. Desarrollan en la mayoría de los casos un relativo sentido de pertenencia. Digo relativo porque se nota una cierta preocupación por el espacio, pero su pertenencia no la siento en la mayoría de los casos genuina, ya que aparecen objetos, suciedades, desmoronamientos en el espacio y del espacio que seguramente, no dejarían pasar en su territorio personal de vivienda, en su hogar. Ante un vacío y una pobreza total de la escuela, los maestros y maestras llevan elementos que en sus casas han entrado en desuso, que en algunos casos no entran dentro de sus gustos pero que para la escuela *está bien* (encontré en algunas decoraciones cuadros con marcos y láminas rotos, con figuras pasadas de moda, cajas de cartón como papeleras...).

En los casos del maestro que trabaja en la escuela primaria nocturna y de la maestra de inglés que no es directora de grupo, pude percibir un sentido del territorio un poco diferente. Encuentro una *tenencia* del espacio pero no una *pertenencia*. No hay en el espacio huellas de su presencia, no hay extensión de su cuerpo de su per-

sonalidad, ni autonomía, el espacio sólo lo *tienen* a ratos.

En cuanto a la mesa del profesor o profesora se percibe como un pequeño territorio, desde el cual puede servir para vigilar y controlar (es una especie de panóptico inconsciente, una tarima) pues está siempre colocado enfrentado al grupo de estudiantes. La acción sobre este territorio varía, algunos lo utilizan más o menos, pero en todos los casos los maestros y maestras dejaron huellas, lo marcaron (dejando sus objetos personales, por ejemplo realizando una prevención para que este espacio no sea utilizado por nadie más, no sea invadido. Sólo en dos casos, este pequeño territorio se convertía en fortín, en coraza, en referente obligado, desde donde el maestro protagonizaba la acción pedagógica.



En cuanto a los(las) estudiantes puedo anotar que hay ciertos elementos que nos indican que son pocas las posibilidades de construcción de un territorio propio y de elaborar un sentido de pertenencia en su salón. Las maletas en la mayoría de los casos están botadas por el piso, lo que sugiere que no hay sitio para ellos ni para sus cosas. Sólo en muy pocos casos hay huellas de trabajos que hayan realizado en clase.

No se percibió ni un sólo lugar para la expresión libre, el grafitti, etc. Sólo pude observar pequeños letreros en las paredes, y algunos rayones en los pupitres que me hacen pensar en la existencia de huellas subterráneas, que son necesarias para los estudiantes en la búsqueda de ganar una presencia.

En ningún caso tienen a su cargo con total autonomía las llaves del salón o de los armarios de materiales. Sus recorridos y circulación

están restringidos y en algunos casos reprimidos y, por tanto, son escasos los desplazamientos libres por el salón.

## Densidad

A pesar de que la mayoría de las aulas son pequeñas para la cantidad de estudiantes, no se evidencian muestras claras de hacinamiento extremo. Sólo en el caso de una observación a un grupo de estudiantes de primero de primaria pude sospechar que algo pasaba con el pedazo de territorio personal que le debería corresponder a cada estudiante, pues mostraban la necesidad de ampliar su espacio, a toda costa, a través de su cuerpo. Al salir el maestro un momento del salón en esta ocasión, los niños y niñas se lanzaron a la mitad del aula y se daban golpes, patadas, extendían sus brazos, correteaban. Todo ello me hace pensar en la gran necesidad de movimiento y de apropiación de un espacio personal para cada estudiante. En los otros casos es posible que los(las) estudiantes se *acostumbren* y acomoden a vivir un espacio restringido en su salón y desfoguen subterráneamente su hacinamiento.

- **Medidas en metros.** No se incluye la escuela 1, de forma hexagonal, pues no se tomaron medidas.

Debido a lo numeroso de los grupos y la relación de estos con el área de las aulas, el promedio de área por estudiante es de apenas de 1 metro cuadrado. Y si a todo esto se le añade que el metro no es enteramente para él, sino que tiene que compartirlo con su pupitre, la mesa del profesor, armarios, los límites de su espacio personal se estrechan considerablemente de forma vergonzosa.

## Espacio de características fijas

De las siete aulas observadas 6 presentan en su instalación arquitectónica una figura rectangular y con las siguientes dimensiones: 6,75 X 9,75m, 5,87 X 5,50m, 5,50 X 6,50m, 5,50 X 6,25m, 5,23 X 6,50m, 7,70 X 8,64m.

Según la relación anterior, podríamos decir que las medidas de las aulas de la escuela oficial oscilan entre 5,87 X 5,50 m. el aula más pequeña observada y 7,70 X 8,64 m. el aula más grande.

En cuanto a las ventanas, están localizadas de la siguiente forma: Tres de las aulas tienen las ventanas a izquierda y derecha, Una a la izquierda, Una a la derecha y Una no tiene ventanas como tal, sólo unos pequeños huecos con vidrios que están localizados muy arriba de las paredes derecha e izquierda.

La luz natural en general es buena, aunque en algunas ocasiones debido al color ocre de las paredes (ladrillo) podía evidenciarse que en un día lluvioso se tornan las aulas bastante oscuras.

El tablero, aunque puede ser un elemento móvil se presenta como fijo en todos los casos y, aunque en algunas aulas existen dos tableros, sólo uno es el rey, el centro desde donde gira la organización del espacio y se centra la actividad comunicativa maestro-estudiante.

En un caso de las siete escuelas observadas, el aula presentaba dos puertas, una de ellas fue clausurada, presentaba candados, quedando una sólo puerta, desde donde puede existir la tranquilidad por parte del maestro o la maestra del control: quién entra y quién sale.

En un espacio diseñado así es casi imposible la privacidad, todo es público, todo se evidencia fácilmente ante los demás.

Se busca un aislamiento, como conservando todavía la idea de la escuela tradicional del siglo XVII de internado, en la cual era fundamental alejarse del mundo, de la vida. Así, se crean unos circuitos de relación en los que estar adentro y juicioso basta. En algunos casos de las observaciones se vió que se reprimía con el espacio, excluyendo al estudiante molestón *si sigues molestando te sales del salón*. Aunque en las observaciones no se evidenció, es del conocimiento público entre los maestros lo mal que se ve en el ambiente escolar que los y las estudiantes estén por fuera del salón con maestro(a) o no. Existe la idea o el imaginario de que por fuera del salón no se trabaja, se pierde tiempo y, por tanto, no se aprende nada.

Si bien, el espacio como su nombre lo indica, presenta características fijas, las maestras y maestros lo viven y perciben como tal, con una marcada predestinación de que eso es así y tiene que ser así.

### Espacio de características semifijas

De forma general se percibe una gran ausencia de objetos y materiales. En las siete escuelas observadas, la organización y distribución de los objetos en el espacio los hace el maestro o maestra; en la mayoría de los casos la forma de organización se deja por costumbre, porque así lo dejó la otra maestra de la otra jornada o simplemente, porque así lo dejó la aseo. Los(as) estudiantes nunca intervienen en esta organización. Es como si los objetos que se encuentran en el aula sean los que sean, se vivenciarán y percibirán como fijos.

- **Los pupitres:** En las siete observaciones encontré tres modelos diferentes de pupitres.

*Modelo uno:* pupitre jaula, lo llamo así ya que dada su estructura única metálica enteriza, dificulta la posibilidad de sentarse cómodamente y de poner a diferentes distancias el asiento de la mesa. Los que allí se sientan se les ve enredados en un armazón, del cual es difícil salir si hubiera necesidad de salir aprisa, o en caso de algún desastre fácilmente quedarían atrapados. Es de uso bipersonal y las relaciones que se pueden establecer es uno a uno; pueden presentarse conflictos por la necesidad de territorio, existen rozamientos corporales continuos, y para el caso de niños zurdos y niños que presenten alguna dificultad psicomotriz, son totalmente obsoletos.

*Modelo dos:* mesas hexagonales con asientos sueltos. Puede facilitar el trabajo en grupo, aunque en las observaciones que hice en las cuatro oportunidades que estuve en estas aulas, no se vió ningún trabajo grupal, sino individual. Presentan más funcionalidad las mesas hexagonales que en un momento determinado pueden convertirse en dos, para trabajos individuales, bipersonales o en tríos; además, al unir sus vértices, se pueden lograr diferentes posibilidades de organización: mesa redonda, hileras, pequeños grupos, gran grupo, etc. En una de estas aulas los asientos no correspondían a las mesas y se presentaban constantemente caídas de los(las) estudiantes.

*Modelo tres:* mesa bipersonal, asientos sueltos. Presenta las mismas características del pupitre jaula, pero sin correr los mismos riesgos. Facilita la posibilidad de trabajar con sólo los asientos o sólo las mesas, permiten mayor posibilidad de combinación de organización del espacio. Puede presentarse en especial con adultos(as) una cierta sensación de invasión del territorio personal, dado lo estrecho de la mesa.

En general, noté que para la mayoría de los maestros y maestras observados(as) es supremamente importante que los estudiantes



Si bien, es obvio decir que no existe una única forma ideal de distribuir y organizar los objetos en el espacio del aula y que todo depende de lo que pretendamos hacer en este espacio escolar, de la forma en que entendamos los procesos pedagógicos, las formas de relación que queremos potenciar, el contexto cultural, etc, parece existir en la práctica de estos maestros(as) observados una única forma de organizar los objetos, una tradición por así decirlo.

### Modelos de organización del espacio

Aunque en algunas observaciones (3 de las 14) se vieron organizaciones del mobiliario de manera diferente a las filas, podríamos decir que de todas maneras pese a este intento de organización diferente, se proyecta un modelo de organización del aula por territorio personal. En la mayoría de los casos se organiza por grandes grupos en filas y en contadas ocasiones por pequeños grupos.

En las diversas opciones el maestro es el único que tiene posibilidades de recorrer el espacio, lo domina. La expresión del estudiante es limitada, ya que esta disposición simboliza que está ahí para recibir información, para aprender, para consumir. Todos deben hacer lo mismo y al mismo tiempo. Según los estudiosos de estos temas, dicho modelo de distribución y organización del espacio se asocia con un modelo autoritario y transmisionista de escuela.

La zona de mayor interacción entre maestro-estudiante en tal modelo está ubicada en la zona próxima al tablero y las zonas marginales son las que están más alejadas del tablero y es allí, donde hay pocas posibilidades de contacto.

No encuentro una organización del espacio por funciones, de tipo abierto. Podría esperarse que en la escuela primaria, dada la importancia de la acción en la construcción del conocimiento de la infan-

cia, se diera una forma de organización más flexible, por centros de aprendizaje e interés, donde se potencien relaciones de solidaridad, dialogicidad, convirtiendo el aula en un espacio rico y diverso en *espacios*, que ofrece múltiples posibilidades; pero esto no se evidenció en las observaciones ni en las conversaciones con los maestros(as).

### Espacio informal o distancias

Las distancias más usuales son:

- **Personal fase próxima**

Cuando los maestros y maestras se acercan a los estudiantes en los pupitres para ayudarlos a hacer los ejercicios propuestos.

- **Personal fase remota**

Cuando discuten algo maestro(a) estudiante el tono de la voz es moderado.

- **Social fase próxima**

Tal distancia la establecen los(as) maestros en relación de comunicación con el(la) estudiante a una distancia de más o menos de 1 metro a 2 metros el maestro esta de pie y el(la) estudiante casi siempre sentado, implicando en el estudiante una cierta sensación de dominación.

- **Social fase remota**

La utilizan los(as) maestros especialmente cuando están dando una explicación, una exposición general a todo el grupo, el tono de voz es mucho más alto.

Puedo generalizar en cuanto las distancias que:

- No encontré evidencias de que en los grupos de niños(as) de niveles más bajos, con niños(as) pequeños se diera un manejo de la distancia más cercano e íntimo o cariñoso por parte de la maestra o el maestro; tal situación quiere decir que encontré muestras de cercanía por parte de los maestros(as) tanto en grupos de niños(as) grandes, medianos y pequeños.

- Así mismo, puedo generalizar que encontré muestras de cercanía especial con los (las) estudiantes tanto de maestros como en maestras, en hombres como en mujeres.

- Encontré que en algunos casos, tanto los maestros como las maestras no le dan mucha importancia al contacto corporal o a la cercanía con los estudiantes. Y no podríamos generalizar que todas las maestras por ser mujeres son más cariñosas o se relacionan con más cercanía con los estudiantes.

- No existen distancias ideales a la hora del hecho pedagógico; no todas las distancias cortas (íntima, personal) son gratificantes, todo depende de cómo consideramos al otro y le interpretamos sus necesidades de contacto y comunicación.

- La relación y el manejo de las distancias tienen que ver con las formas de entender y establecer las relaciones que operan para todos los seres humanos, desde contextos culturales y personales particulares. Es una historia social, cultural y afectiva la que en últimas incide sobre nuestra forma de relacionarnos con los demás.

Sin embargo, quisiera decir que la profesión de maestro(a) fundamentada en el establecimiento de relaciones humanas, el interactuar y el comunicar nos remite a una necesidad imperante de pensar dichas relaciones, de potenciarlas; el contacto corporal, la cercanía son elementos que pueden enriquecerlas.

Ahora bien, si reconocemos como cierto que en una relación se necesitan por lo menos dos personas, en este caso maestro(a) estudiante, también es cierto que por diversas circunstancias el maestro(a) (por la edad, por el rol que ejerce, etc) establece una especie de libreto con los estudiantes, que hace que se determinen las distancias entre uno y otro.

### Lenguaje no verbal del maestro

En general, los maestros(as) utilizan bastante gestualidad, que en algunos casos reafirma o contradice lo que dice verbalmente.

*Los gestos más usados son:* Elevación de la barbilla para dar la palabra, ceño fruncido: indica disgusto; desaprobación, control; Dedo índice en la oreja: para que escuchen, estén atentos, etc; Dedo índice encima de los labios cerrados: hacer silencio.

*Las posturas:* Brazos cruzados, acompañado de ceño fruncido: símbolo de superioridad, de mandato; Levanta un papel en una mano mientras señala con la otra: dar ejemplo, llamar atención, etc; Extiende el brazo y la mano par mostrar algo, ejemplificar; Efectos corporales tales como aplaudir para llamar la atención, pedir silencio; Pegar con la mano encima de un pupitre: llamar la atención, controlar; Chocar las manos: centrar la atención.

### *Los Recorridos*

En cuanto a los recorridos se perciben tres estilos de hacerlos:

Unos recorridos rápidos, agitados y numerosos, casi no se detienen en profundidad con los(as) estudiantes. Los(as) maestros de estas características señalan que para ellos es muy importante moverse por todo el salón porque así tienen más contacto, más control con los estudiantes.

Recorridos lentos y más pausados, disminuyen los movimientos, se hacen más detenidamente, dedican un poco más de tiempo con el(la) estudiante que se relacionan.

Recorridos rápidos y se detiene con cada estudiante, le pone interés a lo que dice y hace cada uno, es pausado(a) en el contacto con ellos.

## El poder

El maestro es protagonista de la acción en el espacio del aula. En general, todos los(as) maestros(as) ejercen control sobre los objetos, materiales, pupitres que conforman el espacio del aula. Deciden sobre la organización y distribución del espacio.

### • El espacio de vela

El espacio organizado, distribuido y administrado por el(la) maestro de vela:

Necesidad de control, sobre los materiales y sobre los estudiantes, que nada se salga de su mandato: *siéntate, siéntate*. Existencia de una cierta normatividad y manejo de un cierto cuerpo de sanciones, puede castigar al privar a un estudiante del espacio: *si sigues molestando te sales del salón*.

Necesidad de observación, de vigilancia: la mayoría de los(as) maestros(as) observados sienten una gran necesidad de moverse por toda el aula, por enterarse de todo lo que allí ocurre, niegan a los estudiantes la privacidad. En algunos casos se cumple esta función desde la mesa del profesor (panóptico), no es gratuita la posición de esta, enfrentada a los(as) estudiantes.

Necesidad de examinar: en algunos casos puede percibir que todos los estudiantes son homologados bajo un patrón de comporta-

miento adecuado para el(la) maestro (a), por tanto, es necesario examinar, juzgar para saber quién se sale del camino.

Necesidad de dominio: el maestro y maestra de estas observaciones, le cuesta repartir el poder entre los estudiantes y, por tanto, no deja ningún elemento del espacio a cargo de los estudiantes. El maestro(a) en ocasiones es amo y dueño de su territorio, maneja llaves candados y cerraduras.

De los siete maestros(as) observados, cinco utilizan ejercicios corporales en diferentes momentos de la clase, esto me hace pensar que los maestros(as) tienen una cierta conciencia de la necesidad pulsional del movimiento de los niños y niñas, pero ante lo cual no están dispuestos a dejar al *desorden* a ese cuerpo y, por tanto, se hace necesario controlarlo. El aparente desorden, el maestro(a) tiene que dirigirlo, organizarlo.

Ante esta necesidad de orden, de control los(las) maestros señalan que existe una presión de parte de los colegas, pues el movimiento, la acción, son mal vistos por ser sinónimos de incapacidad de controlar al personal.

## Género

No encontré evidencias claras de discriminación de niños o niñas con respecto al espacio. Sin embargo, pude percibir una *quietud* (casi no se mueven en el espacio) por parte de las niñas, que de alguna manera los(las) maestros(as) aplauden. *Es que son tan juiciosas, que con ellas no hay necesidad de estar encima.* En algunos casos siento que no las ven y, por tanto, sufren discriminación al no ser tenidas en cuenta. Además que la poca posibilidad de movimiento, tanto corporal como intelectual, niega opciones para su desarrollo en general.

## Integración

No es claro encontrar en el espacio, en los muebles, de las aulas evidencias de tolerar y aceptar la diferencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales: no encontré muebles para zurdos, mucho menos muebles especializados para estudiantes con alguna limitación física. En el espacio de acceso a las aulas no encontré ni una sola rampa para sillas de ruedas, etc.

## Lo estético

En cuanto a lo estético se podría decir que existe en la mayoría de los casos una cierta preocupación por parte de los(las) maestros(as) porque el aula o salón se encuentre limpio, y agradable para los niños. El problema que le veo es que la decoración, el poner bonito el salón surge, casi exclusivamente de la iniciativa de la maestra y de sus gustos. No percibí huellas de los niños a excepción de una cartelera y de unos dibujos pegados en una pared de las escuelas observadas. Pareciera que no existiera una negociación en este sentido, no se encontró en ninguna de las aulas espacios para propiciar la expresión libre, el graffiti, etc.

## CONCLUSIONES

El análisis de las relaciones proxémicas en el aula desde el punto de vista de las relaciones pedagógicas, en el grupo de los siete profesores(as) con los que se trabajó revela que existen relaciones profundas entre las concepciones pedagógicas y el manejo del espacio. Es decir, las formas de organización del espacio y la proxemia refuerzan, consagran y articulan las propuestas pedagógicas. En particular en este trabajo investigativo se evidenció el lastre y la fuer-

te influencia que tienen en la práctica de los maestros(as) modelos y maneras tradicionales de relacionarse con los estudiantes, de enseñar, de pensar y hacer la educación.

Las prácticas, usos y formas de pensar las relaciones con el espacio, además de reforzar y articular una manera de entender la práctica pedagógica, parecieran tener vida propia e imponerse como un destino fatal sobre los esfuerzos innovativos de algunos maestros(as); son el acumulado y la carga inconsciente de una tradición que los maestros asumen a través de la inercia de la cotidianidad. El espacio no se percibe como algo construido, modificable, sino como una invariante que está ahí, desde siempre, intocable, impensable. Más aún, el modelo tradicional de relaciones espaciales y proxémicas al interior del aula es algo que está en realidad fijado en la mente de cada uno de los maestros. Es decir, que incluso cuando el espacio real no corresponde al *ideal* tradicional, los maestros siguen actuando como si el aula siguiera siendo una caja y como si los estudiantes estuvieran sentados en pupitres alineados frente a él.

Existe un manejo inconsciente del espacio y no hay una conciencia clara de los múltiples factores necesarios para tener en cuenta y así logra una verdadera transformación de la relación pedagógica, e incluso existe un cierto desprecio y subvaloración de algunos de dichos factores.

Por otra parte, podría señalar que si bien los discursos verbales han cambiado, son más democráticos y hay intentos de innovación en los(las) maestros(as), dichos esfuerzos desafortunadamente son ahogados por la contundencia del estilo tradicional, autoritario del manejo del espacio, de lo proxémico.



Esto hace que se presente una grave contradicción frente a los(las) estudiantes entre el decir y el hacer. En lugar de producir una necesaria redundancia en la comunicación como han mostrado los estudios clásicos de teoría de la información, el estudiante recibe permanentemente un doble mensaje contradictorio: unas palabras que invitan a la democracia, a la participación y a la construcción activa de conocimiento, simultáneamente con unas relaciones espaciales y proxémicas por parte de los(as) maestros(as) inmovilizadoras, eternas, universales y verticales. Cambian los PEI, cambian los maestros, cambian los libros de texto, los discursos pero el aula de clase tradicional y las relaciones espaciales y proxémicas asociadas con ella sigue intacta.

En algunos maestros(as) se advierte voluntad de cambio, de innovación, compromiso con su quehacer y con la profesión (qué mejor muestra de ello que participar en un ejercicio como el que implicó esta investigación); sin embargo, no hay conciencia de las implicaciones de tales aspectos en las relaciones pedagógicas; por otra parte, existen pocas oportunidades de contraste y confrontación, de autoanálisis, además de que es evidente la fuerte tradición de *resistencia* que desarrollan los maestros y maestras para comprometerse en ejercicios como estos, no fue sencillo, (tuve unas 10 respuestas negativas de maestros y maestras para participar en esta investigación, aduciendo diferentes motivos) poder encontrar que estén dispuestos a *dejarse* ver tocar y sobre todo a *automirarse* y reflexionar con otros su labor.

El problema de la densidad y el hacinamiento en las aulas no se ha estudiado suficientemente, pero en esta investigación podemos señalar que si bien no existe un *stándar* único satisfactorio de espacio personal, (este se descubre en la posibilidad de tener en cuenta las condiciones culturales de cada grupo humano), si hay fuertes evidencias de que el espacio personal necesario para el libre accio-

nar de los estudiantes es vergonzoso (menos de 1 metro cuadrado por estudiante), evidenciándose así que difícilmente puede ser *real* y efectivo el trabajo por procesos, la acción, manipulación, experimentación, etc. Se hace necesario observar sistemáticamente, la incidencia de un espacio hacinado, en la generación de sentimientos de desarraigo, hostilidad, y violencia.

La administración educativa central tampoco tiene ninguna propuesta en dicho sentido. Tal situación no es ningún problema para ellos. Pero si no hay cambios físicos en la estructura de las aulas y edificios escolares, en el número de estudiantes por grupo, en el mobiliario y dotación, en la existencia de abundante material didáctico difícilmente se transformará la escuela. La responsabilidad del cambio y de la mejora en la calidad de la educación, no está únicamente en el maestro o maestra.

En el análisis de lo proxémico y lo no verbal en el aula se ha hecho énfasis en sus implicaciones pedagógicas y en las relaciones de poder. En cuanto a lo teórico el trabajo se desarrolló bajo las categorías de los antropólogos Hall y Summer. Sin embargo, dichas categorías fueron enriquecidas y contrastadas por otros autores como Foucault y Bettelheim, los cuales marcaron más que una teoría en sí una perspectiva de análisis. Dentro de las dificultades propias del medio colombiano, se realizó un recorrido exhaustivo de la producción investigativa en este campo en castellano y, muy parcialmente, en inglés.

El pensar tales temáticas tiene alcances que van más allá del aula y permite descubrir situaciones, que en cualquier relación funcionan de manera inconsciente. Si bien es fundamental vivenciar las relaciones, dejarlas fluir, también es importante el que podamos en algún momento hacer un ejercicio de reflexión sobre los aspectos más sencillos, más invisibles y aparentemente *naturales* de cualquier re-

lación humana, y así potenciar condiciones para ser mejores seres humanos y por supuesto en este caso mejores maestros(as).

Desde el punto de vista de la metodología, la filmación de las clases, si bien se presta y se prestó para actitudes prevenidas por parte de maestros(as) y estudiantes, de hecho fue una herramienta invaluable cuando ellos mismos se vieron y analizaron. Se hizo un esfuerzo importante por ser rigurosa en la observación sistemática y en el análisis. Los anexos son una prueba de ello. El material recogido, dada su riqueza en la descripción y variedad de registros (diario de campo, video, fotografía, mapas...), puede ser base para posteriores análisis desde otras categorías que no se alcanzaron a trabajar por falta de tiempo como es el concepto de *setting*<sup>49</sup> que está siendo utilizado por la antropología contemporánea para el estudio de las relaciones espaciales.

<sup>49</sup> Rapoport Amos., *Spacial organization and the built environment*, En: Tim Ingold, Companion Encyclopedia of Antropology, London, Routledge, 1994.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Sara Victoria y otros, *Enfoques de investigación en ciencias sociales, su perspectiva epistemológica y metodológica*, Manizales, Cinde, 1990.

Bettelheim, Bruno, 1982, *Educación y vida moderna*, Un enfoque psicoanalítico, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Cano, María Isabel; Angel Lledó, *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla, Díada, 1995.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Piqueta, 1992.

Goetz, J. P, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

Guerrero López, José Francisco, *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*, Salamanca, Amarú, 1991.

Hall, Edward T., 1989, *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza, 1973; *La dimensión oculta*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.

Hennings, Dorothy Grant, *Mastering classroom communication, What Interaction Analysis Tells the Teacher*, Pacific Palisades (California), Goodyear Publishing Co., 1975.

Knapp, Mark L., *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, 1982.

Morey, Miguel, *Lectura de Foucault*, Madrid, Taurus, 1983.

Piaget, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

Picard, Dominique, *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

**Rapoport, Amos**, *Spatial organization and the built environment*. En Tim Ingold, ed. *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London, Routledge, 1994.

**Santos Guerra, Miguel A.**, 1994, *Entre bastidores, El lado oscuro de la organización escolar*, Granada, Aljibe. 1993; *Espacios escolares*, En: Cuadernos de Pedagogía, Madrid, N° 217, 1990, *Hacer visible lo cotidiano, Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal.

**Sommer, Robert**, *Espacio y comportamiento individual*, Madrid, Instituto de estudios de administración local, 1974.

**Turbay R., Catalina; Ana Rico De Alonzo**, *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia*, Reflexiones sobre socialización de roles de género, Bogotá, Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, 1994.

**Weinstein, Carol S**, *Classroom Design as an External Condition for Learning*, en *Educational Technology*, August, 1981.

**Woods, Peter**, *La escuela por dentro*, Madrid, Paidós, 1987.

**Ypez C., Enrique**, *Notas para un análisis semiológico del salón de clases*, en *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, N° 7, vol. 3. Segunda época, 1992.

**Zabalza, Miguel Angel**, *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*, Madrid, Narcea, 1987.



## INNOVACIONES EDUCATIVAS Y CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

*Los innovadores compran tiquetes  
en la ventanilla de las apuestas.*

Juan Francisco Aguilar Soto

### INTRODUCCIÓN

La imagen de las aguas tranquilas que permiten una sosegada navegación de la práctica pedagógica, orientada claramente en la brújula de la tradición hacia destinos seguros en tierra firme, se ve alterada por la aparición de una innovación, es decir, un *atractor extraño*, un desordenador que agita, incluso hasta la turbulencia, las mansas aguas del reproductivismo cultural.

Ahora, en la agitación de un mar conmovido por la presencia de desencadenantes, navega, dando tumbos, una práctica pedagógica cuyo destino termina siendo indicado por la autoorganización, por la autoregulación de los navegantes. No existen lugares fijos hacia dónde dirigirse, pues tanto los destinos como las rutas se están

configurando en el propio viaje. Ello inquieta, pues la inercia de la tradición y la costumbre nos indujo siempre a elegir lo conocido, lo seguro, lo cierto, para tranquilizarnos y emprender así excursiones con itinerarios precisos, muy bien planeados, y seguro de vida incluido.

La innovación agita el mar de las certezas y genera incertidumbre, allí donde la tradición anclaba sus principios. Por ello, cuando los viajeros se preguntan: ¿qué resultará mejor, tomar nuevas rutas para llegar a viejos destinos, o, más bien, emprender nuevos viajes hacia puertos desconocidos?, lo que ponen en juego es su capacidad para la aventura, o sea, su disposición para asumir por cuenta propia la incertidumbre. Los viajeros por naturaleza quieren conocer nuevos lugares, gustan del cambio, de las cosas nuevas. Viajeros hay que prefieren las comodidades y sólo emprenden aquéllos viajes en los que confían plenamente porque les garantizan la llegada más puntual y la mejor de las bienvenidas. Pero hay unos más osados que gustan, no sólo del cambio, sino además de la desazón y el riesgo que entraña la incertidumbre por el destino. Viajeros que compran tiquetes en la ventanilla de las apuestas.

La verdad es que muchos innovadores en educación no han iniciado las excursiones por el mundo de la creatividad con plena certeza de sus metas, sino que emprendieron el camino con la seguridad de encontrar en él no las viejas respuestas, sino especialmente las nuevas preguntas. Muchos de ellos, no partieron con *la respuesta* a los problemas de la pedagogía tradicional empacada en sus mochilas, pues sólo contaban con un equipaje compuesto por el disgusto con la inutilidad de sus enseñanzas, unas cuantas convicciones acerca de los defectos del transmisionismo y del autoritarismo, mucha insatisfacción con un ambiente educativo fuertemente normatizado, represivo y negador del sujeto, y gran cantidad de intui-

ciones sobre cómo diseñar y llevar a cabo propuestas de cambio que pudiesen resultar novedosas y mejorar lo existente. La decisión de empacar una gran maleta de intuiciones y reservar en ella sólo un pequeño compartimiento para las certezas, la mayor parte de las veces no se explica por la falta de claridad del innovador, por su bajo nivel de formación, o por su afán de improvisación o el incorrecto o incompleto diagnóstico de la situación que pretende mejorar con la introducción del cambio. No, simplemente se viaja más cómodo acompañado con intuiciones, que pesan menos porque van mutando en el camino, el viajero se deshace de algunas de ellas e incorpora nuevas, otras *se caen por su propio peso* o reciben tantas críticas del medio y tanta oposición que resultan insostenibles; otras, finalmente, se convierten en convicciones y empiezan a diseminarse y a adquirir la solidez y la firmeza de los principios o de los fundamentos, y entonces requieren de nuevo empaque. Las intuiciones están hechas de un material liviano, apto para el intrincado viaje por el mundo de la innovación, un mundo cargado de las inasibles imaginaciones y esperanza, más que de pétreos resultados.

Las certezas en cambio, tienen cierta tendencia a convertirse en sistemas cerrados y a adquirir un peso mayor que el que está en capacidad de soportar el frágil proceso innovador, el cual no parece haber sido diseñado como vía férrea por la que transitan los vagones cargados de probadas teorías que sólo esperan su verificación práctica, tirados por la locomotora de los paradigmas verdaderamente eficaces en materia de cambio educativo. El proceso innovador en educación se parece más al vuelo del avión ultraliviano, que planea buscando un lugar seguro dónde aterrizar y sembrar el producto provisorio de sus exploraciones, para continuar luego el vuelo hacia nuevos aires.



Algunas certezas convertidas en innovaciones educativas adquieren la fisonomía de sistemas cerrados y con ello prácticamente se desnaturalizan. Un sistema cerrado está en estado de equilibrio, de manera que los intercambios con su ambiente son casi nulos<sup>1</sup>. La política suicida que practican algunos innovadores consistente en pretender un equilibrio entre los componentes internos de la experiencia de cambio pero sin permitir que los requerimientos o las presiones del medio en el que se realiza, afecten la supuesta solidez de la propuesta conduce a la innovación al agotamiento producto de la rigidez, y pone en duda su propio carácter innovador.

Las innovaciones educativas son sistemas abiertos, lo que no significa que su estructura se deba cambiar permanentemente de acuerdo con las exigencias del medio, el cual muchas veces reclama al innovador el retorno al tradicionalismo. La innovación entendida como sistema abierto debe cerrarse para permitirse la consolidación interna y así poder responder de mejor manera a los cambiantes retos que le impone el entorno.

“El sistema debe cerrarse al mundo exterior a fin de mantener sus estructuras y su medio interno que, si no, se desintegrarían. Pero es su apertura lo que permite su clausura”<sup>2</sup>.

Apertura y clausura se integran entonces como en un laberinto de puertas abiertas y cerradas. El primer obstáculo que se le presenta a quien intenta penetrar en el campo de las innovaciones educativas, ya sea como creativo gestor de nuevas experiencias o como investigador del proceso del cambio educativo y pedagógico, es el de qué puerta abrir para ingresar al tema. De hecho, existen varias puertas con el mismo rótulo: *El concepto de innovación educativa*.

<sup>1</sup> Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 43.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 44.

El de innovación educativa es un concepto-problema, por cuanto se trata de un concepto sobre el cual no existe consenso entre la comunidad de especialistas (investigadores o innovadores en educación). Pocos conceptos como éste dan lugar a tantas inseguridades en su empleo y a tan variadas interpretaciones. La mayoría de las personas se exceden en cuidados y reservas al momento de designar a una determinada situación o experiencia educativa con el nombre de innovación, y muchas veces sucede que un observador externo de una experiencia innovadora la juzgue como tradicional por no encontrar en ella elementos claramente diferenciadores a simple vista. Al abrir la puerta de la innovación, este ingenuo observador no ve al otro lado aquello tan fuera de lo común, tan original, tan inesperado que genere en él una espontánea reacción de sorpresa y encanto, y por tanto sospecha del carácter innovador de la experiencia. Sin embargo, de lo que habría que sospechar es de su propia observación -o constatar que abrió la puerta equivocada-.

Una determinada realidad educativa puede ser caracterizada como innovadora, sólo en referencia a otra realidad educativa conocida, que se considera como tradicional o convencional y frente a la cual la nueva propuesta se ofrece como una alternativa diferente.

He escamoteado intencionalmente la definición del concepto de innovación educativa, esfuerzo que realicé en ocasiones anteriores, porque considero que lo fundamental no es la definición en cuanto tal, sino la comprensión del proceso de innovar en educación. La intención de este escrito es analizar la relación entre los cambios culturales contemporáneos y las innovaciones educativas, para lo cual escogí una puerta de entrada, la puerta abierta de las culturas juveniles, que son quizás las que mejor expresan la ductilidad de la cultura y las que reflejan de mejor manera la velocidad y la densidad simultáneas en que se suceden los cambios culturales hoy.



A los jóvenes les gusta ir al colegio todos los días, lo disfrutan, se divierten, pero hacerlo tiene un inconveniente: en el colegio dictan clases y, salvo que se pudieran evitar, no queda otro remedio que soportarlas. Innovar en educación supone acercar estos dos mundos, el de la escuela y su cultura, tan monolítica, con un guión tan predecible, y el de los jóvenes y su universo múltiple, sus atmósferas cambiantes y azarosas. Lo que nos está mostrando esta nueva época es que los jóvenes, así como las mujeres o las etnias, emergieron como sujetos, como nuevos actores sociales. Las sensibilidades juveniles deben poder expresarse en la escuela, y las experiencias de innovación, hay que suponer, son tales en la medida en que están dando los primeros pasos de la senil escuela hacia su necesario e inevitable rejuvenecimiento.

Para encontrar algunas pistas que nos permitan comprender cómo se está buscando la salida a la encrucijada en que se debate la escuela debido a su anacronismo, indagué en un par de innovaciones educativas consolidadas acerca de la forma como interactúan la cultura escolar y las culturas juveniles.

Se trata de salidas diferentes, de respuestas distintas a preguntas diferentes. Mi interés no es hacer una valoración de estas experiencias innovadoras, sino sólo hacer una aproximación al sentido que para los jóvenes tiene su permanencia en ellas.

Por otra parte, dado un propósito de mi investigación era el de revitalizar la mirada que traíamos innovadores e investigadores de la innovación, dediqué un capítulo a la revisión y análisis de los paradigmas de la investigación sobre innovaciones educativas. Y en

otro capítulo exploré la aplicación de las teorías del caos y de las complejidades a la tematización de las innovaciones educativas, en concordancia con los cambios de paradigma que se están operando como manifestación de la conmoción del pensamiento en éste agónico final de siglo.

La relación compleja entre el orden y el desorden, fundamento de estas teorías, también se puede observar en las tensiones que se generan entre las experiencias de innovación y el sistema educativo del cual hacen parte, y al cual contribuyen a mejorar o a transformar. El desorden que introducen estas experiencias en la aparente estabilidad relativa del sistema educativo termina confiriéndole una dinámica al orden establecido, de manera que no sabemos ya si éste resulta fortalecido por los cambios, o son éstos los que socavan su primado.

Finalmente, termino el escrito original con unas notas de orden metodológico acerca de la importancia de tener en cuenta la intencionalidad de los actores al momento de intentar reconstruir el sentido del proceso de innovar en educación, así como la importancia de recuperar la palabra del innovador como fuente primordial de la asignación del sentido. Por falta de espacio, los dos capítulos dedicados a estos aspectos no quedan registrados en este resumen.

Uno puede imaginarse que leer un libro es como emprender un viaje. Cada página leída, cada kilómetro recorrido, es un paso más hacia la llegada. Pero todo buen viajero sabe que el destino final no existe, porque cada final puede considerarse sólo un reconfortante descanso para preparar un nuevo viaje. El lector encontrará al final de su lectura casi tantas preguntas como tuvo al principio, o mejor, seguramente más preguntas, porque este no es el último viaje.

## DE NAVES Y PASAJEROS

### INNOVACIONES, MAESTROS, ALUMNOS Y CULTURA

Los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar, en contra de la corriente, lo que para ellos *no funciona bien*, pero que para los demás no representa ningún problema. La dificultad de esta decisión radica en que el innovador emprende un viaje hacia un destino no muy bien definido, pero con la convicción de la necesidad de hacerlo, o sea, decidido frente a la conveniencia de introducir un cambio en las formas tradicionales de educar, lo que lo lleva a asumir la innovación como un compromiso personal; pero con esa convicción, no exenta sino al contrario cargada de dudas e incertidumbres, aborda una nave que lo conduzca por las rutas del cambio, convirtiéndose simultáneamente en conductor y pasajero de un vehículo cuyos controles no le permiten un total control del recorrido pues éste depende también de los demás pasajeros y de los caminos ya trazados. Su conducción se torna entonces impredecible, se da inicio a un juego de intercambios entre conductores, pasajeros que coinciden en la vía, y pasajeros que transitan en contravía. Estos últimos se dividen en dos: los que habiendo abordado la misma nave, quisieran abandonarla, detenerla o hacerla retroceder, y los que no la abordaron pero también hacen esfuerzos por detenerla o conducirla desde afuera.

La nave de la innovación lleva consigo a los miembros de la llamada comunidad educativa, que la mayoría de las veces no es realmente una comunidad sino un conglomerado, que gira alrededor de una institución desempeñando distintos roles en función de ella: educadores, directivos, estudiantes, padres de familia. Pero los verdaderos *destinatarios* del cambio innovador son los estudiantes,

aunque mejor cabría decir que ellos no constituyen el destino del cambio, sino los pasajeros-actores con los que se define el destino-escenario del cambio. Y los innovadores son, más bien, conductores-actores-pasajeros-directores-de-escena, de un proceso en el que las metáforas viajeras o teatrales cobran gran significado por su alusión al margen de incertidumbre y de temor que siempre embargan tanto al pasajero como al actor, el primero porque espera llegar y el segundo porque espera triunfar.

Los estudiantes son pasajeros de la nave que se diseñó para su educación. Son pasajeros en un doble sentido: en primer lugar, porque sólo están de paso, a diferencia de los maestros, por ejemplo, para quienes la institución educativa no representa un *lugar de paso*, sino probablemente *el lugar* en donde se desenvuelve la mayor parte de la vida, y no sólo profesional o laboralmente hablando. Mientras que para los primeros la condición de estudiante es temporal, para los segundos la condición de educador es una adquisición de largo aliento y de duración prolongada. Aunque esto último cada vez es más relativo, si tenemos en cuenta el proceso de desvalorización de la profesión docente, ligado a su pérdida de status social, que llevó en unas cuantas décadas al reemplazo en el maestro de la vocación de educar por la profesión de enseñar y de la pasión por la ocupación<sup>3</sup>. Los que *trabajan de maestros* son pasajeros de la pedagogía, mientras que los que *son maestros* tal vez no.

En segundo lugar, los estudiantes son pasajeros, no sólo de la nave escolar que los conduce, sino también de la cultura que co-mandan. Una cultura que en varios sentidos es también pasajera, como se verá luego. La cultura en general está atravesando en la actualidad por un complejo proceso de cambios profundos y acelerados, cambios que se reflejan en (y o que son expresión de) las particulares

<sup>3</sup> Correa Uribe, Santiago, *Educación de calidad, escuela y currículo*, En: Revista educación y pedagogía No. 12 y 13, Vol. 6, Medellín, Universidad de Antioquia, 1995.

formas que asumen las culturas juveniles. Por su parte, las experiencias de innovación educativa constituyen una manifestación renovada de la cultura escolar y se supone que representan también un espacio sensible tanto a los cambios culturales contemporáneos como a sus manifestaciones concretas en las culturas juveniles. Esta suposición es apenas lógica, si se piensa que innovar en educación hoy pasa necesariamente por seleccionar nuevos elementos de la cultura para ser re-construidos a través de los procesos pedagógicos. Lo anterior coloca a los agentes educativos en un vínculo diferente con la cultura: ésta ya no es más lo dado que se debe transmitir o aprender, sino lo construido que se debe re-construir y co-construir.

Aparece entonces, el interesante asunto de la triple relación entre los cambios culturales contemporáneos, las culturas juveniles y las innovaciones educativas, como un problema de gran relevancia para discernir sobre el sentido del proceso de cambio educativo en la actualidad.

## LA CULTURA FUNCIONA COMO UNA NUBE Y NO COMO UN RELOJ

### CULTURAS JUVENILES Y CAMBIOS CULTURALES

La cultura contemporánea está sitiada por la crisis. Todas las puertas tienen una gran crisis que impide la salida, o por lo menos una pequeña crisis que dificulta las salidas fáciles. Crisis de los paradigmas, de los metarrelatos, de las ideologías, de las utopías, en fin, conmoción y turbulencia parecen ser los signos de la época. El desorden parece haberse apoderado de estos tiempos, como si se estu-

viese cocinando a fuego lento un nuevo orden mundial cuyas coordenadas no terminan aún de trazarse, ni sus perfiles de dibujarse.

O como si ya se estuviese viviendo ese nuevo orden cuyas características principales fueran, precisamente, el desorden y la incertidumbre. Como quiera que sea, asistimos al fin de una época, que es lo mismo que decir que presenciamos el nacimiento de una nueva era.

¿Cómo denominar este momento histórico?. El término más adecuado parecería ser sociedad en transición. ¿En transición de la modernidad a la posmodernidad?. No necesariamente, pues la mayoría de los teóricos de estos fenómenos (como Lyotard, Heller o Vattimo, por ejemplo) coinciden en ubicar la relación entre la modernidad y a la posmodernidad por fuera de los esquemas evolucionistas, es decir, sin considerarlas como etapas históricas sucesivas, ni mucho menos sin intersecciones y relacionamientos complejos entre sí. Así, no estaríamos atravesando por un período histórico *posmoderno*, sino por uno en el que coexisten diversas manifestaciones culturales correspondientes a diversos patrones y a distintas tendencias, cuyos profusos entrecruzamientos le confieren a las culturas contemporáneas un carácter disperso y múltiple, de apariencia caótica.

Algunos, sin embargo, prefieren caracterizar el momento histórico como el inicio de la *era posmoderna*, pero otros, en una demostración de cómo los profundos cambios en la sociedad y en la cultura han obligado a reconceptualizaciones importantes en prácticamente todos los campos del saber, emplean distintos términos para destacar un cierto énfasis de la transición: Sociedad posindustrial, posburguesa, poscivilizada, posescasez, sociedad del conocimiento, de la información, era tecnocrónica. De cualquier manera, no cabe duda que nunca la humanidad había asistido a tantos cambios cultu-





rales, de tanta profundidad y magnitud algunos de ellos y a una velocidad tan acelerada como se aprecia en la actualidad. El concepto de aceleración del tiempo histórico da cuenta acertadamente de la densidad del proceso de cambio en este fin de siglo.

En el marco de esta turbulencia tienen su lugar las culturas juveniles. La cultura en general es un concepto-problema, como empiezan a serlo muchos conceptos en tiempos de cambio de paradigmas. La cultura en general, y las culturas juveniles en particular, se muestran como universos simbólicos complejos.

Según el planteamiento de Pulido, las culturas juveniles pueden considerarse *estructuras disipativas* (al igual que las innovaciones educativas, de acuerdo con mi propuesta), y como tales, están regidas por principios de indeterminación, incertidumbre, improbabilidad, azar y caos. De hecho, la cultura no funciona como un reloj, en movimiento cíclico, uniforme y perpetuo, con signos inequívocos con los que uno pueda informarse acerca del paso del tiempo. Las formas específicas de la cultura, o las culturas concretas, se asemejan más a las nubes, a su volatilidad, a su espesura o liviandad, turbulencia o placidez, según el caso.

Si la cultura es una nube, las culturas juveniles son atmósferas. Sus límites son imprecisos, sus características se definen por la diversidad y heterogeneidad de componentes de los ámbitos juveniles, los cuales configuran un sistema abierto y dinámico en el que coexisten la preservación y la transformación, el orden y el desorden, la tradición y el cambio. En el mundo juvenil “juegan incansablemente lo *in* y lo *out*, y resulta indispensable como en la atmósfera te-

restre, donde alternan permanentemente luz y sombra, mirar e interpretar los rasgos que se muestran en la superficie como manifestaciones de aquellos que subyacen y viceversa”<sup>4</sup>

Resulta interesante constatar la coincidencia de algunos enfoques acerca de las culturas juveniles. Tanto Orlando Pulido como Germán Muñoz, en sus obras ya mencionadas, acuden a las teorías del caos y de las catástrofes para dar cuenta del objeto culturas juveniles. Por ello, éste último prefiere la denominación *mutantes* para los habitantes de ese extraño territorio generacional que son los jóvenes. Su característica fundamental es la inestabilidad, la irregularidad y la anormalidad. De ahí se deriva la sospecha que generan estas culturas entre la población adulta, sospechas que se explican por el imaginario que tradicionalmente se tiene de los jóvenes como *ignorantes y peligrosos*<sup>5</sup>.

Los jóvenes han sido considerados sucesivamente como *eterno tesoro, futuro del país*<sup>6</sup>, *recurso humano, fuerza laboral potencial*, etc. Las caracterizaciones del joven se han referido casi siempre a las carencias, o a las negaciones: Sujetos no productivos, no niños-no adultos, carentes de saber, de responsabilidades, de capacidad de decisión, sin identidades propias, sin proyecto de vida, no-futuro. Para definirlos en positivo, se requiere una visión distinta y sobre todo una actitud distinta, pues se suele estigmatizar a los jóvenes o, peor aún se generaliza cierta actitud de criminalización a-priori del joven por su supuesta *naturaleza* violenta, díscola, rebelde.

<sup>4</sup> Muñoz, Germán; Marín, Martha. *Las Culturas Juveniles Urbanas*. En: *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?*, Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1997.

<sup>5</sup> Muñoz, Germán., *La mutación como alma de la investigación*, En: Revista Nómadas No. 4, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996.

<sup>6</sup> Perea, Carlos Mario, *Juventud y esfera pública*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué sabemos de los jóvenes?*, Estado del arte de la investigación sobre juventud, Santa Fe de Bogotá, septiembre de 1996.

El joven irrumpe en la esfera pública en Colombia a partir de la década del cincuenta del presente siglo. Luego de un largo período de idealización de la juventud en el que se mantuvo una imagen épica y heroica de los jóvenes, la llamada *juventud subvertora*<sup>7</sup> emerge desde los cincuentas hasta la primera mitad de los ochentas con todo su ímpetu expresado en el hippismo, la militancia política, especialmente en organizaciones de izquierda, cuando no en la guerrilla que nació y se desarrolló en este período, el movimiento estudiantil y expresiones culturales como el nadaísmo, la nueva ola y el surgimiento del rock como música característica de cierta identificación generacional, así como de la salsa y de otros ritmos en menor medida.

Los años finales de la década del ochenta y lo que va corrido de la del noventa representan un período en el que los cambios en la economía, la sociedad, la política y la cultura parecen sucederse de una manera atropellada. Algunos términos que impusieron su uso en esta época quedaron instalados en el lenguaje de los especialistas de diversas disciplinas e incluso entre políticos y activistas de distinta estampa: Transnacionalización, globalización, reconversión, neoliberalismo, descentralización, participación... Cambios que operan ahora en un nivel planetario y que suponen nuevos intercambios y tensiones entre países y regiones, y flujos de información en infinidad de direcciones haciendo uso de medios de comunicación cada vez más sofisticados y veloces. Los jóvenes viven hoy un mundo más complejo, sus sensibilidades le toman el pulso a la época, terminan el siglo como nuevos actores sociales, junto con las mujeres, las etnias...

Como actores de la esfera pública, los jóvenes son un sujeto colectivo que emerge como interlocutor reconocido sólo en época muy

<sup>7</sup> Perea, Carlos Mario, op, cit.

reciente. Su actuación política difiere hoy de las clásicas mediaciones institucionales: Frente al proyecto de transformación total de la sociedad que caracterizó a los movimientos políticos tradicionales, las expresiones juveniles de lo político giran alrededor de discursos segmentados, fincados en la construcción de identidades particulares<sup>8</sup>. El subjetivismo y el hedonismo entran a reemplazar al racionalismo y al estoicismo de la militancia política de los sesentas y setentas. Frente al compromiso político abstracto y universal, los jóvenes de hoy prefieren “la intensidad comunicativa del contacto intimista”<sup>9</sup>. Todo ello como expresión de las manifestaciones más profundas del cambio de época: la fragmentación de lo social, que conlleva la pérdida de muchos referentes teleológicos y que ha configurado una subjetividad múltiple y unas identidades diversas y cambiantes. Para muchos jóvenes de hoy la relación política fundamental no es la de los actores sociales con el Estado, sino la de los individuos con el microgrupo.

La relación con el futuro está cuestionada. Los jóvenes viven un presente expandido<sup>10</sup>, un eterno presente caracterizado por la velocidad. Su tiempo no es el futuro, su acción social no la definen a partir de un horizonte de *futuro mejor*, sino de una suerte de pragmatismo que los lleva a agotar su proyecto cada día. En consonancia con el debilitamiento en la sociedad contemporánea de las perspectivas lineales de progreso y desarrollo, conceptos que caracterizaron la idea de futuro de la modernidad, el ideario político de los jóvenes carece de propuestas totalizantes y homogenizadoras pues se orienta más bien por la diversidad y la riqueza de lo múltiple. Sus propuestas están más próximas al mundo de las sensaciones y de las emociones que de las razones y los juicios.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> Parra Sandoval, Rodrigo, *El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*, En: Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-Idcp-Tercer Mundo Editores, 1996.

El pensamiento juvenil es multisituado. Se encuentra disperso, aquí y allá al mismo tiempo. Su sensibilidad ha sido transformada por el lenguaje audiovisual, a través de la celeridad de las imágenes, el ritmo intenso, los colores, las formas, los efectos especiales. Las secuencias se rompen, las mezclas conectan y compactan lo distinto reconfigurando en lo uno a lo múltiple. El collage se erige en pauta cultural. La *identidad juvenil* no existe. Existen múltiples identidades, o mejor, identificaciones temporales que adquieren los jóvenes en su tránsito por las instituciones, los territorios, los escenarios de consumo cultural. Los grupos de pertenencia constituyen un espacio fundamental de identificación entre pares, identificación que puede llegar a ser más fuerte que las identidades de clase, regionales o institucionales.

Asociadas a lo masivo, las identificaciones culturales de los jóvenes se han desterritorializado. Esta es una derivación de la transnacionalización de la cultura efectuada por las tecnologías comunicacionales, las cuales han generado un reordenamiento de lo público y lo privado en el espacio urbano y una definición de las culturas, incluidas las culturas juveniles, como culturas híbridas<sup>11</sup>. La cultura como categoría universal, así como otras categorías del tipo *los jóvenes* o *la juventud*, sólo tienen significado si refieren el mundo de la complejidad, de la heterogeneidad y acogen lo plural como característica. La *cultura de los jóvenes* es en consecuencia un concepto cuyo contenido remite necesariamente a las culturas juveniles, un plural que denota grandes inestabilidades y un carácter heterogéneo.

Los cambios culturales contemporáneos constituyen el adecuado contexto de esta peculiaridad de las culturas juveniles. La historia determinista, lineal, evolucionista, homogénea, cedió su lugar a la

<sup>11</sup> García Canclini, Néstor, op, cit.

discontinuidad de los procesos históricos, a la no linealidad. La cultura no cabe más dentro de los discursos homogenizantes y totalizantes, como aquel de la llamada *cultura general* a la que aludía la escuela tradicional como referente primario y objetivo último.

Esa cultura general que durante mucho tiempo se tradujo en enciclopedismo, dejó de ser el ideal a alcanzar en el momento mismo en el que la razón ilustrada entró en su más profunda crisis en la sociedad contemporánea.

La razón se derrumba frente a la emoción, a la sensibilidad y a la imaginación. Luego de varios siglos del imperio de la razón, en los cuales ésta era el instrumento fundamental para procurar el progreso, la justicia, la felicidad, y en torno del cual giraron todas las ideas de la modernidad concernientes a la ciencia y a la cultura occidental, hoy la razón ha caído de su pedestal y se muestra sólo como una posibilidad más dentro de las dimensiones del ser humano. La razón instrumental engendró el *método científico* y con él una idea de verdad absoluta, ya no divina como en el pensamiento teológico medieval, sino producto de procedimientos rigurosos que conducen a descubrimientos que se acumulan siguiendo una lógica inalterable. Pero la caída de la razón implicó el desmoronamiento de esa concepción de ciencia y el cuestionamiento del concepto de verdad que le subyace

“La razón ilustrada, con pretensiones de verdad, totalidad y objetividad, ahora se aprecia como plural, parcial y subjetiva”<sup>12</sup>

La crisis de la razón y la ciencia positivista, y la emergencia de substitutos como la emoción y la diversidad de saberes, sumadas a las ya mencionadas crisis (de los metarrelatos, de los paradigmas, de las

<sup>12</sup> Pérez Gómez, Angel I., *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, En: Revista Cuadernos de Pedagogía No. 225, Barcelona.

utopías, del humanismo, del progreso, de la idea unilineal de la historia) constituyen rasgos característicos de la posmodernidad. Pero éste concepto es polisémico, pues denota tanto una *condición*<sup>13</sup> como una ideología, un momento histórico y una red de nuevas relaciones sociales, políticas y culturales.

Las culturas juveniles son, en su mayoría, manifestaciones de la posmodernidad.

Sin embargo, no se podría calificar al conjunto de los jóvenes como posmodernos sin incurrir en exageraciones o, peor aún, en generalizaciones arbitrarias y vacías de contenido. Lo que caracteriza a éstas culturas es su indeterminación, su variabilidad, su configuración como nubes y atmósferas y no unos rasgos generales definidos a priori a partir de estereotipos. Los estudios que se han hecho de grupos juveniles específicos son una muestra de ello. En una investigación realizada en el suroriente de Bogotá, por ejemplo, Carlos Mario Perea identificó cuatro formas de construcción de identidad en los jóvenes<sup>14</sup>:

“Los parceros, aquellos que recogen la imagen convencional de la banda juvenil por su ligazón con las prácticas conflictivas de la violencia, el robo y el consumo de droga. Luego vienen los músicos, grupos de raperos y rockeros para quienes su actividad cultural plástica se erige en alternativa vital. Después están los comunitarios, jóvenes vinculados a toda suerte de expresiones grupales encaminadas a afectar diversas dimensiones de la vida colectiva local. Para terminar aparecen los “sanos”, esos muchachos no alineados en ningún grupo asumido como agente capaz de conferir una identidad a sus miembros”.

Para la misma ciudad de Bogotá, otro estudio identificó de otra manera las diferencias entre los grupos juveniles. Para Germán Muñoz<sup>15</sup>, el mapa de la ciudad se puede dividir en tres zonas: La

<sup>13</sup> Lyotard, J. F. *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra, 1984.

<sup>14</sup> Perea, Carlos Mario, op. cit.

<sup>15</sup> Muñoz, Germán, op. cit.

zona de la *normalidad*, compuesta por las culturas juveniles que se autodefinen por su pertenencia a un sistema valoral coherente y sin fisuras (neerds, skinheads), la zona de la *marginalidad*, definida por su exclusión, en la que se encuentran los más duros y estigmatizados (ñeros, raperos, hard-core, dueños de la calle), y la zona de la *membrana*, en medio de las dos anteriores, tierra de nadie, es la zona tibia y confortable de aquellos que no apuestan por nada, pero tampoco se quieren excluir de los sistemas (gomelos, plásticos, soft, prepis, play, light).

Comprender los cambios culturales y la forma como éstos se manifiestan en las culturas juveniles, implica asumir el pensamiento complejo como estrategia fundamental para el análisis. Implica además, asumir la cultura y la comunicación como nuevos paradigmas y no sólo como categorías analíticas. Los signos representativos de estos nuevos paradigmas están vinculados al caos, el desorden, la complejidad y a las nuevas expresiones de la ética, la estética y la política y sus íntimas relaciones. Todo ello cubierto por el manto de la incertidumbre. Quizás estas son las razones que llevan a Pearce<sup>16</sup> a formular sus tres metáforas para la comprensión de los fenómenos de la comunicación en la actualidad: el terremoto, que alude a que el piso se nos movió y sentimos que no sabemos en dónde estamos parados, el movimiento serpentina, que evoca la sensualidad del desplazamiento de la serpiente y la forma como la comunicación fascina y aterra, y el juego, que nos coloca a todos como parte de él, pues nunca somos sólo espectadores del juego de la comunicación, sino que jugamos dentro de ella.

<sup>16</sup> Pearce, W. Barnett., Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad.



## ME GUSTA IR AL COLEGIO, PERO NO ENTRAR A CLASES

### INNOVACIONES EDUCATIVAS Y CULTURAS JUVENILES

La hibridación deviene rasgo esencial de las culturas contemporáneas. En el caso de América Latina, por ejemplo, García Canclini describe con abundante material factual las hibridaciones entre lo tradicional y lo moderno, lo autóctono y lo extranjero, lo popular, lo culto y lo masivo. Aspectos que tienen particular importancia para el análisis de los cambios educativos en su relación con los cambios culturales, pues la educación puede llegar a ser tan híbrida como las culturas que a través de ella se expresan, pese a la intencionalidad homogenizadora que subyace a la estructura escolar. En la educación, y en sus manifestaciones escolares, las tensiones y contradicciones entre la tradición, la modernidad y la posmodernidad se reflejan como una rica evidencia de las culturas híbridas latinoamericanas, de manera que las innovaciones educativas poseen este contexto heterogéneo que les confiere un sentido peculiar.

Las innovaciones educativas, aún las que poseen una más clara disposición hacia la ruptura y por tanto hacia la construcción de formas radicalmente nuevas de educación (o cuyos gestores tienen una intencionalidad alternativa), no pueden dejar de contener algunos elementos de la tradición que quieren superar. En una suerte de sincretismo pedagógico, muchas experiencias de innovación educativa integran elementos provenientes de variadas fuentes teóricas y de escuelas de pensamiento aún opuestas<sup>17</sup>, pero también integran en sus prácticas concretas elementos tradicionales e innovadores.

<sup>17</sup> Un ejemplo ya clásico en Colombia, que recibió toda clase de críticas en su momento, es el de la Renovación Curricular de la década del ochenta que, mediante artificios de la argumentación, mezcló los métodos activos de la Escuela Nueva con el diseño instruccional y la tecnología educativa.

Lo que comúnmente llamamos *escuela tradicional* es realmente la escuela moderna. Dicho de otra manera, la tradición que las innovaciones educativas pretenden superar es la tradición moderna de una escuela cuya masificación significó en latinoamérica un logro y un indicador de la modernidad. De hecho, en América Latina la modernidad “tiene menos que ver con las doctrinas ilustradas y las estéticas letradas que con la masificación de la escuela y la expansión de las industrias culturales, especialmente los medios de comunicación. La modernidad resulta entonces ligada estructuralmente al proceso mediante el cual las fuentes de la producción de la cultura han dejado de serlo, la comunidad, el Estado o la iglesia; para pasar a serlo las industrias y los aparatos especializados”<sup>18</sup>

La escuela es hija de la modernidad y a ella le sirve. Por eso, los profundos cuestionamientos que se le hacen a la escuela provienen desde la necesidad de fortalecerla como parte del empuje que requiere el proyecto moderno, o como parte de los procesos de modernización<sup>19</sup> (uno de los aspectos de la modernidad) en el campo socioeconómico, pero también la crítica puede provenir desde quienes no reclaman a la modernidad como única salida, incluyendo a quienes piensan en “estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Las innovaciones educativas pueden plantearse como una forma de completar el proyecto inacabado de la modernidad o pueden esgrimirse como una estrategia de impugnación del proyecto moderno. He ahí una importante diferencia en la intencionalidad de la acción de cambio innovador en relación con el horizonte de sentido en el que éste se ubica.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pag. 132-133.

<sup>19</sup> Para Rodrigo Parra Sandoval (*El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*. Obra citada, p. 229-230), la modernización del país ha consistido en la urbanización de su economía y de su estructura demográfica, la industrialización y el nacimiento del proletariado industrial y las extensas zonas marginales de las ciudades, el nacimiento de clases medias urbanas y la expansión de la escolaridad, la presencia de la ciencia y la tecnología, la planificación como forma de domesticar el futuro, el advenimiento de una forma de vida urbana, la internacionalización de la economía y de las maneras de ver la vida, la difusión de los medios masivos de comunicación y la popularización de los sistemas electrónicos de computación.

Algunas apreciaciones generales relacionadas con el desfase de la escuela con respecto a los cambios culturales contemporáneos, pueden ayudarnos a comprender mejor la forma como algunas experiencias de innovación educativa puedan estar contribuyendo a superar tal desfase y a encarar la escuela hacia el nuevo orden mundial. También me interesa indagar por la forma como se asientan las culturas juveniles en el interior de la cultura escolar, en aquellas experiencias que se plantean a sí mismas como alternativas frente a las inconsistencias de la pedagogía tradicional.

“La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos”<sup>20</sup>. Esta afirmación, aunque debe ser relativizada de acuerdo con las reflexiones anteriores, en general es válida para mostrar la tensión generada por las perspectivas diferentes que tienen los agentes educativos escolares por una parte y los estudiantes por otra.

“Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la razón moderna.

Los sistemas y las relaciones sociales andan por otros derroteros. A la diferencia y al relativismo se le opone la rigidez y la unidad de los planes de estudio, a la velocidad de los cambios tecnológicos la perennidad de la ciencia clásica, y al absurdo y desinterés de las humanidades el deseo de encontrar un substrato espiritual”<sup>21</sup>

Algunas innovaciones educativas suelen desconocer también el ritmo y la especificidad de los cambios culturales contemporáneos, y ofrecen alternativas a la educación tradicional que no alcanzan a transformar la escuela en la dirección que exige el complejo cultural en la actualidad. Y si la escuela no es actual, mucho menos está mirando hacia el futuro (o lo hace, pero sólo como negación del

<sup>20</sup> Finkelkraut., *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona, 1987, Citado por Colom, Antoni, Mélich; Joan-Carles, *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Obra citada, pag.59.

<sup>21</sup> *Ibid.*

presente), razón por la cual termina solazándose con el pasado, pero sin poder tampoco recobrarlo eficazmente como símbolo de identidad para las jóvenes generaciones.

La escuela en Colombia no ha logrado completar uno de los objetivos del proceso de modernización consistente en la universalización de la escolaridad básica, y por tanto una parte de la población en edad escolar se encuentra al margen de ella, viviendo su socialización en otros espacios y probablemente a otros ritmos (lentos o rápidos).

Para esta población, y para los pequeños, que por su edad aún no acceden a la escuela, continúa siendo un propósito del sistema educativo vincularlos al manejo de los códigos básicos de la modernidad (lenguaje lecto-escrito, cálculo elemental, información científica y valores ciudadanos).

Pero para quienes ya accedieron a los códigos de la modernidad, la cultura escolar se les antoja estática, anquilosada, sin mayores atractivos y hasta vacía de contenido significativo.

Por eso en los jóvenes, y en parte de la población adulta que ha hecho conciencia del atraso escolar, se viene observando un proceso de pérdida de credibilidad en la escuela como espacio fundamental de acceso al conocimiento. La deslegitimación de la escuela como institución del saber hace aún más conflictivo tanto el paso de los jóvenes por ella, porque cada vez la soportan menos, como la permanencia de los educadores viendo pasar unas cohortes escolares cada vez menos dóciles y más dispuestas a cambiarle el sentido a las actividades escolares, orientándolo por fuera de la centralidad del conocimiento escolar.

Lo anterior, significa que la asistencia regular a la escuela representa para los jóvenes una rica posibilidad para la socialización con sus pares de edad, una oportunidad para jugar el rol de estudiante (en su doble acepción de desempeñar el rol y *gozárselo* al mismo tiempo), y una opción de movilidad social ascendente, aunque muchos tengan claro que otros factores son más determinantes de la movilidad que el título de bachiller, así éste sea un requisito importante, cada vez más desvalorizado. Pero difícilmente se encuentra quien considere que los conocimientos, las habilidades y las competencias verdaderamente importantes, necesarios y útiles para vivir en la sociedad contemporánea se adquieren en la escuela con el estudio de programas curriculares o a través de las enseñanzas de los maestros.

No obstante, la anterior afirmación (como en general todo intento de generalización relacionado con el ser juvenil) debe ser relativizada, pues entre los jóvenes se dan valoraciones positivas y negativas de la actividad escolar. En una muestra de la relación ambigua y contradictoria que sostienen los estudiantes con el sistema educativo, Muñoz<sup>22</sup> encuentra que con respecto al *estudio* las posiciones de ellos van desde una valoración muy positiva, hasta la burla o crítica mordaz a la actividad escolar.

La escuela tradicional es también un espacio juvenil, pese a su fuerte normatización y a lo absurdo de la mayoría de sus rituales, si se los mira desde la descomplicación y el desenfado de los comportamientos juveniles. Y ello es así porque los jóvenes resignifican la vida escolar, recontextualizan las ofertas culturales de sus maestros, o aplican la resistencia activa o pasiva al aprendizaje de saberes considerados inútiles y a las prácticas autoritarias o intransigentes. En este sentido los jóvenes establecen unas condiciones, muchas veces

<sup>22</sup> Muñoz, Germán, *El sujeto de la educación*, En Revista Nómadas No. 5, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996, pp. 73-81.

subrepticias, de apropiación del espacio escolar, el cual termina siendo construido por ellos como espacio significativo aún a pesar de la escuela misma, que no suele admitir la polifonía en su interior.



En un mundo en el que las ofertas culturales se multiplican al infinito, es curioso observar cómo de todas las expresiones del universo cultural a las que tienen acceso los jóvenes de hoy, la escuela es la única obligatoria. Y es quizás la única de las ofertas culturales masivas que está asociada a rituales autoritarios, provenientes de prácticas sociales propias de instituciones premodernas como los cuarteles, conventos y monasterios -filas, uniformes, la obsesión por el silencio, la obediencia, los espacios prohibidos, el control sobre los cuerpos, el orden de los pupitres que conectan a cada alumno con la espalda del otro y no con su rostro, y a todos los predispone a una actitud de escucha-. Y aún así, la escuela es resemantizada por los jóvenes.

La escuela deberá sufrir mutaciones, o de lo contrario no podrá acumular por más tiempo sus rezagos y sucumbirá al embate de los cambios culturales. Algunas predicciones se empiezan a hacer acerca del futuro de la educación y de la escolarización. El *fin de la escritura* como tecnología predominante del conocimiento significa el comienzo de una nueva era de la escolarización, o por el contrario, el fin de la escolarización misma. La crisis de la escuela la tiene en el filo de la navaja, lo que finalmente ocurra dependerá de la capacidad de los agentes educativos para procurarle transformaciones de fondo.

El fortalecimiento del sujeto supone un paso previo que es su reconocimiento. Tener en cuenta a los jóvenes para la redefinición de la escuela implica superar la concepción de menores de edad como si-

nónimo de desvalidos, así como la determinación apriorística y autoritaria de sus necesidades por parte de la sociedad adulta. Abandonar la noción de custodia como razón de ser de la permanencia de los jóvenes en la escuela, significa tener en cuenta la triple condición del adolescente o del joven en ella, es decir, su condición de joven, de ciudadano y de educando<sup>23</sup>, una rica totalidad compleja. Estas tres categorías remiten todas a una sola que las engloba y las sintetiza: el joven como sujeto de derechos. Como tal, posee unas expresiones culturales legítimas que pueden y deben tener un lugar en la escuela, tiene derechos consagrados en la ley, así como deberes que no son ni más ni menos que los que tienen los demás ciudadanos, y es portador de unos criterios que deben participar del proceso de negociación cultural a través del cual se co-construye la educación de la cual es protagonista.

La emergencia del sujeto que se evidenció como elemento clave de los cambios culturales contemporáneos, adquiere contundencia en el caso de los jóvenes: Ellos son y exigen ser. Y en esta necesidad de afirmación y de (auto)reconocimiento, los jóvenes cuestionan, no sólo la autoridad de los mayores (lo que les provoca el calificativo de *rebeldes*) sino todas las formas tradicionales de mediación de su ser con la cultura. Dado que la circulación de saber hoy se da por múltiples canales y a velocidades cibernéticas, y que el aprendizaje de las normas, valores y pautas de comportamiento necesarios para la vida en la sociedad actual se obtiene a través de una variedad de espacios sociales y culturales, cada vez se da una relación más directa de los jóvenes con los distintos universos culturales, de manera que los clásicos informadores y formadores (padres, maestros) y las instancias de socialización que encarnan (familia, escuela) pierden considerablemente fuerza e impacto y no logran cumplir adecuadamente con su función socializadora. Tampoco poseen la suficiente

<sup>23</sup> Tello, Neila; Garza, Carlos, *Jóvenes y educación*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del arte de la investigación sobre juventud. Santa. Fe de Bogotá, septiembre de 1996.

capacidad de regeneración, lo cual incrementa las razones de impugnación.

El desafío de las innovaciones educativas es, entonces, enorme. Cargan con la responsabilidad de rejuvenecer la escuela. Las experiencias de innovación educativa deben interpelar la escuela desde las expectativas de los jóvenes y desde la especificidad de sus sensibilidades, para poder responder a una sociedad en transición que le exige transformaciones profundas si pretende recobrar su función socializadora.

¿Qué tanto se está avanzando en esta dirección? La indagación en un par de casos de innovación escolar con jóvenes de los niveles de secundaria y media, por la forma como se adecúa la escuela a las transformaciones culturales y por tanto, la forma como interactúan la cultura escolar y las culturas juveniles, puede ofrecernos algunas respuestas a ésta pregunta, aunque se trate sólo de respuestas parciales, que más que concluir pretenden sólo abrir un campo para nuevos interrogantes y nuevas pistas para hallar salidas a la encrucijada en que se debate la escuela en la actualidad.

## ME GUSTA LA METODOLOGÍA DEL COLEGIO, PERO NO COMO SE APLICA

### LOS JÓVENES Y LA INNOVACIÓN EN EL IPAG

El Instituto de Pedagogía Autoactiva de grupos -IPAG- surgió como institución de innovación educativa en el año de 1968. Pero según su creador, Ricardo Rojas, la pedagogía autoactiva de grupos, el modelo pedagógico innovador, tiene una fecha de nacimiento muy precisa, el 26 de abril de 1961, día en que el profesor Rojas,



por aquél entonces un maestro rural que trabajaba en una vereda de San Joaquín, en el Municipio de La Mesa, Cundinamarca, decidió eliminar la tradicional disposición espacial del aula y ubicar las pesadas y alargadas mesas en que se alineaban seis niños de forma tal, que los alumnos pudieran mirarse entre sí e interactuar para el desarrollo de la clase. En ese momento también eliminó la clase magistral y las calificaciones y organizó a sus alumnos en grupos de trabajo, elementos que constituyen los ejes de su propuesta de innovación y que aún se conservan, aunque renovados y perfeccionados por el acumulado de experiencias de todos estos años.

La pedagogía autoactiva de grupos está inspirada en la crítica frontal a la pedagogía tradicional. En contra del individualismo y el transmisionismo se erige un modelo pedagógico centrado en el grupo y en la construcción individual autodirigida del conocimiento. El desarrollo de la personalidad del alumno, y no la transmisión y memorización de conocimientos, constituye el objetivo fundamental de su filosofía, así como el fortalecimiento de colectivos que desarrollen su autonomía, para de ésta manera contribuir a la democracia social y política que requiere el país.

La innovación educativa en el IPAG consiste en las guías de autoestudio para el trabajo académico, la organización de los alumnos por pequeños grupos para el desarrollo de las actividades escolares, el gobierno escolar de aula, la renovación e integración de los programas curriculares para adecuarlos a la metodología y para su actualización permanente, el novedoso sistema de evaluación, todo fundamentado en una concepción de educación para la democracia y de desarrollo personal integral, para la crítica y la participación.

La pedagogía autoactiva de grupos está basada en la autoconstrucción y la autodeterminación de la personalidad de los alumnos, to-

mando como eje de la socialización en la vida escolar al grupo de pares (grupos de autoestudio de 3 o 4 chicos), de manera que son los propios alumnos quienes conforman su grupo a partir de los lazos afectivos y de amistad. El grupo adquiere una importancia fundamental para el desarrollo del individuo, representando el eje articulador de las expectativas e intereses individuales y constituyendo por tanto el centro del trabajo pedagógico.

“El proceso de trabajo individual, de grupos pequeños y grandes con plena participación personalizante, en el cual se realiza la experiencia sensoriomotriz y el proceso de abstracción, generalización y estructuración conceptual y también en el cual el grupo se autoactiva, autoregula y autocontrola para la más plena realización de la personalidad social, es un aporte, acelerador de cambios”<sup>24</sup>

Como una forma de superar los enfoques centrados en el individuo, el IPAG focaliza la centralidad del grupo, pero sustentado en el concepto de autoactividad:

“La autoactividad como organización escolar debe ser tal que los alumnos en equipo, como una comunidad bien integrada funcionen con autonomía, desarrollen su trabajo de aprendizaje, resuelvan los problemas de administración escolar y los problemas de disciplina como si hubiera un maestro con ellos”<sup>25</sup>

Otro elemento de innovación respecto de la organización es el autogobierno estudiantil, el cual funciona en cada aula con la asunción de cargos de elección por parte de los alumnos, quienes de esta forma aprenden en la práctica el ejercicio de la democracia. En cada salón existe un Presidente, un Secretario Académico o Monitor por cada materia, y un Secretario General, cargos que permiten el fortalecimiento de la capacidad de liderazgo de los estudiantes y

<sup>24</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *Educación democrática, La educación del futuro*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1976, p. 14.

<sup>25</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *Doctrina Pedagógica*, Santa Fe de Bogotá, Editorial Minerva, s.f. pág. 90.



los forma en el compromiso y la responsabilidad. Dado que los grupos están compuestos por menos de treinta estudiantes, en un año lectivo muchos alumnos tienen la oportunidad de ejercer distintos cargos, posibilitando con ello la práctica diaria de la democracia y la vivencia de experiencias de autonomía, crítica y resolución de problemas.

Los programas curriculares han sido modificados considerablemente, incluso desde antes de la expedición de la Ley General de Educación cuando el sistema educativo imponía la obligatoriedad sobre unos programas oficiales.

Lo fundamental es el abandono consciente de la estructura programática del currículo tradicional-oficial y la búsqueda de nuevos horizontes en este terreno, siempre con una fundamentación teórica que transita por los campos epistemológico, psicológico, pedagógico y político. Pero quizás el elemento más representativo de la innovación educativa en el IPAG es la guía de autoestudio:

“¿Qué es la GUIA?. La GUIA es un instrumento didáctico de 4 páginas en 1/16. Indica los pasos de un proceso metodológico de construcción del conocimiento. Son sencillas, de fácil manejo y aptas para desarrollar la creatividad.

En la GUIA no hay párrafos de estudio; el desarrollo de cada GUIA contendrá el trabajo personal del estudioso. Aunque el tema sea el mismo, cada persona le da una forma y contenido diferente, exclusivo, original y auténtico.

El objetivo principal de la GUIA es desarrollar todo el conjunto de aptitudes e intereses de la persona que estudia. Es disparar su potencial creativo”<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo, *¡Por sí mismo! ¡La nueva manera de estudiar! Pensar para crear: Guías de procesos de construcción del conocimiento*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1994, p.17.

A diferencia de los instrumentos de autoinstrucción que popularizó la tecnología educativa y que tienen un sustrato eminentemente conductista, las guías de autoestudio del IPAG poseen un diseño que no admite respuestas únicas ni persigue el logro de conductas estandarizadas. Su estructura induce al *estudioso* a formular preguntas, dibujar, hacer caricaturas, plantear opiniones, inventar textos, etc. Existen guías para el trabajo de libros, para el análisis de problemas de la realidad y de fenómenos naturales o sociales, y guías para diseñar proyectos de solución al nivel de la tecnología y de la práctica social. El IPAG ha diseñado hasta el momento decenas de guías de diferentes tipos y para las diferentes áreas y asignaturas y para todos los grados de la escolaridad.

Después de tres décadas de funcionamiento, el IPAG se puede considerar una de las experiencias de innovación educativa más consolidadas en el país. De hecho, la pedagogía autoactiva de grupos tiene el reconocimiento nacional e internacional, como una metodología que propicia aprendizajes significativos en un marco de interacciones grupales, desde una perspectiva democrática.

Los análisis que se pueden hacer de esta experiencia abarcan una diversidad de enfoques y temáticas, que van desde la evaluación curricular, pasan por los estudios de la metodología, la didáctica y los materiales educativos, y llevan hasta reflexiones sobre categorías más específicas como pueden ser el discurso pedagógico, los dispositivos de poder, etc. Mi interés es detenerme en hacer algunas observaciones acerca de la relación que esta experiencia de innovación tiene con los cambios culturales contemporáneos y la forma como los jóvenes estudiantes del IPAG perciben la innovación en relación con sus sensibilidades y sus expectativas.

Una primera observación tiene que ver con el decir y el hacer en este Instituto. En el trabajo de campo realizado se constató una dis-

tancia entre las formulaciones teóricas del modelo innovador y la práctica pedagógica de los docentes que lo ejecutan. Esta distancia no debe sorprender, pues en un capítulo siguiente espero demostrar que lejos de constituir un defecto, es un rasgo inevitable el hecho de no existir total correspondencia entre la representación que los innovadores tienen de su experiencia y la experiencia misma. Claro que también destaqué la importancia de tomar en consideración la interpretación que los actores hacen de su práctica pedagógica, así ésta difiera de la interpretación que hace un observador externo, porque precisamente en la confrontación y el diálogo alrededor de estas diferencias reside el juego del lenguaje, que en última instancia termina confiriéndole el sentido a la acción innovadora.

En el caso del IPAG, la producción intelectual por parte de la institución es realizada casi exclusivamente por el innovador, Ricardo Rojas, de manera que los educadores que allí laboran son por regla general ejecutores o adoptantes de la innovación. Este es el mayor obstáculo que debe enfrentar el proceso innovador. En una investigación anterior<sup>27</sup>, para una muestra bastante representativa de las innovaciones educativas existentes en Colombia en 1993, el obstáculo de más difícil superación resultó ser la situación de los educadores, desde el punto de vista de su escasa preparación para la adopción de cambios innovadores, sus debilidades en el campo profesional, su falta de compromiso con la elevación de la calidad conjugada con su precaria condición laboral y especialmente sus renuencias activas o pasivas a la innovación educativa. El IPAG registró también éste como su mayor obstáculo, y en la actualidad este aspecto se mantiene con fuertes evidencias.

Una estudiante de último grado expresó así su agrado por el colegio:

<sup>27</sup> Aguilar Soto, Juan Francisco, *Las innovaciones educativas en Colombia: Obstáculos en su desarrollo*, En: *Innovaciones educativas: abriendo caminos*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Universidad Javeriana-cepecs-Colciencias, 1994.

“(Lo que más me gusta) son los compañeros y la metodología del colegio, aunque no se sepa aplicar bien”<sup>28</sup>

Y otras voces coincidieron:

“Lo que más me gusta del IPAG es el sistema educativo, es un sistema con algunas características muy diferentes a las del sistema tradicional, donde uno puede pensar y actuar como quiere. Lo que menos me gusta, es la mala aplicación del sistema educativo que se está dando aquí. No está siendo bien aplicado el sistema”.

“Lo que más me gusta del colegio es la actividad en grupos y la libertad que nos brindan. Lo que menos me gusta es que a veces toman los profesores unos métodos un poco cansones, dicen háganse en grupos y al rato dicen: no, háganse en filas. No se deciden, y eso me fastidia un poco”

Y sobre las diferencias entre el innovador y los ejecutores-adoptantes de la innovación, un chico sentenció:

“¿Lo que más me gusta del colegio? – Las ideas del Rector.  
¿Lo que menos me gusta? – La hipocresía de los profesores”

Es interesante la claridad con que los jóvenes expresan las diferencias entre la innovación diseñada y la innovación de facto. Algo que destaca en primera instancia es el aprecio que sienten por la metodología (el trabajo en grupos, las guías de autoestudio), la cual consideran una innovación comparada con la metodología tradicional, centrada en el maestro, la cátedra magistral, los libros de texto, las prácticas de examen asociadas al premio y al castigo.

Esta percepción de los jóvenes, es decir, la facilidad con que identifican y apoyan una innovación educativa, contrasta con el imaginario que muchos educadores construyen de las innovaciones educativas como “lo mismo que lo tradicional, sólo que algo diferen-

<sup>28</sup> Las referencias de estudiantes y profesores del IPAG son extraídas de la transcripción de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo adelantado a mediados de 1997.

te”, en una demostración de que ciertas renuencias al cambio innovador se manifiestan, no mediante el rechazo sino a través de la incorporación del cambio a los antiguos esquemas, lo que les garantiza a los adoptantes cierta seguridad al asociar lo nuevo con lo viejo y de esta manera conjurar el miedo a la incertidumbre. Los jóvenes, al contrario, valoran lo novedoso en cuanto tal, y más si prueba su utilidad como superación de los viejos esquemas.

La intencionalidad del cambio innovador en el IPAG se encuentra vinculada a la necesidad de transformar la práctica pedagógica del educador, reubicando su papel, de agente transmisor de los contenidos curriculares a orientador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los estudiantes. Por otra parte, también se persigue una finalidad en la construcción autónoma del sujeto (alumno), al asignarle gran parte de la responsabilidad por su propia formación y estimular la personalización de su aprendizaje teniendo en cuenta al grupo como facilitador del mismo. Sin embargo, si bien dicha intencionalidad comprende al joven como sujeto cognoscente y como sujeto que define su personalidad, entre otros espacios, del proceso pedagógico, no logra tomar suficiente distancia respecto de la cultura escolar tradicional, o por lo menos no lo hace desde el punto de vista de algunos de los jóvenes que allí acuden y de los propios maestros. Pese a que la institución posee un planteamiento sobre la cultura que va más allá de lo estrictamente curricular<sup>29</sup>, las culturas juveniles son vistas con recelo, cuando no con desprecio, por los adultos al interior de la institución.

Algunas observaciones acerca de las culturas juveniles hechas por maestros del IPAG son ilustrativas de las grandes distancias que aún separan a la escuela (aunque ésta haya sido renovada) de las nuevas sensibilidades juveniles. El testimonio de una maestra es

<sup>29</sup> Rojas Rodríguez, Ricardo. *El Fenómeno Cultural*. Tomado de Invitación a pensar, Santa Fe de Bogotá, volumen III, Ediciones IPAG, 1996.

evidencia clara de cómo la concepción innovadora del trabajo alrededor de la cultura en el colegio, no obstante no logra que los docentes abandonen ciertos prejuicios frente a las culturas juveniles:

“... el plantel, a través de la metodología IPAG, tiene todo el desarrollo de lo que se llama “construcción de cultura”, y es el enfoque del muchacho desde todas las áreas del conocimiento. (...) en el proyecto se mira el individuo desde su parte personal, su parte emocional, su relación familiar, su relación con la comunidad estudiantil y con la barrial, y su enfoque y proyección a nivel social; entonces se construye al individuo de manera integral, o es más o menos lo que se intenta, construir al individuo en esa relación con el mundo y con él mismo reflejado en el mundo. (Sobre las culturas juveniles...) es muy difícil, porque para mí hay una sola cultura, y lo que vemos en los jóvenes (y en el IPAG lo tratamos de erradicar) es una cultura sin pies ni cabeza, no tiene objetivos. Influida también por los medios de comunicación, esta “nueva cultura” es tendiente a la pereza, de no hacer nada; es el anarquismo pero sin argumentos. Yo creo que no son unas, sino una sola cultura, la cultura juvenil que induce a no hacer nada. Nosotros no lo hemos indagado, pero si luchamos contra ella”.

Y como definición de las características de las culturas de los jóvenes, resumió:

“En tres frases: ¡Qué pereza!, ¡qué mamera! y ¡estoy cansado!”.

En general, en la opinión con respecto a los jóvenes como apáticos y desinteresados coincidieron varios maestros:

“La cultura de los jóvenes es una cultura donde se denota mucha apatía, mucha falta de compromiso, desmotivación en general a muchas facetas de la vida”

“... se nota en los muchachos el desánimo, sin ganas de hacer nada, y yo creo que en todas las instituciones ocurre lo mismo”.

Pero un maestro hizo una caracterización más completa:



“Nosotros distinguimos aquí dos aspectos culturales: lo que podríamos llamar la cultura material y la cultura espiritual. La cultura material se refiere a todo lo que el hombre ha construido y la cultura espiritual a la ideología y sentimientos. Entonces los muchachos han centrado sus intereses en lo material, en el consumismo y no tienen ningún tipo de ideología, se guían por el conformismo y el confort y eso en vez de liberarlos los hace esclavos de una sociedad industrial y de consumo. Por otra parte, pienso que en lo espiritual los muchachos están totalmente desenfocados, no tienen claridad ideológica, como antes, en los años sesentas y setentas, que la gente tenía sueños, utopías, por medio de los movimientos que se dieron. Ahora los chicos quieren sólo vivir el momento”

Ricardo Rojas<sup>30</sup> ha elaborado una concepción del proceso de construcción de cultura, el cual está ligado a la constitución de una ética civil. Dicho proceso contempla:

- 1.El principio de respeto a mí mismo, a quienes comparto conmigo y a toda la humanidad.
2. El principio de comprensión que entiende al otro y no lo culpa; que examina las causas del error y el delito, para ofrecer una solución y no un castigo.
- 3.El principio de justicia en lo equivalente; y
4. El principio de cooperación en la solidaridad; el compromiso personal e histórico, en función de todos y la dignidad, el amor y la felicidad colectiva”.

Un proceso que supone comprender la cultura como un resultado en el ser humano -que tiene una naturaleza biológica y cultural-, de la múltiple relación entre los intereses, las aptitudes, las abstracciones, las emociones y los condicionamientos, de manera que cualquier experiencia humana produce cultura.

“La primera forma de creación de cultura, está sujeta a las múltiples formas de determinación que la naturaleza y la sociedad ejercen sobre el individuo, quien pugna por autodeterminarse en la libertad y así ser el continuador consciente de su propia humanización en el contexto del compromiso social”<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Ibid., pág.24

<sup>31</sup> Ibid.

Al margen de los análisis que se pudieran hacer acerca de ésta concepción de cultura y de los procesos de intervención en este campo, lo que resulta interesante destacar es la diferencia de enfoque entre ésta postura teórica -que se supone representa un punto de vista institucional que debe orientar la acción educativa de los docentes-, y la posición de algunos maestros al interior de la institución, posición que acaba siendo determinante de su práctica pedagógica, por estar fuertemente ligada a su concepción del mundo y por tanto ser generadora de su marco de acción.



Una maestra expone así su concepto de cultura:

“La palabra cultura a mí me implica lo que es cultura general, lo que son los conocimientos, porque para mí cultura no es, como para otras personas, las costumbres, el ámbito donde vive el joven, es sólo conocimiento”

Las consecuencias prácticas de éste concepto también las muestra con la misma claridad:

“En la formación de los muchachos, cada vez que el muchacho va adquiriendo la cultura general se va formando y se va volviendo autónomo y partícipe de la sociedad”

En general se puede afirmar que las culturas juveniles como tales no son tenidas en cuenta para la definición de los contenidos curriculares, aunque los jóvenes encuentran en el IPAG un espacio para la expresión de su sentir y su pensar. Sobre esta aparente paradoja se encuentra mayor coincidencia, casi unanimidad, entre los maestros acerca de que allí no se tienen en cuenta a las culturas juveniles en cuanto tales, que entre los jóvenes acerca de encontrar en

el colegio un lugar privilegiado para sus expresiones juveniles. Sobre éste punto las opiniones de los estudiantes se encuentran divididas, pues mientras unos consideran que el colegio, comparado con otros espacios de socialización, es lo más importante para ellos dado que allí tienen sus mejores amigos y realizan sus mejores experiencias (no necesariamente *académicas*), para otros la institución escolar es un espacio demasiado normatizado, con muchas restricciones a su pensamiento y a su acción y por tanto valoran más otros espacios, como el grupo de amigos del barrio o incluso la familia. Sin embargo, la gran mayoría aprecian al IPAG como una de las pocas instituciones educativas donde sus opiniones son estimuladas y tenidas en cuenta.

Otro aspecto sobre el que se centró la indagación fue el de la posibilidad de que las diferencias entre los alumnos y los profesores fuesen expresión de diferencias generacionales. De hecho, en el IPAG tanto estudiantes como maestros consideran que pertenecen a una generación diferente, y quizás a esta razón atribuyan en parte sus dificultades de comunicación y de comprensión mutuas. La caracterización de las diferencias generacionales por parte de unos y otros constituye un indicador adicional de las percepciones distintas, que se tienen en la escuela sobre los actores que allí se desenvuelven y corroboran las diferencias en el sentido que le atribuyen a la vida escolar, los actores en función del rol que desempeñan en la institución y de las expectativas que tienen frente a ella.

Una joven estudiante describió así las diferencias generacionales:

“... la generación de ellos es una generación de cambios que se dieron y la de nosotros es el resultado de esos cambios; la de ellos es como la del cambio de estar encerrados a la liberación y la de nosotros es la de la liberación”

Y otro enfatizó las diferencias en la educación recibida:

“Los profesores fueron educados con enseñanzas diferentes a las enseñanzas que uno tiene ahora. Los profesores en épocas anteriores fueron educados con unas normas supremamente severas, dirigidas hacia su comportamiento, y pues muchos quieren que ahora sea lo mismo; pero resulta que las cosas han cambiado muchísimo y ahora no es lo mismo que era antes, ya la forma de educación represiva no funciona...”

Los maestros perciben de otra manera las diferencias:

“... los muchachos de ésta generación son apolíticos”

“... antes la gente tenía una rebeldía, pero fundamentada (...) Pero ahora los chicos tienen un maremagnum de contradicciones, que no saben por qué vía seguir”

“... los muchachos no están conscientes de la situación en que viven y se niegan a cambiar”

Sólo un maestro tuvo una voz disonante:

“Considero que estos todavía son mis tiempos (...) No veo diferencias generacionales y creo que se está luchando por lo mismo, libertad, justicia, es lo mismo, lo que hay que tratar es de no cometer los errores de antes.”

Lo generacional es un factor de distanciamiento entre alumnos y maestros, pero todos creen que las diferencias no son irreconciliables, pues defienden la interlocución como vía de acercamiento, aunque a decir verdad los jóvenes fueron quienes se mostraron más convencidos de la posibilidad de encuentro a través del diálogo.

En síntesis, la innovación educativa que se lleva a cabo en el IPAG se desenvuelve en un marco institucional juzgado por algunos jóvenes como todavía muy normativo (la obligación de lucir un uni-

forme, la prohibición de fumar, serían demostración de ello). La innovación no logra trascender la canonicidad de la organización escolar.

Los jóvenes se muestran partidarios de la metodología innovadora, y exigen coherencia. Sienten que el colegio les brinda la posibilidad de ser, que sus opiniones cuentan (con algunas excepciones).

Sin embargo, todos los profesores coincidieron en señalar que los espacios institucionales de expresión de los estudiantes no son aprovechados por ellos, que no los utilizan.

Pero sin duda, la vida escolar es altamente significativa para los jóvenes, pues pese a todo, valoran la libertad que poseen para expresar sus sensibilidades.

La conciencia de la necesidad de introducir cambios profundos en la educación para adaptarla al cambio de época no parece ser tan extendida. De todas maneras, los jóvenes siguen mostrando una mayor sensibilidad en este aspecto. Un estudiante expresó con contundencia:

“... estamos casi en el año 2000 y ya la educación no puede ser como antes, no puedes ver aritmética, no puedes ver moral, no te pueden dar la urbanidad de Carreño. Deberían pensar un poquitico en lo que estamos viviendo ahora y de acuerdo a como estemos andando plantear la educación.”

Y además, se atrevió a formular su utopía frente a la organización escolar, en un clamor por el reconocimiento de la madurez de los jóvenes para regir su destino:

“El colegio ideal para mí sería un colegio en donde todo sea implantado por los jóvenes, por el estudiante, absolutamente todo. Que el coordinador pu-

diera ser un estudiante, ¿por qué no?, es una responsabilidad que se le puede dar a alguien, el hecho de que tenga 17 o 18 años, que sea menor de edad, no significa que no pueda ejercer el cambio. Considero que sería muy "full" un colegio de sólo adolescentes, no que éstos dieran la clase, porque es muy difícil adquirir esos conocimientos, pero sí que las directivas fueran adolescentes, establecer ellos mismos su propio reglamento."

## ME GUSTA LA INNOVACIÓN, PERO NO TANTO DESORDEN

### LOS JÓVENES Y LA INNOVACIÓN EN LA EPE

La Escuela Pedagógica Experimental nace en 1977 por iniciativa de algunos profesores universitarios, interesados en diseñar alternativas frente a la educación tradicional.

En su origen, sus impulsores acogieron gran parte de los postulados de la epistemología genética de Jean Piaget, intentando desarrollar una pedagogía centrada en los procesos de desarrollo cognoscitivo de los alumnos y experimentando nuevos métodos y estrategias de enseñanza, conjugados con un ambiente educativo que propiciara el desarrollo integral de los alumnos.

La innovación que se desarrolla abarca a la institución como un todo y por tanto, modifica la relación tradicional de los sujetos con el conocimiento, la relación autoritaria y transmisionista que se establece tradicionalmente entre maestros y alumnos, los contenidos curriculares, las metodologías de la enseñanza y por tanto las formas de aprendizaje, la estructura organizativa de la institución, las relaciones de poder, las prácticas evaluativas, y desde luego el ambiente educativo, que constituye el núcleo de la EPE.



La innovación pretende ser total, debido a que cualquier elemento modificado desencadena cambios en otros elementos de la estructura escolar. Es una experiencia abierta a la innovación que admite cambios en forma permanente, en los diferentes componentes del proceso educativo y de la estructura organizativa. El proyecto de la EPE se fue construyendo a partir de modificar aspectos estructurales del proceso pedagógico: no existen programas curriculares, las relaciones entre los distintos personas no se rigen por un reglamento, y en su lugar se trabaja sobre la base de la convicción y de la seducción. Tampoco se siguen textos escolares, y ese elemento es fundamental en la escuela, y nunca han existido las notas (calificaciones numéricas). Hay, por tanto, unos elementos claves, que se constituyen en reguladores de la población que accede a la Escuela, pues se mantienen en la experiencia quienes aceptan estas características.

Cuando muchos de los componentes del proceso pedagógico no se encuentran definidos de antemano, se genera un ambiente educativo caracterizado por la construcción colectiva (de los conocimientos, de las normas), a partir del conflicto, del diálogo y de la argumentación, en donde el compromiso de los implicados en esta dinámica resulta un proceso-eje del avance individual y colectivo.

En su proceso de consolidación de las propuestas innovadoras, la Escuela ha vivido un difícil proceso de construcción en el cual muchos elementos del modelo pedagógico y de su propia organización institucional han tenido que elaborarse sin muchos referentes previos, lo que se ha hecho posible gracias a su flexibilidad para adoptar los cambios que surgen de las nuevas necesidades.

Luego de la fuerte presencia de la tradición piagetiana, en la EPE se recibe la influencia de algunos pedagogos como Makarenko o Freinet, pero también con bastante énfasis la línea de pensamiento en torno de la filosofía de la ciencia y de la epistemología. La crítica al positivismo, a su concepción de la ciencia y del método científico, y de las implicaciones de esta tendencia en una concepción de escuela y en el diseño curricular, han inspirado gran parte del trabajo pedagógico. La influencia del pensamiento de Gastón Bachelard se muestra en el reconocimiento que la Escuela hace de las diferencias. De Piaget se tomó el énfasis en la lógica y de psicólogos pospiagetianos el reconocimiento de la existencia de lógicas diversas; pero con Bachelard se dimensionó el papel del conflicto en el conocimiento, y la importancia de las vivencias y del presente. En la EPE el cambio de mirada es fundamental, así como el reconocimiento del otro.

En la historia de esta experiencia de innovación educativa se suceden las reflexiones más actuales sobre la pedagogía, incorporadas en discusiones de orden epistemológico y psicológico. Las escuelas inglesa, italiana y española de pedagogía tuvieron en algún momento su lugar entre los innovadores de la EPE. Luego fueron Vigotzky y Bruner, y últimamente los aportes de pensadores como Goodman, Maturana o Glasersfeld, y el planteamiento de Howard Gardner con respecto a la comprensión como objetivo fundamental de la educación. Siendo la Escuela una de las experiencias en pedagogía constructivista más consolidadas en el país, su enfoque prefieren caracterizarlo más precisamente en el terreno de la comprensión, con un énfasis sobre la cultura y no sobre la llamada *pedagogía conceptual*. Este enfoque determina que privilegien en lo cognitivo el modelo explicativo de los alumnos, y no los conceptos en sí mismos, dado que éstos son inseparables de las teorías en las cuales se inscriben.



En síntesis, las fuentes teóricas de la innovación llevada a cabo por la EPE son abundantes y muy variadas. Recientemente han venido ubicando la propuesta de la Escuela en la perspectiva de construcción de una alternativa que responda a nuestro desarrollo, a nuestro país, a nuestra historia. Por ello, la reflexión sobre la cultura es fundamental, pues el problema clave parece ser la construcción de una cultura democrática como condición para la creatividad y la producción de nuevos conocimientos, antes que la formación de conceptos o la transmisión de información.

En la Escuela el carácter no prescriptivo de la práctica se convierte en principio rector, en la medida en que:

“Se trata de concebir una institución en la cual no todo esté resuelto, en la cual puede pensarse en alternativas diferentes de organización pero en donde se enfatice en el trabajo colectivo. No se trata de pensar entonces en cómo se diseñan situaciones que inspiren confianza y seguridad, se trata por el contrario de organizar situaciones problemáticas que deberán enfrentarse colectivamente para su solución, buscando entonces una actitud de confianza en sí mismo y en el colectivo. Y este planteamiento irrigará el quehacer total de la escuela creando un ambiente educativo que a la par que se proyecte hacia el conocimiento, procure una formación de valores en donde la autonomía y la responsabilidad orienten la cotidianidad”<sup>32</sup>

Los cambios curriculares se expresan en la EPE en la introducción de nuevos contenidos en forma permanente, y en la diversidad de alternativas metodológicas y didácticas. Respecto de los contenidos, los niños y los jóvenes tienen la posibilidad de escoger en un menú bastante amplio: talleres, educación artística intensiva (con especializaciones en música, plásticas, danza, teatro), vocacionales (carpintería, primeros auxilios, telares, electricidad, electrónica, diseño gráfico, fotografía, artesanía, derechos humanos, ética, política), proyectos interdisciplinarios (contaminación ambiental, servo-

<sup>32</sup> Segura, Dino, *Participación, compromiso y pertinencia*, Santa Fe de Bogotá, Ponencia presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1987.

mecanismos, conservación de especies nativas, brujos, demonios y hechiceros, cosmobiología, antropología), además de las áreas curriculares clásicas. Y con relación a la metodología, además de la metodología de las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas), que se aplica en algunas asignaturas para el desarrollo de contenidos que deben propiciar aprendizajes significativos para los alumnos, los maestros tienen total autonomía para aplicar diferentes opciones metodológicas y para la búsqueda de alternativas didácticas y la experimentación de materiales educativos.

Una modalidad novedosa de organización del trabajo académico se está aplicando hace poco tiempo, y consiste en talleres o proyectos interniveles o interdedados, una experiencia que introduce un elemento adicional de innovación dentro de la innovación, y cuyas proyecciones y valoración están todavía por realizarse.

Sobre el papel y el peso específico de las disciplinas (áreas del currículo), se está operando en la actualidad un interesante fenómeno, que consiste en que desde hace un tiempo éstas deben competir con los proyectos interdisciplinarios en las preferencias de los jóvenes. Dado que se ofrecen las áreas (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, español y literatura, filosofía, inglés, ordenadores lógicos) con intensidades horarias semanales y enfoques pedagógicos distintos a los de cualquier currículo tradicional, pero también se ofrecen los proyectos y las vocacionales, éstas últimas opciones resultan más atractivas para los estudiantes y por tanto, el nivel de motivación es más alto hacia ellas. La razón fundamental de éstas preferencias puede encontrarse en el hecho de que la inscripción en los proyectos y en las vocacionales es voluntaria, pues se hace a partir de los intereses de los alumnos, mientras que en las áreas es obligatoria. El carácter opcional de los proyectos hace que los chicos desarrollen formas de identidad hacia las temáticas que

allí se desarrollan y que se generen procesos de apropiación mucho más significativos que los que se logran usualmente en las áreas disciplinares. Sin embargo, pese a que el interés y la motivación hacia los proyectos son altos, por lo general no son duraderos, es decir, al parecer la motivación de los jóvenes es de *corta duración*, quizás como expresión del pensamiento multisituado y la diversidad de ofertas culturales que conllevan la dispersión de los intereses, y también como manifestación de que los jóvenes viven a un ritmo y una velocidad diferentes a los de la escuela o a los de otros procesos académicos o sociales. El planteamiento de una maestra es ilustrativo a este respecto:

“Los chicos son inmediatistas. Se encarretan al inicio por una actividad, pero pronto se desmotivan. Son inmediatistas en sus intereses, y eso es desconcertante. La escuela ofrece muchas opciones, algunos optan por ausencia de actividades, pero lo que pasa es que no se comprometen con nada (y son muchos los que no se comprometen), aunque hay otros que sí lo hacen. Hay un chico que es músico: le va muy mal en todas las materias, pero él ya tiene opción de vida, es excelente músico, muy dedicado. Como él hay muchos casos: están acá porque la escuela les ofrece muchas cosas en lo afectivo, lo social, pero no en lo académico. Eso pasa en todas las escuelas. Sólo que aquí estamos intentando construir otras cosas”

Por ello, a pesar de que en el trabajo disciplinar no se desarrollan programas curriculares sino *Actividades totalidad abiertas*, muchos maestros han optado por la modalidad de *proyectos* para el desarrollo de temas de su respectiva disciplina, pues con ellos se obtiene un mayor interés de los chicos.

Esta situación nos debe conducir a una necesaria reflexión sobre las disciplinas científicas, como eje en la estructuración del plan de estudios de las instituciones escolares. En otras instituciones de innovación educativa en Colombia que han eliminado las disciplinas y las han sustituido por la pedagogía por proyectos, se ha podido

constatar que la disposición de los alumnos hacia el logro de nuevos aprendizajes es mayor, que la que se puede obtener con el trabajo disciplinar, y ello se debe a que los proyectos suponen una mayor participación de los alumnos en la definición de los contenidos y sus secuencias, así como en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar. Un mayor componente práctico que suele estar asociado a los proyectos puede ser también un factor de motivación, así como, en general, un mayor nivel de significatividad de los saberes que se ponen en circulación.

Esta reflexión cuestiona de entrada un elemento central de la Ley General de Educación, relacionado con las *áreas obligatorias y fundamentales*, con las cuales se impone con carácter hegemónico la noción de currículo centrado en asignaturas. La imposición de este arbitrario cultural, como si fuese legítimo, a través de una ley de forzoso cumplimiento, coloca automáticamente en situación de ilegalidad a aquellas instituciones escolares cuyos currículos optan por centralidades diferentes a las disciplinas científicas, limitando de paso de manera severa la autonomía curricular que la misma ley establece. Sobre este aspecto la EPE ha logrado mantener durante toda su historia una independencia con respecto a la normatividad de la legislación educativa, acogiéndose unas veces a las normas favorables y otras veces esquivando las normas desfavorables, pero siempre afirmándose en una legitimidad dada por la sólida argumentación de sus propuestas y por la eficacia que muestran en la práctica.

En síntesis, la innovación educativa llevada a cabo en la Escuela Pedagógica Experimental presenta bastantes rasgos de ruptura de los moldes tradicionales y bien podría caracterizarse acudiendo al concepto de estructura disipativa, concepto sobre el cual me detendré más adelante. Muchos de sus procesos internos llegan a bordes ca-

tastróficos, como resultado de sus propias dinámicas cuyas características son la complejidad, la inestabilidad y el desorden. De manera consciente, la estructura escolar de la EPE pretende alejarse de las posiciones de equilibrio, a partir de la consideración de que es el conflicto, y no la armonía, el que puede provocar procesos creativos tanto en el conocimiento como en la convivencia. Por eso la turbulencia pareciera una característica de muchas de las relaciones sociales al interior de la EPE, y específicamente de muchas de las formas de la relación social pedagógica. Cualquier visitante desprevenido puede expresar con asombro: ¡esto es un caos!, lo cual puede constituir un mérito visto desde el punto de vista de la teoría del caos, según expondré luego con mayor detenimiento. Los comentarios que suele suscitar la EPE entre los padres de familia que han tenido relación con ella, van desde el apoyo irrestricto y acrítico hasta la diametral oposición y crítica visceral al proyecto, lo cual en cualquier caso es un elemento favorable al carácter decididamente innovador de esta experiencia pedagógica, que despierta los ánimos de quienes la conocen, invita espontáneamente a fijar posiciones, pero no puede pasar inadvertida.

La EPE es un referente obligado en Colombia cuando se trate de innovaciones en educación formal, por lo cual tiene el reconocimiento entre la comunidad educativa, y también entre la comunidad científica dedicada a la investigación dado que el componente investigativo en la escuela es bastante fuerte, con un buen número de investigaciones, tanto proyectos internos sobre temas didácticos o metodológicos, como proyectos financiados por instituciones como Colciencias y el Idep.

Un punto que llama la atención de la organización académica de la Escuela es el de la autonomía de los maestros para decidir sobre los programas curriculares, las actividades a realizar y las formas de

evaluación de los alumnos. Un grado de autonomía tal difiere radicalmente del papel desempeñado por los docentes en instituciones de tipo tradicional y constituye una ruptura del modelo jerárquico de organización del sistema educativo. Sin embargo, al parecer en la EPE resulta aún difícil enfrentar la tensión que se genera entre el respeto por la autonomía de los maestros y la necesidad de un control institucional sobre el desempeño docente con el fin de garantizar la calidad en la ejecución del proyecto innovador.

Esta tensión plantea también un interrogante acerca de la coherencia de las prácticas pedagógicas. La pregunta por la coherencia no significa, desde luego, un llamado a la homogeneidad o a la negación de las enriquecedoras diferencias en el ejercicio profesional de los maestros; y tampoco significa una exigencia estéril de *mostrar en la práctica lo que se dice en la teoría*, ya que se sabe de la natural distancia que existe entre estos planos. La pregunta por la coherencia se relaciona más bien con el carácter colectivo de la experiencia, ya que no se entendería fácilmente que la innovación estuviese sustentada en un tipo de organización individualista del trabajo pedagógico, o que la simple reunión de autonomías individuales configurara un proyecto único. Esta pregunta tiene que ver con los mecanismos por los cuales se ejerce la dirección intelectual del proceso innovador, o con los liderazgos que permitiesen reclamar coherencia en el proyecto sin sacrificar la autonomía del educador.

Ahora bien, si desde el punto de vista estrictamente académico la pregunta por la coherencia, aunque válida, no tendría necesariamente que conducir a excesivas preocupaciones, la misma pregunta aplicada al campo de la construcción colectiva de las normas de convivencia escolar sí reviste mayor seriedad. Por ejemplo, una situación de agresividad generalizada entre los alumnos, situación que es atendida pedagógicamente por cada Director de grupo, pe-



ro que a la postre se convierte en un problema cuya solución se aplaza indefinidamente hasta cobrar dimensiones de situación sostenida, demandaría acciones más colectivas que comprometerían esfuerzos coherentes y sistemáticos de una colectividad con características propias, cuya identidad superase la sumatoria de las individualidades. El planteamiento acerca de *no todo debe estar definido de antemano*,

no significa, por supuesto, que *nada debe definirse en absoluto*, pues ello dificultaría la construcción de unas pautas de convivencia en las que, pese a los conflictos naturales en los grupos humanos, se oponga a la agresión, la solidaridad y el respeto mutuo.

En este contexto institucional y de oferta educativa innovadora de la EPE se desenvuelve la vida de los jóvenes que allí acuden. En general, ellos manifiestan agrado con su colegio, y lo que más les gusta es la libertad que tienen para expresar sus deseos, sus expectativas, pero especialmente la posibilidad de ser ellos mismos, es decir, el reconocimiento de su singularidad por parte de la institución.

Las muchachas dicen:

“Lo que más me gusta es la libertad, tu te puedes desarrollar como persona, puedes cultivarte como persona, como ser humano y como gente que puede crear y no simplemente una cuestión de que te moldean. Uno aquí tiene el espacio para ser uno y para tener su libertad”.

“Aquí en la EPE podemos ser lo que somos. Aquí hay pocas cosas prohibidas y sin embargo la gente lo hace.”

Y otra, recién llegada a la institución:

“Yo vengo de un colegio tradicional: del infierno al paraíso. En esos colegios uno se pierde de muchas cosas. Me gusta la EPE porque me dan libertad”.

Para una maestra,

“La EPE recupera la individualidad del estudiante, le da libertad, la formación de un ser integral...”

Poder respetar la singularidad del ser juvenil en un marco de libertad, se hace posible por la concepción del ambiente educativo como una construcción permanente. Ese respeto por las sensibilidades juveniles se constituye en un principio que guía, por lo general, la práctica de los maestros, así no exista explícitamente una formulación en tal sentido.

Las culturas juveniles tienen su lugar en la vida escolar, y aún en las actividades académicas propiamente dichas. Para una maestra,

“En la EPE de alguna manera se tienen en cuenta en el currículo las culturas juveniles, pero no en todas las áreas. Por ejemplo, en el proyecto de Derechos Humanos, sí.

En otras áreas también es posible: artes, literatura, pero no creo que en física, química, matemáticas. El hecho de que aquí se les dé oportunidad de construir su propio plan de estudios significa que si los tenemos en cuenta”

Y de hecho, algunos jóvenes creen que allí es posible programar el currículo al gusto:

“A mí no me gusta la educación tradicionalista. Lo que más me gusta de la EPE es que le brindan a uno la oportunidad de desarrollar lo que a uno le gusta. Yo puedo tener proyectos sobre pintura, escultura, joyería. Yo soy joyero, y ahora mismo estoy haciendo un proyecto que es como un paralelo entre la joyería y la química, o sea, la química que se usa en la joyería, esa es mi clase de química. Son las cosas que a mí me gustan, porque me están formando como artista, estoy teniendo una formación en lo que me gusta, y puedo llegar mucho mejor preparado a la universidad”



Las culturas juveniles se expresan en toda su diversidad y complejidad. Son muchos los grupos juveniles que existen al interior de la escuela, conformados por su propia iniciativa a partir de intereses comunes y usualmente al margen de las obligaciones académicas. Lo más común es encontrar en la música, y en el arte en general, los motivos que los convocan. Y ello tiene que ver, por una parte con el énfasis que tiene en la escuela el arte y especialmente la música, lo cual implica el desarrollo de procesos rigurosos de formación en estos campos, y por otra parte con el origen social de la mayoría de los alumnos, ligado a sectores intelectuales progresistas que les proporcionan condiciones favorables para aprendizajes extraescolares con grandes exigencias y altos niveles de calidad. Un buen porcentaje de los alumnos de los niveles superiores son músicos, otros artistas plásticos, otros más deportistas. Pero lo preponderante es el interés por la música, de suerte que en la EPE se han conformado grupos de jazz, rap, hip-hop, rock, hardcore, además de los grupos de músicas tradicionales colombianas, producto de proyectos académicos.

Sin embargo, la variedad de formas de agrupación juvenil va más allá de la música.

“Si uno mira por la ventana en la EPE puede reconocer la diversidad de jóvenes. La EPE reconoce esas diferencias, las múltiples posibilidades”.

En un proyecto de Derechos Humanos sus integrantes hicieron un balance de estos grupos e identificaron cerca de cincuenta formas distintas de agrupación al interior de la escuela! Existen grupos de skaters (habilidosos practicantes del monopatín), Skinheads, jucos, raperos, drogos, en una larga lista en la que una persona puede participar de varias categorías a la vez. Desde luego, también el conocimiento escolar es un pretexto de agrupación, y existen grupos al-

rededor de proyectos científicos, pero que son menos visibles dentro de la escuela debido a que lo artístico se muestra de forma más contundente, quizás *porque toca otras fibras más sensibles de los jóvenes*, según la interpretación de un profesor.

Una mención especial merecen los *nerds*. En la EPE existen chicos estudiosos de los temas académicos que reciben ese calificativo y por tanto son objeto de burlas por parte de los demás, para quienes el saber académico no representa un valor en sí mismo y por el contrario puede simbolizar el poder de la institución escolar, de manera que la identificación y señalamiento de los *nerds* podría significar una expresión de resistencia contracultural. Un maestro explica:

“El *nerd* es una categoría despectiva dentro de ellos, es un insulto. “Pilos pero no *nerd*”, se excusan”

Y otro puntualiza:

“*Nerd*, o gente estudiosa, no son bien vistos, no son un modelo de identificación. Aquí el *nerd* se convierte en un motivo de desprestigio”.

Sin embargo, a juicio de jóvenes provenientes de otras instituciones y de los propios profesores, en la EPE no es tan fuerte la impugnación de estos muchachos, como sí lo es en la mayor parte de las instituciones tradicionales, e incluso algunos llegaron a afirmar que se aceptan con respeto, como una manifestación más de la diversidad. Un chico hace la siguiente caracterización:

“Acá es así: la mitad es hip-hop, rap, rock, tabla, patines, y la otra mitad es Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Facundo Cabral.

Esos son los grupos más grandes. También hay gente que le gusta el jazz, el blues, el soul. También hay *nerd*, pero yo noto acá más respeto por ellos que en otros colegios. No los joden tanto, no los balsean”.

Las diferencias generacionales no constituyen un factor importante de desencuentro entre los jóvenes y los adultos en la EPE. Los chicos no sienten que sus maestros correspondan a una generación diferente que los aleje o los ponga necesariamente en contraposición con sus intereses o con su forma de ver el mundo.

“Los maestros no son de una generación distinta: son de ahora, son chéveres, divertidos. Yo me llevo bien con los maestros. Es gente chévere, se aprende de ellos, tanto las cuestiones académicas como las cosas de la vida. Aunque las cosas de la vida se aprenden en la vida: en la casa, el colegio, la calle, los medios de comunicación”.

“Diferencias generacionales: la forma como los educaron, pero aquí los profesores bailan rap, otros cantan Silvio Rodríguez, otros van a marchas, o si no son artistas, o sea, hay intereses comunes, claro que no falta el profesor que a uno no le gusta”

Un maestro considera que existen, no dos, sino tres generaciones en la escuela actualmente: Los maestros antiguos, los maestros nuevos, algunos de ellos muy jóvenes, y los estudiantes. Sin embargo, si bien cada una de estas generaciones se puede identificar por algunos rasgos característicos (por ejemplo, la primera por sus utopías, la segunda por su pragmatismo y la tercera por su visión de no futuro) lo generacional no sería un elemento que marcaría contradicciones importantes, o por lo menos no sería el factor determinante de las diferencias o de los conflictos. Es claro que para los estudiantes sus maestros no representan un modelo a seguir:

“El modelo de identificación de los jóvenes no somos sus maestros, o los miembros de nuestra generación, pero no por nosotros, sino porque los muchachos difícilmente creen en modelo alguno. Pero lo curioso es que se dice que los pelados no creen en el futuro, pero sin embargo están preocupados por (las pruebas de Estado) el Icfes”.

Otra maestra reconoce de esta manera las diferencias, pero también la identidad:

“Si soy de una generación distinta: Hay una gran identidad en muchas cosas, pero pertenezco a otro tiempo, aunque en algunas cosas los comprendo. Me identifico con ellos en la actitud frente a las disciplinas... es posible mirar el conocimiento desde perspectivas distintas a las disciplinares para que ellos se motiven de una manera diferente, para que no vean el conocimiento científico como un problema al que no se puede acceder, sino que por el contrario ese acceso sea rico, agradable, lúdico. En eso estoy identificada con ellos, no desde la obligatoriedad”.

La inconformidad también se expresa, unas veces hacia la escuela y otras hacia los propios jóvenes:

“Lo que no nos gusta: Que la libertad que a uno le dan algunos alumnos no la saben aprovechar. Hay gente que no sabe que también la libertad tiene unos límites, que te los impones tú mismo, pero que igual son tuyos pero son límites. Y sin embargo la gente se desvía hacia otras cosas sin enfocar esa libertad hacia un conocimiento, hacia algo que te haga crecer”

“Lo que más me gusta: La forma de enseñar y el ambiente. Lo que menos me gusta: la gente nueva que se despelota. Además, que aquí se pierde mucho tiempo.”

Las propuestas que surgen se relacionan con el mejoramiento de aquello que no funciona bien, pero en realidad nada de fondo:

“Yo a la EPE le quitaría un poquito de vagancia, como hoy que no hemos tenido clase.”

“Yo le cambiaría a la EPE la agresividad y la falta de organización de la administración, que es patética”

“A mí me gusta la innovación, pero no tanto desorden. La educación innovativa está bien, pero hay a veces desórdenes administrativos, económicos, en sí de la escuela”

Una chica proveniente de un colegio tradicional, revela sus ventajas comparativas:

“Yo tengo algunas ventajas como la disciplina de llevar cuadernos, hacer tareas, entrar a clases. Lo que no me gusta es que se pierde mucho tiempo”.

En síntesis, la EPE es una posibilidad que tienen los jóvenes de combinar sus propias sensibilidades con la cultura escolar. Un maestro ofrece una interpretación de este aspecto:

“La diferencia entre la EPE y una institución tradicional es el ambiente. El espacio de relaciones que constituyen aquí es lo que los educa. Yo soy radical en esto: quien los educa no es uno como maestro, de pronto uno contribuye, pero no es determinante. Uno se pregunta a veces, fulanito cómo logró esto o aquello! Yo creo que el espacio de interacción forma a los muchachos. Los que necesitan la escuela son los que tienen más dificultades, pero los que son estudiosos, organizados, no necesitan nada más. Los muchachos de aquí son buenos muchachos, son francos, sinceros”.

Sin embargo, y casi a manera de conclusión del carácter complejo de la experiencia, la siguiente apreciación de una maestra evidencia las contradicciones entre la cultura escolar en una innovación educativa y la que encarnan los jóvenes:

“A pesar de las opciones que la EPE ofrece, pues son muchas posibilidades, hay chicos que no acceden a estas posibilidades. Y es porque aún persisten, en ellos y en la escuela, ciertas nociones de conocimiento que impiden que estas opciones se pongan realmente sobre la mesa. La escuela como institución es realmente el obstáculo. Yo siento que las escuelas de innovación son como la agonía de la escuela occidental, y es porque hay una comprobación de que socialmente hay una exigencia distinta frente a las formas educativas, o sea, tenemos que inventarnos otra cosa para responder a los intereses de quienes comparten con nosotros el acto pedagógico”.

## CREENCIAS DE CREENCIAS

### LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Desde la discusión acerca del concepto-problema de innovación educativa se percibe que el tema se desenvuelve en un terreno pantanoso y que existe cierta dispersión entre los enfoques, como si en ocasiones hiciese falta una brújula que por lo menos, les permita a los investigadores levantar la cabeza para encontrar el horizonte a la vista.

Sin embargo, el ideal no puede consistir, desde mi punto de vista, en crear un programa de investigación cerrado que actúe como camisa de fuerza que impida la movilidad y lo aisle de la influencia de múltiples perspectivas y diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas. Al contrario, de lo que se trataría es de diseñar un programa de investigación abierto, cuya característica principal sea, precisamente, la apertura hacia una diversidad de enfoques, pero dentro de un proceso no lineal de desarrollo que permita juzgar sobre la calidad, pertinencia, impacto, etc. de investigaciones que hacen parte del mismo campo. Una condición para ello es, desde luego, la conformación de una comunidad de investigadores e innovadores que participen de un lenguaje común (no homogéneo), es decir, que compartan no sólo el interés por el tema dado que realizan actividades profesionales dentro de un mismo campo del saber, sino también la necesidad de crear y desarrollar espacios de interlocución más o menos especializados, que los constituya en miembros de una comunidad deliberante.

Hasta el presente, los estudios conocidos en el país sobre el tema de innovaciones educativas en su mayoría hacen una aproximación

a ellas, desde un enfoque que enfatiza en la descripción o caracterización de las mismas. Los esfuerzos de los investigadores han consistido básicamente en la identificación de las innovaciones, y en la constatación de que existen como experiencias singulares, con unas características propias que las hacen diferentes de las situaciones tradicionales o convencionales que les dieron origen, en la medida en que su existencia se justifica como una superación de éstas situaciones.

El carácter descriptivo de algunos de estos estudios se evidencia en el hecho de que los resultados suelen consistir en la identificación de la experiencia innovadora, la evocación de su origen y en ocasiones un señalamiento del contexto socio-político en que nace y se desarrolla, la presentación de sus fuentes teóricas, la descripción de las características específicas del cambio introducido y algunas apreciaciones sobre su impacto o su proyección.

Otros estudios describen a grandes rasgos las experiencias innovadoras, pero especificando una variable en particular, como por ejemplo los materiales educativos (Mendoza y Muñoz<sup>33</sup>, Restrepo, Vargas y otros<sup>34</sup>). Pero en general, en Colombia son escasas las aproximaciones hermenéuticas al estudio de las innovaciones educativas. Algunos ejemplos de análisis más interpretativos pueden ser los de la monografía del proceso innovador de la Escuela Nueva Delhi (Restrepo Yusti, Cardona, Sinisterra y Jaramillo<sup>35</sup>), la sistematización de las innovaciones en evaluación en secundaria en Santa Fé de Bogotá (Aguilar, Martínez y Mendoza<sup>36</sup>), o el Proyecto Génesis.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Mendoza de Páez, Irma, Muñoz, *Innovaciones en materiales educativos*, SECAB, 1992.

<sup>34</sup> Restrepo, Vargas de Avella y otros, *Materiales educativos e innovaciones*, Santa Fe de Bogotá, SECAB, 1994.

<sup>35</sup> Restrepo, M., Cardona de Jiménez, L.; Sinisterra, E.; Jaramillo, A., *Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación*, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Santa Fe de Bogotá, 1994.

<sup>36</sup> Aguilar, J. E., Martínez, T.; Mendoza de Páez, I., *Innovaciones en evaluación en secundaria*. Ministerio de Educación Nacional - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, documento fotocopiado, 1994.

<sup>37</sup> Parra Sandoval, Rodrigo y otros. *Proyecto Génesis. Innovación escolar y cambio social*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, COLCIENCIAS, 1997, dos tomos.

La investigación sobre la innovación llevada a cabo por la Escuela Nueva Delhi en Santa Fe de Bogotá representa un buen ejemplo del enfoque interpretativo. Sus autores se propusieron reconstruir diacrónica y sincrónicamente el proceso de construcción de una cultura escolar alternativa, dentro de una experiencia de innovación educativa, para lo cual se valieron de la etnografía y de otras modalidades de investigación cualitativa y participativa. El resultado es una monografía en la que los actores (educadores y otros miembros de la comunidad educativa) toman la palabra para reconstruir la historia de la innovación y para interpretar sus principales procesos internos, incluyendo la crisis por la que atravesaba la experiencia al momento de su registro. Los interlocutores de los actores (investigadores-agentes externos) también exponen sus descripciones, análisis e interpretaciones teóricas y con ello realimentan positivamente la propia experiencia de los actores, al mismo tiempo que producen (y propician la producción de) un conocimiento nuevo sobre un curso de acción social de innovación educativa.

Lejos del interés técnico por la documentación de la innovación, este tipo de investigaciones buscan *influir en la práctica* de los innovadores, pero manteniendo y fortaleciendo su carácter de protagonistas de sus propios relatos. Por ello, el decir del investigador no tiene otra pretensión que constituirse en una interpretación que dialoga con otras, incluyendo desde luego las de los propios actores. La disyunción clásica sujeto-objeto, propia del paradigma reduccionista, queda en este enfoque convertida en una conjunción heurística. La construcción colectiva de la realidad de la innovación como realidad compleja, implica la reconstrucción del sentido que la experiencia tiene para los miembros de una comunidad de sentido, captado a partir de lo que los actores (innovadores, renuentes, adoptantes) dicen sobre lo que hacen y también a partir de lo que los interlocutores (investigadores externos) dicen acerca de lo que



los actores hacen. Las creencias de los actores acerca de sus acciones y las creencias de los interlocutores acerca de las acciones de los actores y sus creencias, puestas en un juego de intercambios simbólicos, terminan por construir la realidad de la innovación en curso como una realidad significativa y compleja.

Enfoques como el anterior, corresponden a lo que podríamos llamar un paradigma interpretativo para el estudio de las innovaciones educativas. El concepto de paradigma podría entenderse, de acuerdo con la exposición anterior, como un sistema de creencias, como un conjunto de supuestos básicos que nos permiten guiar nuestras actividades<sup>38</sup>, en este caso relacionadas con la producción de conocimiento sobre las innovaciones educativas.

El dilema actualización-transformación, constante en la conceptualización de los cambios educativos, constituye en todos los casos un eje alrededor del cual gravita el análisis teleológico necesario para determinar los rumbos específicos que toman o pueden tomar las experiencias concretas de cambio educativo. Sin embargo, este dilema podría ubicarse circunscrito en los antagonismos propios del pensamiento reduccionista, y empezaría a perder fuerza explicativa al no admitir la dinamización o realimentación entre los opuestos. El dualismo irreconciliable se erige pues en obstáculo epistemológico. Las diferencias semánticas entre los especialistas en última instancia los separa sólo levemente, pues se encuentran todos unidos por un mismo cordón umbilical que los ata al paradigma de la fragmentación. Recordemos con Morin que,

“...el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien

<sup>38</sup> Guba & Lincoln, op. cit.

separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).<sup>39</sup>

La clave de este hallazgo la dio la teoría del caos. El cambio innovador en educación resulta enriquecido tanto en su estudio como en sus desarrollos prácticos, con una teoría cuyo impacto entre las comunidades científicas contemporáneas ha trascendido el campo de la física y de las ciencias experimentales y ha logrado permear el campo de las ciencias sociales y en particular las temáticas del cambio social y de los fenómenos culturales. Sobre la importancia de la teoría del caos para el estudio de las innovaciones educativas me ocuparé en el siguiente capítulo.

## ESTO ES UN CAOS

### CAOS, COMPLEJIDADES E INNOVACIONES EDUCATIVAS

Las personas suelen temer al caos. Cuando se observa una innovación educativa y se la compara con el orden que reina en una institución de corte tradicional, muchos tienden a pensar espontáneamente: *esto es un caos*. Sin embargo, el caos es un concepto fundamental en la historia de las ciencias y un principio básico generador del movimiento, de la dinámica de los fenómenos y también de las ideas que explican el mundo.

Una clave para el estudio de las innovaciones educativas es la teoría del caos. El aparente desorden introducido por el cambio innovador en la estructura de una determinada práctica pedagógica, con sus respectivas consecuencias en el entorno, podría analizarse de mejor manera si se comprende la complejidad y la riqueza de la re-

<sup>39</sup> Morin, Edgar, op, cit. p.89.

lación entre el desorden y el orden que le da origen. El orden y el desorden no constituyen opuestos irreconciliables de un dualismo, como se puede deducir del paradigma reduccionista que sólo concibe disyunciones, sino que configuran los elementos de una unidad que se integra y se desintegra permanentemente. En este sentido, las tipologías de las innovaciones educativas fundadas en el dilema actualización-transformación, dilema que establece diferencias significativas entre las experiencias de cambio según que enfatizan en uno de estos dos *polos*, es una tipología que posee limitaciones si se la inscribe en el paradigma reduccionista, pero que gana enorme trascendencia como recurso interpretativo si se complementa con los aportes de la teoría del caos y del pensamiento complejo. Con estas teorías, en lugar de enunciar una polaridad, modernización y transformación pueden ser comprendidas como correlatos, como partes de una totalidad compleja que le confiere su dinámica propia al proceso de innovar en educación. Desde este punto de vista, el estudio de las innovaciones consiste en el intento por comprender el proceso innovador como complejidad, para lo cual resulta útil el análisis de las intencionalidades de *mejoramiento por actualización* o de *ruptura por transformación*, o de otro tipo de intencionalidades, pues el abanico de posibilidades no se agota en estas opciones. Pero dicho análisis no debe consistir sólo en identificar y contraponer las intencionalidades, sino que es necesario aplicar y extender la dialéctica para comprender el orden y el desorden como *enemigos que cooperan*<sup>40</sup> para organizar los cambios y permitir su conocimiento.

Tradicionalmente orden y desorden fueron vistos como opuestos. El orden era visto como lo que podía ser descrito, cuantificado, clasificado, incorporado a los esquemas lógicos y racionales y explicado con alto grado de confiabilidad. Al contrario, el desorden se asociaba al caos, es decir, a aquello que no podía ser descrito y ni

<sup>40</sup> Morin, Edgar, op, cit. p. 92.

siquiera expresado con claridad, aquello que se escapa al control, lo impredecible; lo que se suele dar a entender con la expresión *¡qué desorden, esto es un caos!*. Pero en los últimos veinte años se ha operado una transformación fundamental en la forma de entender estos conceptos. Particularmente en los campos de la ciencia y de la cultura,

“El caos, el desorden y la crisis han sido conceptualizados como información compleja, más que como ausencia de orden”<sup>41</sup>

Desorden y caos, no son ya más unas palabras que deban poseer connotaciones negativas o peyorativas.

Son palabras que revelan fecundidad y que están mejor asociadas con la creatividad y por tanto con la innovación.

Comprender la innovación educativa como un sistema complejo implica apropiarse para este campo los aportes de la teoría de caos y la forma de operar del paradigma de la complejidad. En Colombia tenemos dos importantes ejemplos de esfuerzos en esta dirección, que ofrecen una enorme contribución a este tema. Se trata de la investigación de Orlando Pulido sobre las culturas juveniles<sup>42</sup>, y la fecunda obra del investigador colombiano José Vicente Rubio<sup>43</sup> que proporciona muchas pistas, tanto para la provocación como para la interpretación del cambio innovador en educación.

<sup>41</sup> Fried Schnitman, Dora, *Ciencia, cultura y subjetividad*, introducción del libro *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 20.

<sup>42</sup> Pulido, Orlando, *Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio*, Santa Fe de Bogotá, En *Revista Universitas Humanística No. 42*, Pontificia Universidad Javeriana, 1995, pp. 27-34.

<sup>43</sup> Ver: - Rubio, José Vicente, *Creática, Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*, Santa Fe de Bogotá, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN, 1995.

- Rubio, José Vicente, *Creatividad. Una nueva concepción para una nueva época*, Santa Fe de Bogotá, Documento multicopiado, 1994.

- Rubio, José Vicente, *Pedagogía por proyectos: Una mirada creativa del currículo desde el caos*, Santa Fe de Bogotá, Documento multicopiado, 1994.

La investigación de Orlando Pulido pretende formular un modelo de análisis cultural con base en las teorías del caos, de las catástrofes y de la complejidad, entre otras fuentes.

La aplicación que hace de este modelo al estudio de las culturas juveniles, como un campo de análisis cultural, hace parte del proceso de recontextualización que se está iniciando en el campo intelectual en Colombia de estas teorías, originadas en las ciencias experimentales, a los terrenos de la cultura y de la educación.

Desde una perspectiva transdisciplinaria, el análisis de Pulido conceptualiza a las culturas juveniles como *estructuras culturales disipativas* de carácter complejo, regidas por principios de indeterminación, incertidumbre, imprevisibilidad, improbabilidad, azar y caos. La riqueza de esta conceptualización y el hecho de representar un esfuerzo pionero de aplicación de estos referentes teóricos al campo del análisis cultural, me condujeron a pensar en la posibilidad de explorar una analogía entre este tipo particular de análisis de las culturas juveniles y lo que podría ser una aplicación semejante al terreno de las innovaciones educativas. Sin embargo, tal pretensión debe realizarse llamando la atención sobre los riesgos que entraña una posible conversión mecánica de una propuesta teórica de un terreno a otro, así se trate de temas afines.

Un buen ejemplo de fluctuaciones en el contexto cercano de las innovaciones, lo constituye el hecho de que éstas en un principio se producían en contra de la legislación vigente, luego, las innovaciones pasaron a ser reguladas y estimuladas por la legislación educativa. Como resultado de cambios en la política educativa estatal y en respuesta a demandas más globales, dicha legislación cambió: Ahora es obligatoria la innovación, con lo cual, a la vez que se integra más decididamente la renovación y el cambio a la estructura

del sistema educativo, se marginaliza a las experiencias de innovación que quedan sin el amparo de las normas que las protegían de manera expresa (orden y caos). Pero además, abundan los ejemplos de innovaciones que, por hallarse próximas al equilibrio, provocan unas fluctuaciones que resultan cooptadas por el sistema educativo sin que se alcancen a producir nuevos estados. Estas se ubican como un ajuste de ciclo límite, dado que no rompen el equilibrio inestable del sistema educativo, no alteran sustancialmente su estructura, sino que se articulan a éste. Dentro de esta conceptualización recobran su significado los conceptos de *innovación educativa* y *alternativa pedagógica*, discutidos atrás, como conceptos que aluden a las diferencias en la capacidad de producir efectos oscilatorios que lleven al sistema a la turbulencia, a traspasar bordes catastróficos y a crear un nuevo estado.

Otra importante contribución al tema de las innovaciones desde las teorías del caos y de las complejidades es la de José Vicente Rubio, creador de la creática, una disciplina que provee elementos para la generación de procesos creativos y para el estudio de los efectos del desordenamiento en el desarrollo humano (el término creática evoca el parentesco de esta disciplina con la creatividad, pero afirma su distancia de los enfoques tradicionales, muy formalistas, que han caracterizado a esta temática).

A partir de una serie de experiencias docentes e investigativas, Rubio halló que mediante el desordenamiento de las formas tradicionales de conocer y el desordenamiento de la realidad de la vida cotidiana a través de la introducción de elementos novedosos o de la modificación de los existentes, se podían generar múltiples perspectivas de desarrollo humano<sup>44</sup>. Su obra constituye una sistematización de variadas experiencias de desordenamiento, conceptuali-

<sup>44</sup> Rubio, José Vicente, *Creática*, Santa Fe de Bogotá, Centro de Investigación Nuevos Paradigmas, s.f.

zadas a la luz de las complejidades, el caos y la creatividad, pero además es una *guía* (una verdadera guía anti-manual) para la generación de innovaciones educativas que puedan provocar transformaciones profundas en las estructuras pedagógicas tradicionales y formas más integrales de desarrollo de los jóvenes.

La creática comprende una serie de conceptos fundamentales, que Rubio ha venido desarrollando en el transcurso de los últimos 10 años. Un primer concepto es el de mini-complejidades, que se refiere a la conformación de pequeños grupos de jóvenes o pequeños sistemas (aspectos, propuestas, actividades o proyectos), que

“al ser atravesados por fuertes flujos de información y al ser tocados por procesos de desordenamiento se convertirían poco a poco en pequeñas complejidades, (y) allí, en aquellos pequeños laboratorios, se irían concentrando los rasgos del *caos* y de la *complejidad*, abriéndose a perspectivas creadoras<sup>45</sup>”

Otro concepto es el de flujicidad: Como una forma de vencer los condicionamientos que llevan a las personas a actuar canónicamente y a reproducir las formas de organización y de funcionamiento de la sociedad, un abundante flujo de información debe circular entre los miembros de una mini-complejidad, de manera que cada uno de ellos conozca el mayor número de elementos acerca de su acontecer. La flujicidad establece las condiciones para acercar el sistema a la situación de las estructuras disipativas, en las cuales se produce la autoproducción, autoorganización y autoregulación del sistema en condiciones alejadas del equilibrio.

El mayor acierto de José Vicente Rubio es, en síntesis, haber encontrado los vasos comunicantes que conectan los nuevos paradigmas, que tanto eco encuentran entre los científicos de la actualidad,

<sup>45</sup> *Ibíd*, p.2.

y la práctica pedagógica, tan poco dúctil a los cambios en el pensamiento contemporáneo.

La tensión entre el orden y el desorden, que para la pedagogía tradicional representa un problema, pues todo lo que se escape al *orden* y al control debe ser reconducido o reprimido en aras de un supuesto equilibrio reinante, se revela como una tensión absolutamente productiva, positiva y con un enorme potencial para el desarrollo de la creatividad humana. Decir ahora *esto es un caos* puede significar una alusión a los sistemas dinámicos y a su rica complejidad, y más aún, puede entenderse como una invitación a la transformación de las estructuras caducas.

Se trata sólo de una posibilidad. En tiempos de fuerte conmoción del pensamiento, la diversidad de las posibilidades representa la contribución principal a la búsqueda de nuevos referentes con los que podemos interpelar los nuevos fenómenos de la época. Ningún esfuerzo por aplicar la creatividad puede ser vano. Un nuevo siglo amanece y con él, asoman nuevas e insospechadas manifestaciones de la cultura. La escuela, la forma escuela de la educación, ese reducto cultural del tradicionalismo, deberá sufrir profundas transformaciones para acortarle distancias a los cambios culturales de fin de siglo, y deberá hacerlo a una mayor velocidad para alcanzar siquiera ritmos razonables de contemporaneidad.

## EL ORDEN CONTIENE LA CRISIS QUE LO SOCAVA

### EL PAPEL DE LA INNOVACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

Las innovaciones educativas se inscriben en el sistema educativo de una manera funcional, es decir, desempeñan un papel necesario pa-



ra la supervivencia y reproducción del sistema, a excepción de aquellas que por su profundidad y cobertura puedan poner en peligro la estabilidad relativa del sistema, caso bastante infrecuente debido a los dispositivos de vigilancia y control que entran a operar ante cualquier intento de introducir transformaciones profundas. La posibilidad de que el sistema educativo se mantenga y se reproduzca radica en que sus constituyentes cambien con relativa frecuencia, dado que el anquilosamiento genera fatiga y pérdida de capacidad de respuesta a las exigencias de la sociedad. El sistema educativo es abierto en la medida en que requiere de constantes adaptaciones de sus estructuras a las condiciones y expectativas del medio en el que se desenvuelve, razón que explica la necesidad que tiene de impulsar innovaciones como parte de su apertura. Pero, como señalé antes, la apertura del sistema educativo implica una cierta disposición para el cierre del sistema, debido a que no puede colocarse en situación de riesgo, por cuanto asume que su responsabilidad fundamental consiste, por una parte, en asegurarle a la sociedad una proporción importante del proceso de socialización de sus miembros más jóvenes, y por otra parte, cumplir con las funciones que se le han asignado relacionadas con (según la perspectiva) la formación de los recursos humanos, la consolidación de la unidad nacional, o la extensión de los beneficios de la cultura a todos los sectores sociales, etc. La dinámica de la relación entre la reproducción y el cambio del sistema educativo se comporta como un sistema complejo, en el cual el orden y el desorden participan de una tensión que, por su equilibrio inestable, constituye una unidad (la unidad de lo diverso).

*El orden contiene la crisis que lo socava*<sup>46</sup>. Aplicado este principio al campo del cambio educativo, podríamos decir que el sistema edu-

<sup>46</sup> *Un orden convencional, ya sea religioso, moderno o posmoderno, contiene su inversión, negación, violación o destrucción posibles*, Dupuy, Jean-Pierre, *En torno a la autodestrucción de las convenciones*, En: Watzlawick; Krieg (compiladores), *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 90.

cativo contiene las innovaciones, es decir, que en un sentido las tiene dentro de sí y en otro sentido las reprime; por tanto las promueve y las niega, pero en todo caso las incorpora. ¿Acaso la emergencia de nuevas experiencias de innovación como efecto de la obligatoriedad impuesta por la Ley General de Educación y sus normas reglamentarias no constituye un buen ejemplo de promoción-represión del cambio educativo, al establecer la autonomía escolar y señalarle al mismo tiempo límites muy precisos para su ejercicio? De la misma manera, al considerar todo Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una innovación educativa se elimina la especificidad de este concepto y se crea una interesante paradoja: Cuando todo es innovador, la innovación desaparece al volverse invisible en un océano de visibilidades. Pero además, si todas las innovaciones se ejecutan de acuerdo con el formato PEI, se produce una homogenización contraria por principio al concepto mismo de novedad. El desorden conduce de nuevo al orden, o el orden se las arregla para conducir cuidadosamente al desorden hacia su seno.

Esta dialéctica entre lo tradicional y lo innovador en educación puede comprenderse mejor si se analiza el papel de la tradición en la generación o aceptación de lo novedoso. La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación.

Esta comunicación entre la tradición y la innovación se expresa como una tensión que puede llevar a puntos críticos. Como se sabe, el orden nunca pudo controlar el advenimiento del desorden, entre otras cosas porque el propio orden es un concepto que incluye la generación del caos. La crisis es, por tanto, inexorable. "El orden contiene la crisis que lo socava". De manera que muchas innovaciones educativas seguirán movilizándose por caminos no trazados, tomando rumbos no previstos, llegando a metas no fijadas.

Finalmente, sería interesante explorar la posibilidad de emplear el concepto de inconmensurabilidad para enriquecer el análisis del papel de las innovaciones educativas. En muchas instituciones de innovación los padres y madres de familia comparten las formas nuevas, pero en última instancia pretenden que los resultados en sus hijos o hijas sean comparables con los de los alumnos y alumnas de otras instituciones de tipo tradicional. Es decir, están de acuerdo con la innovación, pero sin embargo no están dispuestos a admitir que sus hijos *se atrasen* en los conocimientos que se supone deben adquirir, de acuerdo con cierto nivel de expectativas sociales que se tienen frente a la escuela. El problema aquí consiste en que se le concede a estas instituciones un aval para la innovación, pero no para exceder ciertos límites impuestos por las exigencias canónicas (*lo que todo buen muchacho debe saber*) o por los condicionamientos estatales (*propender por la unidad nacional*<sup>47</sup>). Estas presiones muchas veces terminan constriñendo el proceso innovador sólo a aspectos de forma (metodología, didáctica, organización escolar), pero sin tocar a fondo los contenidos de la formación, sobre los cuales se ejerce una vigilancia y un control que amarran la creatividad y la encauzan hacia cierto orden preestablecido.

El concepto de inconmensurabilidad surge en las discusiones sobre el desarrollo de la ciencia. A Kuhn<sup>48</sup> se le debe este concepto definido como la imposibilidad de comparar entre sí con criterios racionales a dos paradigmas que han sido separados por una revolución científica. También Feyerabend<sup>49</sup> defiende la inconmensurabilidad de las teorías rivales cuando éstas no comparten ningún enunciado observable (por ejemplo, el materialismo y el dualismo cuerpo-alma). En defensa de la singularidad de las experiencias de in-

<sup>47</sup> Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2343 de 1996 que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

<sup>48</sup> Kuhn, *Estructura de las revoluciones científicas*. Obra citada.

<sup>49</sup> Feyerabend, P, *Contra el método*, Madrid, Tecno, 1981.

novación educativa y de la especificidad de sus búsquedas, el concepto de inconmensurabilidad podría aplicarse en este campo para propender por una mayor autonomía de tales esfuerzos, lo cual supone la necesidad de avanzar hacia el quiebre del esquema de las expectativas sociales y de las exigencias estatales. Dado que algunas de estas experiencias se rigen por intencionalidades y presupuestos propios y decididamente contrarios a lo convencional, y que, por tanto, sus equipamientos metodológicos y didácticos y sus estructuras organizativas probablemente difieran sustancialmente del modelo educativo que pretenden superar, de la misma manera sus resultados no tienen porqué ser comparables con los obtenidos por dicho modelo, así como la evaluación de su impacto no tiene porqué regirse por los mismos estándares. Algunas innovaciones, especialmente las que con mayor osadía emprenden la construcción de nuevas alternativas en educación, debieran poderse inscribir en el interior del sistema educativo amparadas por el principio de inconmensurabilidad, especialmente en una época como la actual, caracterizada por la desterritorialización de la cultura y de las identidades, el descentramiento del conocimiento escolar y del lenguaje del texto impreso y por la emergencia de un pensamiento multisituado, todo lo cual cuestiona profundamente la legitimidad de las presiones que el pseudotradicionalismo y la ideología oficial-estatal (así sea ella *concertada* con alguna parte de la sociedad civil) le hacen a las innovaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

**Aguilar, Soto, Juan Francisco**, *Las innovaciones educativas en Colombia: Obstáculos en su desarrollo*, En *Innovaciones educativas: abriendo caminos*, Ministerio de Educación Nacional-Universidad Javeriana-cepecs-colciencias, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Aguilar, J. F.; Martínez, T.; Mendoza de Páez, I.**, *Innovaciones en evaluación en secundaria*, Ministerio de Educación Nacional - Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, documento fotocopiado, 1994.

**Correa Uribe, Santiago**, *Educación de calidad, escuela y currículo*, En *Revista educación y pedagogía No. 12 y 13*, Vol. 6, Universidad de Antioquia, Medellín, 1995.

**Dupuy, Jean-Pierre**, *En torno a la autodestrucción de las convenciones*, En Watzlawick; Krieg (compiladores), *El ojo del observador*, Barcelona, Gedisa, 1994.

**Feyerabend, P.**, *Contra el método*, Tecno, Madrid, 1981.

**Finkelkraut**, *La derrota del pensamiento*, Citado por Colom, Antoni, Mélinch, Joan-Carles, *Después de la modernidad, Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Anagrama, 1987.

**Fried Schnitman, Dora**, *Ciencia, cultura y subjetividad*, introducción del libro *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1994.

**García Canclini, Néstor**, *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.

**Guba & Lincoln**, *El paradigma constructivista*.

**Kuhn**, *Estructura de las revoluciones científicas*.

**Lyotard, J, F**, *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.

**Mendoza de Páez, Irma Muñoz**, *Innovaciones en materiales educativos*, SE-CAB. Barcelona, 1992.

**Ministerio de Educación Nacional**, Resolución 2343 de 1996 que establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

**Morin, Edgar**, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1996.

**Muñoz, Germán**, *El sujeto de la educación*, En Revista Nómadas No. 5, Universidad Central, Santa Fe de Bogotá, 1996.

**Muñoz, Germán**, *La mutación como alma de la investigación*, En Revista Nómadas No. 4, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central, 1996.

**Muñoz, Germán; Marín, Martha**, *Las Culturas Juveniles Urbanas*, En *¿Qué significa tener 15 años en Bogotá?*, Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1997.

**Parra Sandoval, Rodrigo y otros**, *Proyecto Génesis, Innovación escolar y cambio social*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, Colciencias, dos tomos, 1997.

**Parra Sandoval, Rodrigo**, *El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia*, En *Alumnos y Maestros. Escuela y modernidad en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-Idep-Tercer Mundo Editores, 1996.

**Perea, Carlos Mario**, *Juventud y esfera pública*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del arte de la investigación sobre juventud*, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1996.

**Pérez Gómez, Angel I.**, *La cultura escolar en la sociedad posmoderna*, En *Revista Cuadernos de Pedagogía No 225*, Barcelona.

**Pulido, Orlando**, *Las culturas juveniles: Un campo de análisis cultural. Elementos teóricos para su estudio*, Santa Fe de Bogotá, Revista Universitas Humanística No. 42, Pontificia Universidad Javeriana, 1995.

**Restrepo, M.; Cardona de Jimenez, L.; Sinisterra, E.; Jaramillo, A.**, *Desde la otra orilla. Itinerario de una innovación*. Santa Fe de Bogotá, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 1994.

**Restrepo; Vargas de Avella y otros**, *Materiales educativos e innovaciones*, Santa Fe de Bogotá, SECAB, 1994.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *¡Por sí mismo! ¡La nueva manera de estudiar! Pensar para crear: Guías de procesos de construcción del conocimiento*, Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1994.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *Doctrina Pedagógica*, Editorial Minerva, s.f.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *Educación democrática*, La educación del futuro. Santa Fe de Bogotá, Ediciones IPAG, 1976.

**Rojas Rodríguez, Ricardo**, *El Fenómeno Cultural*. Tomado de Invitación a pensar, volumen III, Santa Fe de Bogotá. Ediciones IPAG, 1996.

**Rubio, José Vicente**, *Creática*, Santa Fe de Bogotá, s.f, Centro de Investigación Nuevos Paradigmas.


**Rubio, José Vicente**, *Creática, Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Santa Fe de Bogotá. CINDE-UPN, 1995.

**Rubio, José Vicente**, *Creatividad, Una nueva concepción para una nueva época*, Documento multicopiado, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Rubio, José Vicente**, *Pedagogía por proyectos. Una mirada creativa del currículo desde el caos*, Documento multicopiado, Santa Fe de Bogotá, 1994.

**Segura, Dino**, *Participación, compromiso y pertinencia*. Ponencia presentada al Primer Congreso Pedagógico Nacional, Santa Fe de Bogotá, 1987.

**Tello, Neila; Garza, Carlos**, *Jóvenes y educación*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional ¿Qué sabemos de los jóvenes? Estado del Arte de la Investigación sobre juventud, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1996.



## RITOS DE INICIACIÓN Y TRANSICIÓN: RITUALES COTIDIANOS Y CEREMONIAS EN LA ESCUELA

Amparo Muriel Bejarano, Mariela del Castillo Matamoros,  
Sonia Lucía Peña Contreras.

*Corporación Centro de Estudios Antropológicos  
y de apoyo a las Comunidades CEA*

### INTRODUCCIÓN

Dentro del campo de estudio de las ciencias sociales, en particular en el discurso sociológico, constituye un lugar común considerar que en la sociedad contemporánea el poder explicativo de los rituales ha disminuido, debido a que la sociedad ha evolucionado de una comunidad que permanecía relativamente unida, a una sociedad esencialmente separada y fragmentada, como sucede en las modernas sociedades tecnológicas.

Contraria a esas visiones, para el desarrollo de la presente investigación, se parte del supuesto -compartido por autores como Victor Turner, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Mary Douglas, Peter McLaren y otros científicos sociales- según el cual, en las socieda-



des modernas se configura una vasta red de relaciones, tales como la amistad, las relaciones primarias y la conciencia de pertenencia, son lazos básicos sobre los cuales se sostiene una sociedad y persisten en la actualidad, aunque puedan operar en formas y contextos diferentes.

La concepción que sostiene, que las sociedades modernas están ritualmente quebradas y despojadas de su plenitud simbólica<sup>1</sup> y que los rituales se encuentran relegados en nuestra sociedad a la periferia de la cultura, representando un papel secundario y hasta anacrónico para fines del siglo XX, es también contraria a la que se asume en este trabajo.

Nuestra perspectiva, también se distancia de aquellas posturas que tienden a homologar al ritual con la idea de que los actores sociales actúan de manera mecánica y superficial, siguiendo una serie de gestos externos, sin un compromiso interior con los valores e ideas que estos expresan.

Por el contrario, el marco teórico y metodológico en el cual se inscribe la presente investigación sostiene que los rituales, entendidos como un conjunto de acciones que tienen el carácter de ser prohibidas, permitidas u obligatorias<sup>2</sup>, son parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, incluso en las actividades seculares<sup>3</sup>.

En la literatura antropológica, también existe una extensa discusión sobre los rituales, en torno de si éstos constituyen un momento diferente de los cotidianos o si son una forma de dramatizar las actividades cotidianas traspasándolas a una dimensión distinta, entre cuyas finalidades estaría la de reforzar, recordar o restaurar un orden sociocultural determinado.

<sup>1</sup> McLaren Peter, *La escuela como performance ritual*, Siglo XXI Editores, México, 1995. Pág.39

<sup>2</sup> Páramo Rocha, Guillermo, *Transcripción clases-conferencias* emitidas en la Universidad Nacional, Bogotá, 1992.

<sup>3</sup> McLaren, Peter, op, cit.

Para los fines de esta investigación, los rituales serán considerados en las dos dimensiones; tanto comportamientos como expresiones simbólicas referidas a la sacralidad inherente de la regularidad de la vida diaria, como a las formas extraordinarias que éstos puedan adquirir en el desarrollo de ciertos eventos como ceremonias y rituales más solemnes.



Uno de los aspectos más importantes que nos interesó explorar con la investigación, tiene que ver con la función que cumple el ritual en la vida social. La concepción del ritual como elemento *anacrónico* en las sociedades contemporáneas, suele asociarse de manera exclusiva con la restauración del orden, en la medida que es visto, como un mero *reflejo* de los aspectos componentes de la estructura social.

Nuestra perspectiva sostiene por el contrario, que los rituales no sólo expresan mecanismos simbólicos a través de los cuales la sociedad se conserva y reproduce, sino que también constituyen semilleros del cambio, pues ellos no sólo controlan procesos sociales, sino que los generan. No sólo establecen fronteras, sino que producen movimiento en la cultura<sup>4</sup>.

Los rituales, en tanto que sucesos culturales, también presentan formas de resistencia y de ruptura del orden. Ellos constituyen algo más que la mera inscripción o despliegue de significados simbólicos o estados de cosas ya dadas. Los rituales conducen a la acción transformadora, a través de la introducción de ciertas prácticas y gestos que pueden llegar a trastocar los estilos y los valores

<sup>4</sup> Turner, Victor, *From ritual to theatre: The human seriousness of play*, Nueva York, Performing Arts Journal Publications, 1982.

dominantes, al ser puestos en cuestión por los actores sociales en un determinado contexto.

Por tanto, el concepto de ritual que manejó esta investigación, posee más de un significado, como resultado de exploraciones y acercamientos muy diversos a las distintas interpretaciones al interior de la disciplina antropológica, así como a otros espacios del saber; valga señalar la sociología, la lingüística, la semiótica y las teorías de la comunicación.

En un sentido general, puede decirse que los rituales son esencialmente asociaciones de símbolos que -al ser objeto de análisis- pueden agruparse en torno a reglas o a tipos específicos. Ellos funcionan como un mecanismo enmarcador, que permite a los participantes interpretar lo que ocurre dentro de él. Los rituales también son formas de comunicación y prescripción, que poseen el poder de transformar a los individuos en miembros de status sociales específicos, de asignarles ciertos roles y de establecer mediante ello, el tipo de conductas que se espera que los sujetos realicen de acuerdo con los roles que le han sido asignados.

Los rituales provocan un *alo* de santidad, en la medida que remiten a entidades sobrenaturales. Decir que remiten a entidades sobrenaturales no implica que éstas sean necesariamente *espíritus*. Dicha expresión quiere decir, más bien, que tales entidades hacen referencia a aquellos aspectos a los que en la vida cotidiana se les atribuye un carácter de *trascendencia*, *importancia última* o *incuestionabilidad*<sup>5</sup>.

En este sentido, de alguna manera los rituales corresponden al concepto de *sagrado* en contraposición a lo *profano*, en la visión del

<sup>5</sup> McLaren, Peter, op. cit.

antropólogo Mircea Eliade. Algo es sagrado, no debido a una esencia natural, sino al poder especial que los individuos le atribuyen a determinadas acciones, símbolos o relaciones en la vida social. Dentro de este contexto, lo sagrado, lo ritual, lo mágico, lo místico, hace parte de una experiencia social, que media permanentemente las relaciones del hombre con la vida diaria, con la historia.

En tal sentido, el ritual corresponde al concepto denominado por los lingüistas: fuerza performativa, capaz de producir efectos convencionales. Los rituales pueden tanto contribuir a la conservación de un orden dominante, como invertir las normas y valores del mismo.

Así, el concepto de contaminación constituye una herramienta metodológica interesante para el análisis del ritual, en especial frente a los aspectos relacionados con el poder y a los efectos de incorporación o rechazo de determinados valores e ideologías, por parte de los actores sociales.

La noción de contaminación, surge del concepto secular de *Suciedad*, que Lord Chesterfield definió como materia de desorden. Posteriormente, la antropóloga Mary Douglas lo retoma para el desarrollo de sus análisis sobre el poder y el ritual, al plantear que la suciedad es una especie de concepto resumen, en el que encajan todos los hechos y acontecimientos que manchan, empañan, contradicen o alteran las clasificaciones sociales admitidas.

Según la citada autora, el comportamiento relativo a la contaminación, es la reacción frente a cualquier hecho que pueda alterar o contradecir clasificaciones vigentes. De ahí, que el sentimiento subyacente frente a aquellos comportamientos sociales que se separan o contradicen las clasificaciones admitidas, puede ser el que ha vio-



lentado un sistema de valores habitualmente expresado en una determinada ordenación de las cosas<sup>6</sup>.

Las categorías analíticas tenidas en cuenta para la comprensión de los rituales escolares en las dos instituciones, objeto de estudio se circunscribieron a tres aspectos claramente definidos: el espacio escolar, el ritual de comportamiento cotidiano y las ceremonias escolares.

## EL ESPACIO ESCOLAR

Se analizó desde una perspectiva proxémica según la cual, los espacios físicos adquieren sentido y significación al ser construidos culturalmente por los sujetos que los habitan. Así, el espacio escolar será entendido aquí como un lugar construido y elaborado conjuntamente por maestros, alumnos y directivas de muy diversas maneras.

## EL RITUAL DE COMPORTAMIENTO COTIDIANO

Son las acciones cotidianas ritualizadas que corresponden a un día de labores y actividades dentro de las instituciones educativas, que marcan un ciclo: el día o la jornada escolar.

Los distintos momentos de este ritual de comportamiento cotidiano, llegada y entrada, clases, descanso, espacio entre clases, salida del colegio, constituyen, entonces, un modelo a escala de lo que es la marcha cotidiana de las instituciones durante el año escolar.

<sup>6</sup> Douglas, Mary, *Poder y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, 1997.

Ahora bien, dicho ritual de comportamiento cotidiano está compuesto por dos estados de interacción social (el liminal y el de incorporación)<sup>7</sup>, los cuales como su nombre lo indica son básicamente las maneras como los individuos se relacionan con el ambiente, con los acontecimientos y con los demás, *ensamblajes organizados de conductas* que constituyen los modos principales de la sensibilidad ritual<sup>8</sup>.

En el estado de incorporación, los miembros de la comunidad escolar se incorporan al sistema escolar aceptando sus normas, su formalidad y sus reglas. En el estado liminal, en cambio, adoptan actitudes y comportamientos más emotivos, laxos y espontáneos.

Con este fin, nuestra investigación circunscribió el análisis del ritual de comportamiento cotidiano a tres momentos específicos del mismo: entrada, descanso y finalización de la jornada<sup>9</sup>. Esto, porque los tres momentos seleccionados son vistos aquí como marcadores temporales significativos que permiten, por sí mismos, identificar los estados de interacción escolar estado liminal y de incorporación, base de nuestro análisis.

#### LAS CEREMONIAS ESCOLARES

Constituyen actividades importantes de la escuela. Son momentos especiales en los que se legitiman los órdenes institucionales que son parte de lo cotidiano, pero que en las ceremonias rituales se manifiestan con mayor claridad.

<sup>7</sup> Aunque el nombre de *estado de interacción* se tomó del estudio de Peter McLaren, *La Escuela como performance ritual*, 1995, el planteamiento propuesto por nuestra investigación acerca de la existencia de dos estados de interacción específicos tiene sus bases en el análisis que Victor Turner realizó acerca del ritual, en su texto *El proceso ritual: estructura y antiestructura*, 1980.

<sup>8</sup> Mc. Laren, Peter, Op, Cit, pág. 102.

<sup>9</sup> Nuestra investigación no entró a profundizar en lo que sucede durante la jornada escolar a lo largo de las clases, pues el estudio y análisis de este momento del ritual de comportamiento cotidiano, requeriría por sí mismo de una investigación específica debido a su complejidad.

Existen diferentes tipos de ceremonias en las que la organización y la importancia de cada una de ellas es diferente, lo mismo que las actividades y las personas que intervienen en cada una de ellas. En este sentido, nuestra investigación tuvo en cuenta diversas ceremonias en las instituciones educativas seleccionadas, con el fin de identificar la significación y la importancia dada a estos ritos ceremoniales en cada una de ellas.

El marco analítico para tratar de comprenderlas se basó en el esquema tripartito propuesto por Van Gennep, para los llamados ritos de paso o de transición. De esta manera, para describirlos y analizarlos se tuvo en cuenta la secuencia clásica de las fases de separación preliminar, de liminalidad y de reagregación posliminal, según se verá en el desarrollo de la investigación.

## CONTEXTO GENERAL DE LAS INSTITUCIONES SELECCIONADAS

El análisis etnográfico de la presente investigación se realizó en dos instituciones de educación básica secundaria, un colegio de la Policía Nacional, el colegio *Elisa Borrero de Pastrana* y un centro educativo del Distrito Capital *la Concordia*.

La filosofía del colegio de la Policía está fundamentado en la exaltación de los principios religiosos y de los *valores tradicionales*, razón por la cual privilegia las pretensiones de rectitud moral de los educandos, siendo, precisamente por ello, *la buena conducta* la cualidad más preciada de los estudiantes del plantel.

Debido a lo anterior, el colegio de la Policía intenta dentro de sus pretensiones educativas, contribuir primordialmente, al desarrollo

del mundo social-normativo del estudiante. Esto quiere decir que en el colegio de la Policía se le presta especial cuidado a un tipo de educación regulada por las normas.

No obstante, este tipo de pedagogía institucional, se ve contrastada, hoy por hoy, por algunas posturas, más bien aisladas, que vienen adoptando unos cuantos maestros, quienes desde su ejercicio pedagógico individual y personal, manifiestan una posición crítica frente a ella.

Pero en todo caso, el quehacer pedagógico dominante y hegemónico dentro del colegio sigue siendo el que se circunscribe a los parámetros de un sistema educativo autoritario y vertical.

El segundo contexto, el *Centro Educativo Distrital La Concordia* proponía la necesidad de “elaborar un proyecto pedagógico democrático que buscara desterrar el autoritarismo, que caracterizaba la pedagogía tradicional por prácticas democráticas<sup>10</sup>”. De esta forma, a través del *Anillo de Matemáticas*, grupo de investigación de la ADE, se emprendió un proyecto colectivo que fue bautizado *Proyecto Pedagógico Democrático*.

Para la realización de este proyecto, la *Asociación Distrital de Educadores* (ADE) invitó a varios maestros que venían llevando a cabo diversas experiencias de innovación educativa en diferentes instituciones. Conjuntamente con ellos y con el auspicio de la SED, se escogió un colegio que hubiera iniciado labores con 6° y 7° el semestre anterior 1991 en la sede de la Escuela *La Concordia* y que había adoptado también ese nombre. Así se inicia el Proyecto Pedagógico Innovador del *Centro Educativo Distrital La Concordia*.

<sup>10</sup> Barrantes, Raúl, *Documentos de trabajo para el PEI*, 1994, pág. 1.





El equipo de maestros convocado comienza a llevar a cabo, junto con los miembros del *Anillo de Matemáticas*, esta experiencia pedagógica, para lo cual, en vez de desarrollar un reglamento formal, establecen una serie de principios *rectores* que deberían señalar y definir el rumbo del proyecto. Es así como se establecen los *Principios de Colegio*, entre los vale la pena destacar: el Principio de Autoridad, Solidaridad, Colegialidad y Cogestión. El eje conductor de estos principios buscaba desarrollar el *componente democrático* del proyecto y planteaba la necesidad de “abrir espacios en los distintos niveles de autoridad, para posibilitar una participación real de quienes integran la comunidad educativa”<sup>11</sup>.

No obstante ello, muchas de estas actividades y propuestas innovadoras comenzaron a perder impulso, a debilitarse con el transcurso de los últimos años. Se hace cada vez más difícil hallar un hilo conductor que reuniera las prácticas de innovación, y cada vez se presentaron más diferencias y desacuerdos entre el cuerpo de profesores.

De esta manera, se hace evidente que el proyecto innovador no tiene un eje centralizador, dando la impresión de existir, más bien, prácticas pedagógicas de tipo innovador, aisladas, que siguen desarrollando sólo dentro de la práctica individual de algunos maestros.

Al contrastar los dos contextos anteriores, podemos afirmar que cada uno de ellos ha venido sufriendo procesos en dirección contraria, al que cada uno inició. Mientras que en el colegio *Elisa Borrero*

<sup>11</sup> Cfr, *Planeamiento Institucional*, Centro Educativo Distrital La Concordia.

*de Pastrana* se empieza a cuestionar el autoritarismo de su aparato disciplinario, en *La Concordia*, algunos profesores y personal administrativo, apoyados en los planteamientos de la coordinación de disciplina, quieren reglamento y autoridad para enfrentar la crisis.

## LOS RITUALES ESCOLARES Y EL USO DEL ESPACIO

### COLEGIO ELISA BORRERO DE PASTRANA

El espacio del colegio tiene una doble significación, por un lado, la Institución es el lugar donde se asiste a adquirir un conocimiento específico, y por otro, un espacio sagrado por excelencia. La idea de la perfección y el cumplimiento de lo recto, trazado por la Constitución Nacional y por la Ley General de Educación, el colegio es un lugar que debe preservarse de la *profanación tanto como un templo*.

De ahí, que el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, se caracterice por contar con varias precauciones significativas, la mayor de las cuales permite mantener vigilado y custodiado por policías u organismos de seguridad privada, ubicados de manera estratégica, para garantizar el control de la entrada y salida tanto del personal de la institución, como del ajeno a él.

Así mismo, la idea de santidad que connota lo correcto, lo limpio, se hace extensiva a los lugares, a los cargos y a las funciones que desempeñan socialmente dentro del colegio, donde la limpieza y el orden son rasgos característicos de la institución, en tanto que el desorden y la suciedad se asocian con aquellos comportamientos que no corresponden a la ley y son vistos como incorrectos, sucios o maléficos, siendo susceptibles de fuertes sanciones.

Una característica a nivel de los símbolos religiosos está en un altar en honor a la virgen, ubicado en el patio interior, y otra imagen de la *Virgen de Fátima* con los pastorcitos en el jardín exterior, este jardín es arreglado generalmente por los estudiantes. Los altares permanecen adornados con flores y velas que los estudiantes llevan para decorarlos, es común verlos arrodillados ante la imagen de la virgen, especialmente, los estudiantes de los primeros grados, orando o persignándose cuando pasan frente al altar. Estos símbolos religiosos tienen que ver con la filosofía y valores que el colegio imparte, hasta que finalmente, hacen parte de la identidad de la institución.

Otro de los símbolos que tiene el colegio es la foto de la hermana San Luis, fundadora del bienestar social de la policía, que posteriormente, fundara los colegios y los jardines de la misma institución. Otra foto que se encuentra en la oficina de la coordinación es la de la señora Elisa Borrero de Pastrana, es una forma de significar y de mantener en la memoria de la comunidad educativa, por medio de símbolos visuales, el origen de la institución y la razón de su nombre.

En la entrada del bloque se encuentra un espacio para el periódico mural, donde se resalta el valor resaltado en la izada de bandera; igualmente, las reseñas de los diferentes acontecimientos importantes de la vida nacional e internacional forman parte de la información del periódico.

### Distribución espacial de los actores

El colegio cuenta con dos bloques perfectamente delimitados uno del otro. En uno funcionan: la rectoría, la coordinación académica, el servicio médico y odontológico, la coordinación de disciplina, la sala de profesores, los salones de los grados 11, además, las salas de cómputo y de mecanografía.

Esta distribución espacial, donde los grados superiores están más cerca de la parte directiva, pareciera querer decir que los límites y las fronteras marcadas espacialmente son cada vez menos abismales, los que simbólicamente se van acortando.

En el segundo nivel se encuentran ubicadas: la biblioteca que a su vez es el salón de audiovisuales, la oficina de orientación y los salones de clase de los grados 10, 9 y 8. El uso de cada uno de estos espacios está bien delimitado; la oficina de orientación y asesoría escolar es atendida por los orientadores. Para todos los servicios, médico, odontológico y de orientación, los estudiantes son atendidos con cita previa.

En el primer nivel, cerca a la parte directiva y administrativa del colegio está un jardín interior con una fuente, tiene rosas y plantas ornamentales que le dan un ambiente agradable.

El espacio de este primer bloque contrasta con el del segundo bloque médico, odontológico y de orientación, en donde están ubicadas las aulas de clase de los grados 6 y 7 y el salón de idiomas. El aspecto de estas instalaciones es bastante frío, los baños y los corredores son descuidados. En oposición a la distribución anterior, la significación espacial sugeriría con respecto a los primeros grados, sexto y séptimo, que los límites artificiales marcan y señalan una separación cada vez mayor, en el recorrido que tienen que transitar en su vida escolar y que marca una profunda diferencia, entre ser alumno de grado sexto a de grado once. Esta diferencia señala también que la participación, responsabilidades y exigencias de las actividades de la vida escolar, de unos y otros son diferentes. Siendo mayores y más exigentes en los grados superiores.

Los pupitres están dispuestos en forma de hilera, frente al tablero donde se ubica el profesor. En uno de los salones se encuentra una

plataforma, que marca el límite territorial del espacio que maneja el profesor, separado del límite espacial de los estudiantes.

Otro espacio importante es el patio central, allí se realizan las celebraciones más importantes, como son: las izadas de bandera, las reuniones generales de padres de familia, las celebraciones religiosas, las formaciones diarias; es también el espacio deportivo y la zona de espacio liminal en la hora del descanso y la tienda escolar.

El Jardín de los sueños, los deseos y las plantas medicinales: es un espacio recuperado por los estudiantes, anteriormente, era el lugar más descuidado del colegio, queda cerca a las canecas de la basura. Este lugar tiene una significación muy especial, allí se siembran las ofrendas de los rituales del agua y de la tierra, también es el sitio donde se resuelven los conflictos entre los amigos. A este espacio, recuperado especialmente por los niños del grado sexto del año anterior y hoy en día por los de grado séptimo, acuden a sembrar diferentes plantas y a pedir deseos, que tienen que ver generalmente con problemas entre ellos, entre sus familiares. También piden por la salud de algún pariente. Frecuentemente es visitado durante las horas de descanso o en la clase de sociales.

Los límites del espacio social se pueden apreciar en muchos contextos de la vida escolar, es posible distinguir las áreas para el desarrollo de las actividades académicas, de las áreas de juego o lúdicas. Aquí, podemos distinguir claramente cómo se definen espacios para el desarrollo de la actividad académica como son: los salones de clase, la biblioteca, la sala de idiomas, la sala de cómputo, y otros espacios especialmente adaptados para este tipo de actividad. También es posible la utilización de otros espacios como las zonas verdes para realizar actividades académicas como las clases de danzas y educación física, las cuales se asemejan más a la activi-

dad lúdica. Dentro del contexto de este tipo de clases es adecuado utilizar las áreas lúdicas como la zona deportiva, las zonas verdes y el salón múltiple. Se puede decir, en términos generales que sobre el espacio del salón existe mayor normatividad y vigilancia, que sobre los espacios de uso lúdico.

### CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL "LA CONCORDIA"

El manejo del espacio, en el Centro Educativo Distrital *La Concordia* ha venido sufriendo serias transformaciones a partir del año 1996.

De un ambiente de permisividad en el año calendario anterior, donde los estudiantes podían salir del espacio del colegio a tiendas cercanas a tomar tinto y a charlar, se pasó, en el actual año calendario, a un ambiente un poco más rígido, los estudiantes han visto circunscrito su actuar, durante la jornada escolar, a los espacios del colegio.

### Notas de campo

Timbro en la puerta del colegio La Concordia por primera vez, espero que me abra el portero del colegio, como ocurre en el colegio de la policía, pero me abre un estudiante del plantel. Sin preguntarme a donde voy me deja entrar. Acto seguido, él sale del colegio con otros tres compañeros más, con mucha tranquilidad como si esa fuera su costumbre. Los veo dirigirse a la tienda ubicada frente al colegio, caminando desenfadadamente. Cuando decido por fin cerrar la puerta, dos chicas me gritan que no cierre.... vienen de sacar fotocopias.

Estoy un poco sorprendida. La verdad no es como en el colegio de la Policía donde uno se acostumbra a observar al portero unifor-

mado, siempre está controlando la entrada y salida del personal del colegio ¿Será que esto tiene que ver con su carácter innovador? De todas formas tengo que indagar más, puede que tenga que ver con la proximidad de la finalización del calendario escolar y no con una característica del colegio en sí misma.

Después de indagar con algunos profesores y alumnos y de continuar con la observación directa, se evidenció que efectivamente, la permisividad en el manejo de los espacios era característica del colegio. No existían demasiados inconvenientes para que los estudiantes salieran eventualmente, de los predios del colegio hacia el espacio de la calle.

A diferencia de lo que sucede en el colegio de la Policía, en *La Concordia* no aparecen por ninguna parte emblemas de carácter religioso o símbolos patrios. Si en el colegio de la Policía, aparecen varias fotos de distintos tamaños de la religiosa que fue fundadora del plantel, así como imágenes y altares de la virgen y pinturas de los símbolos patrios: bandera y escudo de Colombia; en el colegio de *La Concordia* la única foto es la de Gerardo Molina y se encuentra en la biblioteca que lleva su nombre. La única imagen es la del Ché Guevara, pintada a modo de mural en una de las paredes de la institución.

La presencia de estos emblemas en la institución son manifestaciones simbólicas de ruptura, renovación y cambio, en un colegio de corte innovador y de sus transformaciones. De hecho, la simbología expresa de alguna manera el carácter, la filosofía y la identidad propias de cada institución. En el caso de *La Concordia* corresponde a su primera intención: “la de cambiar el autoritarismo en la escuela y generar formas de autoridad de corte más horizontal y democrático”.

La zona escolar está delimitada por los espacios definidos para y por los estudiantes: los patios, los baños, los corredores, la caseta de comidas, la cafetería y las aulas de clase. Es en la zona escolar donde los estudiantes pasan la mayor parte de la jornada diaria realizando diversas actividades, desde las más académicas hasta las más lúdicas.

De otra parte, se puede decir, que a diferencia de los espacios del colegio de la Policía, donde la limpieza y el orden son los rasgos más característicos de la institución y el embellecimiento del espacio es evidente, jardines, cuadros, plantas ornamentales, flores etc., en el Centro de *La Concordia*, particularmente en la zona escolar, los espacios están bastante deteriorados y la limpieza y el orden no son el rasgo predominante. El énfasis casi obsesivo sobre el orden, lo limpio, lo estéticamente bello presente en el colegio de la Policía pierde sentido y significación dentro del Centro Educativo Distrital La Concordia.

## RITUAL DE COMPORTAMIENTO COTIDIANO

Los rituales de comportamiento cotidiano están conformados por un conjunto de rutinas habituales y repetitivas, dentro del espacio escolar y que se pueden apreciar claramente en tres momentos temporales cotidianos: al iniciar la jornada escolar, al finalizar la primera jornada y salir a descanso, al concluir la jornada y dirigirse hacia sus casas.

Se hizo este corte temporal porque gracias a él se puede llevar a cabo un estudio comparativo de la manera en que los estados de interacción escolar, a los que hemos hecho referencia en la parte intro-



ductoria de esta investigación, el estado de incorporación y el estado liminal, adoptan características particulares y diferenciadas en las dos instituciones seleccionadas, que van íntimamente ligadas con el carácter, la filosofía y las formas de identidad de cada colegio.

## COLEGIO ELISA BORRERO DE PASTRANA

### Primer momento: Llegada y entrada

Esta rutina se repite día a día en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, se inicia con la formación de los estudiantes de todo el colegio por niveles, en el patio central. El comportamiento informal y descomplicado que se aprecia en los jóvenes al llegar a la institución, cambia sustancialmente, durante la formación, por una actitud más formal y rígida, donde son sometidos a los controles y medios de coacción, que emplean buena parte de los docentes del plantel así como las directivas, para que los jóvenes asuman su rol de estudiantes junto con sus *deberes y obligaciones*.

Esta actitud rígida, de control y vigilancia se extiende por buena parte de la jornada escolar en el Colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, tanto en el período de clases, como incluso en el momento de descanso. No obstante, es en el descanso, según se verá adelante, cuando los estudiantes intentan escapar del control rígido que sobre ellos ejercen las directivas y los profesores durante este primer momento llegada y entrada, y a lo largo de su estancia prolongada en las aulas de clase.

### Segundo momento: Hora del descanso

A las 9:15 suena el timbre, es hora del descanso. Los alumnos salen de las aulas gritando, corriendo, hablando y a veces peleando.

Todos corren con sus onces, sus juegos, los balones. Toda la rutina de la primera parte de la jornada, caracterizada por las actitudes rígidas y formales, se ve interrumpida por el timbre que suena.



Es el tiempo y el espacio más añorado por los estudiantes, es el momento del juego, el del encuentro con los amigos, de la patanería y también de la pelea. Es el espacio y el tiempo que en la rutina diaria para la mayoría de los estudiantes más atrae, en buena medida porque la clase en el aula los expulsa. Según las normas del colegio todos los chicos deben estar fuera de las aulas.

Los chicos se dirigen a la zona verde a jugar fútbol. Algunas niñas se sientan cerca a los árboles y en grupos pequeños comparten las onces, las cosas secretas, sus cuitas y sus alegrías. Es el momento para el reencuentro de los enamorados, que buscan sitios discretos para manifestar sus sentimientos, para la coquetería y el detalle de aquellos que se sienten atraídos por sus compañeros.

En la parte de atrás del aula múltiple, un grupo de niños pequeños de sexto grado juega cinco huecos apostando *plata*, están tan entusiasmados que ni se acuerdan que esto está prohibido y que el profesor los puede encontrar. En el patio del centro, varias niñas y niños juegan básquet, son varios balones y equipos que rebotan en el tablero, la congestión es evidente. Algunos se insultan y se pegan, pero continúan jugando.

Ningún estudiante puede estar en los salones. Para este fin se controla la entrada a los bloques, para impedir que los alumnos se queden en los aulas. Durante el tiempo de descanso los sitios de vi-

gilancia están demarcados por su posición estratégica y por la posibilidad de conflictos que se puedan presentar. Otro de los sitios a vigilar es el patio interno del bloque principal donde funciona la rectoría, la secretaría, la sala de profesores, el servicio médico, los baños y la biblioteca.

El acceso de los estudiantes a estos espacios durante este tiempo se restringe y, solamente, pueden acceder a ellos aquellos estudiantes que demuestren tener necesidad, por ejemplo, de ir al médico, de hacer una diligencia en la secretaría o la de estudiar en la biblioteca.

Otro de los sitios estratégicos, para el control y la vigilancia, es la caseta de comidas. Allí se controla que los estudiantes hagan fila y respeten el turno para comprar las onces; que no se hagan aglomeraciones y que no se atropellen a los estudiantes más pequeños.

El parqueadero es otro de los lugares donde se ejerce un control por parte de los docentes de vigilancia de turno, ya que en ocasiones estudiantes que puedan tener algún conflicto con un maestro, manifiesta su ira contra él, rallando el carro o escribiendo algún comentario.

Cuando se presentan conflictos menores o pequeñas diferencias, los profesores encargados de la vigilancia, se encargan de solucionarlos. Otros conflictos, más complejos, como, por ejemplo, agresiones físicas y daños en las instalaciones, los resuelven los coordinadores de disciplina.

### Tercer momento: Salida

A la última hora de la jornada escolar los estudiantes, por lo general, están inquietos y cansados, esperando que suene el timbre pa-

ra salir de prisa y atropelladamente a coger las rutas, para dirigirse a sus casas. Antes de salir de las aulas de clase, las respectivas comisiones de aseo, deben dejarlas en perfecto orden. El profesor de la última hora de clase debe constatar que esto sea así.

La salida del colegio corresponde al estado liminal, como veremos posteriormente. Es el tiempo del reencuentro con los amigos, de los besos de despedida o para resolver los conflictos en lugares discretos que escapan al control de los profesores.

Algunos estudiantes aprovechan la informalidad reinante para cambiar el uniforme por chaquetas, gorras y otras prendas no permitidas dentro del colegio. Estas acciones rompen con la rigidez característica del escenario escolar y con el estado de incorporación del estudiante, tan fuertemente manifiesto en la institución.

Los símbolos en este último momento de la jornada escolar entre los estudiantes del colegio *Elisa Borrero de Pastrana* son el del pendenciero, el enamorado, el rebelde, en oposición al que han tenido que asumir durante casi toda la jornada escolar: el de estudiante responsable, de joven respetuoso, disciplinado y *recto*.

## CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL “LA CONCORDIA”

### Primer momento: Llegada y entrada

El *Centro Educativo Distrital La Concordia* abre sus puertas, todos los días, durante la jornada escolar a las 12:00 m. Los estudiantes que han estado esperando al frente del colegio entran al plantel desordenadamente. Otros, en cambio, charlan tranquilamente, en los alrededores de la tienda que queda en la esquina del colegio, sin mostrar demasiado afán por entrar a la institución. Así, poco a po-

co van ingresando los estudiantes para iniciar otra jornada más de estudio.

Adentro se reúnen en corrillos, hablan, molestan esperando el timbre que les anuncia el comienzo de la primera hora de clase. El timbre suena a las 12:30 y los estudiantes empiezan a dirigirse, sin demasiada prisa, a los salones de clase. Tiempo después, aún se alcanza a observar algunos estudiantes que siguen conversando en los pasillos cuando ya se han iniciado las clases.

Se ve, pues, que en el *Centro Educativo Distrital La Concordia*, a diferencia de lo que sucede en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, la jornada escolar no se inicia con la formación diaria, de hecho en *La Concordia*, muy pocas veces se obliga a los estudiantes a formar. Ni siquiera en los actos extraordinarios que se llevan a cabo en el plantel, ésto se hace necesario<sup>12</sup>.

De otra parte, y a pesar de los cambios que se están evidenciando en el colegio, donde cada vez se viene prestando mayor atención a la disciplina y al control estudiantil, el ambiente de informalidad sigue siendo el aspecto predominante dentro de la institución.

Este comportamiento se hace extensivo al período de las clases, donde la rigidez y la formalidad no se expresa de manera tan fuerte y coercitiva como sucede en el colegio de la Policía. De hecho, en en el *Centro Educativo Distrital La Concordia*, la relación maestro-

<sup>12</sup> Durante la reunión de finalización de clases y la ceremonia de Clausura, realizadas en el pasado año calendario, llamó la atención la actitud informal de los estudiantes, los padres de familia y algunos profesores, quienes durante el desarrollo de dichos actos se mantuvieron, casi todo el tiempo, sentados alrededor del patio principal, donde incluso muchos de ellos daban la espalda al "escenario" (tarima) en el cual se estaban llevando a cabo los eventos.

No obstante, durante este año calendario, por iniciativa de la Coordinación de disciplina, se está proponiendo que la formación estudiantil se lleve a cabo durante los actos ceremoniales que realice la institución. Fue así como, por ejemplo durante la realización de una ceremonia religiosa realizada en el colegio el día 14 de abril, en conmemoración de la muerte de un alumno del plantel (única misa realizada en lo corrido del año) la formación de los estudiantes fue la nota predominante.

alumno es menos rígida, más desenfadada lo que permite el surgimiento de actitudes informales y espontáneas por parte de los estudiantes aún durante el tiempo de clases.



Los estudiantes no son tan callados ni tan obedientes como en el colegio de la Policía, ni sus gestos son tan *tensos*, severos, rígidos e inactivos como allí. Así, no es extraño ver cómo en algunas clases los chicos se levantan de sus sillas, bromean y participan de la clase con cierta informalidad<sup>13</sup>.

En general, se puede decir, entonces, que en el *Centro Educativo Distrital La Concordia* la llegada al colegio y la entrada a clases, así como el desarrollo de las clases mismas, en general, no tienen el carácter restrictivo que caracteriza al Colegio *Elisa Borrero de Pastрана*<sup>14</sup>.

## Segundo momento: Hora del descanso

A las 3:00 p.m. suena el timbre en el *Centro Educativo Distrital La Concordia* anunciando el inicio del descanso para los estudiantes y profesores del plantel. Poco a poco comienzan a salir de las aulas de clase maestros y alumnos. De un momento a otro los corrodo-

<sup>13</sup> Aunque se podría decir que este aspecto sigue marcando la pauta dentro del colegio, a pesar de las serias transformaciones que ha venido sufriendo, ello no quiere decir que no existan otros comportamientos distintos dentro de las aulas de clase, los cuales necesariamente están mediados por la actitud del maestro mismo.

En *La Concordia* es notorio, todavía, encontrar profesores que buscan mantener el estilo de enseñanza basada en la innovación. Esto se expresa en sus actitudes, en los estilos de enseñanza, en el manejo de los espacios (salir del lugar encerrado del aula de clase a otros espacios, relaciones más horizontales y más informales, creación de la clase como espacio lúdico para el aprendizaje, etc). Sin embargo, también hay los que prefieren mantener un modelo pedagógico conservador basado en el respeto por la estructura tradicional del espacio de la clase y del estilo de enseñanza mismo (relaciones de mayor verticalidad y rigidez con los estudiantes).

<sup>14</sup> Y esto, a pesar de que ahora son cada vez más visibles las medidas de vigilancia y control ejercidas para verificar la llegada puntual, tanto de los estudiantes como de los profesores mismos.

res, los patios y los baños del colegio se ven inundados de estudiantes que juegan y conversan entre sí desenfadadamente.

Mientras que algunos estudiantes prefieren sentarse a conversar en grupos en los corredores, o en las escaleras que dan al patio principal o en las escasas zonas verdes que hay en el colegio, otros escogen jugar fútbol o baloncesto en los patios. Es notorio observar cómo muchos estudiantes prefieren quedarse, durante el tiempo de descanso, en las aulas de clase, transformadas, ahora, en espacios de juego y distensión, sin que existan medidas sancionatorias que les prohíba, como sí ocurre en el colegio de la Policía, estar allí.

Las demarcaciones espaciales presentes en el *Colegio Elisa Borrero de Pastrana*, donde claramente se identifican y diferencian los espacios académicos, espacios de clase de los espacios lúdicos, espacios de juego y descanso, no son tan claras en el Centro Educativo Distrital *La Concordia*, entre otras cosas porque no aparecen claramente demarcados. De este modo, así como los espacios formalmente académicos, adquieren fácilmente en *La Concordia* características lúdicas, salones de clase utilizados para el juego durante el descanso así los espacios formalmente lúdicos, adquieren aquí características académicas<sup>15</sup>.

De otra parte, es común observar a profesores y alumnos charlando amigablemente e incluso adoptando actitudes y posturas que denotan gran familiaridad, palmadas amistosas, gestos amables, carcajadas, bromas y burlas, etc, y que durante las clases disminu-

<sup>15</sup> Esto último se ve con claridad, por ejemplo, cuando de los tradicionales espacios del salón de clase, las actividades escolares académicas pasan a realizarse en los espacios lúdicos por excelencia: los patios, las zonas verdes e incluso parques o espacios recreativos diversos que se encuentran fuera de los predios del colegio.

Estas últimas actividades que se siguen realizando en el *Colegio La Concordia*, pueden considerarse como experiencias continuadoras de las prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas por los docentes del plantel durante los primeros años del proceso pedagógico innovador (clubes, tutorías, etc). Lo anterior, expresa en cierto modo que el ambiente de innovación sigue estando presente en la institución aunque, sin duda alguna, con menos fuerza y en menor medida que años atrás.

yen o se disimulan. De vez en cuando es posible ver a la rectora en los pasillos del colegio rodeada por estudiantes, quienes conversan con ella sin mayores protocolos.

A diferencia de lo que ocurre en el *Colegio Elisa Borrero de Pastrana*, donde durante el tiempo de descanso se detectan espacios vedados para los estudiantes, la zona administrativa y la cafetería de profesores en el *Colegio de La Concordia*, en cambio, esto no sucede. De hecho, durante el descanso, los estudiantes pueden transitar tranquilamente por todo el colegio, aún por la zona administrativa. Por su parte, la cafetería del colegio, que se encuentra ubicada al frente del patio principal, es un espacio compartido por los estudiantes, los profesores y el personal administrativo del plantel.

Pero no obstante ello, dicha laxitud evidenciada durante el tiempo de descanso, es ahora menor a la que se observaba en el anterior año calendario, cuando los estudiantes aún no habían visto reducido su radio de acción a los predios del colegio: a la caseta de comidas o a la cafetería.

Anteriormente, el comportamiento desenfadado y laxo de los estudiantes y profesores durante el tiempo de descanso era mucho más evidente que ahora, ya que entonces había menos restricciones para que pudieran salir del espacio del colegio al espacio del barrio: por ejemplo, a las tiendas cercanas, donde incluso departían amistosamente con algunos profesores del plantel. Ahora, en cambio, el control disciplinario ha ido en aumento.

### Tercer momento: Salida

Al sonar el timbre que indica que la jornada escolar ha terminado, los estudiantes comienzan a salir, poco a poco de las aulas de cla-



se, algunos con apresuramiento, otros con gran lentitud, exhibiendo movimientos desenfadados, que delatan fatiga y agotamiento físico producto de las actividades realizadas a lo largo de la jornada.

Como en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, una vez se abre la puerta de salida, los estudiantes del *Centro Educativo Distrital La Concordia*, comienzan a salir hacia sus casas desenfadadamente, charlando, jugando y o discutiendo a gritos con sus compañeros y amigos.

A diferencia de lo que sucede en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, cuando en este último momento de la jornada escolar se rompe -al igual que en el tiempo de descanso-, con la rigidez propia de la institución, en el colegio de *La Concordia* estos comportamientos opuestos rigidez/laxitud no se pueden diferenciar tan fácilmente, debido a que los momentos que conforman la jornada escolar aquí, llegada y entrada, clases, descanso y salida contienen alternativamente y de manera entremezclada ambas posturas: laxitud y rigidez, flexibilidad y formalidad, seriedad y lúdica, etc.

## LOS ESTADOS DE INTERACCION ESCOLAR EN EL RITUAL DE COMPORTAMIENTO COTIDIANO

Vamos a entender aquí como estados de interacción escolar, las maneras como los miembros de la comunidad escolar de las dos instituciones seleccionadas se relacionan con el espacio, con los acontecimientos y con los demás, durante lo que aquí hemos llamado el ritual de comportamiento cotidiano.

Continuando con lo dicho, nuestra investigación identificó para el análisis dos estados de interacción específicos dentro de la escuela: el estado de incorporación y el estado liminal.

En el estado de incorporación, los miembros de la comunidad escolar ingresan a un estado de interacción caracterizado por la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos a que le obliga su condición de estudiante, profesor o directivo, según el caso. Se incorporan al sistema escolar aceptando sus normas, su formalidad y sus reglas.

El estado liminal, en cambio, es catártico. En él se enfatizan las funciones personales, emotividad, distensión, informalidad que usualmente son controladas en el estado de incorporación. Se nota, entonces, que la naturaleza espontánea, concreta e inmediata del estado liminal se expresa en oposición a la naturaleza regida por la norma, institucionalizada y abstracta del estado de incorporación.

De acuerdo con lo anterior, se podría decir que a lo largo de la jornada estudiantil, esto es, durante los diferentes momentos que conforman el ritual de comportamiento cotidiano, los diversos miembros de la comunidad escolar se ven expuestos a actuar, alternativamente, dentro de estos dos estados.

Identificar la relación que se establece entre los momentos del ritual aquí escogidos, entrada, descanso y salida y dichos estados de interacción en cada una de las instituciones escolares seleccionadas, es lo que hace particularmente interesante el análisis ritual aquí propuesto.



## COLEGIO ELISA BORRERO DE PASTRANA

### Estado de incorporación

En el Colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, los estudiantes son obligados, constantemente, a aceptar las normas y el reglamento que impone el colegio, mediante un sistema de castigos, altamente ritualizado e institucionalizado, que en algunas ocasiones sirve de escarnio público para que sirva de ejemplo a los demás. La siguiente nota es tomada de un diario de campo de una estudiante del colegio:

“Esta semana ví algo terrible, el lunes después de la izada de bandera, revisaron el uniforme de las niñas y las que tenían la falda arriba de la rodilla, les rompían el ruedo y les dieron hilo y aguja para que lo cocieran. Me pareció de mal gusto ya que el manual de convivencia no dice que está prohibido llevar la falda arriba de la rodilla”.

En este sentido lo que quiere mostrar el colegio, es la formación de *hombres normales*, en tanto estos asimilan la norma y regulariza sus comportamientos, asegurando el orden establecido.

Durante el primer momento del ritual de comportamiento cotidiano, llegada y entrada, a los alumnos que llegan tarde se les anota en un libro y como castigo se los pone a hacer el aseo del colegio, barrer, trapear y encerar. En este sentido, convierten un valor en antivalor, al hacer sentir como castigo la realización de una labor como el aseo.

En ocasiones cuando el estudiante que llega tarde vuelve a incidir en esta falta, no lo dejan ingresar al aula de clase y lo ponen a es-

cribir 100 frases de cómo no llegar tarde al colegio. Según la valoración que hacen los estudiantes de este tipo de castigos, éstos no conducen a tomar una actitud diferente, sino que por el contrario crean resentimiento entre los estudiantes.

Como se observa, y de acuerdo con lo descrito al respecto es principalmente durante el tiempo de entrada y llegada al colegio, cuando los estudiantes son obligados a adoptar con frecuencia comportamientos propios del estado de incorporación. Esto es, actitudes rígidas y formales, pasivas y sumisas.

El estado de incorporación los lleva, entonces, a la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados por su rol de estudiantes. Su despliegue emocional es visto por los maestros como desordenado y sucio en el sentido de ser un proceso contrario al del orden de los comportamientos que se esperan. De ahí que durante la entrada y llegada a clase, o en el desarrollo de las clases mismas, los estudiantes sean objeto continuo de control y vigilancia.

Los mecanismos de control del maestro al alumno constituyen en el colegio de la Policía los límites entre los estados liminales que posteriormente describiremos y los de incorporación al del rol de estudiante. Estos límites son alterados en el descanso y al finalizar la jornada escolar.

En general, se puede decir que las características del estado de incorporación en el Colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, descubren un tiempo y un espacio donde la metonimia predomina y ayuda a producir formas predecibles y comportamientos restrictivos. En este sentido, durante el estado de incorporación, el tiempo es segmentado y monocromático, y los movimientos son a menudo ru-

tinarios y un tanto rígidos. Hay poco movimiento físico entre los estudiantes, a menos que lo indique el profesor.

Esto es particularmente evidente, en el Colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, tanto en el momento de llegada en la formación estudiantil y en la entrada a las aulas, como en el desarrollo de las clases mismas donde el estudiante permanece largo rato sentado escuchando, pasivamente, el discurso es entregado por el maestro.

### Estado Liminal

En el *Colegio Elisa Borrero de Pastrana*, el estado liminal constituye la forma de interacción más seductora y simbólicamente más atractiva de la jornada escolar. Los comportamientos y actitudes característicos del mismo laxitud, espontaneidad, informalidad, etc, adquieren, en el colegio de la policía, una gran dimensión ya que son vividos de manera significativa por los estudiantes.

Aunque en esta institución el estado liminal se presenta con toda su fuerza y esplendor durante el tiempo de descanso, otros momentos del ritual como, por ejemplo, la llegada al colegio antes de la formación, el espacio entre clases y el momento de la salida, son tiempos y espacios de mayor laxitud que escapan al control del profesor y de la autoridad escolar. Los estudiantes dejan fluir más su personalidad, son más ellos mismos en este momentos. La siguiente descripción la hace un grupo de amigos durante la jornada escolar:

“Al llegar al colegio se la montamos a Miguel Angel del 601. Entramos las maletas al salón y a mamarle gallo a la monitora de aseo. Cuando no hay profesor en el salón: molestamos a Luis Eduardo, alias Checa. Jugamos pin pon y molestamos a Breitner, por el corte de cabello tan charro, a Fabián por ser tan boyaco y a Orlando por la propaganda de mimosín y bimbo, alias (bimbosin).

A la hora de descanso, molestamos a Wilson por ser tan mamón y a Jesús por sapo; a Fernando por atolondrado, a Estive por tacaño y a Fabián por ser tan grosero.

A la salida nos insultamos unos a otros en especial Breitner y Wilson. Estafamos a Breitner que es el que tiene más plata de todos los amigos, con relojes chimbos. Se los cobramos al doble de lo que cuesta. Pegamos chicles en los timbres, y cuando vamos a la casa de nuestros compañeros, mojamos a la gente. En una ocasión teníamos un billete de \$2.000 falso y compramos tres conos y nos sobró plata y le dimos a un chino para que se comprara algo.

Cuando fuimos a Nemocón el día del estudiante, jugamos tin tin corre corre y entramos a Telecom y jodimos a la recepcionista. Pero a pesar de todo somos los mejores amigos”.

Los estudiantes asumen en el estado liminal formas de ejercer el poder entre sus compañeros a partir del conocimiento que tienen de sus *debilidades*, es también una forma de contrarrestar la tensión que se vive en la rigidez del aula. Asumen actitudes comportamentales exhuberantes, sus cuerpos se agitan, corren de un lugar a otro, se salen del salón con cualquier pretexto -desde ir al baño, buscar al profesor, solicitar o pedir un papel, hasta ir al médico-, el tono de voz sube de manera estrepitosa, para poder entenderse tienen que gritar.

La actividad quinesésica es el rasgo más característico de esta fase por oposición al esquema rígido corporal que tiene que asumir en su rol de estudiante. La característica principal del estado liminal es un estado lúdico. Estos momentos son interrumpidos cuando entra el profesor de la clase quien les hace un llamado para que asuman el rol de estudiante y se involucren dentro el estado de in-

corporación -en actitud silenciosa y casi siempre sentados- para recibir la clase.

El estado liminal es *subjuntivo*, en el sentido descrito por Turner, es el que integra la lúdica, la fantasía, el experimento, las conjeturas. En este estado es donde los estudiantes pueden enfrentar sus emociones con mayor libertad y donde tienen mayor oportunidad de compartirlas con sus amigos y compañeros más cercanos; se promueven formas culturales novedosas, destrezas y habilidades y son más fluidos en la comunicación.

Paradójicamente el estado liminal, es el que más temores genera a las directivas del *Colegio Elisa Borrero de Pastrana*, y a su sistema de control disciplinario, precisamente por ser ambiguo. En él los estudiantes pueden definir su sentido de pertenencia, de identidad, de relación con la autoridad y de cuestionamiento a la cohesión social impuesta por el colegio.

De esta forma, y precisamente por ello, es durante este tiempo cuando los sitios de vigilancia se fortalecen, siendo ubicados estratégicamente para poder observar todo lo que ocurre durante este momento del ritual. La maquinaria disciplinaria está delineada en el colegio de tal manera, que ninguna conducta escape a la mirada rigurosa de quien controla que las reglas sean cumplidas.

El aparato disciplinario está diseñado para que estos estados liminales no se prolonguen demasiado, para encauzar al *orden*, para controlarlo todo con la mirada, con los gestos de desaprobación y hasta con la sola presencia. Como tiene necesidad de relevos su estructura se asemeja a la de una pirámide, que se reproduce a partir de la base.

De esta manera, la rectoría responde a los criterios de exigencia que sobre la misma imponen los superiores de la institución policial, la rectora los hace cumplir a través de las directivas del colegio: Consejo directivo, coordinador académico, coordinadores de disciplina y jefes de departamento. Los directores de curso elegirán los monitores académicos y los monitores de disciplina que velarán por las normas establecidas en el manual de convivencia en cada curso. Los estudiantes de niveles superiores participan de esta estructura del aparato disciplinario reproduciendo a su vez, los mismos modelos que manejan los docentes y en ocasiones hasta con mayor rigor.

#### CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL "LA CONCORDIA"

A pesar de los cambios que se están gestando en el *Centro Educativo Distrital La Concordia*, la importancia que las directivas y los profesores dan a la norma y a lo establecido es mucho menor de la que se da en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*.

Tal vez por eso y a diferencia de lo que sucede en el colegio de la Policía, los límites entre el estado liminal y el de incorporación, como formas de interacción estudiantil, no se evidencian de una manera tan rígida y tajante. De ahí que resulte casi imposible, dentro del estudio, analizar separadamente a cada uno de los estados de interacción escolar.

Y es que en el *Centro Educativo Distrital La Concordia* no aparecen estados *absolutos*. Es decir, que las distinciones entre los estados de interacción no son puras. Aquí, cada estado se encuentra entretejido o teñido con otro en grado variable.

En *La Concordia* este grado de entretejimiento es, sin duda, bastante alto ya que, pese a todos los cambios que se han sucedido en



el colegio, la informalidad y el comportamiento desenfadado propios del estado liminal siguen, en gran medida, estando presente en los comportamientos de los estudiantes durante la jornada escolar. De hecho, un cierto aire de informalidad y desenfado caracteriza, aún, buena parte de la jornada escolar del *Centro Educativo Distrital La Concordia*.

Esto se ve en la relación informal que los estudiantes establecen con buena parte de los profesores, con la rectora, con los empleados administrativos. Se ve en la apropiación y uso que hacen de los espacios en los patios, en los baños las huellas de los estudiantes se ven por todas partes; en el manejo del uniforme, en el corte de pelo, en sus ademanes y en sus maneras tan contrastantes a las que se aprecian en el colegio de la Policía, donde hasta el periódico mural, tan ordenado con su letra cursiva, delata la presencia del profesor.

En el colegio de *La Concordia*, el estudiante, por ejemplo, “goza de un abanico de posibilidades” para combinar el uniforme<sup>16</sup>, lo que en cambio resulta casi imposible en el colegio de la Policía, donde la excesiva rigidez, frente a este aspecto, disminuye cualquier posibilidad de que el estudiante le imprima sus propias particularidades al uniforme escolar.

Esta permisividad se refleja también en el comportamiento general de los estudiantes de *La Concordia*, quienes tanto adentro como afuera de los predios de la institución, adoptan una actitud de gran informalidad. Según el comentario de un profesor *son ellos mismos*. Hablan coloquialmente, gritan, utilizan su propio lenguaje en el saludo, en la conversación, en sus maneras, en su vestimenta.

<sup>16</sup>Por ejemplo, se le da la posibilidad al estudiante de mezclar parte del uniforme con la sudadera, llevar tenis con el uniforme diario. No hay un estilo establecido para usar el saco, la camisa, los zapatos o la falda, ni tampoco una altura definida para esta última. Es decir que la uniformidad característica del uniforme escolar deja de serlo un poco en *La Concordia*.

De acuerdo con todo lo anterior, se podría decir que en *La Concordia* el estado liminal desborda sus límites e invade el estado de incorporación. No obstante, en la actualidad las directivas del colegio, específicamente la coordinación de disciplina está desarrollando una serie de medidas de control y seguimiento estudiantil, con el fin de mejorar *la disciplina escolar*, que también puede leerse como un intento por establecer límites definidos entre el espacio liminal y el de incorporación, tan difusos aún hoy en el colegio de *La Concordia*.



“...los muchachos antes eran muy agresivos. No importaba que hubiera un profesor junto a ellos, a veces se decían groserías e insultos y hasta había peleas entre estudiantes dentro del mismo colegio y nadie hacía nada porque la filosofía del colegio era la de dejar hacer: *todo se puede y nada pasa...* Ahora ese tipo de comportamientos han disminuido y hasta ha habido un cambio de lenguaje en los estudiantes: cuando yo llegué aquí, los muchachos se referían a sus compañeras como *las mujeres*, inclusive los estudiantes de los primeros cursos. No se referían a ellas como las chicas, o las niñas o *nuestras compañeras*, decían *las mujeres...* Ahora han ido cambiando ese lenguaje...”. (Conversación con la coordinadora de disciplina, abril 3 de 1997). Al respecto de lo que está pasando en *La Concordia*, este es el afán de fortalecer, por parte de algunas instancias los mecanismos de control disciplinario del colegio, podríamos decir que ello tiene que ver con el hecho de que el despliegue emocional del estudiante suele ser visto por la institución escolar como *antisocial*<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Mc. Laren, Peter, op, cit, 1995, pág.107

En *La Concordia* donde el estado de liminalidad es tan notorio, los mecanismos de control buscan debilitarlo para fortalecer, en cambio, el estado de incorporación. Frente a estas acciones hay, al respecto, posiciones encontradas. Así, aparecen distintas posturas entre los grupos de profesores y las directivas con respecto a las nuevas medidas. Desde aquellos profesores que apoyan abiertamente a la coordinadora de disciplina, hasta los que se oponen, radicalmente, a ellas por considerarlas restrictivas y ajenas al proceso pedagógico que vivía el proyecto innovador de *La Concordia*, anteriormente.

Por su parte, la rectora opina:

“....nosotros considerábamos que darle la oportunidad a los muchachos de salir del colegio, al igual que a los profesores, podría permitirles desarrollar ciertos comportamientos, no impuestos desde afuera, sino generados desde sí mismos. Pero se empezaron a presentar algún tipo de problemáticas, sobre todo la de consumir ciertas sustancias. Entonces aquí hubo un momento en que ya teníamos, por lo menos, unos diez grupitos: unos le jalaban al basuco, otros a la marihuana y esto nos empezó a preocupar mucho, así como todos los contactos que había externamente cerca: venden aquí, en la tienda de la esquina, allí en el callejón....entonces nos pareció que todo esto se nos estaba saliendo de las manos”.

“....esta amplitud con la que estábamos trabajando nos generó varios problemas que no supimos cómo abordar....nos empezó a preocupar eso y nos pareció que definitivamente los chicos deben atender unos horarios de trabajo y de estudio que haya en la institución, al igual que el maestro, entrar a aprovechar al máximo esas franjas con puntualidad desde el comienzo hasta el final. En eso hemos cambiado mucho”. (Conversación con la rectora, abril 18

de 1997). De esta manera, estos cambios han redundado, hoy por hoy, y necesariamente en las diversas formas de interacción de los estudiantes dentro del colegio, donde de un desdibujamiento entre los límites del estado liminal y el de incorporación, se está pasando a un fuerte intento por redefinirlos.

## LA VIGILANCIA INSTITUCIONAL DENTRO DEL RITUAL DE COMPORTAMIENTO COTIDIANO

COLEGIO ELISA BORRERO DE PASTRANA

La organización social del colegio, la naturaleza de la autoridad, el carácter de las relaciones entre directivos y docentes, entre alumnos y maestros, entre maestros y alumnos determina un cierto tipo de relaciones que se enmarcan dentro de la estructura oficial de la institución.

El ejercicio de la disciplina que se lleva a cabo en el colegio, está a cargo de diferentes poderes jerárquicos así: la vigilancia en las aulas de clase y en los diferentes espacios del colegio la ejerce el docente, y los coordinadores de disciplina, los maestros a su vez son controlados por las directivas del plantel quienes constatan la hora de llegada del docente, el cumplimiento de las actividades diarias como la disciplina, la llegada al salón puntualmente.

De esta manera, el maestro se convierte no sólo en generador de violencia sino que también la recibe desde diferentes ámbitos de la vida escolar.

La vigilancia jerarquizada debe su importancia al poder que lleva consigo. “El poder disciplinario se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo porque aunque la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y lateralmente. Este sistema hace que resista el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados”<sup>18</sup>. En esta estructura piramidal aunque existe una cabeza, el poder lo ejerce toda la estructura misma que se genera de manera escalonada y se sustenta en el poder que todos los individuos ejercen de una u otra manera.

La permanente represión y vigilancia a las trasgresiones de las normas establecidas en el manual de convivencia y o reglamento interno del colegio, delimita fuertemente un mundo interno en el que, en principio, es posible pensar una cosa y hacer otra. Sin embargo, el mundo social normativo, después de regular todo el comportamiento externo, pasa a regular también la expresión del mundo interno, según patrones establecidos que terminan obligándolo a adecuarse a las exigencias inicialmente aceptadas con relación a la actividad externa. La rectitud termina demandando así una franqueza en la que la vida interior se ve obligada a ajustarse a la actuación externa reconocida como deber y en conformidad con las normas.

Se utiliza el castigo para penalizar las fracciones de conducta y de dar una función punitiva a los elementos de apariencia indiferente del aparato disciplinario. “Con la palabra castigo debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles

---

<sup>18</sup> Foucault, 1990

confusión... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto”<sup>19</sup>.

En el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, se castiga en los alumnos todo comportamiento y actitud que no se ajusta a la regla, lo que se aleja de ella o lo que la desvía de ella. Según el manual de convivencia y o reglamento interno del colegio existen dos tipos de faltas: las faltas leves y las faltas graves. Las faltas leves son las que se cometen por primera vez, en tanto que las graves son vistas como aquellas acciones que atenten contra la integridad moral y física de los integrantes de la Institución o contra la planta física del colegio dentro y fuera del mismo en actividades curriculares.

Los efectos correctivos actitudinales que se esperan con este tipo de sanciones son el reconocimiento de sus culpas y las del arrepentimiento. En un cierto sentido, se asemeja con la noción de pecado que para la cultura judeo-cristiana se tiene. El quedar limpio de culpa se asocia con el arrepentimiento y con el firme propósito de la enmienda de no volverlo a cometer.

En este tipo de disciplinas los castigos van asociados a un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el encauzamiento de las conductas. El colegio utiliza los castigos, principalmente para encauzar las conductas tanto como le sea posible; las recompensas y los reconocimientos a las buenas conductas, se manifiestan en condecoraciones, merecimientos a izar la bandera, cargos como los de monitor de disciplina o monitor académico. Este tipo de disciplinas recompensa con los ascensos y castiga con la degradación de los mismos.

<sup>19</sup> J.B de la Salle, *Conduite des ecoles chretiennes*, 1828, pp 204-205, Citado por Foucault en Vigilar y Castigar.

En este sentido, la calificación de las conductas y de las cualidades se hace a partir de dos valores diferentes: el del bien y el del mal, lo positivo y lo negativo. La conducta y la disciplina se evalúan con las buenas y las malas notas.

Estos cálculos cuantitativos de los aparatos disciplinarios jerarquizan a unos alumnos con relación a los otros, en buenos y malos alumnos. A partir de esta diferenciación de los individuos lo que se calibra en cada uno de ellos son sus virtudes, sus cualidades, sus capacidades de interiorizar las normas y reglas que la institución considera las más adecuadas para formar individuos que le pueden servir más adelante a la Patria y a la sociedad.

#### CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL "LA CONCORDIA"

A pesar de que en el Centro Educativo Distrital *La Concordia* el aparato disciplinario ha venido fortaleciéndose durante este año calendario, no es aún tan sofisticado como en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, donde su estructura piramidal permite y propicia la jerarquización del poder disciplinario que atraviesa todos los rincones de la institución.

En el colegio de *La Concordia*, en cambio, el ejercicio de la disciplina se lleva a cabo a través, principalmente, de la coordinadora de disciplina y de algunos profesores para quienes el fortalecimiento del aparato disciplinario es visto como una acción necesaria y oportuna.

No obstante ello, en el colegio se sigue respirando un cierto aire de tolerancia frente al comportamiento estudiantil, que se refleja en la actitud permisiva de la rectora misma hacia la comunidad escolar. Actitud permisiva que muchas veces no es totalmente compartida:

“...parece que ellos quisieran [los padres de familia] que esto fuera de corte militar, o de corte sacerdotal, o yo no sé, algo así. Entonces, cuando ven que acá los chicos como que tienen muchas confianzas, en el saludo por ejemplo, o como en los lenguajes en general, tienen ciertos acercamientos a nosotros, yo a veces los veo como disgustados, como que *jno! me están faltando al respeto*”, “*¡salude!, ¡gache la cabeza!*, como cosas de esas...”<sup>20</sup>.

Así pues, esta actitud permisiva de la rectora del colegio es interpretada de diferentes maneras por la comunidad educativa. Pero en todo caso, el comportamiento de la rectora no expresa un poder disciplinario rígido, definido y fuertemente jerarquizado como si ocurre en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*.

“...Aquí los grandes le maman gallo a los profes, no les hacen caso, ni siquiera a la rectora...es que la rectora aquí no regaña a nadie...nadie le tiene miedo”.<sup>21</sup> “..en el colegio no hay una figura de autoridad...la rectora no es esa figura. Ella puede andar por el colegio y los estudiantes la tratan como si no supieran que ella es la rectora del colegio”.<sup>22</sup>

En todo caso, es claro que dentro de las prioridades de la rectora no está, tampoco, la de adoptar una actitud rígida y vigilante dentro de la comunidad escolar:

“...podría decir que me diferencio de rectores de otros colegios en el papel de las relaciones interpersonales. A mí, hasta hay veces que me confunden porque yo no tengo ningún tipo de protocolo tan marcado, tan evidente, que haga ver en mí una persona difícil de acercarse o de imponer en algún momento una decisión que podría haberse analizado conjuntamente. No, yo me confundo fácilmente con la gente...”

<sup>20</sup> Conversación con la rectora, abril 18 de 1997.

<sup>21</sup> Conversación con un grupo de estudiantes de grado 6° y 7°.

<sup>22</sup> Conversación con la coordinadora de disciplina.



Por otra parte, y en contraste con lo anterior, se podría decir que los cambios que se están presentando actualmente en el *Centro Educativo Distrital La Concordia* tienen que ver probablemente con una lógica parecida a la que se maneja en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, donde la fase liminal caracterizada por la lúdica, la fantasía y la mayor libertad es fuertemente controlada por el aparato disciplinario, para que dicho estado no se prolongue demasiado.

De acuerdo con ello, se podría considerar, entonces, que dichos cambios intentan, como en el colegio de la Policía, controlar y minimizar el estado liminal que por mucho tiempo fue dejado surgir sin freno y que ahora las directivas consideran que *se les ha salido de las manos*. De ahí, que ahora se esté fortaleciendo el aparato disciplinario y se estén minimizando los comportamientos liminales de los estudiantes e incluso de los profesores mismos.

## CEREMONIAS ESCOLARES

Vamos a entender las ceremonias escolares como momentos especiales en los que se legitiman las órdenes institucionales que son parte de lo cotidiano, pero que en los rituales ceremoniales se manifiesta con mayor claridad.

Para el análisis de ceremonias de las dos instituciones, el presente trabajo tuvo en cuenta sólo aquellas que expresan y condensan, significativamente, o la identidad, el carácter y la filosofía de cada institución, o diversas características significativas y contrastantes.

De ahí que para el colegio de la Policía se hayan escogido la ceremonia de izada de bandera, la ceremonia de despedida del grado 10

al 11. Así mismo, se tuvieron en cuenta dos rituales de inversión: El ritual de la Tierra y el Ritual del Agua.

Para el *Centro Educativo la Concordia* se seleccionaron dos ceremonias: la de clausura y la ceremonia de graduación.

### Ceremonia de izada de bandera

La función de esta ceremonia es la de resaltar algunos valores que se destacan en algunos estudiantes, en quienes se reconoce el ideal del buen estudiante; conmemorar hechos significativos de la historia de nuestro país y rendir homenaje a los símbolos patrios.

En el juramento, la invocación a Dios y la Patria se constituyen en símbolos de identidad de la Nación colombiana, es una invocación a la ley y el orden, a rescatar las buenas costumbres para acogerse a ellas.

### Rituales de Inversión

Los ritos de inversión ponen de manifiesto a través de pautas simbólicas y de conducta, categorías sociales y formas de agrupamiento que se consideraban axiomáticas e inalterables tanto en esencia como en las relaciones entre sí.

Los símbolos utilizados en este tipo de ritual integran significados culturales y pueden dominar un sistema conceptual al proporcionar un modelo para la formulación simbólica en varias áreas del saber.

### Ceremonia de Graduación

Se interpreta como un rito de paso, pues el rito de paso acompaña todo cambio de lugar, estado, posición social o edad. Mary Dou-

glas los analiza así: “los ritos de paso no tienen carácter purificador sino profiláctico. No redefinen y restablecen una condición anterior perdida, ni purifican los efectos de la contaminación, sino que definen el ingreso a un nuevo estado o condición”<sup>23</sup>.

En este sentido la ceremonia de graduación se convierte para el iniciado en un tránsito de un estatus social a otro, en un cambio de responsabilidades que el iniciado debe asumir con ocasión del nuevo rol.

A diferencia de lo que plantea el proyecto Atlántida sobre este rito de paso, encontramos que para los estudiantes de las dos instituciones, esta ceremonia tiene una importante significación en sus vidas. De igual manera, los colegios le dan importancia a esta ceremonia debido a la eficacia simbólica que ella representa.

## EL RITUAL EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La cultura y el hombre se comportan utilizando diferentes tipos de lenguaje. Los ritos pueden ser mirados como un lenguaje particular, como un conjunto de acciones significativas que se refieren al mundo, que dicen algo sobre él.

Ubicar al ritual dentro de la práctica pedagógica, puede proporcionar al educador que busca planteamientos educativos alternativos e innovadores, elementos para una formulación en su quehacer pedagógico. Puede permitir a los docentes diseñar y rediseñar símbolos culturales. El comprender cómo operan los rituales, ayudará a los maestros a modificar las reglas culturales llevadas a cabo en la interacción del aula, permitiendo mejorar la comunicación con los estudiantes.

<sup>23</sup> Douglas, Mary, Op. Cit. pág. 6.

Los Rituales de la Tierra y del Agua llevados a cabo en el colegio *Elisa Borrero de Pastrana*, son un ejemplo de ello, es tratar de mostrar cómo a través de los símbolos, se puede incidir de manera positiva, en la formación e interiorización de valores relativos al ambiente. Estos rituales están fundamentalmente encaminado a dar una significación diferente a la forma de relacionarnos con el otro y con el entorno.

Este tipo de ceremonias tiene especial significación para los estudiantes, porque ellos participan de una manera protagónica. Veamos algunas descripciones hechas por estudiantes del colegio:

“En el ritual del agua vimos como los antepasados adoraban el agua, nuestra fuente de vida. Nosotros nos vestimos con túnicas blancas que tenían dibujos, los alumnos más pequeños mostraban cómo los indígenas adoraban el agua, nosotros después con las cintas las unimos con nuestros compañeros y formamos la laguna de Tena, era de color amarillo.”

“Para mi concepto lo más importante fue la ceremonia, la cual en ese momento fue una sensación extraña por todo mi cuerpo, que es difícil de explicar, pero debió ser por lo que se decía allí, era y es algo tan cierto y lo cual la gente no aprecia o apreciamos, la importancia de este elemento.”

“En el momento que hacíamos bombitas de jabón, pensábamos en un niño de otra parte del país o del mundo, yo me comuniqué con un niño esquimal, le mandé un mensaje de paz y de amor con ellos.

El ritual me pareció muy lindo y me gustaría que se hiciera todos los años porque el agua es nuestra vida, debemos cuidarla por lo que en un futuro estaremos necesiéndola más.”

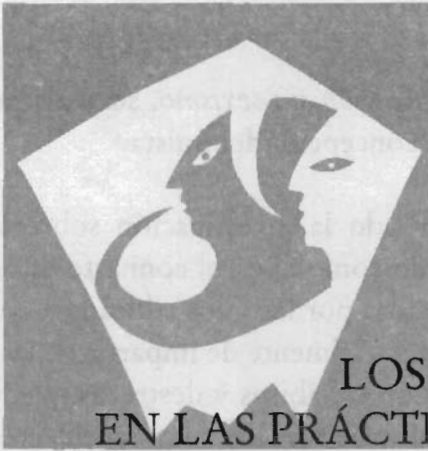
Los símbolos utilizados en este tipo de rituales integran significados culturales, que tienen que ver con nuestras raíces, nuestra identidad y pueden dominar un sistema conceptual al proporcionar un modelo para la formulación simbólica en varias áreas del conocimiento.

En los rituales de la *tierra* y del *agua* los símbolos tienen una alta significación, esto se evidencia en la creación de contextos espaciales con sentido, es el caso de *El Jardín de los sueños, los deseos y las plantas medicinales*, de tal manera que le permite al estudiante interiorizar tanto significados exéticos normativos como óréticos físicos. Podemos concluir sin temor a equivocarnos que este tipo de rituales generan posturas positivas frente a los símbolos, convirtiéndolos en un poder diferente al planteado por el autoritarismo, dejando la posibilidad que los estudiantes los incorporen mediante la cognición y el afecto.

La crisis ritual se manifiesta en nuestra sociedad en la pérdida de límites claros que prescriban conductas entre lo permitido y lo prohibido. Es necesario construir símbolos que sean admitidos y respetados por los diferentes actores sociales, que permitan la convivencia con mayor tolerancia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Coulon, Alain, *La Etnometodología*, Colección Teorema Cátedra, Madrid, 1988.
- Douglas, Mary, *Símbolos Naturales: exploraciones en cosmología*, Alianza Editorial, Madrid, 1972.
- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, *Contaminación*, Aguilar, Madrid, 1977.
- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, *Ritual*, Aguilar, Madrid, 1977.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1989.
- Goffman, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- Hall, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social: una interpretación social del lenguaje y el significado*, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1994.
- La Selva de los símbolos*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1980.
- Leach, Edmund, *Cultura y Comunicación: la lógica de la conexión de los símbolos*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1985.
- Mc. Laren, Peter, *La escuela como performance ritual*, Siglo XXI Editores, México, 1995.
- Pierre, Bordieu, *Los ritos como actos de institución*, En: Honor y Gracia, Alianza Editorial.
- Pureza y Peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, Alianza Editorial, Madrid, 1972
- Ritual de la interacción*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- Turner, Victor, *El proceso ritual*, Estructura y antiestructura, Taurus, Madrid, 1988.
- Wolf, Mauro, *Sociología de la vida cotidiana*, Colección Teorema, Cátedra, Barcelona, 1988.



## LOS ROLES DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DEL DISTRITO CAPITAL

Imelda Arana

### PRESENTACIÓN

Dentro de los debates de mayor actualidad en el contexto nacional e internacional se encuentra el que se relaciona con la educación y la formación de las nuevas generaciones. En ese contexto y convencidas de la importancia de realizar y promover nuevas posibilidades al ejercicio de labor docente, hemos acordado un proyecto en el que se conjugan el autoexamen individual y colectivo del trabajo cotidiano con la consulta y el análisis permanente de la producción teórica accesible sobre los temas de la educación, la enseñanza, la pedagogía, la socialización, la cultura, el conocimiento, los conflictos generacionales y la problemática de las relaciones sociales. Todo ello, desde una praxis sexuada y comprometida: comprometida en el afianzamiento del proyecto que hemos denominado

desde 1991 *la construcción de educación sin sexismo*, sexuada por cuanto se inscribe dentro de una concepción feminista.

Concreción de ese proyecto ha sido la investigación sobre las prácticas pedagógicas, entendiendo como tales, el conjunto de actividades teórico-prácticas, realizadas por las y los educadores, en orden a cumplir la labor asignada socialmente de impartir en las y los educandos conocimientos, valores, hábitos y destrezas que les habiliten para convivir en sociedad y desarrollar su potencial creativo. El tema es considerado relevante, en primer lugar por cuanto las acciones prácticas se constituyen en el mecanismo mediante el cual las personas se objetivan y manifiestan sus conocimientos, creencias, valores, sentimientos y habilidades. En segundo lugar, porque la actividad pedagógica en la escuela básica formal ha sido durante mucho tiempo primordialmente una actividad de mujeres, las cuales, como grupo social, han tenido históricamente relaciones limitadas con las actividades académicas convencionales, elemento que se constituye en el eje de la perspectiva asumido en la investigación realizada. El sexo/género determina el estar en el mundo y por tanto las opciones frente al estudio, trabajo, espacio, deseos y pensamientos. Por ello, consideramos indispensable tenerlo en cuenta como variable al estudiar fenómenos culturales cruciales como es la educación de las nuevas generaciones.

Hemos asumido como problema de investigación la pregunta acerca de la influencia que puedan tener los roles de género, asumidos por las maestras y los maestros en las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas, basadas en la hipótesis de la existencia de conexión entre las prácticas pedagógicas y los roles de género. Por ello, el propósito general de la investigación ha sido abordar las formas diferenciales cómo las educadoras y los educadores afrontan las tareas propias de su práctica pedagógica en ra-



zón de esa variable y la interrelación entre dichas formas con sus ideas, creencias y saberes sobre lo femenino y lo masculino.

En primer lugar hemos tratado de identificar ideas, creencias, saberes y concepciones de la femineidad y la masculinidad que tienen las maestras y los maestros, en segundo lugar establecer relaciones entre ellas y las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas y, a partir de ello, explicar el sentido de lo que permanece en la escuela, así como también encontrar las conexiones entre los cambios o invariantes.



En el primer capítulo se establece una caracterización de lo que son las instituciones educativas: su lógica, sus prioridades y sus demandas a partir del análisis de lo que realizan sus maestras/os y de lo que ellas y ellos mismos dicen sobre esas realizaciones. En el segundo capítulo se examinan las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las diferencias que asumen según el sexo/género de sus actoras/es y de las apreciaciones que ellas y ellos tienen sobre el particular. En el tercer capítulo se analizan esas prácticas en relación con los roles de género asignados por la cultura androcéntrica a mujeres y hombres y las argumentaciones de las maestras y los maestros al respecto. El capítulo cuarto se refiere a las ideas y creencias de las y los docentes sobre la femineidad y la masculinidad y a algunas articulaciones que se pueden establecer entre las mismas y recientes teorías sobre la materia. Finalmente, se presentan en el capítulo quinto algunas conclusiones y recomendaciones y en el capítulo sexto algunos aspectos metodológicos de la investigación.

Nos propusimos realizar una investigación de carácter descriptivo-analítico, en la pretensión de describir las formas como un gru-

po seleccionado de maestras y maestros de la Capital, interpretan, asumen y realizan las actividades propias del ejercicio de su profesión y la relación de ese hacer en función de su género o sexo. Se consideró que tal metodología era la más ajustada, tanto al diseño como a los propósitos del proyecto empleándose como técnicas para la información la entrevista de grupo focal y la observación. En ese sentido, fue muy valioso el texto de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez sobre la Investigación en Ciencias Sociales<sup>1</sup>, cuya perspectiva metodológica nos brindó luces durante todo el proceso.

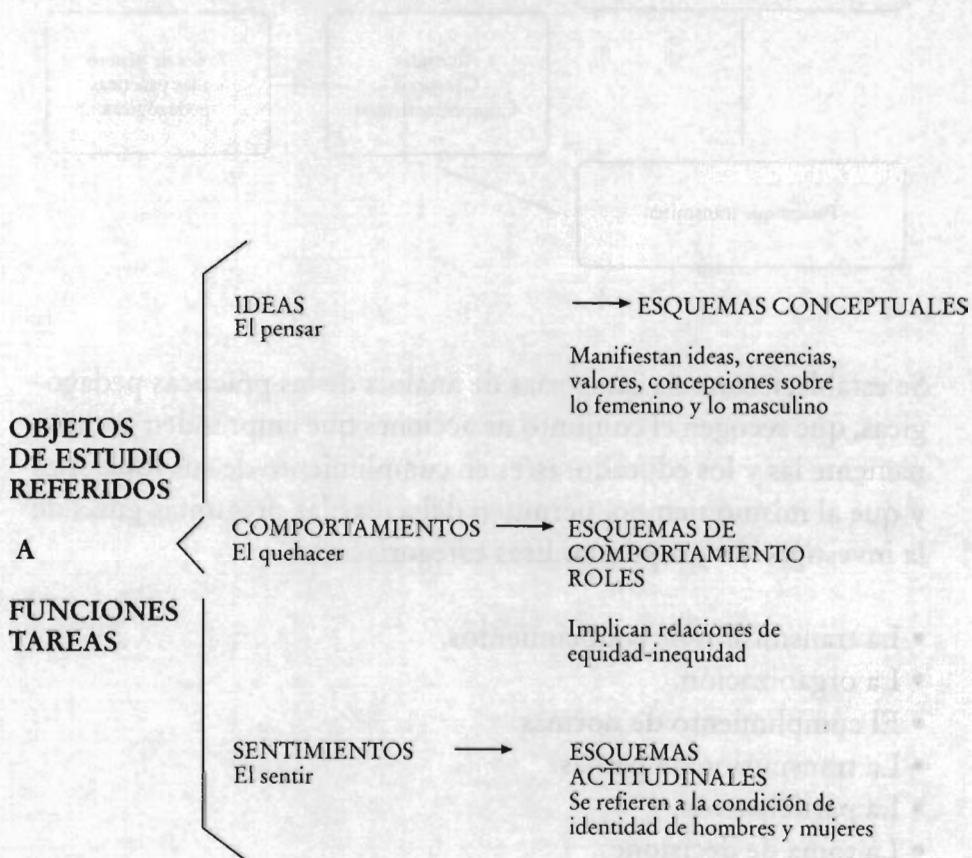
Se seleccionaron cuatro grupos focales de docentes correspondientes a su vez, a cuatro instituciones educativas de la localidad 4a. (San Cristóbal), tratando de cobijar las posibles variedades representativas que se presentan en la ciudad. Esas instituciones fueron: (A) *Centro Educativo Distrital La Victoria* con 17 docentes (15 maestras, 2 maestros), (B) *Colegio Integral Avancemos* con 18 docentes (12 maestras, 6 maestros), (C) *Colegio Salesiano Distrital Juan del Rizo* con 33 docentes (19 maestras, 14 maestros) y (D) *Colegio Salesiano San Juan Bosco* con 28 docentes (24 maestras, 4 maestros).

Se realizaron dos entrevistas en cada una de las instituciones, las cuales se diseñaron con la modalidad de taller, que más que una técnica es un evento mediante el cual se busca propiciar un espacio para la reflexión sobre vivencias de cada una y cada uno de las y los participantes y así visualizar los elementos culturales más relevantes que determinan las prácticas y procesos a investigar. La primera abordó preguntas sobre las prácticas pedagógicas a partir de la indagación sobre las actividades, las habilidades, las opiniones y los sentimientos manifestados por las y los docentes en la cotidianidad de su labor profesional como docentes. La segunda abordó las relaciones que se dan en las prácticas pedagógicas y las ideas, creen-

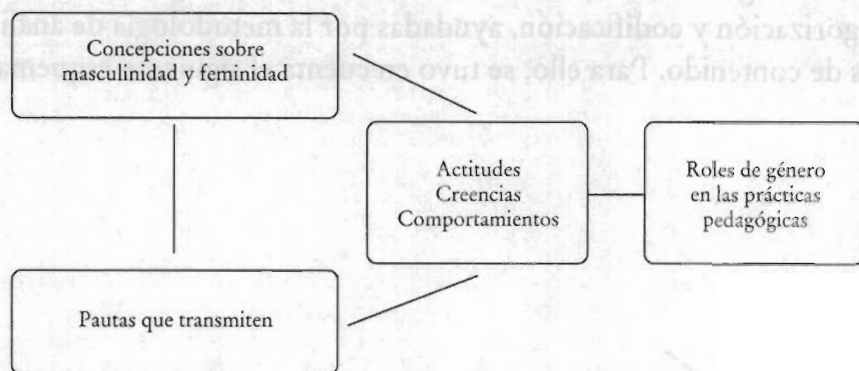
<sup>1</sup> *Más allá del dilema de los métodos*, 1995.

cias, valores y actitudes de las y los docentes, con respecto a esas prácticas.

Para la organización de la información, se siguió un proceso de categorización y codificación, ayudadas por la metodología de análisis de contenido. Para ello, se tuvo en cuenta el siguiente esquema:



Para el análisis de los datos el proceso siguiente orientó el modelo cualitativo de la organización escolar:



Se establecieron seis categorías de análisis de las prácticas pedagógicas, que recogen el conjunto de acciones que emprenden cotidianamente las y los educadoras/es en cumplimiento de sus funciones y que al mismo tiempo, permiten delucidar las preguntas guías de la investigación propuesta. Esas categorías son:

- La transmisión de conocimientos.
- La organización.
- El cumplimiento de normas.
- La transmisión de pautas.
- La participación.
- La toma de decisiones.

Además, se tuvieron en cuenta categorías para abordar el análisis de las opiniones. En ese contexto, ideas, creencias, conceptos, se tomaron como un todo, pues el propósito ha sido indagarlas como componente cognitivo de las prácticas a modo de actitud. Los va-

lores y sentimientos se toman como otro elemento para establecer el conocimiento que maestras y maestros tienen de sus propias prácticas. Los valores son evidencia de las creencias con las cuales los seres humanos evalúan el mundo, la sociedad y sus semejantes y por ello, desde el enfoque de este trabajo el interés ha sido indagar por los efectos de la exteriorización de esas manifestaciones humanas.

## CONCLUSIONES

### LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La institución escolar es el espacio vital de las prácticas pedagógicas, por ello ha sido abordada a partir de lo que sucede en su interior, como estructura que define y pauta las prácticas que allí se ejecutan, pero que a su vez es definida y pautada por las acciones y los actos singulares y grupales de sus integrantes. Se parte con Berger y Luckmann<sup>2</sup> de que si la integración de un orden institucional depende del conocimiento que sus integrantes tienen de él, para el análisis de ese orden es indispensable el estudio de dicho conocimiento. Se ha tratado de preguntar por la lógica mediante la cual se establecen y funcionan las situaciones sociales del ámbito institucional de la escuela y las relaciones intersubjetivas entre maestras y maestros como actores/as sociales dinamizadoras/es de esas situaciones.

Se partió de la evaluación de lo que maestras y maestros realizan de ordinario en la escuela lográndose establecer que existe un cúmulo bastante voluminoso de actividades que *tienen* que realizar en su actividad cotidiana -en total se sistematizaron 79-, de lo cual

<sup>2</sup>1992.

surgen preguntas acerca de si todas ellas son realmente necesarias para la función que debe cumplir la escuela, cuál es el aporte de esas actividades a la calidad de los procesos educativos, qué sentido tiene su realización, si podrían ser cambiadas por otras y cómo viabilizar el cambio.

La opinión general de las maestras y los maestros, es que todas esas actividades son necesarias y tienen igual importancia, mostrándose bastantes reacias/os a establecer prioridades entre ellas, argumentando que la formación integral de las/os estudiante así lo requiere. Sin embargo, algunas/os grupos de docentes hacen diferencias según los objetivos adjudicados a la institución donde laboran y lo que consideran debe ser la labor docente. De esa jerarquía se establecen como actividades prioritarias:

1. Organización y realización de clases
2. Saludo (buenos días-tardes)
3. Orientación en valores
4. Reflexión y organización de actividades varias
5. Diálogo con los alumnos
6. Citar y atender y reunir padres de familia
7. Revisar tareas, agenda, cuadernos
8. Organización y trabajo en grupos
9. Control de asistencia
10. Juegos y actividades lúdicas
11. Recreo-descanso
12. Organización y formación de estudiantes

Listado que permite visualizar lo considerado importante y fundamental en la vida institucional de los colegios observados, sustentado en las ideas, creencias, valores y sentimientos de las y los educadoras/es con respecto al deber ser de la escuela y a su labor. Pero también indica el carácter poco preciso de esas actividades, que

permite incluir dentro de ellas, acciones variadas y dispersas. La síntesis de las actividades consideradas prioritarias por institución establecen un perfil institucional, que indica la importancia de los aspectos enfocados a: impulsar valores, sentido de pertenencia y solidaridad (Institución A). Formar seres íntegros (Institución B). Enfoque hacia el desarrollo académico, científico y disciplinario (Institución C). Énfasis en la proyección a la comunidad mediante el Servicio Social (Institución D). Las actividades realizadas en esas instituciones educativas, se pueden agrupar en actividades pedagógicas, axiológicas y administrativas, que se expresan de distinta manera haciendo énfasis particular en la importancia de los valores, el sentido de pertenencia a la Institución, el desarrollo académico y la formación de personas íntegras. No obstante, estos énfasis, en todas las instituciones se desarrolla un prototipo de actividades prioritarias que en síntesis son:

La actividad del primer encuentro, saludo al alumnado, al iniciar la jornada, que es altamente valorada y se percibe como algo que incide en su formación: Las maestras, fundamentalmente, se refieren a los buenos días como muy importantes, como primer contacto que se tiene con las alumnas y los alumnos, de carácter formativo en desarrollo de la escucha y el autocontrol.

Además, dos colegios hacen énfasis en lo religioso y los dos restantes impulsan actividades religiosas aunque no es lo fundamental. En las instituciones con filosofía religiosa (C y D), tanto en el colegio femenino como en el masculino, el perfil del estudiante que deben proyectar los/las docentes está claramente delimitado dentro de los principios religiosos y morales propios de estas instituciones. En las demás instituciones (colegios mixtos laicos) se infiere que hay interés por desarrollar una filosofía institucional y la búsqueda de un perfil de estudiante sin que ello permita evidenciar en las prácticas pedagógicas, una articulación con esas búsquedas.

Aún cuando las instituciones participantes difieren en algunas características (masculino, femenino, mixtos) las acciones pedagógicas se centran en un modelo masculino, que invisibiliza la existencia de prácticas sexistas en las relaciones interpersonales y en las pautas de trabajo. Así, para el colegio C es fundamental formar rigurosamente a los alumnos, dando gran importancia a la disciplina, manejada por coordinadores hombres, buscan elevar el nivel académico y para esto cuentan con una planeación que según ellos se cumple estrictamente. En el colegio D, además de hacer énfasis en la parte religiosa, hay una proyección hacia la comunidad con el denominado *Servicio social* a través de diferentes obras donde las alumnas prestan esta labor reforzando el rol tradicional de la mujer de servir, de dar, de estar en función de los otros. Lo que se percibe es que el servicio social está incluso por encima del nivel académico, que en palabras de unas docentes se enuncia en términos de que el colegio no es de un nivel académico alto, pero que a los padres de familia les importa ante todo la parte humana.

En todas las instituciones se presentan los comités sociales, las actividades sociales, que reúnen, e integran y tienen que ver con la construcción de convivencia sana, son actividades que realizan las docentes mujeres, actividades que las caracterizan, reflejándose en ellas la prolongación de las labores domésticas o de servicio. Labores, que según ellas mismas no son valoradas socialmente y consumen una gran cantidad de energía y tiempo.

Lo expresado mediante las actividades mencionadas, lo hemos explicado a partir de la teoría sociológica de las instituciones<sup>3</sup> para la cual éstas son entes sociales cuya misión es controlar el comportamiento humano canalizándolo en una dirección determinada, mediante la *tipificación* de las acciones que diferentes actores especia-

<sup>3</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu, 1991.



lizados asumen de manera habitual, tipificándose al tiempo los actores dentro de las instituciones.

Las instituciones tienen poder coactivo sobre las personas por medio de los mecanismos de control y de legitimación que establece mediante interpretaciones cognoscitivas y normativas, donde los comportamientos adecuados se instauran en el plano del significado, para reducir la variedad interpretativa y hacer más previsible y controlado el comportamiento. También las instituciones tienden a la cohesión mediante diferenciaciones con respecto a las áreas de comportamiento relevantes para los diferentes tipos de personas que integran la sociedad, legitimando las distribuciones sociales de tareas, funciones y roles entre las personas en razón de las diferencias culturales, sexuales, raciales y de clase.



De ahí, que la forma que asume el conocimiento institucional se sitúa en un plano pre-teórico por el que la institución posee un cuerpo de conocimientos, de recetas que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas y como tal es transmitido. Esta característica contribuye eficazmente a la conservatización de las instituciones, pues una vez que cada persona aprehende su labor, se considera conocedora de lo que debe hacer y cómo hacerlo, creando una barrera frente a otras posibilidades.

Desde esa perspectiva, se puede afirmar que la vida institucional de la escuela se vive íntegramente con todas las características que asume la cotidianidad institucional. Por ello, lo que las/os actores sociales viven, piensan y sienten sobre ella son construcciones sociales cuyo conocimiento, representaciones y formulaciones sim-

bólicas se refieren a los esquemas de tipificaciones producidas en la misma vida institucional. Aspecto que se acrecienta por las formas específicas como viven la subjetividad e intersubjetividad las educadoras, numéricamente fuertes en la institución escolar, elemento que se desarrolla más adelante.

Los proyectos renovadores planteados en la actualidad para la organización o la institución escolar sugieren pautas acerca de lo que ha de ser una escuela de visión futurista, que en algunos casos valoriza el sentimiento de la diversidad y la sostenibilidad y por tanto el surgimiento de capacidades antes ignoradas. Sin embargo, mantiene el acento en los valores del proyecto moderno (la lógica de la racionalidad científica) que ha sido cuestionado por las feministas y otros teóricos por cuanto se basa en una concepción del mundo positivista y androcéntrica, según la cual lo humano se construye sobre el sistema de valores que tienen su origen en el arquetipo viril occidental, modelo de lo superior, de lo humano. El *hombre, el ciudadano* moderno son el modelo que expresa las formas de ser de lo humano y como tal deben ser imitados por quienes viven bajo otros parámetros, entre ellas las mujeres.

En el origen de esa cultura androcéntrica se encuentra la escuela patriarcal actual, basada en el modelo de educación masculina, único existente al momento de producirse el ingreso masivo de las mujeres a la escuela formal y al cual tuvo que adecuarse con las connotaciones de exclusión y subordinación a que se ha tenido que someter para mantener su derecho a la escolaridad<sup>4</sup>. En ella, se han recreado y reproducido los roles de género y los prejuicios existentes sobre los mismos en el espacio escolar; diferenciación de roles entre hombres y mujeres que atribuye a los miembros de cada género un destino social distinto y establece modelos educativos di-

<sup>4</sup> Salas, G.Begoña, *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*, Santa Fe de Bogotá, Magisterio, 1995.

ferentes, tal como pudo establecerse en este estudio. De ahí que el surgimiento de instituciones de otro tipo requiere del desarrollo de cualidades nuevas de interrelación e intercomunicación, que partan de reconocimiento y valoración equitativa de las capacidades, habilidades y conocimientos individuales y particulares, mediante un proceso que empieza por visibilizar las diferencias y por integrarlas al quehacer colectivo.

### LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Maestras y maestros y en particular las maestras han construido un conocimiento acerca de lo que hacen en su cotidiana actividad escolar, tienen razones para realizarlo de esa manera y no de otra y son reacias/os a emprenderlo de otra forma. La esencia misma de la labor desempeñada, orientada en buena medida a la reproducción y custodia de valores, costumbres y saberes, le dan un carácter conservador, casi que intrínseco, que está en relación con la forma particular como las educadoras asumen su labor, imprimiendo una impronta de subjetividad femenina determinante y poco atendida hasta ahora.

La evaluación que han proporcionado maestras y maestros de sus prácticas pedagógicas, centrando la mirada en las diferencias observadas en razón al sexo/género indican:

- **La transmisión de conocimientos es apenas una de las muchas actividades que hay que atender en la escuela:** pero además, ella se circunscribe a la realización de las clases *dictar clases* dentro de la cual se da mucha importancia a las *tareas*, actividad por la que muestran preferencia las maestras, al igual que por el trabajo en grupo.



De manera diferencial, los maestros expresan concretamente que sus clases son activas y dinámicas, mientras las maestras al expresar la forma como transmiten el conocimiento utilizan expresiones de las que se infiere la gran preocupación por lograr transmitirlo y hacerse entender de forma agradable, siendo explícitas al señalar el cúmulo de actividades que se realizan.

La clase se ha constituido en un ritual por excelencia, cuyo complejo tejido de situaciones queda guardado en la intersubjetividad -intimidad- de sus integrantes, por lo cual las valoraciones se refieren más a los procedimientos que se enuncian, en particular por parte de las/os docentes, que a los procesos intersubjetivos que se dan entre las y los actores con respecto al objeto de conocimiento. No es por casualidad que, ocupando las clases la mayor parte del tiempo ordinario de permanencia en la escuela, al momento de listar las actividades de un día de trabajo, ella las mencione como una de las tantas y variadas que se realizan.

En cuanto a los elementos mediadores del conocimiento hay la creencia en las maestras de que la adquisición de conocimientos tiene que ver con los sentimientos: agradecer, lograr alegría, posibilidad de acercamiento, conseguir bienestar y aún cuando maestras y maestros asumen que una clase se desarrolla más o menos de la misma manera, es diferente la apropiación que hacen de la misma. La diferencia radica en que ellas asumen como elementos mediadores sentimientos, lo que deriva de la forma de relacionarse las mujeres con las y los demás y de la forma como se relacionan con el conocimiento, pues para ellas es fundamental sentir agrado por lo que se aprende o por el ambiente de aprendizaje, mientras que

los maestros muestran interés en la transmisión de conocimientos en forma concreta, haciendo énfasis en el contenido; para ellos median los resultados, el procedimiento correcto.

El fracaso o éxito en la labor de transmitir conocimientos, genera en maestras y maestros sentimientos que expresan no sólo estados de ánimo, sino también valoraciones con respecto a las actividades proyectadas. Las maestras manifiestan experimentar agitación por el cumplimiento de las actividades dando valoración a su responsabilidad, la de los alumnos y alumnas y aludiendo a la intervención divina. Los maestros muy difícilmente se refieren a sus estados de ánimo, aún cuando comparten con las maestras sentimientos de desagrado ante ciertas actitudes de las/os estudiantes. Ni maestras ni maestros hacen referencia específica a las dificultades de aprendizaje por parte de las y los estudiantes y, menos aún, a diferenciaciones que puedan estarse presentando entre niñas y niños en formas o estilos de acceder al conocimiento. Lo que sucede por igual en las instituciones mixtas, femenina y la masculina.

• **Respecto a la organización, lo dicho por las maestras y los maestros da a entender que las actividades que se organizan de manera relevante son:** preparación de clases, ambientación mediante el saludo y el diálogo, actividades para organizar el tiempo (corregir, explicar, colocar trabajos y hacer trabajos en grupo), atención a padres y alumnos, control de asistencia, recepción y administración de dineros, *vigilancia y control*, dialogar, llenar documentos, tomar tinto y conversar.

Siendo tantas y tan variadas las actividades, se podría concluir la inexistencia de una sistemática organización institucional, aún cuando maestras y maestros y particularmente las maestras, se muestran habilidosas para atenderlas. Pero además, la diversidad y

disparidad de las actividades muestran que las referidas a lo académico son la minoría y que la mayoría distraen la atención, concentración para el desempeño docente. La habilidad de las maestras que atienden tal variedad de actividades asumiéndolas como pertinentes, refleja actitudes para orientar y servir; para superar las dificultades, para controlar a los alumnos.

Los maestros al igual que las maestras deben atender diversas actividades, pero de índole diferente, con actos diferentes o participando en el mismo evento con funciones diferentes acordes a rangos jerárquicos distintos: las maestras atienden enfermos, los maestros instalan equipos. Se dan casos donde las actividades de la maestra se relacionan con la preparación de la infraestructura y las del maestro con la proyección política de las actividades desarrolladas; otros donde los maestros asumen como *ayuda* participar en algo que se supone deben hacer las mujeres o donde un director esté rodeado de muchas maestras, haciendo más sobresalientes las diferencias.

La organización hace relación a tiempo, disciplina, planeación, procesos, aprendizaje y capacidades. Se deduce que se planea para garantizar el funcionamiento de la lógica institucional, aún cuando de ello no se puedan entrever fundamentos que conlleven a determinar un sistema organizativo. No es perceptible si lo planteado es lo pertinente, si tiene relación con el Proyecto Educativo Institucional, si se enmarca en las exigencias y necesidades de la comunidad educativa, o si son simplemente un cúmulo de actividades y prácticas que constituyen un quehacer rutinario.

El seguimiento de las pautas organizativas proporcionan sensaciones que para las maestras son: bienestar, disfrute, interés, entusiasmo, satisfacción, compromiso, incomodidad, estrés. Manifiestan

preocupación e incomodidad por la premura del tiempo y por los problemas de comportamiento de los/as estudiantes, la *disciplina*. Los maestros que se refieren al tema expresan sentirse armonizados con el trabajo y sus preocupaciones se refieren a los resultados académicos y a veces disciplinarios con los estudiantes. Lo característico de las maestras es su reiterada alusión a la premura del tiempo y al agite, estrés y agotamiento; referencias indicativas de que se tienen muchas cosas por hacer y que deben hacerse necesariamente y, que se vive en medio de un malestar laboral generalizado.

Esos estados se revierten en la actitud de trabajo y particularmente en las interrelaciones en el aula de clase, y desde luego en el tipo de actividad que se realiza en clase y la manera de desarrollarlas. Pero el origen de esos estados emocionales de las maestras, si bien las tensiones propias del trabajo en la escuela los hace dramáticos, se encuentra desde antes de llegar a la escuela, en la pesada carga laboral que para la mayoría empieza alrededor de las 4 a.m. constituyendo lo que eufemísticamente han denominado algunas feministas: la jornada redonda.

- **Se observa una fuerte valoración de la norma como base de la orientación del desempeño profesional.** Mediante la realización de actividades normativas se considera el deber cumplido y realizada la misión de educar. Sin embargo, se manifiesta poca claridad acerca de las normas que deben regir la actividad docente como también sobre el origen de las mismas y sus prioridades. Se infiere que las normas están implícitas, no son claras, muchas de ellas están tan interiorizadas e incorporadas, por lo tanto no es necesario que alguien las enuncie ni mucho menos hay que propiciar castigos o recompensas para su cumplimiento.

Las normas a cumplir por las y los docentes se agrupan en tres tipos: a) normas externas (reglamentadas por MEN, SED, Alcaldía, JAL, sindicatos y otras instancias consideradas superiores a la institución escolar); b) normas internas implementadas o reglamentadas por la institución educativa (Consejo Directivo, Consejo Académico, Director/a, Rector/a, otros Consejos y Comités); c) normas implícitas o reglamentadas a través de los procesos de incorporación e interiorización, costumbres y hábitos.

Todas ellas, en la escuela se convierten en actividades referidas a recepción y control de alumnas/os; diligenciamiento de libros reglamentarios y otros instrumentos; recolección y manejo de dineros; disciplina, dirección de grupo, solución de conflictos interpersonales; festejo de fechas especiales; mantenimiento de la autoridad y de la imagen modelo; asistencia a reuniones de trabajo y agasajos; actividades académicas; atención a madres y padres de familia, alumnas/os, instituciones; ambientación del espacio físico; horarios, agendas diarias de trabajo.

Maestras y maestros en su gran mayoría no cuestionan las normas en sí o lo que persiguen, otras/os no están de acuerdo con ellas pero de todos maneras las cumplen *porque hay que hacerlo*. Priman las valoraciones al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para los y las estudiantes. Sin embargo, el cumplimiento es bastante subjetivo y responde a dinámicas internas de cada institución y cada maestra/o. En la coyuntura actual de reforma educativa y fundamentalmente institucional se observa aceptación de la nueva normatividad educativa y escolar, pero igualmente se hace evidente que la estructura institucional no ha cambiado mucho, ni en su forma ni en sus contenidos.



Frente al cumplimiento de las normas se suscitan sentimientos de decepción porque las cosas no salen bien o desmotivación por la actitud de otras/os. Se hace referencia al llamado de atención entre colegas como mecanismo para hacer cumplir las normas y al diálogo para arreglar los conflictos que surgen. Se hace referencia a la parcialidad de algunos/as directivos/as en particular las mujeres, debido a las relaciones que establecen y la forma particular como ejercen la autoridad.



Las maestras acatan las normas en general y le marcan su particular manera de asumirlas en razón de la valoración que hacen de las mismas y de su habilidad para realizar simultáneamente varias, a fin de ganar tiempo y mantenerse ocupadas, además del interés por que todo salga bien. Los maestros al asumir el cumplimiento de las normas lo toman de manera más práctica, al decir de algunos *no le ponen tanta tiza*.

• **Transmitir pautas es una de las actividades más significativas de las instituciones escolares.** Labor que implica la producción y transmisión de una gama amplia de pautas de comportamiento y actuación. Parte de las dificultades y tensiones que presenta la institución escolar en el momento, radica en la falta de precisión acerca de lo que allí se debe hacer prioritariamente, pero a pesar de ello, se hace énfasis en la transmisión de pautas en lo cual se refleja la construcción de la autoridad por parte de las/los docentes. La preocupación por el conocimiento como pauta de formación es bastante ambigua, pues las expresiones al respecto se quedan en lo general, no se escuchan argumentaciones sobre la necesidad, la urgencia o la conveniencia de desarrollar habilidades cognitivas.

Se observan argumentaciones en torno a la utilidad de hacer recomendaciones sobre las pautas a seguir por los/as alumnos/as en cuanto al cumplimiento, la disciplina, la responsabilidad, la aceptación de las normas y lo que la institución cree pertinente para las y los jóvenes. Se comparte el criterio sobre lo indispensable de transmitir pautas de comportamiento. Sin embargo, se han detectado actitudes diferenciales entre maestras y maestros, en cuanto a la forma de hacerlo. Para las mujeres las pautas que tienen más importancia son la disciplina, los buenos modales y la responsabilidad, mientras que los hombres se refieren a pautas como la libertad y la autoestima, además de que se cree que hay más acato a un profesor. También hay pautas que se derivan de la filosofía propia de los establecimientos educativos, por ejemplo en los colegios religiosos prima el sentido religioso como pauta de formación.

Las pautas están orientadas a desarrollar en el alumnado hábitos y valores iguales, pero ellas contienen connotaciones sexistas como pensar lo masculino en términos de fuerza, valor, pundonor, competencia, enfocando a los muchachos a ser grandes ciudadanos, y lo femenino como sensibilidad, belleza, solidaridad y servicio, enfocando a las muchachas a conseguir familias felices.

• **En torno a las formas de participación, maestras y maestros dicen realizar las mismas actividades, sin embargo algunas personas afirman que la participación es asumida diferencialmente por género.** Se afirma que en los comités institucionales trabajan mejor los hombres pues tienen más capacidad para manejar los conflictos. La valoración a las diferencias sexuales ha creado una distribución del poder, cumpliendo con los modelos preestablecidos de lo masculino y lo femenino.

Determinados atributos como la capacidad de mando, la autoridad, el liderazgo, la participación directa en público, son ejercidos por los hombres, naturalizándolos de tal modo que se produce una asociación simbólica con el espacio público, por lo cual el poder público y jerarquizado queda vinculado a lo masculino. Atributos como el saber escuchar, posibilitar que todos estén bien, que haya tolerancia, diálogo, bienestar son ejercidos, en su gran mayoría por las mujeres, relacionándolos directamente con el espacio privado, ejercicio que se manifiesta en las prácticas pedagógicas, a través del rol que desempeñan en su condición de mujeres.

La forma de participar en la vida institucional por maestras y maestros, está referida a los sentimientos que les genera la realización de las innumerables actividades. Se muestran diferentes en la medida que la gran mayoría de las mujeres, manifiesta sentir cansancio, afán, apuro, angustia, aburrimiento, mal genio, estrés y ansiedad, mientras que los hombres no hacen alusión expresa a estos sentimientos. Pero también se observa que la mayoría de maestras desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora. Roles que implican un recargo de funciones pues no comparten labores domésticas con su familia y que generan demandas y exigencias conducentes al estado emocional general que manifiestan.

- **Tomar decisiones es inherente a la docencia.** Maestras y maestros toman decisiones sobre la disciplina, las clases, manejo de dinero, atención a madres, padres y alumnos, realización de actividades varias, celebraciones, encuentros deportivos; espacios en los que tienen incidencia y control según las funciones y la jerarquía que ocupan en el espacio escolar. No es fácil establecer diferencia en el tipo de decisiones, pero sí en el énfasis como asumen y valoran lo que deciden.

Así, las maestras toman decisiones relacionadas con el orden y el funcionamiento y, aunque los maestros aluden también a estos aspectos, se observan diferencias en la manera como se toman las decisiones que para las mujeres implica realizaciones minuciosas y detalladas mientras que para los maestros implica determinaciones de ejecución. Estos centran sus valoraciones en los propósitos buscando formas que agilicen el proceso. Las diferencias también están supeditadas a los cargos administrativos.

Una carencia ampliamente perceptible es la ausencia de toma de decisiones respecto a políticas institucionales, enfoques pedagógicos, contenidos curriculares, fundamentos administrativos que permitan guiar la institución o configurar una fisonomía propia del trabajo docente. Se espera que esas determinaciones procedan de más arriba.

El análisis de la lógica de lo enunciado ha estado acompañado de los estudios realizados en otros contextos como el de Michael Apple<sup>5</sup>, en el que se refiere a la forma como mujeres y hombres con funciones en el sistema de educación formal manifiestan sus actitudes a través de los roles de género que asumen.

Se refiere a la reestructuración conductista de las prácticas pedagógicas en que las mujeres han estado más expuestas a ese proceso de proletarización que los hombres, a la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones en las cuales trabajan las mujeres, al modo en que el capitalismo ha colonizado históricamente las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad, a la resistencia ofrecida por las maestras no tomando al pie de la letra las instrucciones y sacando tiempo para otras cosas.

---

<sup>5</sup> 1989

Ese hecho ha reforzado el que se sigan asignando a las maestras responsabilidades en cuestiones prácticas y de gestión, disminuyendo la posibilidad de incidir en el diseño de sus propios currículos que quedan en manos de los expertos. Al tiempo que la relación entre el hogar y el empleo constituye una manera de demostrar los lazos existentes entre clase y sexo.



La asociación de servicio y educación, y de ésta con trabajo femenino, la hace menos valiosa.

Por tanto, para desarrollar nuevas pautas se requiere un reconocimiento previo de la existencia del sistema patriarcal discriminatorio, por consiguiente la valoración de todas las características asignadas culturalmente a lo femenino. El desarrollo integral de las personas necesita presentar nuevos modelos de ser mujer y ser hombre que tengan que ver con la posibilidad de conocer y desarrollar todas las capacidades y potencialidades que tiene el ser humano. De lo contrario, las instituciones escolares seguirán negando las interacciones sexistas y de esta manera aprobando tácitamente tales conductas.

## LOS ROLES DE GÉNERO

El género es una categoría social que ha permitido ver con claridad las diferentes manifestaciones del ser hombre o mujer, desde los actos y las actividades realizadas por las personas, en consideración a las diferencias que se presentan por el hecho de la diferencia sexual. El género es una interpretación social de lo biológico y según Joan W. Scott<sup>6</sup> es un elemento constitutivo de las relaciones sociales ba-

<sup>6</sup> 1996.

sadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

En la escuela actual existen muchas formas de recrear los contenidos del género, siendo uno de ellos los roles desempeñados por las adultas y los adultos allí presentes, de las/os cuales quienes más inmediatamente inciden son los y las docentes. La dicotomía masculino-femenino, establece estereotipos que condicionan los roles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género.

El rol en la sociología ha concurrido a la articulación de los estudios sobre la personalidad individual con las explicaciones sobre la acción social en el contexto de la cultura. En esa perspectiva, el rol es concebido como sector organizado de la orientación de las actoras y los actores sociales que especifica su participación en los procesos interactivos. Está constituido por un conjunto de expectativas sobre las acciones de quienes interactúan, las cuales se institucionalizan en la medida en que coinciden con las pautas culturales prevalecientes y se organizan de acuerdo con las pautas de orientación valorativa sancionadas y compartidas por la colectividad donde funciona el rol. La asignación de las funciones, los roles, el personal, los recursos y las recompensas implica un proceso de selección mediante la evaluación de los objetos, según sus características.

El estudio evaluativo de las actividades realizadas por las maestras y los maestros permitió establecer algunas inferencias respecto de las manifestaciones diferenciales de los roles observadas en razón de su identidad de sexo/género.

Resalta como una constante que la actividad deportiva es asumida mayoritaria y casi exclusivamente por los maestros, son ellos quienes hacen más deporte y quienes lo promueven más. El saludo al iniciar la jornada en el colegio C (masculino) aparece como actividad de hombres, debido a que es una actividad que se orienta desde el micrófono al cual acceden sólo los maestros. Sin embargo, las maestras son quienes en todas las instituciones observadas se muestran más a favor de su realización. Entre las actividades que realizan mayoritariamente las mujeres sobresalen el diálogo con alumnos/as y con padres/madres de familias, las relaciones sociales (preparar y tomar tinto y refrigerios), organización de fechas especiales (celebraciones sociales), las cuales son indicadoras de *vocación* de servicio y búsqueda del bienestar, de los/as demás, por parte de las maestras; esto incluye la oración y las actividades religiosas, todo lo cual sintetizan en su interés por el diálogo. También es actividad privilegiada por las maestras las salidas con estudiantes, que las catalogan como muy formativas y alternativas al encierro del aula.

No hay actividades que realicen exclusivamente maestras o maestros, sin embargo se encuentran diferenciaciones cada vez más marcadas por tipos de actividades, contenidos y énfasis. Por ejemplo, las maestras ponen empeño en escuchar a los alumnos, manejar dineros, organizar manualidades, decorar y brindar protección a las/os estudiantes. Mientras que los maestros se destacan con su presencia física en la mediación de peleas y agresiones físicas, su dinamismo para impulsar el deporte y las competencias deportivas y su mayor propiedad para dirigirse en público a grupos grandes de estudiantes.

Por consiguiente, se infiere que las actividades son asumidas de diferente forma y es ahí donde hay que detenerse para analizar la co-

correspondencia existente entre la actuación de cada una y cada uno con los roles estereotipados del género.

Aún cuando se observa la presencia de ideas y actitudes renovadoras con respecto a los roles de género, subsisten creencias que proyectan esquemas de pensamiento, arraigados en el inconsciente, portadores de estereotipos patriarcales. Por ejemplo, se hacen referencias directas al rol de madre que hace a las maestras maternas y más aptas para atender las necesidades de los niños y las niñas más pequeños/as. Se aduce que ellos/as se sienten mejor con una maestra porque ella les brinda más atención y cuidados, mientras que a los hombres no les gusta trabajar con niños muy pequeños porque sienten temor de no responder. Las maestras por su parte, se sienten inseguras con grupos de alumnos mayores.

Estas explicaciones se centran en el rol maternal y las características de la feminidad tradicionalmente asignadas a las mujeres y que parecieran prohibidas a los hombres, resaltando las carencias de las mismas en ellos y por consiguiente, se caracteriza de la misma forma tradicional el ser masculino.

Se hace énfasis en que las mujeres establecen relaciones mediatizadas por el afecto, ratificando el ejercicio de una de las principales características que se suponen exclusivas de la feminidad. A las mujeres se les presupone más afectuosas, luego en ellas se ha potenciado su sensibilidad y la expresión del afecto a través de su socialización; en este sentido el ejercicio del poder por parte de ellas, va encaminado a conseguir el bienestar, garantizar la armonía, que todo funcione bien, por esto tiene en cuenta hasta los mínimos detalles. Reflejando en todas sus prácticas la forma de administrar el hogar.



Por otra parte, la rivalidad entre las mujeres en el ejercicio del poder, manifiesta una resistencia al cambio del modelo establecido, resistencia que se sitúa en el espacio individual y colectivo, por cuanto las mujeres que han accedido a espacios de poder tradicionalmente negados, son vistas como subvertoras por sus congéneres que se mantienen en el modelo tradicional.

Se señalan características particulares que le imprimen los hombres a la organización de su trabajo considerando que el hombre tiene más poder de decisión, más capacidad y genera menos problemas. Por la asignación del rol materno a la mujer se le hace responsable del cuidado de los hijos y de la atención del hogar, mientras que el rol asignado al hombre está referido al ejercicio del poder, a lo directivo, al espacio público.

Hay referencias a la cultura machista, haciendo énfasis en el machismo como algo que tiene un gran poder o que es algo pasado, una herencia de la cual no se tiene culpa, así se siga reproduciendo y se señala la culpabilidad de la mujer al reproducir como madre y maestra ese machismo.

La descripción que hacen maestras/os de las diferencias mencionadas es un reflejo de la dicotomización construida socialmente entre lo femenino y lo masculino, mediante la cual se han asignado características diferenciales en cuanto a capacidades, valores, actitudes y comportamientos específicos para cada sexo. Creencia que se asume sin cuestionar, repercutiendo en las relaciones de maestras/os con alumnas y alumnos, como un modelo para ellas y ellos, que se transmite de forma inconsciente como pauta y se va apprehendiendo a través de las múltiples situaciones escolares.



En estudios similares en otros países, se ha llegado a conclusiones en el sentido de que lo más valorado en la escuela y en la sociedad guarda relación con el *rol masculino* estereotípico basado en *hacer y crear*, mientras las actividades referidas al *rol femenino* de contacto social (normalmente no generan un producto final) no gozan del mismo estatus ni se reconocen como *reales* o dignas de aprecio, por lo que están en consecuencia devaluadas<sup>7</sup>. Begoña Salas<sup>8</sup> se refiere a que “la construcción de los modelos educativos responde, por un lado, a la concepción androcéntrica de las diversas perspectivas teóricas que se ocupan del fenómeno social complejo de la educación y la didáctica, y por otro, a las concepciones previas que el profesorado y los diferentes agentes educativos tienen sobre la jerarquización socio-cultural de los géneros y que transmiten a través del currículum oculto, condicionando también las pautas sobre eficiencia, organización y gobierno.

Los roles de género asumidos por las maestras y los maestros en las prácticas pedagógicas cotidianas, son expresiones adaptadas y recreadas de sus desempeños en la cotidianidad del ámbito familiar. En el caso de las maestras ello se constituye en un proceso cíclico de actividades regidas por pautas incorporadas de organizar, atender, dialogar, servir y apoyar a los demás, lo cual se constituye en una razón por la que se establece diferencia entre hombres y mujeres, en la manera como asumen las actividades ya que ellas deben responder por las labores extraescolares (domésticas), con algunas diferencias, mientras que ellos en un alto porcentaje no tienen esta responsabilidad y quienes la asumen lo hacen de otra manera.

<sup>7</sup> Askew y Ross, 1991

<sup>8</sup> 1995

Las descripciones que hacen maestros y maestras sobre su participación en las actividades del hogar antes de ir a la escuela hacen evidentes los roles que desempeñan, que en su gran mayoría siguen siendo los tradicionales. Las mujeres preparan los alimentos, atienden niños/as, lavan ropa, hacen compras, hacen aseo, diligencias, se arreglan, se maquillan. Los hombres se afeitan, desayunan, ayudan a levantar niños/as y preparar desayunos, organizan el día, revisan carro, hacen transacciones, hacen ejercicios, juegan, hacen tinto o aromática.

Las pocas maestras que hacen ejercicios aluden que son para terapia y parece que la única actividad para si mismas es maquillarse y arreglarse. Se evidencian cambios con respecto a la distribución del trabajo familiar, pues los hombres *colaboran* con algunas de las actividades relacionadas con la paternidad, pero se mantienen las inequidades en cuanto a las labores llamadas oficios domésticos: el aseo de la casa, el arreglo de la ropa, que aún se considera labor de mujeres.

## FEMINIDAD Y MASCULINIDAD

Los conceptos de feminidad y masculinidad se convierten en pilares de las investigaciones que intentan explicar los comportamientos humanos y los fenómenos sociales, a partir de la existencia diferencial de hombres y mujeres y de las interrelaciones establecidas entre sí. Tales conceptos, como constructos históricos se caracterizan por su posibilidad de adaptación y por la influencia poderosa sobre la organización social y sobre la construcción de las identidades particulares.

Por ello, nuestra hipótesis es que muchos de los conflictos y las dificultades, y en general la mayoría de las experiencias de la cotidia-

nidad escolar están determinadas por las relaciones intersubjetivas dadas al interior de la colectividad escolar, entre individuos/as a todas luces diferentes, siendo la diferencia sexual uno de sus componentes más significativos. Las opiniones expresadas sobre el conjunto de características de la forma de ser mujer u hombre, son sustrato de las definiciones sociales del género femenino y masculino, dominantes en un grupo o en una sociedad.

En el estudio, maestras y maestros relacionan la palabra mujer mayoritariamente con otras como ternura, amor, madre, vida, entrega, alegría, hogar, comprensión, sencillez, apoyo. Observándose su asociación de esos atributos con la condición tradicional de la mujer; luego se define la mujer a partir de los atributos relacionados con la maternidad, la femineidad y las cualidades de servir, organizar y construir el hogar.

De otra parte, tanto maestras como maestros relacionan la palabra hombre con: fuerza, compañía, trabajo, amistad, macho, varonil, padre, complemento, apoyo, razón, jefe, responsabilidad. Atributos relacionados con las tradicionales características varoniles, de macho; las definiciones construidas asocian hombre con las características propias del espacio público, lo varonil, complemento, compañía, apoyo y con su dificultad para expresar algunos sentimientos.

Como conclusión, las mujeres son valoradas tanto por ellas mismas como por los demás, por su capacidad para ser en función de los/as otros/as, en contraste con los hombres quienes son valorados por ellos mismos en razón de lo que son y por las mujeres en razón de la necesidad de ellos. Priman los conceptos de mujer y hombre que tradicionalmente se han manejado: mujer=madre, hombre=fuerza.

## Construcción de las identidades de género

Hay coincidencia en los diferentes estudios, sobre el hecho de que la feminidad y la masculinidad, como formas diferenciales de la persona en razón de su género, son un producto sociocultural cuya construcción es un proceso vital del ser humano. Por ello, la comprensión de su esencia requiere de indagación sobre ese proceso, desde su génesis tanto práctica como simbólica. Según Rita Radl Philipp<sup>9</sup> el tema alude tanto a las relaciones de género entre hombres y mujeres, como a los modelos imperantes en torno a las identidades femeninas y masculinas.

La discusión feminista ha enfocado varios aspectos teóricos, desde varias disciplinas. Desde el enfoque psicoanalítico se destaca el aporte para explicar la constitución de la personalidad humana a partir de las interacciones que se dan entre el sujeto y su exterior, que tanto Freud como Mead, establecen para la constitución de la personalidad. Por consiguiente, la formación de las identidades de género tienen un carácter marcadamente social. Se cuestionan las estructuras sociales que determinan, a través de la estructura familiar patriarcal, identidades de género verticales y dan valor ideológico a una definición de los roles de género, basados en relación con los cuidados y la socialización brindados a niñas y niños y a las funciones desempeñadas en el ámbito doméstico por mujeres y hombres.

Desde la perspectiva sociológica estructural-constructivista<sup>10</sup>, se refiere a la asimetría de los estatutos asignados a cada uno de los sexos dentro de la economía de los intercambios simbólicos pues, en tanto que los hombres son los sujetos de las estrategias matrimonia-

<sup>9</sup> 1996

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu, 1995.

les a través de las cuales procuran mantener o acrecentar el capital simbólico, las mujeres son los objetos de esos intercambios y circulan como símbolos predispuestos a sellar alianzas. Son investidas así, de una función simbólica en que las mujeres se ven obligadas a trabajar continuamente para salvaguardar su valor simbólico. Dicho sistema niega paradójicamente el trabajo propiamente femenino de gestación en beneficio de la intervención masculina en el acto sexual. Así mismo, el papel privilegiado que las mujeres desempeñan en la producción propiamente simbólica, tanto en el hogar como fuera del mismo, siempre es devaluado, cuando no ignorado.

En definitiva, los procesos de constitución de las identidades de género no son de carácter exclusivamente psíquico, sino marcadamente socio histórico. Desde esta perspectiva, una estructura familiar que permita definiciones de roles abiertas darían pie a unos procesos de constitución de las identidades de género con una valoración simétrica de la identidad femenina y masculina.

La femineidad y la masculinidad son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de su sexo o género. Esa identidad, según Marcela Lagarde<sup>11</sup> es una construcción socio cultural mediante la cual las sociedades construyen a los sujetos que necesitan para reproducirse y se efectúa mediante un sistema de clasificación propia de cada sociedad y cultura. Sistema por el cual, dice Lagarde, ser algo significa no ser lo otro y en el cual las personas se especializan para vivir. La mayor parte de esos sistemas se organizan a partir de las características corporales y dentro de ellas, la diferencia genital es la que con más fuerza ha incidido y es determinante de la consolidación de los roles de género.

Según Marcela Lagarde, “la identidad está constituida por elementos que agrupan y separan a los individuos; sin embargo en las so-

<sup>11</sup> 1992

ciedades patriarcales los elementos comunes de la identidad femenina se invisibilizan al considerárseles naturales, remitidos a los instintos, a las hormonas, a la biología” y mediante el sistema de géneros se sobrevaloran los elementos diferenciadores de la identidad. Las mujeres están en una cultura, en un *orden del mundo* que las construye divididas, separadas, antagonizadas, irreconocibles las unas en las otras.



La identidad es también un producto cultural, que se vive mediante una escala de valores y jerarquías, que hacen unos aspectos de la identidad positivos y otros negativos. Para las mujeres lo positivo es lo considerado natural y lo negativo lo demás, de ahí que ser mujer es sentirse halagada cuando alguien alaba sus atributos naturales, que además están referidos a la sexualidad. El universo femenino así construido ha sido sinónimo de adentro, interior, y el universo masculino sinónimo de afuera, exterior. Para lo femenino se encuentran dos momentos, dice Florence Thomas (1996): Una feminidad seductora -autocontemplativa- narcisista, que trabaja para atraer, seducir, para la mirada masculina, para el otro, enfatizando el cuerpo trabajado, cubriéndole de atributos de la feminidad. Una feminidad oficiosa, atareada, reproductiva, definida por lo doméstico, materno y delimitada por la casa, el marido, los hijos/hijas, responsable de la esfera de lo afectivo.

Constituye un aporte fundamental de Marcela Lagarde la connotación filosófica de la identidad como *el sentido de la vida*, constituido por las condiciones que determinan la experiencia de vida particular, *desde el género se construye el tamaño del universo, el tamaño de lo que se conoce a través de la experiencia*, que es otra

forma de conocimiento, pero que para las mujeres está muy limitado al poder conocer solamente ciertos lugares, ciertas actividades, ciertas personas, etc. A partir de ello, en la cultura patriarcal la sabiduría de las mujeres -la intuición- no es reconocida como un saber, ni es valorada en la misma escala que otros saberes. Para las mujeres los atributos de género son las certezas, lo repetitivo, los esquemas rígidos, los futuros asignados, porque constituyen el género que reproduce y transmite el mundo, su función es custodiar el mundo existente, preservar la cultura, junto a la función de ser *purificadoras del mundo*, función que se cumple a través de oficios reales y simbólicos del trabajo cotidiano.

También son atributos del género femenino: la culpa; la falta de límites entre Yo y los otros -la subjetividad de las mujeres se construye en una pedagogía de género para encargarse de la vida de los otros-; la omnipotencia para *ser para los otros* y la impotencia para *ser para nosotras*; la capacidad dadora de las mujeres- a través de la dádiva se conectan o desconectan con los demás.

En consecuencia, cualquier énfasis que se haga por develar esa lógica es poco en relación con lo que hay por deconstruir y reconstruir no solo a nivel socioestructural, sino en las personalidades e identidades, cuya acción intersubjetiva, construye esos complejos sociales y culturales que atrapan y condicionan las vidas individuales y colectivas.

En cuanto a la identidad masculina seguimos a Elizabeth Badinter<sup>12</sup>, quien destaca a las mujeres abriendo nuevos caminos de identidad, produciendo una nueva feminidad que está trastocando igualmente los parámetros de la masculinidad: el hombre hecho a la fuerza rudo, beligerante, maltratante y fetichizador de las mujeres, se encuentra hoy ante la disyuntiva de una doble mutilación,

---

<sup>12</sup> 1993



pues por un lado la crítica feminista al hombre patriarcal imposibilita el mito de la masculinidad, mientras por otro lado, subsiste la prohibición tradicional de mostrar feminidad.

Todo eso viene planteando un vacío definicional de la masculinidad, ya que la tradición de potente en el inconsciente masculino y en los imaginarios sociales, se volvió mito negativo. En consecuencia se está hoy ante la construcción de un hombre reconciliado, en el que se conjugan solidez, sensibilidad, firmeza y ternura, al tiempo que se plantean cambios en la relación de paternidad. Badinter rehace el proceso de esos cambios, partiendo de lo que ha significado el ser hombre a lo largo de la historia de la llamada civilización, mostrando los tránsitos que ha tenido la significación de la masculinidad y explicando el por qué de las relaciones hombre-mujer en el momento actual.

Como hitos de la masculinidad cita aquellos en que ser hombre ha sido estar instalado por derecho propio en una posición de poder y en el cual para alabarlo basta con decir de él, que es un hombre. La lógica de la masculinidad construida sobre la idea de *El* como uno, legible, transparente, familiar; que ha hecho de la mujer la otra, extranjera e incomprensible, corroborando la crítica feminista a ese origen conceptual freudiano de la noción de hombre. Sin embargo, hoy en día “ya casi nadie ve al hombre en el hombre: el macho es tan sólo una parte de la humanidad y la masculinidad un concepto relativo que se define con respecto a la feminidad” .

De ahí se ha llegado a la polémica actual sobre la indeterminación o sobredeterminación del hombre, que desde diferentes perspectivas ha tenido respuesta. Así, las corrientes constructivistas, entre las que se destacan varias feministas, han señalado que la masculinidad lejos de ser esencia es una ideología para justificar la dominación masculina.

Luego es la convicción de los padres, acerca del sexo de su hijo, lo determinante para el desarrollo de la identidad sexual de éste siendo el cuerpo la fuente de una identidad primaria y el sexo una zona de interés privilegiada, como origen de la identidad sexual. A partir de ahí, desde la escuela materna hasta la pubertad los niños se reagrupan esencialmente por sexos. La preferencia de los niños por agruparse con los de su mismo sexo busca afirmar su identidad masculina. Se establecen ritos de iniciación a la virilidad que buscan hacer de los jóvenes grandes hombres y luchar contra el afeminamiento. Los deportes colectivos motivan la competencia, la agresión y la violencia. En estos espacios los jóvenes prueban que no son un bebé, ni una niña, ni un homosexual. De otra parte es característica de la masculinidad la heterosexualidad. La identidad masculina se asocia con poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse. La identidad femenina con ser poseída, dócil, pasiva, sumisa.

Por ello, la ruptura de la imagen tradicional del hombre cuestionado por los cambios socioeconómicos y las críticas feministas, han producido, lo que Badinter denomina dos tipos de mutilación psicológica masculina: la amputación de la feminidad que produce un hombre duro (nudo), el machista que no se reconcilia con los valores maternos, y el hombre blando (trapo) que tiene ausencia de virilidad.

Este ideal masculino, difícil de alcanzar, genera traumas en los hombres frente a la masculinidad. Ese ideal masculino ha sido nefasto para los hombres porque el modelo de hombre hiperviril, desmadrado y desfeminado causa malestar de identidad y genera violencia. Su sucesor, el hombre blando es su contrario absoluto que se despoja de su virilidad adoptando valores y comportamientos femeninos. El hombre reconciliado es el hombre que es capaz de combinar solidez y sensibilidad, el que ha encontrado a su pa-

dre y reencontrado a su madre, el que ha llegado a ser hombre sin herir lo femenino-materno. Es una imagen nueva de padre y su función.

### Supremacía y dominación masculina

La innegable conexión entre las relaciones intersubjetivas presentes entre hombres y mujeres particulares en su diario vivir, con las relaciones de dominio socioculturales, genera no pocas contradicciones para el estudio de aspectos que antaño se consideraban independientes. Los problemas generales que las sociedades enfrentan como grupo, no son totalmente entendibles sin el apoyo de perspectivas particulares y singulares del individuo y la cultura, representaciones diferentes pero articuladas de lo humano.

La psicología en el plano individual ha mostrado grandes desarrollos en ese campo, mientras en la sociología son bastantes los acercamientos que se están logrando como, entre ellos el de la orientación del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, quien en varios de sus artículos y cursos ha tocado el tema de la dominación masculina como *la forma paradigmática de la violencia simbólica*.

Se refiere a la dominación sexual como la institución inscrita milenariamente en la objetividad de estructuras sociales y la subjetividad de las estructuras mentales que constituyen el orden masculino o visión masculina del mundo. Orden tan arraigado que no requiere justificación, imponiéndose así mismo como evidente y universal, mediante un acuerdo casi perfecto e inmediato entre las estructuras sociales y las estructuras cognoscitivas inscritas en los cuerpos y las mentes.



Florence Thomas hace referencia a la construcción de ese orden afirmando que el hecho de nacer varón significa un número considerable de diferencias que son construcciones cognitivas, afectivas y de comportamiento. Tienen connotación epistemológica, una manera de conocer el mundo con múltiples valoraciones ideológicas. Se hace evidente que la masculinidad y la femineidad lejos de ser naturales, son construidas, son ideologías, son de orden histórico, de orden sociológico y de orden político, es decir, de orden patriarcal pues el *hombre* construido como prototipo de lo humano, es el hombre blanco, dominante, de clase media y heterosexual, *el sujeto occidental*, el sujeto de la filosofía, de la ciencia. El discurso ético científico es el del sujeto masculino.

Elizabeth Badinter además de desentrañar las condiciones de construcción y los conflictos de la identidad masculina tradicional, encuentra una vía de reconciliación, no sólo de los hombres y las mujeres consigo mismos/as, sino además entre ellos y el mundo que permanentemente construyen, mediante la transformación revolucionaria de las relaciones de género. Propone una revolución paterna, que genere transformaciones en las generaciones venideras, una nueva masculinidad más diversificada y sutil, relaciones de pareja más democráticas, reconocimiento del papel del padre y de la madre y restablecimiento de una nueva distribución de los poderes masculinos y femeninos.

Bourdieu se ha referido a una auténtica liberación femenina a través de una revolución simbólica, que ponga en tela de juicio las bases de la producción y reproducción del capital simbólico y en particular, la dialéctica de la pretensión y la distinción que funda-

menta la producción y el consumo de los bienes culturales como muestra de distinción.

Más radicales, algunas feministas se han adelantado a celebrar la culminación de esa etapa de dominación masculina, al referirse a los cambios protagonizados por las mujeres, no sólo en la forma de asumirse en el mundo laboral, político, cultural y social sino fundamentalmente en su nueva capacidad de significar ese mundo desde sí mismas, como mujeres, y junto a las otras mujeres<sup>13</sup>. Ahora es otra época y otra historia, tanto, que lo que se decidió sin y en contra de las mujeres se ha vuelto caduco, ahora ellas no son las mismas, han cambiado, aunque no se ha dicho lo suficiente sobre ello, porque no se ha tratado de un cambio cualquiera.

Nuestra propuesta es iniciar en las relaciones intraescolares y en particular desde las prácticas pedagógicas, procesos de revisión y evaluación que a la luz de nuevos modelos de feminidad y masculinidad, posibiliten nuevas formas de intersubjetividad que produzcan ambientes favorables para la escuela y la sociedad.

## SÍNTESIS Y RECOMENDACIONES

El marco de referencia del estudio realizado es la preocupación por la tendencia a creer que la escuela es igual para los hombres y las mujeres y que las diferencias presentadas en el comportamiento, el pensamiento y los sentimientos de uno y otras, o bien son así, naturales, o que el origen de ellas está en otros espacios y circunstancias de la vida; que la escuela es simple receptáculo de esas diferencias y que lo máximo que se puede hacer es trabajar para que cada uno/a se desarrolle como mejor logre hacerlo. Igualmente, preocu-

<sup>13</sup> *Librería de Mujeres de Milán*, 1996

pa la idea de que al sancionarse como precepto constitucional el derecho a la educación, ello ya garantiza su ejercicio en pie de igualdad. Idea organizada mediante dos tipos de elaboraciones:

En primer lugar la escuela, para garantizar la igualdad debe tratar por igual a todo el mundo, no debe discriminar. Todas las personas deben aprender lo mismo porque se les enseña de la misma manera e igual deben responder de modo semejante al trato igualitario que reciben. Ante esa postura, cabe el interrogante de si ese trato igual a personas que son diferentes, en muchos aspectos desde su nacimiento, no está consagrando la desigualdad.

En segundo lugar está el camino que observa las diferencias como algo establecido desde antes, como algo inmodificable y que además debe seguir siendo así, y para que esa realidad no se altere generando conflicto, se debe perpetuar la diferencia, y así se da a cada cual el trato correspondiente *de manera igualitaria*.

Se trata de mecanismos que al anular de manera tácita las diferencias que la vida se encarga de mostrar, actúan en la vía de perpetuarlas. Algo parecido es el camino que se transita cuando se indaga con detenimiento sobre elementos de la vida social, en particular sobre uno de los más propicios al enfrentar situaciones como las señaladas: la diferencia sexual. Sobre ello, presentamos algunas conclusiones y recomendaciones extraídas del diálogo adelantado con maestras y maestros y del proceso de la investigación realizada:

## SÍNTESIS

- El análisis realizado a lo largo de esta investigación permite corroborar la existencia de diferenciaciones en la forma como maestros y maestras asumen sus prácticas pedagógicas. En ello influyen tanto características individuales de identidad y personalidad, co-

mo construcciones colectivas producto de la interacción en el sitio de trabajo y determinaciones de carácter sociocultural. Todas entre sí se afectan y constituyen en conjunto un entramado de conceptos, actitudes y prácticas muy arraigadas y por consiguiente muy difíciles no sólo de modificar, sino también de impugnar.

- Ello ha creado una barrera de protección sobre las formas conocidas y establecidas de la acción pedagógica, que no sólo ha generado en hechos negativos como la resistencia al cambio, sino que también ha permitido la posibilidad de dar educación escolarizada en condiciones bastante precarias a una buena parte la sociedad.

Aun cuando los objetivos y fines de la educación en Colombia estén escritos en la Constitución Nacional, la ley 115 y otras normas, y ellas han tenido masiva distribución, la acción institucional de la escuela se mueve por orientaciones derivadas de un conocimiento de sentido común. Conocimiento de receta producido y adquirido en la cotidianidad de la vida escolar, limitado a la competencia pragmática de los quehaceres rutinarios de la vida escolar<sup>14</sup>.

Esa forma de conocimiento no es fácilmente permeada por las nuevas disposiciones, por ello las nuevas situaciones (normatividad, reforma educativa) se presentan como elementos que desvían la atención de la realidad cotidiana interrumpiendo la continuidad de la misma y, mediante un proceso de ajustar al esquema de representaciones conocido y controlado, se restablece la continuidad de la cotidianidad cuando se logra integrar esos aspectos problemáticos, lo cual se ha resuelto, de una parte, acogiendo las expresiones nuevas e integrándolas al argot habitual de la comunicación intraescolar sin acoger su contenido, o, mediante un proceso integrador de las perspectivas, que trata de hacer concordar las nuevas disposiciones con el hacer acostumbrado.

<sup>14</sup> Berger y Luckmann, 1991

Ello se constituye en una dificultad para enfrentar el conocimiento de la realidad de las prácticas pedagógicas. Pero el manejo discursivo, que hábilmente se puede presentar como prueba de haber ingresado al ambiente innovador, también sirve para establecer la lógica de la relación entre ese discurso y las condiciones de realización de las prácticas pedagógicas.

- Por ello, no hay que desconocer la existencia de condiciones objetivas y reales que explican el conservadurismo de la institucionalidad escolar.

Esa institución se mantiene jerarquizada y excluyente en su dirección. Desactualizada y desarticulada en sus nuevos organismos: gobierno escolar, comités, proyectos, manuales de convivencia y convocatoria a la comunidad. El conocimiento se sigue impartiendo sin contexto: la localidad, la ciudad, el país, la región, sus habitantes son invariantes para determinar lo que la escuela debe enseñar y fomentar. Las relaciones interpersonales siguen mediadas por actividades formales de carácter social, mientras lo que cada una/o de las y los docentes realiza al interior de su clase, fuera de las formalidades, no es uno de los motivos más relevantes de consideración entre colegas.

Un hecho demostrativo de ello es la ampliación de la primaria a los centros educativos de educación básica. La rotación, mecanismo mediante el cual las maestras y maestros se pueden especializar en un área de conocimiento como enseñantes de la misma, se ha introducido con mucha dificultad por las inseguridades que origina. Todas las necesidades se suplen entre maestras y maestros ya adscritos a la institución, en un proceso un poco improvisado y sin que medien procesos de cualificación previos. Pero también suele hacerse ello adecuando *el proyecto institucional* a los *recursos humanos* disponibles.



Otro hecho expreso de conservadurismo es la persistencia de los colegios masculinos y femeninos, donde los roles de género diferenciados se hacen más marcados: en los masculinos los coordinadores siguen siendo hombres, mientras en los femeninos son mujeres, además del énfasis puesto en la necesidad de dimensionar supuestos valores que niños y niñas, de manera separada y por oposición deben adquirir.

- La indagación realizada sobre las prácticas pedagógicas muestra que en las instituciones educativas se realizan muchas cosas, el tiempo de la jornada de trabajo se ocupa totalmente, aun cuando tal vez no de la manera deseable. Las maestras y los maestros emplean buena parte del tiempo en labores no propiamente ajustadas a la labor profesional de dar formación integral a sus estudiantes. Tiempo que debería empeñarse en la formación intelectual, psicosocioafectiva y estético corporal, a la cual se dedica muy poca actividad.

Sobresale por ejemplo, la dedicación en tiempo a la solución de conflictos interpersonales, la dotación logística que incluye el manejo de dineros, reparar o conseguir aparatos y medios educativos, la atención a madres y padres de familia, para dirimir asuntos familiares. Aspectos que, si bien puede seguir atendiendo la escuela estableciendo otros mecanismos para ello, en la actualidad restan mucho tiempo a las labores académicas y de formación que debe ser el objetivo central de las prácticas docentes.

Además, las prácticas actuales evidencian acumulación, dispersión y desintegración de lo actuado en la jornada de trabajo. No es claro si el papel de la escuela es reproducir o producir conocimiento académico, socializar y cuidar, recrear y/o entretener, conducir, etc. Tantas demandas y carencias están ahogando la posibilidad de concretar acciones de proyección a largo plazo.

- De las prácticas pedagógicas no se puede establecer la existencia de proyecto institucional o pedagógico. Así, por ejemplo se observa que el fomento al conocimiento académico, científico y tecnológico, se limita a las clases magistrales y a unos pocos eventos en que la mayoría más que participar (en el sentido de participación dado en este trabajo) es espectadora de actos o eventos: feria de la ciencia, exposiciones, exhibición de carteleras, concursos, visitas a ferias, museos y empresas.

En el caso de la cultura física y el deporte, en la mayoría de instituciones la actividad de las y los estudiantes se limita a las 2 o 3 horas de clase, donde todos hacen de todo y las actitudes y aptitudes individuales se desconocen. Unos/as pocos/as participan en el deporte o gimnasia intensivos, en momentos previos a competencias y en espectáculos donde se juega el nombre del espíritu deportivo de la institución o del curso. Siendo uno de los elementos vitales del desarrollo y formación de las nuevas generaciones y de su corporeidad, el desarrollo expresivo del cuerpo está prácticamente olvidado.

En cuanto el desarrollo sociopsicoafectivo, pareciera ser el de mayor fortaleza en la vida institucional de la escuela, pues las prácticas pedagógicas registradas en las instituciones donde se realizó el estudio, muestran hacer énfasis en ese aspecto: la formación de valores, la convivencia, las relaciones interpersonales, etc. Sin embargo, ello sigue obedeciendo a esquemas pautados de actividades desarrolladas en ciclos de repetición, a las que poco interés le ven las y los estudiantes.

- A través de las prácticas pedagógicas analizadas se concluye la presencia de roles estereotipados de género en los comportamientos de maestras y maestros, proyectando una imagen de mujer y de

hombre hacia alumnas y alumnos, de carácter tradicional, que seguramente influye en la conformación del yo social de las y los jóvenes, de las pautas diferenciales de comportamiento y de las diferentes valoraciones que la sociedad hace de las personas según su sexo.

Las maestras llegan al espacio laboral a cumplir las mismas funciones del hogar: cuidar, alimentar, sanar, aconsejar, proteger y limpiar. La mitad de la jornada hacen actividades como maestras, propias de la mamá que son un desplazamiento de funciones, haciendo que la maestra desde la hora de levantarse continúe en un trajinar sobre lo mismo, con interrupciones cuando ingresa al aula de clase, si se trata de la secundaria. La maestra de preescolar y de los cursos inferiores de la primaria, hasta en su aula de clase siguen siendo mamás.

Esta lógica obedece no sólo al hecho de la presencia mayoritaria de las maestras, sino también a la lógica de la estructura educativa, en particular en el sector público. En ese contexto, los maestros participan de las labores señaladas, al igual que lo hacen en el hogar: ayudan y colaboran. Se encargan de las reparaciones locativas, la coordinación de actos de comunidad; toman la palabra en público y asumen el liderazgo del grupo de docentes así estén en minoría. Sin embargo, se anota que al respecto existen diferencias entre la primaria y la secundaria.

- Las maestras se enfrentan a una jornada circular de trabajo al asumir roles productivos, reproductivos y comunitarios tanto en la escuela como en el hogar. Lo cual además del recargo de trabajo y la reducción de su tiempo libre, la afectan en su salud física y mental, situación que limita sus posibilidades de participación en espacios de decisión e interlocución.

El magisterio, gremio femenino no sólo por ser mayoritariamente mujeres sus integrantes, sino por su oficio, esta afrontando una situación de malestar laboral que podría catalogarse como el síndrome de la maestra; las expresiones cansancio, agite, estrés son muy comunes en su léxico y en las manifestaciones de su estado tanto físico como emocional.

Esa situación ha conducido a un permanente quejarse ante las nuevas propuestas de cambio educativo, que se asumen como cargas de trabajo adicionales a las que ya se tienen.

- La profesionalización de las y los trabajadores de la educación ha sido solamente la adquisición de títulos, pues la docencia sigue teniendo las características de un oficio que se realiza a pesar de la existencia de carreras, especializaciones, cursos, jornadas pedagógicas, leyes y resoluciones.

Ejemplo de ello es la baja remuneración y estímulos profesionales, que demuestran su bajo perfil y reconocimiento social.

El desempeño de muchas actividades disgregadas y poco acordes a la práctica de profesionales con un saber específico y unos procedimientos idóneos, también específicos, determina que para ser docente no se requiere título, el título se requiere para ingresar y ascender en el escalafón.

- Existe una serie de valores, habilidades y saberes que las maestras están aportando a través de su práctica: búsqueda de bienestar para los demás, habilidad para emprender tareas simultáneas, contribución al mejoramiento de la calidad de vida de quienes le rodean.

La preocupación por los ambientes de aprendizaje y de trabajo para las y los educadores, conllevan una comprensión de la existencia de estilos y modelos de aprendizaje que coadyuva a que el aprender no sólo sea necesario y útil, sino que además sea agradable. Ese aporte debe considerarse un punto de partida para el reconocimiento de métodos de aprendizaje propios de las mujeres, basados en la *práctica de la relación*<sup>15</sup> (se aprende mejor en grupo, a partir de las vivencias y en ambientes agradables).

Mediante sus cualidades, las maestras suplen necesidades psicoafectivas y de aprendizaje, promueven situaciones favorables a la construcción de pactos de convivencia y favorecen la práctica de la consideración *del otro o de la otra*, el apoyo, la compasión y la solidaridad.

Ello constituye un haber institucional y docente a potenciar, que abordado de manera eficaz, se puede constituir en un eje de acción para estimular en las maestras sus valores, antes que sus carencias y cualificar las prácticas pedagógicas.

- Las anteriores cualidades se deben constituir en metas para promover el desplazamiento hacia éstas, de los maestros y demás varones. Pero existen también cualidades que son haber masculino, al que se debe promover el desplazamiento de las mujeres y niñas: disposición para el manejo de la palabra en público, habilidad competitiva, seguridad en sus capacidades, interés por el deporte y por el desarrollo de la fuerza, interés por abordar la aventura y lo desconocido.

Las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, con el cúmulo de problemas que debe resolver requiere de un po-

<sup>15</sup> Concepto acuñado por grupos de feministas que se han dedicado al estudio de las formas de acceso de las mujeres al conocimiento formal

co más de habilidad para no dejarse enredar en labores, que deben ser apropiadas por otras instancias en la escuela y en la comunidad. Liberando el tiempo de las y los docentes para su labor propiamente académica y formativa de las y los estudiantes.

- Existen prejuicios acerca de la características y calidades de las instituciones según sean públicas o privadas. Sin embargo, de la observación y análisis realizados se evidencian otras características.

En primer lugar, observamos en los colegios privados más coherencia en sus prácticas, más aprovechamiento del tiempo, más interés por la cualificación de sus docentes, más preocupación por la adquisición de alternativas de acción. Al tiempo que muestran pautas disciplinarias más rígidas y su organización es más autoritaria. Hay limitaciones institucionales para el desarrollo de innovaciones individuales por parte de las y los docentes.

En los colegios oficiales se expresa con más fuerza la existencia de actividades rutinarias que se efectúan más por costumbre, que por su pertinencia con un proyecto institucional, hay más libertad para la actuación de los y las docentes y menos rigidez en la autoridad impuesta a los alumnos y las alumnas.

Desde luego, que ello no es una conclusión general y la dirección religiosa o laica también imprimen diferencias. Una de las instituciones que es pública pero regida por religiosos, se asemeja más a una institución privada en los aspectos relacionados con las pautas de valor con que se forman sus estudiantes.

- Los estudios de género se constituyen en un mecanismo que permite visualizar elementos de las prácticas pedagógicas y de la vida institucional de las escuelas, que proporcionan nuevos elementos

para la comprensión y el análisis de las mismas. Además de aportar elementos de renovación, modernización y competencia hasta ahora ignorados y no suficientemente tenidos en cuenta.

## RECOMENDACIONES

- El análisis de género y los estudios de la mujer son un marco referencial indispensable que se debe considerar en la conducción de las transformaciones requeridas para el desarrollo de los PEI y demás organismos y proyectos, puesto que aporta datos significativos y criterios metodológicos claves para formular con éxito modelos educativos no discriminatorios y potenciadores del desarrollo integral de las personas.
- Teniendo en cuenta que en las cuatro instituciones en las cuales se adelantó la investigación se emplea un lenguaje masculino, genérico, omnicomprendivo cuyo uso refuerza la universalidad del hombre, se recomienda, primero buscar el reconocimiento de ésta situación visibilizándola en todas las prácticas pedagógicas y luego promocionar formas de lenguaje donde se reconozca la existencia de las mujeres, con valoraciones semánticas positivas, no discriminatorias, desarrollando en las niñas sentimientos de seguridad, autoestima y reforzamiento del yo. En el mismo sentido, un lenguaje que permita a los alumnos la expresión de su afectividad y sensibilidad, tendiendo a establecer una comunicación humana y equitativa. Trabajo que debe ser sugerido para los diseños curriculares, la elaboración de los textos, la orientación profesional y la promoción de las actividades científicas y culturales.
- La escuela debe generar procesos de reflexión y cambio de los patrones basados en los estereotipos masculino y femenino y los roles asignados tradicionalmente a cada uno. Para las y los docen-

tes es importante continuar su transformación personal, erradicando en las maestras actitudes internalizadas de sumisión y subordinación y en los maestros actitudes de dominación, prepotencia y negación de la afectividad; de esta forma se podrán construir modelos alternativos de ser mujer y ser hombre tendientes al establecimiento de una convivencia sana. La nueva imagen de mujer y de hombre, reduciría los estereotipos intimidantes, negativos y fragmentadores y de esta manera se podría dar paso a un verdadero desarrollo integral de las personas.

- Para posibilitar un desarrollo integral de los seres humanos en el ámbito educativo, además, es indispensable cuestionar las creencias, valores, ideas, expectativas y prototipos culturales a través de los cuales se ha pretendido homogeneizar a toda la población en dos colectivos: el masculino y el femenino, para dar paso a expresiones diversas, múltiples y complejas de los seres humanos.

La eliminación de esos prejuicios debe tender a que en el espacio escolar no haya actividades discriminatorias en razón del sexo, de construir los modelos tradicionales de hombre y de mujer, buscar la erradicación de la subordinación del sexo femenino respecto del masculino, evitar el aislamiento o auto-aislamiento de las personas que no asuman estos modelos preestablecidos y cuestionar las conductas abiertas o sutiles que refuerzan los estereotipos. Encaminar acciones que lleven a la búsqueda de igualdad de oportunidades, la equidad, la discriminación positiva en el desarrollo de las prácticas pedagógicas -las relaciones, los contenidos, textos escolares y demás materiales utilizados- y desarrollar los principios constitucionales y legales dados en el contexto actual: Ley 91 de 1981, otros acuerdos y convenciones internacionales y la legislación nacional.



La escuela debe incentivar la valoración del trabajo doméstico o familiar resaltando el aporte que ha brindado al bienestar social y al desarrollo de las familias. Visibilizar su aporte a la economía y al mejoramiento de la calidad de la vida humana. Promover que sea compartido por hombres y mujeres. Pues mientras las responsabilidades domésticas no sean compartidas, las mujeres estarán en desventaja competitiva frente al mercado laboral, y los hombres continuarán privándose de las vivencias positivas que genera esta labor.

Desarrollar investigaciones que permitan indagar aspectos que derivan de este estudio y que ameritan nuevos esfuerzos, por ejemplo: las formas y estilos de aprendizaje de niñas y niños, las posibilidades de desarrollo innovativo en la escuela actual, las consecuencias del malestar laboral de las maestras no sólo para su salud física y mental, sino también para el desempeño educativo, modelos de profesionalización docentes acordes con las características del gremio.

## BIBLIOGRAFÍA

**Apple, Michael**, *Maestros y textos, Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

**Anguera, Ma. Teresa**, *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid, Cátedra, 1989.

**Askew, Sue y Ross Carol**, *Los chicos no lloran, El sexismo en la educación*, Barcelona, Paidós, 1991.

**Badinter Elizabeth, XY**, *La identidad masculina*, Bogotá, Norma, 1993.

**Beneria Lourdes**, *¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos*, Mujeres, ciencia y práctica política, Madrid, Debate, 1987.

**Berger Peter y Luckmann Thomas**, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu, 1992.

**Bonilla C, Elssy y Rodríguez S. Penélope**, *La investigación en ciencias sociales. Mas allá del dilema de los métodos*, Santa Fe de Bogotá, CEDE, 1995.

**Bourdieu**, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1988.

**Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc J.D.**, *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

**Brullet, T. Cristina**, *Prácticas de crianza e identidades parentales*, Sociología de las relaciones de género, Madrid, Instituto de la mujer, pp. 45-65, 1995.

**Durán M. Angeles (ed.)**, *Liberación y utopía*. Madrid, Akal, 1982.

**Durán M. Angeles (ed.)**, *Ortega como pretexto* Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica, Madrid, CIS, 1996.

**García Selgas. Fernando J.**, *Análisis del sentido de la Acción: El transfondo de la intencionalidad*, Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Madrid, Síntesis, 1995.

**Lagarde Marcela**, *Identidad y subjetividad femenina*, Memoria del curso Puntos de Encuentro, Managua, 1992.

**Lamas Marta**, *La antropología feminista y la categoría género*, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Miguel Ángel Porrúa, 1996.

**Librería de Mujeres de Milán**, *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*, Milán, PROLEG, 1996.

**Llinares Salvador**, *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función*, memoria IV Encontro de Investigaçao em Educaçao Matemática, Luso, Portugal, 1995.

**Mann León**, *Psicología social*, México D.F., Trillas, 1981.

**Misión de Ciencia Educación y Desarrollo**, *Colombia al filo de la oportunidad*, Santa Fe de Bogotá D.C., Cooperativa Magisterio, 1995.

**Olivier Christiane**, *Los hijos de Yocasta*, La huella de la madre, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1984.

**Parsons T. y Otros**, *Categorías fundamentales de la teoría de la acción*, Mimeo, Bogotá, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1957.

**Radl Philipp Rita**, *El proceso de constitución social de las identidades de género femenino y masculino. una crítica al modelo imperante*, Sociología de las relaciones de género, Madrid, Instituto de la mujer, 1996.

**Rivera G. María Milagros**, *Nombrar el mundo en femenino*, Pensamiento de las mujeres y teoría feminista, Barcelona, Icaria, 1994.

**Salas G.Begoña**, *Desarrollo de capacidades y valores de la persona*, Santa Fe de Bogotá, Magisterio, 1995.

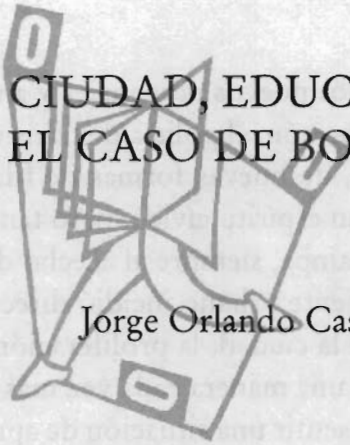
**Saltzman, Janet**, *Equidad y género*, Madrid, Cátedra, 1992.

**Scott Joan W.**, *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, Miguel Angel Porrúa, 1996.

**Subirats Marina**, *La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar*, La investigación en España sobre mujer y educación, Madrid, Instituto de la mujer, 1987.

**Thomas Florence**, *Lo femenino y lo masculino desde una perspectiva no androcéntrica*, Memorias del curso Género y vida escolar, Santa Fe de Bogotá, Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE, 1996.

**Viveros V., María y Cañón D. Willian**, *Pa' Bravo...yo soy candela, palo y piedra. Los Quibdoseños*, Masculinidad/es, Poder y crisis, Santiago de Chile Isis Internacional, N° 24, 1997.



# CIUDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA: EL CASO DE BOGOTÁ Y MEDELLÍN

1936-1950

Jorge Orlando Castro, Carlos Ernesto Noguera  
*Fundación Cepecs*

## ENTRE LA CALLE Y LOS MEDIOS. DE LA FACULTAD EXTENSIVA DE LA ESCUELA.\*

“Necesitamos penetrar en la mente del niño de la ciudad y averiguar qué efectos ha determinado en él la civilización. El niño de la ciudad, como todo niño, está dotado de energía dinámica y de un irresistible deseo de mantenerse en constante actividad. Aún sentado, genera energía tremenda. Cada uno de sus movimientos se resuelve en una crisis. Vive en un estado de constante emergencia.” Hoovert.<sup>1</sup>

## LA CALLE Y LA ESCUELA

La distancia entre Medellín y Bogotá, a más de ser geográfica es primordialmente cultural y social. Dos ciudades que en los últimos 70 años han vivenciado de diferente forma su rápida transformación urbana. Ellas, cada una a su manera, fueron testigos, más o menos conscientes de la construcción y ensanche de sus avenidas, de la proliferación de tiendas, salas de cinematógrafo, de la llegada

\* Capítulo III, Informe de la Investigación realizada por la Fundación y Centro de Promoción Económico y Social -CEPECS-.

<sup>1</sup> Hoovert, Herbert, *La ciudad, enemiga del niño*, En: Progreso, No. 9, Medellín, junio de 1950, p. 20.

del automóvil y la aparición de los nuevos personajes y ambientes urbanos, como el transeúnte, el peatón, el policía de tránsito, el semáforo, los paraderos de buses, de nuevas formas de filantropía orientadas hacia la creación de un espíritu cívico, pero también de transformaciones en la ley del hampa, siempre al acecho de la novedad. Esta ampliación del ambiente urbano incidió directamente en la composición del paisaje de la ciudad, la proliferación de signos urbanos sobre los cuales, de una manera cada vez más intensa, cachacos y paisas comenzaron a sentir una situación de aprendizaje constante.

Estas ciudades, con sus ritmos y contradicciones, serán igualmente el escenario de la delincuencia y la criminalidad (y a la vez fábrica y asilo de pobres, menesterosos y maleantes). Ya sea motivada por el conjunto de transformaciones producidas por el desplazamiento de la población a las ciudades, por la creciente demanda de mano de obra de los incipientes procesos de industrialización que se cumplen en nuestros países, por la presencia de nuevas formas de sociabilidad, como el cinematógrafo, el aumento de esta población *marginal* hará cada vez más evidente la importancia de la escuela como una estrategia de disciplina social y la emergencia de un conjunto de instituciones que extenderán su radio de acción. Libertad sí, pero ante todo orden, eliminación del caos y el desvarío, mediante la educación.

En junio de 1921, el primer juez de menores de Colombia, Nicasio Anzola describía la siguiente situación con respecto a Bogotá:

“Es preciso tener muy en cuenta que todo cuanto por los niños se haga, desde cualquier punto de vista, ya sea desde el higiénico, ya desde el moral, religioso o intelectual, no cabe duda que redundará en bien positivo para la Patria, disminuyendo la criminalidad de los menores, verdadero azote de nuestra sociedad que amenaza destruirla y acabar con ella. Quie-

nes a tan noble empresa se dediquen, merecerán bien de la Patria, pues una de las más nobles cruzadas que puede emprenderse, es la redención del niño, a quien hoy empujan con fuerza avasalladora los más repugnantes vicios por el camino del hospital y del panóptico.(...) No perdamos de vista que la criminalidad, el vicio y la corrupción se han apoderado de la niñez. Los diarios de la ciudad relatan con frecuencia hechos horribles: ya es un adolescente que da muerte a su camarada por despojarlo de una suma insignificante; ya es otro que atenta contra la vida de su madre, enfurecido por las reprensiones que le hace; ya es una niña que toca de puerta en puerta ofreciendo en venta su virtud y su decoro. Todos esos pilluelos que andan por nuestras calles son ladrones y rateros; verdaderos apaches, son el terror de los honrados habitantes de los suburbios de la ciudad, en donde viven en guaridas especiales que les permiten entregarse, además, a las más depravadas y vergonzantes prácticas contra la moral y la decencia.”<sup>2</sup>

Pandillas de niños y jóvenes libres de la autoridad familiar, sin someterse a ninguna de las ocupaciones reservadas para ellos, es decir, la escuela y el taller o la granja, pululan por las calles. La vida desordenada de la familia popular es para el médico como para el criminólogo la fuente de todos los males, pero también para el moralista, que señala las formas no ajustadas a la familia estable, como la causa principal. La denuncia de esta situación se encuentra por todas partes. Bernaldo de Quirós, conocido penalista español afirmará, a principios del siglo XX que *el alma de las gentes de mal vivir es, en resumen, el alma popular*. Y ello es así en tanto se miran las condiciones de vivienda y convivencia de las clases populares o inferiores. Calle es sinónimo de inmoralidad, en ella habitan todos los responsables de las enfermedades, morales y físicas. En fin, aquel espacio signado por lo público, signo irrestricto de lo urbano, clave para la demarcación y el tránsito de parroquianos y ciudadanos, se agita en la tensión entre lo permisible y lo ilícito, entre lo tolerable y lo inadmisibles. La calle es un código de la modernidad y hacia ella dirigen la mirada filántropos y moralistas, burgueses y científicos. Ella acoge en sí misma las paradojas del progreso.

<sup>2</sup> Herrera, Juan David, *Informe al Ministerio de Gobierno*, Bogotá, 1921, pág. 24.

Articulado a su proyecto de acción social mediado por escuelas y cajas de ahorros, con respecto al problema de la infancia desamparada y al encargo que le hiciera a la Sociedad de Embellecimiento de la ciudad para solucionar dicho problema, el *Círculo de Obreros de Bogotá* (fundado en 1911) replica hacia el año 1919 sobre la necesidad de concebir acciones prácticas que permitan la moralización de esta población inerme. Afirma el *Círculo de Obreros* que lo que se requiere:

“es algo práctico para quitar de las calles tantos niños harapientos y ociosos que habitan por temporadas en la cárcel de Paiba, y que salen para dejar sitio a otros de sus compañeros y hacer fechorías que merezcan otra temporada de encierro... Lo que se gasta en Paiba como castigo, sin resultado práctico ninguno, ¿no se podría emplear en un asilo correccional donde se educase de asiento la mayor parte de los niños que van allí por temporadas, y que son los que estorban y se corrompen en las calles?”<sup>1</sup>.

Hijos de la calle como de sus padres, niños y jóvenes del siglo XX, gobernando importantes parcelas de sus vidas, serán testigos de un paulatino cerco, que va de las escuelas a las instituciones asistenciales, pasando por las sociedades protectoras y terminando por la creación de instancias penales especializadas, como los juzgados tutelares o las casas de menores. En Colombia, y particularmente en Bogotá y Medellín, tal proceso demarcará la aparición de todo un entramado institucional, que sin tener un eje de acción en el Estado, será ilustrativo de la tensión entre los cambios y transformaciones de orden económico y social que estas dos ciudades habrían de experimentar. En el fondo de la discusión de gobernantes y pensadores, académicos y ensayistas, el problema social pasa por una reforma educacionista en donde la calle y la escuela son los protagonistas, y entre ellas dos, el alegato cada vez más insistente sobre la necesidad de neutralizar los efectos nocivos de la primera, extendiendo el radio de acción de la segunda. Si:

<sup>1</sup> *Boletín del Círculo de Obreros*, No.52, 1919.

“el mundo del niño es el de la calle, y éste es un mundo perverso y peligroso que los padres no pueden reformar (entonces, el esfuerzo debe girar) alrededor de las actividades que puedan crearse para el niño y para el adolescente con el fin de brindarles algo que hacer todos los días de escuela, entre la hora que concluyen las clases y la de recogerse, y también todos los días festivos”<sup>4</sup>

La preeminencia por la opción educativa permite igualmente valorar la influencia del medio en la formación del individuo tan eficazmente como la escuela y el hogar. Y ello porque el medio, ese gran escenario en donde se cifra el porvenir y fortalecimiento de la raza, igualmente, actúa como principal corruptor de las costumbres, por la imposibilidad de control que tenemos sobre él, por la proliferación, cada vez más incesante de los signos que buscan ganar adeptos para el consumo, por la presencia constante de lo contingente, de la sorpresa, de lo no previsto:

“En las poblaciones el letrero vistoso es ‘Estanco’, en otro lugar ‘Casa de juegos’, ‘Cantina’, ‘Gallera’, ‘Prendería’, y es tal el poder de la observación, que una vez se buscaba la causa por la cual unos niños hacían la N al revés y se observó que eran los niños que transitaban por una calle en que había un letrero con una N en sentido contrario: ¿por qué prevalecía el error sobre la enseñanza escolar? Porque antes que la enseñanza estaba la predisposición por la vista.”<sup>5</sup>

Lo interesante de esta situación en donde se alega positiva y o negativamente por los efectos del medio, radica en que el verdadero protagonista no es ni el maestro, ni el niño, ni el método, sino el escenario: la ciudad y la calle. Las imágenes de la ciudad y en particular de la calle, que circulan durante el siglo XX, actúan como una gran pantalla de cine, en donde podemos proyectar todo aquello que buscamos desterrar, todo lo que debe ser objeto de intervención y regulación. Ante el deambular libre de huestes infanti-

<sup>4</sup> Hovert, Herbert, Op. Cit., pág. 21.

<sup>5</sup> Duque, Antonio de J., *La escuela es la fragua donde se forja el hombre del porvenir*, En: Educación Antioqueña, Dirección de Educación Pública, Medellín, septiembre. de 1937, pág. 2.



les, la pregunta que resuena cada vez más incesantemente es: ¿dónde está la presencia del Estado, por qué no están en la escuela?

“Desde los primeros pasos de la educación se encuentra una maleante influencia con los letreros y avisos, y como el tránsito a la escuela o en el vagar por las calles encuentra el niño al beodo, al que conduce al gallo a la riña, a los que disputan: como se da cuenta del juego del billar, de las diversiones ilícitas, se concluye por reconocer que las disposiciones de policía no amparan la formación de la niñez, y que lo que es en las ciudades es difícil proteger de pésimas influencias a la generación que se levanta.”<sup>6</sup>

¿Qué se debe hacer en este sentido? ¿Cómo contrarrestar la influencia del medio? Lo primero, y como una función del padre de familia, fomentar la costumbre de las excursiones campestres por las tardes y en los días festivos, en compañías de sus hijos, lo mismo que establecer en el hogar gimnasio y patio de recreo.

“Al Estado corresponde la fundación de bibliotecas populares; los centros de conferencias públicas, salas de lectura y escuelas nocturnas como también escenarios cinematográficos con exposiciones históricas, descriptivas y geográficas. Al municipio la construcción de calzadas, paseos públicos, parques, escuelas de música y pintura y organización de bandas musicales.”<sup>7</sup>

La función educativa, tiene el papel nada despreciable de formar la segunda naturaleza, lo que en último término consiste en formar buenos hábitos, hábitos reflexivos y reformables, o formación de la voluntad. Además del desarrollo y perfeccionamiento de aquellas aptitudes y disposiciones que están en potencia en cada individuo, una función de la escuela es la de contrarrestar esta tendencia a los vicios, servirse del medio para precaverse del mismo. La escuela, fragua en que se forja el hombre y se le temple para la lucha del porvenir, debe ser consciente de este reto.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem.

“... todo lo que propenda a desvirtuar la acción moralizadora de la escuela tiene que desterrarse de ella” como por ejemplo, los juegos de azar. Todo lo que comienza como pequeños juegos de azar, como los juegos de bolas y corozos, el cara y sello, se considera como juegos en pequeña escala de los dados y el billar... La facultad imitativa tan prominente en el niño, se desvía frecuentemente hacia el mal ejemplo. Existe en los niños la costumbre admitida de organizarse en ebrios y agentes de policía, los unos imitan al ejemplar más degradado de la especie humana y vienen las rencillas supuestas, las palabras vulgares, y un principio de resistencia a la autoridad.”<sup>8</sup>

Los alegatos, vía Spencer, de la importancia del juego, de los ratos de esparcimiento alternado con las tareas escolares, son fundamentales. Pero las diversiones en general no deben dejarse a la elección libre del niño. Garantizar un espacio de sano recreo y juego debe ser una condición de toda escuela. De tal suerte, la escuela debe tener campos anexos en donde la ejercitación del cuerpo se pueda cumplir.

Ahora bien, si la calle es el lugar por excelencia del juego del niño, una facultad extensiva de la escuela debe ser incluir dentro de su arquitectura espacios de regulación implícita del juego o por lo menos, disponer de espacios anexos a la misma para responder a estas exigencias de la formación del niño. No en vano se alega desde diferentes puntos de vista, por adecuar o construir escuelas que respondan a estas exigencias, en donde el juego a la pelota, los columpios, la gimnasia, las carreras circulares y el salto tienen el mérito de cumplir con los requerimientos de esta asepsia moral, objeto mismo de toda función educativa. Y ello porque:

“Al niño normal, animal primitivo, le gusta competir con otros seres y es amante de la lucha. Antes de que lo encarcelara en la ciudad nuestra civilización, solía competir con los pájaros, o con las abejas, o con los peces (hoy) la curiosidad que lo inducía a explorar valles y colinas no tiene oportunidad de manifestarse en el recinto cerrado de la ciudad.”<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Hoovert, Herbert, Op. Cit. pág. 21.

De allí que su campo de exploración sea las escaleras, los callejones, la calles pavimentadas. En ausencia de los elementos de la naturaleza, su lucha probable *se desarrolla contra el orden público que se le ha impuesto y, en particular, contra algún guardián público.* (Y entonces se pregunta) ¿Cómo podemos devolver a este niño aunque sea parte de la felicidad que la ciudad le ha arrebatado?, en últimas, ¿cómo ofrecer salida a la energía explosiva característica del niño?

“Habrá que crear algún sitio en que pueda encontrar satisfacción a la curiosidad que lo induce a tratar de averiguar qué es que hace girar las ruedas de este mundo nuestro; un sitio en que pueda construir y fabricar con su propio esfuerzo algunas de estas ruedas. Así se logrará hacer del niño un ciudadano, en lugar de un facineroso”.<sup>10</sup>

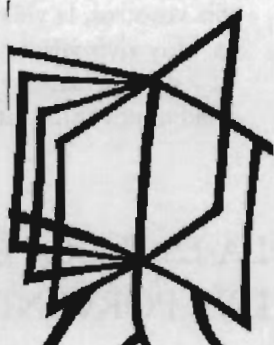
Prevenir, he ahí una función de la escuela, pero en general de toda función educativa, crear reactivos morales que sirvan de muro de contención desde el punto de la vista de cada sujeto. Y ello porque atender fiscalmente la atención de la educación del niño sale mucho más económico que apartarlo de una pandilla de maleantes. He ahí el reto de la modernidad, de la función educativa que deben compartir escuelas y la ciudad toda en su conjunto.

Esta condición precautelativa se encuentra presente en las siguientes palabras de un alumno del Instituto Obrero:

“Hay numerosísimos jóvenes, compañeros nuestros que arrastrados por los miserables vicios o por la pereza, no han reaccionado para cambiar su vida. No han visto bien el camino que los conduce al bienestar tanto material como espiritual; debemos aconsejarlos para que tornen sus tristes vidas en una existencia más útil y placentera. Hay en las ciudades incontables sitios de diversión, atestados a todas horas de jóvenes que ya son o van a ser el apoyo del hogar, malbaratando su precioso tiempo y hundiéndose en la ruina moral y económica.”

<sup>10</sup> Ibidem.

“Buscan ahogar las preocupaciones de su espíritu con los ruidos y compases de la música, y en vez de estremecer sus facultades dormidas para que despierten a la vida de la inteligencia, se contentan con crisar sus nervios y agotarlos danzando locamente bajo los humos del alcohol. Ese hombre envuelto en la miseria, deprimido por toda clase de vicios, es nuestro amigo de antaño: ha perdido su salud, su tiempo y muchas oportunidades de mejorar su nivel de vida.”<sup>11</sup>



Pareciera ser esta la condición de los hijos de la ciudad, o de los que habitan en ella. En oposición a los hijos del campo, aquellos “... siempre están pensando en una ansia de goce sin tasa ni medida, en un espíritu de belicosa independencia, buscando a todo trance el detrimento de la ley paterna ...”<sup>12</sup>

En este sentido, la educación se pone al frente de cualquier programa de buen gobierno de la población. La educación buscará afectar los procesos que se generan en la escuela, y paralela a ella, colocará en su mira los nuevos escenarios que ofrece la ciudad y la puesta en escena de los nuevos medios tecnológicos (como el cinematógrafo y la radio) que proponen y propician la formación de hábitos, impactando las costumbres más ancestrales y las percepciones sobre la vida en ciudad.

Pero el progreso invade todos los órdenes de la vida de la ciudad y ante él, debemos tener una mirada positiva, a pesar de muchos de sus desvaríos. Así lo expresa Eduardo Santos, Presidente de la República, en una alocución dirigida a los jóvenes en la Plaza de Bolívar, con ocasión de un desfile olímpico el día 19 de julio de 1941:

“Este peligroso y dramático mundo que hoy se ofrece a los claros ojos juveniles, es también un campo maravilloso por las realizaciones y posibilidades que ofrece. Cuando los que ya doblamos la colina éramos lo que hoy

<sup>11</sup> Instituto Obrero, Informe de 1936 a 1946, Medellín: Tip. Bedout, pág. 20.

<sup>12</sup> Isaza Angel, Raúl, *Disertación Cívica*, En: Progreso, V época, julio de 1953, No. 21, pág. 40.

sois vosotros, la vida era casi colonial, en su lentitud apacible y monótona. Hoy vivís vosotros bajo el signo de aeroplano y del radio, del automóvil y del cinematógrafo: vuestra vida tiene ritmo de velocidad y de intensidad nunca antes sospechado.”<sup>13</sup>

## LA ESCUELA COMO FRAGUA DEL PORVENIR

En 1948, la alcaldía de Medellín ordenó que los menores de 18 años de edad, sorprendidos después de las 8 p.m. en las calles fueran retenidos y conducidos al comando de la policía hasta el día siguiente, a donde debían dirigirse sus familiares para reclamarlos previo el pago de una multa de \$3 por cabeza. Al comandante de la policía, el mayor Julio Enrique Villate (boyacense y autor de dramas y poemas), viendo que todos los días iba quedando un saldo de muchachos que no eran reclamados, se le ocurrió mantener a los primeros siete en una destartalada casona, de propiedad del municipio, en el *Barrio de Robledo*, al occidente de la ciudad. Perdida la esperanza de un futuro reclamo de estos menores, pues al contrario el número aumentaba, de un momento a otro, aquella casa de recogimiento pasajero, se convirtió en una escuela de protección infantil de la policía, “una obra cuya importancia bastaba al demostrar la continua aparición de nuevos niños sorprendidos al amanecer en los andenes, en los cafetines, en los zaguanes de las residencias opulentas.”<sup>14</sup> En los años siguientes, esta escuela en manos del Padre Botero se convirtió en cuatro granjas.

Y sin saberlo, nuestro policía poeta, se inventa una escuela. La crónica que recoge este hecho, titulada *Hallazgo al amanecer*, es ilustrativa no de uno sino de muchos casos presentados en Medellín y

<sup>13</sup> *Registro Municipal*, No. 205-209, septiembre 15 de 1941, pág. 308.

<sup>14</sup> *Hallazgo al amanecer*, En: *Semana*, marzo 31 de 1951, pág. 12.

Bogotá, en donde la opción escolar unida a un movimiento más amplio de protección al menor o de acción, figura en la agenda de todos los intentos por gobernar la población, en particular, aquella compuesta por el pueblo, las clases inferiores, los obreros.

La vía de la escuela, como ... *taller modelador de la sociedad venidera* y formadora de hábitos, bastión contra los vicios y eje para la creación de reactivos morales, será uno de los estandartes con los cuales conservadores y liberales, empresarios, comunidades eclesíásticas y Estado justificarán su acción social. Sea cual sea la posición ideológica o política, los argumentos en pro de la escuela indican una responsabilidad que es su justificación social: "... a la institución escolar corresponde aprovechar las buenas disposiciones y contrarrestar la acción maleante del medio, mirando no sólo al Estado actual sino al venidero."<sup>15</sup>

La pregunta recurrente por el medio y sus efectos positivos o negativos, pondrá en evidencia una discusión que cubre gran parte del siglo XIX y que durante el XX, a más de ser un referente para los debates, se apoyará en las posibilidades ya presentidas y experimentadas de las nuevas tecnologías, en particular el cinematógrafo y la radio y posteriormente la televisión. Se trata de los alcances de la Instrucción y la Educación.

La tesis de fondo señala que aquel que instruye no necesariamente educa. La instrucción, pulimento de la inteligencia, clave del desarrollo de las facultades, no puede dejarse sola "... si esa instrucción no se vigila y si esa inteligencia no se educa y no se conduce por normas morales definitivas, la catástrofe en el hombre de mañana, tendrá la resonancia de un verdadero cataclismo."<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Duque, Antonio de J., Op. Cit. pág. 1.

<sup>16</sup> Isaza Angel, Raúl, Op. Cit. pág. 40.

Educar implica una serie de elementos y estrategias que desbordan la sola acción instruccionalista. Y educar, entendido como una serie de reactivos morales que se tejen en la individualidad y modelan el carácter para enfrentar y asimilar el tejido social más amplio que se encuentra significado en la calle y la ciudad. Pero educar también por la necesidad de crear un hombre contemporáneo, productivo, que conoce un oficio o una profesión, que aporta a la economía. La función educativa no se restringe a la instrucción ni mucho menos a la escuela. De allí la importancia de la labor paterna, de la ocupación del ocio y el tiempo libre, de la parroquia, de cinematógrafo, de la prensa y la radio.

El énfasis y el interés manifiesto por resaltar la dimensión preventiva de la educación, en muchos de los escenarios de Medellín y Bogotá, es sinónima de defensa social. Dentro de una semblanza más general, los alegatos también se refieren al hecho, por todos conocido, de una doble moral de Estado, que se apoya en los réditos que producen los vicios, un distintivo más de la situación de corrupción de costumbres en la que vivimos: “Aceptando los hechos sin restricción en el campo social, tenemos una Nación establecida con el vicio: el juego y la bebida crecen y se propagan deprimiendo constantemente la generación e impulsando hacia la ruina.”<sup>17</sup>

El interés educacionista hacía evidente esta situación, al mostrar la necesidad imperiosa de millares de escuelas, los altos índices de analfabetismo, y consecuentemente, la debilidad del Estado mismo para responder a esta demanda, cada vez más creciente:

“Llevar la escuela a todos los rincones de la Nación, con ejércitos de maestros de emergencia si esto es posible, haciendo de su labor un apostolado, enrolando a la juventud en esta misión de salvación colombiana y extendiendo la influencia de la escuela no solo a la población en edad escolar, sino a la que se encuentra en el grado de población extra-escolar, es dar, a la cultura su verdadero sentido social y popular.”<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Duque, Antonio de J., Op. Cit. pág. 2.

<sup>18</sup> Samper, Darío, *Una reforma educativa para Colombia*, En: Revista Educación, Medellín, No. 1, septiembre 1943, pág. 36.

Si en el discurso oficial era tan importante la educación y la escuela, lo cierto es que las estadísticas mostraban y mostrarán todavía grandes vacíos. Pero, cómo sustentar la importancia de la escuela como fragua del porvenir, cuando efectivamente, lo que más faltaba eran escuelas, y cuando las que funcionaban, a más de no ser de propiedad de los municipios, no ofrecían las condiciones higiénicas y pedagógicas mínimas.

Al respecto el Inspector Local de la 1ª zona, Rafael Carrillo Leal dice lo siguiente en 1933: “Entre las empresas de mayor trascendencia que tiene por acometer el Municipio de Bogotá, además de la obra del Acueducto que tanto ha preocupado a las entidades oficiales y al público, figura la construcción de locales para las escuelas públicas primarias, asunto que, por la magnitud que reviste y por su carácter de urgente, debiera ser motivo de alarma y de verdadera preocupación.”<sup>19</sup> En este año, funcionaban en la circunscripción de Bogotá, 143 escuelas, 43 de las cuales cuentan con local propio, el resto, en casas arrendadas, inadecuadas para este servicio.

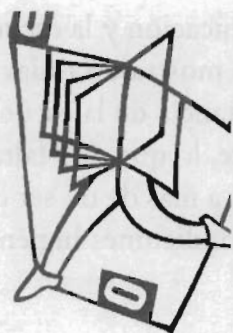
Diez años después, en 1943, Darío Samper, comentado algunos de los proyectos ministeriales del ramo, reclamaba una reforma educativa para Colombia, no precisamente de métodos, sino de construcción de escuelas y de su sentido, en lo que debía constituirse en “un vasto plan de construcciones escolares, para intensificar la enseñanza primaria en los campos y en las ciudades y de diversificar las profesiones y los oficios en el ámbito de la educación secundaria.”<sup>20</sup>

En la perspectiva de Medellín, el déficit de locales era anunciado en los siguientes términos en 1936: “Si el año de 1939 marca una etapa de progreso, de adelanto y esfuerzo en la educación pública

<sup>19</sup> Carrillo Leal, Rafael, *La educación primaria en Bogotá*, En: Registro Municipal, año LIII, No. 18, 30 de septiembre 1933, pág. 583.

<sup>20</sup> Samper, Darío, Op. Cit. pág 36.





municipal, es urgente que los venideros años sean mejores, que la acción sea más propicia, más patriótica. El actual H. Concejo debe ganarse para la posteridad el título de amigo de las escuelas del pueblo. Si justamente por atender a las construcciones de casas para obreros, es tan urgente o mayormente necesario construir escuelas para los hijos de esos mismos obreros. Por ello, las escuelas deben ocupar preferentemente atención en los movimientos todos del Municipio. (Sic)<sup>21</sup> Y el problema continuaba a finales de la década del 50. Según una tesis elaborada por Luis Uribe Bravo y Enrique Crismatt, publicada por el Municipio, en relación con la estadísticas educativas del municipio, se subraya “el déficit de locales escolares en Medellín y las posibles soluciones para los próximos diez años. Como dato global, se da el de la necesidad de 230 locales ...”<sup>22</sup>

El problema de los locales escolares, de responsabilidad específica de los Municipios, es uno de los elementos que fijan la relación paradójica entre el discurso y las condiciones en que el proceso de escolarización se desarrolla. Y este fue uno de los grandes temas que dominará las discusiones del período trabajado y la anuencia del Estado por la iniciativa de carácter privado, como vía alternativa para enfrentar este problema, denunciado ya en la IV Conferencia de Directores de Educación, celebrada en Ibagué en 1944, en donde se contraponían los diez millones de pesos invertidos por los Departamentos, contra los quinientos mil aportados por la Nación.

Y sin embargo, la escuela sigue siendo la tabla salvadora con respecto a la cuestión social. Para los años trabajados, la hipótesis escolar planteaba que una vez ingresaba el niño o el trabajador a un

<sup>21</sup> Informe Reglamentario de las labores presentado por el Fiscalizador Escolar Municipal, Medellín, Archivo Histórico de Medellín, tomo 2047, 1939, s.f.

<sup>22</sup> Montoya Toro, Jorge (Sub-secretario de Educación Municipal), *Medellín y la cultura* En: Monografía de Medellín, No. 27, Medellín, Ed. Hemisferio, noviembre de 1959, pág 194.

plantel educativo, sin mayores méritos ni competencia o afectado moralmente, una vez que salía de allí, después de varios años, lo hacía como un ciudadano dispuesto a enfrentar los retos y las exigencias del mundo. Así se encuentra expresado por Elías García, un alumno de tercer grado del *Instituto Obrero de Medellín*: “Un obrero que antes de ingresar al plantel era un hombre sin méritos competentes para vivir en una sociedad culta, años después sale de él vuelto un ciudadano distinto”<sup>23</sup>

La opción por la escuela como eje de la transformación de los colombianos, proponía a la misma como eje de la vida municipal, y a los maestros como divulgadores de aquellos elementos básicos para enfrentar la doble condición de ciudadanos y productores que requería el país. Este nuevo alegato en pro de la escuela, se extenderá igualmente a la reorientación de la enseñanza secundaria, para lo cual se propone, la diversificación de las profesiones que brinden a la juventud colombiana nuevas oportunidades, mejores posibilidades de trabajo, más amplia perspectiva a su vocación y a sus aptitudes. Reiterando los puntos de la reforma anunciada por el Ministro Carlos Lozano y Lozano, la Universidad debe entrar a jugar un papel más protagónico, entendiéndola como *laboratorio de la Patria presente y del futuro*, una universidad que despier-  
*te la muerta rebeldía de las juventudes*.<sup>24</sup>

## LAS FACULTADES EXTENSIVAS DE LA ESCUELA

La década del treinta marca, en el concierto nacional, la consolidación como política de Estado de las facultades extensivas de la es-

<sup>23</sup> Instituto Obrero, *Informe de 1936 a 1946*, Medellín, Tip. Bedout, pág. 19.

<sup>24</sup> Samper, Dario, Op. Cit. pág. 37.

cuela, un papel que ya venía abriéndose paso desde décadas anteriores y que, para el período que nos interesa, se concentró en la emergencia de las denominadas escuelas complementarias (de formación vocacional y artesanal), la enseñanza agrícola, la generalización de los restaurantes escolares, la creación de institutos obreros, institutos nocturnos e institutos profesionales.

La escuela de las décadas del treinta y del cuarenta, si bien cumple con su papel instruccionalista, busca o pretende acercarse cada vez más a un objeto eminentemente social. Y la escuela poco a poco va haciéndose extensiva, incluyendo un tipo de modalidades de intervención y estrategias educativas, que si bien no le eran completamente extrañas, ahora hacen parte de su definición, idealizada por supuesto, de escuela para la vida, un viejo anhelo que todavía hoy es vigente. Abrir la escuela a otro tipo de expectativas sociales, a los nuevos discursos, a las nuevas prácticas y a las nuevas condiciones, hará que el modelo de escuela tradicional se pliegue sobre sí mismo, y de una manera reactiva, intente acomodarse a los nuevos requerimientos. Como nunca la escuela está viva, pero en la doble tensión que le plantean la calle y los medios.

Por ello, como afirma Mercedes Bohórquez, se trató con vehemencia ya desde principios de siglo XX, y de una manera más amplia durante la década del treinta, de aplicar otro tipo de instituciones a la escuela. Tales instituciones fueron los paseos escolares (caminatas, excursiones) y las colonias de vacaciones que tenían por objeto vigorizar el cuerpo; las bibliotecas y museos que hacían más fácil y agradable el estudio; las cajas de ahorro y mutualidad que buscaban crear hábitos de laboriosidad, orden y economía; los comedores, sopas y o restaurantes escolares que además de cumplir un papel higienizador y social, garantizaban la permanencia y pertenencia de los niños a las escuelas, "...y otras tantas instituciones

que responden a las necesidades del momento y que influyen poderosamente en la obra educadora, tales como lecturas, conferencias, funciones, fiestas, exposiciones, asociaciones de los antiguos alumnos, sociedades humanitarias y otras que se acomodan a las circunstancias de la localidad.”<sup>25</sup>

Como se aprecia, la escuela además de poseer un componente instruccional, debía ser ante todo, preparación para la vida: “Primero la escuela enseñó a rezar, más tarde a pensar y hoy (1937), además de esto, pretende enseñar a vivir; primero se educó el corazón, más tarde la inteligencia y hoy se pretende vigorizar las aptitudes físicas y formar caracteres.”<sup>26</sup>

Una de las formas como el modelo escolar desarrolla su facultad extensiva, se encuentra en los restaurantes escolares. Organizados ya desde 1911 por el *Círculo de Obreros del Padre Campoamor* en Bogotá, los comedores o restaurantes serían impulsados por Rafael Bernal Jiménez en Boyacá y generalizados como política de Estado hacia finales de la década del treinta. Su importancia no sólo radicaba en la nutrición que aseguraba al niño, sino ante todo, la función educativa que desempeñaban, valga decir, la formación de hábitos en sus eventuales comensales. Y era educativo:

- Por la naturaleza cooperativa del mismo. Lo cual equivale a decir que el niño debe contribuir, en la medida de sus posibilidades, con el trabajo en la parcela común del predio agrícola.
- Por la constitución de clubes o grupos que cuiden de los animales (gallinas, conejos, abejas, etc.), que garanticen el sostenimiento del comedor.

<sup>25</sup> Bohórquez, Hidrón, Mercedes, *La escuela y la obra social*. En: Educación Antioqueña, Dirección de Educación Pública, Medellín, septiembre de 1937, pp. 14-16.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

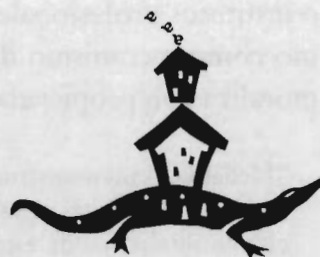
- Por la organización de cooperativas de consumo. En algunas propuestas, tales cooperativas debían estar organizadas con acciones transmisibles y con capital ilimitado. Igualmente, debían corresponder a un mínimo esquema para impulsar negocios, ventas, compras, repartición de dividendos con base en una Junta Directiva.

Las normas que sugiere Juan Ramón Tabares para la organización interna de los Comedores escolares, son ilustrativas de una concepción educativa que va más allá, por una parte, de la función instructiva de la escuela, y por otra, de la naturaleza asistencialista de los mismos. El restaurante, como ya se dijo, debía garantizar que todo niño que asistiera, contribuyera con sus capacidades (ya fuera en los talleres o en los clubes); segundo, que las niñas intervinieran *en los oficios propios de su sexo y edad* como el arreglo del ropero escolar, la elaboración de la sopa, el arreglo del comedor, aseo y buena presentación del comedor. Por otra parte, niñas, en lo posible acompañadas de niños, harían el respectivo mercado para aprender *a distinguir la calidad de los artículos y el precio correspondiente*. En ellos se debía centrar la administración y la contabilidad, pues tales actividades no podían ser ajenas a ellos. De allí se desprende una facultad extensiva de la escuela: la del aprendizaje de algunas nociones de economía doméstica, valga decir, la preparación desde la escuela para la vida del hogar, lo mismo que la observancia de reglas de higiene y urbanidad, como el “uso del cepillo para los dientes una vez tomados los alimentos, y el orden y compostura necesarios”.<sup>27</sup>

Por otra parte, la relación cada vez más insistente entre educación y preparación para el trabajo (ya anunciado en la Ley Orgánica de 1939) y la necesidad de acercar la escuela a una órbita productiva, marcará el nacimiento de las denominadas escuelas complementa-

<sup>27</sup> Tabares, Juan Ramón, *Problemas de la Escuela Primaria*, En: Educación Antioqueña, Dirección de Educación Pública, Medellín, septiembre de 1937, pp. 9-10.

rias (1932), las cuales buscaban garantizar la permanencia de los alumnos y contribuir con una obra social prioritaria, si tenemos las exigencias que el proceso de modernización estaba planteando al campo educativo. Así se plantea en una reglamentación de Bogotá del año 1933:



“Artículo 9°. Habrá en el Municipio de Bogotá cinco escuelas complementarias para niños obreros que hayan terminado sus estudios en la escuela primaria, así:

- a) Una Escuela-Taller de mecánica
- b) Una Escuela-Taller de zapatería y sastrería
- c) Una Escuela-Taller de construcciones, carpintería y ebanistería
- d) Una Escuela-Taller de comercio
- e) Una Escuela-Taller de industrias textiles

Artículo 10. Funcionarán en el Municipio de Bogotá dos Talleres de Artes y Oficios para mujeres, así:

- a) Taller de bordados, tejidos, sastrería, modistería, sombrería, guarnición, flores y otras labores manuales, y
- b) Talleres de contabilidad, mecanografía, taquigrafía, telegrafía, idiomas y demás materias que, a juicio del Consejo Técnico, deba comprender esta sección.”<sup>28</sup>

La escuela complementaria es uno de los ejemplos que mejor ilustra esta facultad extensiva de la escuela, que disputa a la calle y los medios su función moralizadora y de intervención sobre niños y jóvenes, esta vez, a partir de la formación en un oficio, una estrategia que va más allá de una función instruccionalista.

El énfasis también se colocó en la extensión de la escuela para el adulto y el obrero: Los institutos nocturnos, institutos de obreros y

<sup>28</sup> Acuerdo No. 52 de diciembre 29 de 1933, por el cual se reglamenta la función instruccionalista del Municipio de Bogotá.

o institutos profesionales vendrían a cumplir un papel importantísimo como mecanismo de desanalfabetización y como estrategia de moralización propiciada particularmente por empresarios e iglesia:

“Medellín es un monstruo que está absorbiendo a los campesinos de Antioquia y de muchas otras partes del país, y si la sociedad culta descuida el cultivo intelectual de esta muchedumbre de inmigrantes, el futuro de la ciudad se verá comprometido. La ignorancia colectiva agravará todos los problemas sociales de Medellín; la única prevención posible es la de instruir y educar las masas trabajadoras en la horas de la noche como afortunadamente lo han venido haciendo los favorecedores de Instituto Obrero de Medellín..”<sup>29</sup>

Pero no sólo es el contexto de la ciudad, sino la vivencia misma del progreso la que impone el fortalecimiento de esta facultad extensiva de la escuela, para lo cual se requiere una mínima formación en los oficios o en ciertas habilidades y roles que imponen nuestras ciudades. En Bogotá, hacia 1940 existían 26 institutos o escuelas nocturnas con 1084 alumnos y una década después ya eran 55 con 1597 alumnos.

La importancia y los vacíos de la educación del obrero, como una extensión de la escuela de párvulos, se aprecia en los comentarios a las cifras de un censo realizado en Medellín hacia principios de la década del 40, en el cual se muestra que la ciudad tiene 16.850 analfabetos y una asistencia de sólo 191 alumnos en las 21 secciones municipales destinadas al servicio de la enseñanza nocturna. Ante estas cifras el Director de Educación del Municipio concluye lo siguiente:

<sup>29</sup>Instituto Obrero. Informe de 1936 a 1946, Medellín: Tip. Bedout, pág. 26. Este Instituto contaba con el patrocinio de empresas como la Compañía Colombiana de Tabaco, Cervecería Unión, y las infaltables Coltejer y Fabricato, entre otras.

“No existe cultura popular en el primer municipio industrial de la república... Si se tiene en cuenta que la educación de los obreros desempeña un papel particularmente importante en la producción económica de una ciudad industrial como Medellín, debe llegarse lógicamente a la conclusión de que la cultura popular debe ocupar el primer plano entre las preocupaciones del H. Concejo, para lograr a toda costa que las masas analfabetas se trasformen en un ejército de trabajadores capaces, eficientes y cultos que se incorporen como la verdadera riqueza, dentro de la economía del país.”<sup>30</sup>

Los estudios profesionales ya eran una realidad desde principios de siglo. En Medellín existía el *Colegio Central de Señoritas* (1912) en donde se enseñaba comercio, modistería, enfermería, cocina, pintura, música y ya en 1917 aportaba alumnas diplomadas para desempeñarse en la banca, el comercio, los talleres y las oficinas públicas y privadas. También se encontraba el Instituto Lopera Berrío (1915), o la *Escuela Comercial Remington* (1915), de la cual salieron los primeros taquígrafos y mecanógrafos colocados en Medellín y en Manizales, según se reseña en el libro *Medellín: ciudad tricentenaria*.<sup>31</sup>

La formación del obrero, se articuló durante la época, a un movimiento cultural más amplio, del cual obviamente hacían parte los Institutos Profesionales, en tanto les correspondía un campo de acción social. En 1938 estos institutos acogían 720 alumnos de ambos sexos en las tres secciones siguientes: Instituto Profesional del Norte (calle 57, cra. 14), Instituto Profesional del Sur (Edificio escolar Alfonso López, barrio Restrepo) e Instituto Profesional para Varones (calle 7, con cra. 12). Según Acuerdos 18 y 43 de 1937, la sección del norte, contaba con 140 alumnas que recibían instrucción en comercio y radiotelegrafía.<sup>32</sup> En la sección del sur, 230

<sup>30</sup> *Los cabildos de Antioquia y la educación*, Ramón Jaramillo, Revista Educación, No. 2, Medellín, octubre de 1943, pág. 111.

<sup>31</sup> *Medellín: ciudad tricentenaria 1675-1975*. Pasado, Presente y Futuro. Medellín: SMP, 1975, pág. 179.

<sup>32</sup> El Instituto Profesional del Norte, graduó al finalizar el año de 1938, 35 alumnas diplomadas en radiotelegrafía, el primer grupo femenino especializado en este ramo en el país.





alumnas recibían instrucción profesional en modistería, mimbre, sombreros, lencería, tejidos, bordados, tapicería y guarnición.

En el Instituto Profesional del Sur se creó un año después la Granja del hogar. Resulta interesante recalcar que esta facultad extensiva de la escuela, centrada en la enseñanza de la agricultura se dirigió específicamente a la formación de la mujer. Con ellas se buscó responder al carácter eminentemente agrícola del país, y brindar posibilidades a la “esposa rural” para desempeñarse en la floricultura, árboles frutales, cultivo de hortalizas y formación de bosques. Después de dos años de estudio, las egresadas recibían un certificado como expertas agrícolas en determinados cultivos.<sup>33</sup>

“La labor realizada por el Municipio con el establecimiento de los Institutos Profesionales ha sido un aporte muy valioso a la instrucción profesional y una magnífica colaboración al movimiento cultural que hoy se cumple en el país. Los Institutos Profesionales están a la cabeza de establecimientos similares. Ha cumplido así el Municipio de Bogotá una labor de extraordinario alcance social, educando e instruyendo a un numeroso grupo de juventud que será, tanto en las artes, como en las pequeñas industrias y en el hogar, factor decisivo para el engrandecimiento del país.”<sup>34</sup>

Por su parte, en Medellín funcionó, desde 1934, anexa a la Escuela de Filosofía y Letras, una sección nocturna, que hacia 1945 entró a ser una sección independiente, en la misma categoría de una de las escuelas de la Universidad. “Desde su iniciación han funcionado cursos libres de cultura general, de aplicaciones técnicas a la industria, de desanalfabetización y de comercio elemental, de acuerdo

<sup>33</sup> Hoshino, Jorge Enrique, *Las granjas agrícolas establecidas en los institutos profesionales Municipales*, En: Registro Municipal. Nos. 121 a 124 año LVIII, enero-febrero 1938, pág. 29.

<sup>34</sup> *La Instrucción Pública en el Municipio*, En: Registro Municipal, Año LVIII, No. 121-124 Bogotá. enero-febrero de 1938, pág. 28.

con el p nsium del Ministerio de Educación Nacional”, una función social reclamada desde diferentes ámbitos de la vida nacional.<sup>35</sup>

Pero en general, estas instituciones patrocinadas preferentemente por empresas, en el caso de Medellín, o por iniciativa de las autoridades municipales, en el caso de Bogotá, al ayudar “a educar al obrero construyen Patria verdadera, porque el trabajador que ha pasado por las aulas del Instituto no será de los que engruesan las filas del comunismo sin patria, ni tampoco de los que vociferen por las calles, rompan vitrinas y atenten contra la vida y los bienes de los ciudadanos honrados.”<sup>36</sup>

Los institutos se articulaban así a una estrategia de defensa social y moralización de las costumbres. Así quedó consignado una vez más en las palabras de Hernán Garcés Uribe, director del Instituto Obrero de Coltejer, quien en un reportaje al periódico RAZA, afirmaba lo siguiente con respecto a la labor hecha con sus alumnos:

“Muchos de ellos son casados y abandonan entonces por unos momentos la placidez acogedora del hogar para venir al estudio. Otros son solteros, y para éstos la labor tiene un alto significado de profilaxia moral, pues en esas horas libres los solteros se dedican muchas veces a la bebida, al juego y a otros vicios, y estando ocupados en el estudio, tienen menos tiempo para malgastar su salud y su dinero en los vericuetos del vicio.”<sup>37</sup>

Ya para concluir, Bogotá y Medellín fueron testigos de primer orden del conjunto de reformas generadas desde principios de siglo en el campo educativo, las cuales tuvieron un especial impulso durante la década del treinta en lo que se denominó *Reforma Educacionista*.

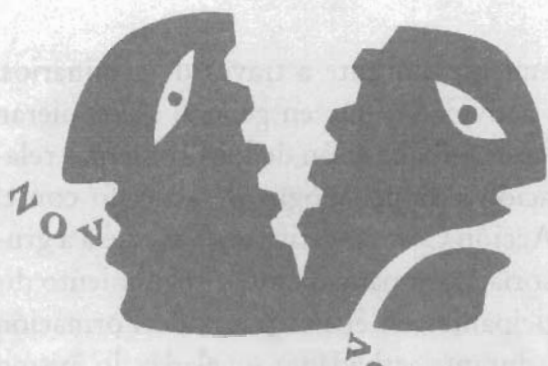
<sup>35</sup> Instituto Técnico Universitario, En: Revista Universidad de Antioquia, No. 73, Medellín, 1945, pág. 155.

<sup>36</sup> Instituto Obrero, *Informe de 1936 a 1946*, Medellín: Tip. Bedout, pág. 25.

<sup>37</sup> Coltejer y la Democratización de la Cultura en esta Capital, En: Raza, Vol. IV, No. 21, Medellín, junio 30 de 1948, pág. 6.

La educación, como estrategia de intervención social, además de señalar el papel primordial de la escuela (enseñanza fundamental o básica) se apoyará en otro conjunto de instituciones y modalidades que amplía el radio de acción de la escuela, involucrando una serie de actividades que buscan incidir en la formación de la población infantil, los jóvenes y adultos trabajadores. Reconociendo el papel de la escuela formal, y siguiendo su esquema básico, el dilema ciudad-educación-escuela partirá, primero, de la necesaria diferenciación entre instrucción y educación, y segundo, de la necesidad de fortalecer las facultades extensivas de la escuela, ya sea como escuelas complementarias, escuelas para obreros, escuelas de artes y oficios o profesionales y escuelas agrícolas.

Mirando el proceso de escolarización iniciado con las reformas de la década del treinta, a la luz de las adecuaciones políticas municipales de educación, bien podría afirmarse que aquellas se integraron al movimiento más amplio de defensa social característico de la primera mitad del s. XX y a la definición de una estructura de carácter nacional, cada más cercana a los designios y exigencias del desarrollo, para el período de la postguerra. Ante una situación caracterizada por altos niveles de analfabetismo, graves problemas de carácter higiénico y alimenticio, grandes vacíos en la formación del magisterio, escasez y estado deplorable de locales escolares, las dos ciudades enfrentaron, cada una a su manera, los nuevos retos del momento, sin resolverlos en ninguno de los dos casos.



## LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN LA ESCUELA

Arturo Alape, Helena Useche

### INTRODUCCIÓN

El proyecto de *La acción comunicativa en la Escuela* en sus dos momentos esenciales, formación e investigación dejó como productos teóricos y prácticos nuevos y reveladores interrogantes sobre la comunicación, el conflicto, las interrelaciones y los procesos de resolución de crisis, tanto en el aula como en la escuela en general. Además, se amplió la visión problemática sobre la relación y la continuidad entre la educación en la escuela y en la familia.

La propuesta *Acción comunicativa*, cuyo objetivo principal era desarrollar al interior del Programa de Formación Permanente de Docentes, líneas de investigación sobre las cuales se inscriben los docentes participantes. Diseñar, e implementar programas de ac-

tualización y perfeccionamiento docente a través de seminarios, talleres, cursos y además actividades que en general se requieran para la profundización y conceptualización de los problemas relacionados con la investigación y la pedagogía, de acuerdo con el programa propuesto: La Acción Comunicativa en la Escuela a grupos docentes. Prestar asesoría, acompañamiento y seguimiento directo a los docentes participantes en el Programa de Formación Permanente de Docentes, durante actividades señaladas, lo mismo que la implementación de experiencias educativas ya sea en el aula o a nivel institucional. Igualmente, plantear un nuevo tipo de relación entre los procesos de innovación y de actualización y su compromiso y participación con los PEI u otros programas de mejoramiento de la calidad de la educación, al interior de las instituciones de donde proceden los docentes participantes. Orientar a los docentes para que estos desarrollen y produzcan diferentes materiales de apoyo, sean libros, ponencias, artículos, ensayos, textos escolares, unidades didácticas, videos, software, audiovisuales, etc. El objeto del contrato se desarrolló en su conjunto y produjo resultados que en el transcurso del informe desarrollaremos .

La cobertura directa del proyecto fue de 344 personas, y una cobertura indirecta que se realizó a partir de la socialización de la experiencia a nivel de las aulas, donde estudiantes y docentes reprodujeron las conclusiones y propuestas que emergieron en los diferentes Talleres de Formación. A este nivel, fácilmente se generó un multiplicador de por lo menos 5 veces más de participantes. Por último, se generaron actos masivos que llegaron a la totalidad de la comunidad académica, como es el caso del *Colegio Quiroga Alianza*, donde la propuesta de *carta de compromiso* se afianzó entre padres de familia, docentes, administrativos, estudiantes en un acto público que selló el compromiso adquirido. Por lo tanto, la cobertura inicialmente planeada de 150 personas, fue totalmente sobrepasada.

El proyecto estaba enmarcado bajo los propósitos para la formación de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en procesos metodológicos de investigación y formación. El objetivo central era estimular en ellos, su interés que los indujeran a investigar su propia experiencia, así como la historia de la escuela, el aula y el entorno social y, los diversos procesos comunicacionales que se dan en estos espacios.

Los talleres se realizaron con participación de docentes directivos, profesores, estudiantes, trabajadores administrativos y padres de familia de los siguientes colegios : San Francisco, Rafael Uribe Uribe, Carlos Albán Holguín, Alianza Quiroga, República de México, Champañang, Antonia Santos, Manuela Beltrán, República de Costa Rica, Cedit. En las siguientes localidades, Ciudad Bolívar, Tunjuelito, Kennedy, Bosa, Fontibón, Teusaquillo, Antonio Nariño.

Cada taller se desarrolló en cuatro o cinco sesiones o módulos, entre cada sesión se formuló una diversidad de preguntas problemáticas, para que los asistentes respondieran en los intervalos y en las siguientes reuniones. En el transcurrir de los talleres se elaboraron diversos tipos de documentos: breves historias de las instituciones, textos evaluativos de las prácticas educativas, encuestas, historias o relatos de vida y finalmente propuestas escritas en relación con la problemática de cada colegio. También se transcribieron extensos documentos grabados de las discusiones que se plantearon en cada una de las sesiones de trabajo. El equipo hizo su propia evaluación escrita del proceso de observación en que estuvo involucrado. Se hizo el seguimiento a la dinámica de comunicación y convivencia en cuatro colegios, se planteó y acentuó en éstos la experiencia de los procesos de *carta de compromiso*. Es decir, durante todo el período escolar se hizo presencia activa como agente exter-

no en los colegios, que por sus condiciones acogieron la iniciativa de los Talleres, como una necesidad de plantearse y resolver sus propios conflictos institucionales. En el capítulo de *Anexos* se adjunta una muestra de documentos representativos que surgieron en los diversos Talleres.

En el transcurso de los Talleres de Formación, emergieron conflictos en cada institución, conflictos que en algunas ocasiones eran explícitos pero velados y en otras eran invisibles, pero generaban efectos sin precisar las causas. Los talleres fueron el detonante para estimular procesos de reconocimiento y resolución de conflictos en cada escuela. Es decir, que el proceso de formación se convirtió en una apremiante necesidad para buscar lo que pudiéramos definir como un *Modelo*, que sirviera en la discusión y resolución de la problemática institucional. Así, surgió la propuesta de la *Carta de Compromiso con la Escuela*.

La dinámica de los Talleres demostró que existe una tendencia a la inercia en la escuela, que proviene tanto de los educadores, los directivos y de los estudiantes, inercia a la cual se suma la apatía característica de los padres de familia. “Yo no actúo ni impulso propuestas porque los otros no lo hacen... Además, estoy cansado de tanto trabajar por el colegio...”, generándose así un ciclo vicioso de *acomodamiento* y resignación ante los conflictos que a diario se viven en cada institución. La inercia se vuelve un discurso, para sobrevivir la devastadora influencia de la cotidianidad. Por lo tanto, la ausencia de una capacidad decisoria y de privilegiar problemas para ser resueltos, conduce a la imprecisión de metas colectivas, que permitan a todos trabajar en pro de un propósito claro y alcanzable que debe reflejarse en los planes educativos institucionales.

Lo anterior hace relevante la necesidad de un agente externo, lo suficientemente reconocido para orientar el proceso. En este caso, los investigadores no sólo trabajan para precisar la serie de conflictos, sino que provocan y estimulan la discusión, la decisión y el compromiso de propuestas de formas de resolución a partir de consensos con los actores involucrados. En el proceso de observación, el equipo de trabajo detectó que para dar el paso entre discutir y decidir la iniciación de acciones para resolver el conflicto, se requiere un proceso sistemático de persuasión, acompañamiento y formación permanente de liderazgos.

De hecho, se puede plantear que cada institución vive conflictos y crisis particulares, y aunque éstos hacen parte de la vida de la escuela, lo grave es permanecer y resignarse a vivir en y con el conflicto hasta desencadenar crisis insolubles. Existen grandes tendencias en los conflictos y en las crisis que deben ser tipificadas y caracterizadas para señalar procesos globales, que se constituyan en elementos de la política educativa. La escuela es un eslabón significativo y refleja lo que sucede a nivel de su entorno, de la ciudad y del país. El problema no está dado por la existencia de conflictos, pues éstos son una expresión viva de las contradicciones inherentes a una institución como la escuela, lo importante es reconocer que el conflicto debe ser definido, analizado y solucionado.

La escuela se ha ido adecuando a un cumplimiento formal de las transformaciones exigidas por la nueva Ley de Educación; todos los planteles definieron Códigos de Convivencia y planes educativos institucionales, pero en la mayoría de los casos esta tarea la realizó quizá uno o dos de los actores en la escuela, sin contar con la colectiva reflexión y participación de los otros actores. Estas herramientas de acción se han convertido lamentablemente en letra muerta, documentos escondidos en cualquier anaquel de la institución, herramientas olvidadas para construir actitudes de cambio



en la vida cotidiana de la institución. Realidad apremiante que debe ser evaluada y corregida en la práctica social de la escuela.

## EL DISCURSO DEL MAESTRO: PARADOJA DE LA NO PREGUNTA

En todo proceso de indagación, lo fundamental son las preguntas acerca del objeto que queremos investigar. Quien no se pregunta, difícilmente encontrará respuestas, respuestas que inevitablemente conducirán a nuevas preguntas. En la propia formulación de las preguntas, de antemano se están construyendo los lineamientos de un futuro conocimiento. Sin desarrollar una inmensa y creativa capacidad de preguntar, la indagación será para siempre un túnel cerrado. Hace aproximadamente un año, dicté en Pereira una conferencia sobre mi texto en Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones, el auditorio era de jóvenes. Al final de la charla, la persona que organizaba el evento preguntó al auditorio si había preguntas. El silencio fue sepulcral. Parece ser que aquellos jóvenes no los había tocado en su íntima sensibilidad la problemática de los jóvenes de *Ciudad Bolívar*. Después de semejante silencio, opté por hacer una larga conferencia sobre la importancia en el hombre de preguntar. Finalmente dije: quien no pregunta difícilmente encontrará sentido en la vida, en cualquier sentido una respuesta. Los muchachos terminaron por hacer infinidad de preguntas sobre los muchachos de *Ciudad Bolívar*.

*Preguntar es más difícil que contestar*, afirma Gadamer. “Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabili-

dad de lo que se pregunta...” Gadamer coloca el sentido de la pregunta en la búsqueda que equilibren el pro y el contra. “El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en la pregunta abierta.” Insiste en que la verdadera pregunta requiere esta apertura, y *cuan-do falta no es más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de las preguntas*. Gadamer trae a colación nuestras inquietudes en relación con las preguntas pedagógicas: “Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado.”

Esta inquietud sobre la importancia de la pregunta, la llevamos a los maestros en los Talleres de Formación. Más que buscar respuestas inmediatas, creamos un ambiente de confrontación intelectual, en un espacio dado y visto por la inercia sólo para las respuestas. Pretendíamos provocar y a la vez implicar a los participantes en los talleres, en la dinámica de las preguntas que construyeran nuevas preguntas, y en esta dinámica que las respuestas fueran el producto de una reflexión final colectiva.

Preguntamos a los estudiantes de los colegios *San Francisco y Uribe Uribe*: ¿Qué tipos de relaciones y conflictos se dan en el aula?, ¿Cuáles son los procesos pedagógicos?, ¿Escuchan los maestros a los estudiantes y los estudiantes a los maestros?, ¿Qué procesos de socialización se dan en el aula? ¿Cómo se manifiesta la autoridad en el aula?

A los maestros participantes en los talleres de los colegios mencionados, les preguntamos: ¿Cuál es su proyecto pedagógico?, ¿Exis-

te una relación emocional, afectiva, maestro-estudiante?, ¿Cuáles son los procesos de autoformación del maestro?, ¿Existe una relación y coherencia entre la teoría y la práctica, en el discurso del maestro?, ¿El maestro humanamente se autorealiza en el ejercicio de la docencia?, ¿Tiene un sentido de pertenencia el maestro con la institución en que trabaja? Preguntamos: ¿Cómo se construye y se aplica el discurso del maestro en la escuela y el aula?

En los diversos Talleres de Formación, hemos preguntado y a la vez desarrollado con los maestros el ejercicio de problematización de los amplios ámbitos humanos en que se mueven las relaciones interpersonales en la escuela, como historia y continuidad cotidiana de conflictos; historia de la escuela y proyección como propuesta educativa; relación histórica de la escuela y la comunidad; relación en la escuela con sus momentos críticos en la construcción de sus discursos pedagógicos y sus influencias en la actualidad; significado social y cultural de la escuela en los procesos de mentalidades en la comunidad.

En éstos, hemos problematizado, la relación de la escuela y el aula como centro fundamental del hecho educativo: las relaciones y conflictos en el aula; los acercamientos a sus propuestas pedagógicas; el aula en función de quién escucha a quién y si quien escucha respeta al otro que habla y en reciprocidad, quien enseña a quién y qué se enseña; qué tipo de conocimiento se construye, si es que se construye conocimiento; el aula en sus procesos de socialización, así también, el aula como actitud de poder y autoridad.

Hemos preguntado al maestro y el maestro ha terminado por preguntarse en un amplio debate en los Talleres, que se han convertido en profundos catalizadores de las preguntas en amplias discusiones democráticas y respetuosas. Son múltiples las preguntas

que han surgido: ¿Cuál es su proyección profesional como maestro?, ¿Existe en el aula una relación emocional afectiva, maestro alumno?, ¿Cuáles son los procesos de autoformación que desarrollan los maestros? ¿Qué tipo de socialización ejerce el maestro en el aula y en la escuela con sus pares? ¿Es una socialización formal? ¿Es una socialización para desarrollar su propuesta educativa? ¿Esa socialización tiene que ver con la historia de la escuela? ¿Existe coherencia entre la teoría y la práctica en el discurso educativo del maestro? ¿El maestro se autorrealiza humanamente en el ejercicio de la docencia? ¿Cuál es el sentido de pertenencia del maestro con su escuela y con su aula?, vive y piensa el maestro, ¿Un permanente autoanálisis de su labor pedagógica?

Construir las preguntas, formular las preguntas correctas, pensar y volver a preguntar, encontrar las respuestas esperadas para de nuevo preguntar, ha sido un hermoso proceso provocador en los Talleres. Su sentido de provocación ha estimulado en los maestros respuestas individuales y colectivas acerca de su mundo y sus entornos en la escuela y en el aula, que de tanto pisar las huellas en el mismo sitio, ya su geografía física y humana había desaparecido ante sus ojos. Las preguntas los regresa a circunstancias específicas, donde el conocimiento se debe construir con pasión y creatividad creciente, día a día. Las respuestas crucificadas y santificadas por el oficio cotidiano, sólo producen en el maestro el hastío de lo repetitivo por la costumbre y no lo dejan avanzar en un proceso individual de autoformación.

La profesora Raquel Pinzón S., del *Externado Nacional Camilo Torres*, define el papel de la escuela: “La razón de ser de la escuela se fundamenta en la formación de ciudadanos que sean contemporáneos, que posean herramientas que le permitan la construcción de sí mismos y de su entorno a partir del saber ser y del saber ha-

cer y que puedan servir a la sociedad como multiplicadores de las culturas de su país...” La profesora agrega: “Se espera que la escuela esté ligada a los procesos organizativos de las comunidades, cumpliendo un papel dinamizador de la cultura y muy acorde con los proyectos globales de transformación de las sociedades...” Pero la realidad es otra. “La escuela se convierte en guardería, en reformatorio, en club social y en multiplicador acríptico de una cultura sin definir, ya que por muchos factores hay tantos conceptos de cultura, educación, sociedad, y comunidad entre otros, como de maestros...”

La misma profesora, con una de experiencia de muchos años en la docencia, en uno de los talleres definía el papel del maestro, a quien se le entrega la inmensa responsabilidad de formar “seres humanos pero socialmente e institucionalmente se le da poca importancia a su trabajo y en ocasiones, también nosotros mismos lo desconocemos y hasta nos avergonzamos de nuestra profesión. Además, somos multiplicadores de una cultura donde el adulto *per se* tiene la razón, donde el ser adulto justifica por serlo cualquier determinación, donde el adulto actúa de una manera y exige al niño otro comportamiento, donde las normas son para los niños, donde se castiga el error y no se le toma como un punto de partida para el aprendizaje...”

Creemos, con todo el respeto debido, que el discurso pedagógico está construido mediante una estructura mental y lógica que en esencia responde y no admite preguntas. Es un discurso que clarifica y define, que concluye y se cierra en las líneas definidas de un caracol y da por terminado el contenido de la palabra hablada. El discurso del maestro es un discurso ideológico, porque el maestro ejerce desde su propia visión y lo aprendido de otras visiones, una labor política: lo religioso, lo social, lo ético. Todo para estar he-

cho y finalizado en el discurso evocado por el maestro. Lo repetitivo por muchos años, la seguridad que dan los años de estar diciendo lo mismo, no conduce al maestro a preguntarse así mismo sobre lo que está diciendo y aseverando. El discurso científico no existe en sentido estricto. "Somos, explica la profesora citada, además reproductores de la cultura de la obediencia y mientras el Ministerio de Educación nos *daba* todo el currículo, y nos decía qué y cómo enseñar, nos sentíamos seguros. Ahora que por medio de la Ley 115 nos da autonomía para crear nuestro propio proyecto educativo de acuerdo con nuestras necesidades y las de la comunidad, (¿ o será que no las conocemos?) esperamos que *alguien* no diga qué hacer o mejor las haga..."

En el *discurso del maestro* se desarrolla una cierta estructura formal, en esencia por la continuidad de su ejercicio. El maestro llega a la escuela y realiza unos rituales: posición y dominio del aula, llamado a lista, teatralización del discurso, gestualización aprendida y repetitiva; manejo de la mirada y juegos en la entonación de la voz, etc. El maestro ritualiza su discurso con un auditorio cautivo, sobre el cual impone su autoridad en un tiempo determinado, en la exposición del contenido. El manejo del espacio en el aula, permite al maestro el control ideológico-pedagógico de sus educandos. En la Cátedra Magistral el maestro maneja su omnisaber, nadie se escapa de su embrujo, nadie escapa de su influencia: en el aula vacía continúa el eco de las palabras magistrales del maestro.

El maestro no configura en esencia una identidad sobre su oficio, por razones sociales y económica y fundamentalmente, porque no se siente humanamente realizado en su profesión. Su acción laboral entra a competir por cuestión de sobrevivencia en otras áreas: maestro-taxista, maestro-comerciante, maestro-vendedor. Y termina por hacer de su profesión un oficio, oficio que se repite y no se

renueva. Deja de ser un profesional, para entrar en las esferas del artesano que maneja al dedillo su oficio y no se preocupa por nuevos aprendizajes.

“Cuando se piensa en el perfil ideal del maestro, viene a nuestra mente esa persona que se ha preparado especialmente para interactuar con un universo muy heterogéneo, sediento de saber, de dudas, expectativas, de necesidades de expresar sus emociones, su sentir y sus anhelos, de ser escuchados, comprendidos y aceptados; más que por llenarse de una serie de contenidos, que a veces reciben y repiten sin saber para qué...”, expresa Sara Chaparro, orientadora de uno de los colegios del sur de Bogotá. La misma orientadora amplía sus opiniones con relación del maestro con los estudiantes: “Desafortunadamente en un alto porcentaje encontramos profesores más no maestros que distan de tener esos atributos necesarios para ser aceptados por quienes son el eje sobre el cual gira el sentido propio de formar, y ellos son los estudiantes, considerados no solo por sus padres y maestros, sino por la sociedad como seres extraños, extravagantes, ególatras, irreverentes, acrílicos, raros y otros adjetivos...” Lo anterior, precisa la profesora citada, tiene que ver con el tipo de relaciones que se generan en el interior del aula y la institución, “en donde el estudiante llega a intercambiar saberes y en últimas lo que recibe son reprimendas, sanciones y críticas...” “Situación que conlleva a una confrontación con todos los estamentos de la comunidad educativa, generando desconfianza, hipocresía y desmotivación entre alumnos-profesores y entre éstos últimos...”

“La práctica docente convencional tiene un objetivo fundamental: la transferencia de un determinado conocimiento del profesor al estudiante” explica el profesor Alejandro Sanz de Santamaría. “Para que este objetivo pueda cumplirse se requieren entonces por lo

menos dos condiciones: la existencia (o preexistencia) de un conocimiento ya dado y estructurado que el profesor tiene en su poder, y la existencia de un estudiante que no tiene en su poder este conocimiento. En torno a esta concepción y práctica de la enseñanza -que se distingue por ser un proceso de docencia transferencial- se ha desarrollado toda la parafernalia física y conceptual que gobierna las prácticas educativas formales que llevamos a cabo en las escuelas, colegios y universidades”, opina Alejandro Sanz Santamaría, en su excelente texto *Alienación en la docencia*<sup>1</sup>.



La relación maestro-alumno es muy conflictiva. En otras actividades profesionales no se da este fenómeno de confrontación. El maestro que está al frente de la clase aparece como un enemigo. Es un proceso de confrontación de quién enseña y de quién recibe, proceso de resistencia y aceptación, de interacción conflictiva generacional: los viejos enseñan su visión y concepción de un paso histórico a los jóvenes. Aquí lo social y lo económico señala y deja huellas imborrables como heridas que nunca se perdonan. Lo educativo perdura como el recuerdo de un maestro que influyó definitivamente en la vida del estudiante; también perdura el odio irreparable contra el maestro que hizo perder una materia al estudiante. El aula es un proceso diario de confrontación de miradas y gestualidades, de ancestros culturales, de actitudes para enseñar y aprender, de procesos persuasivos e imposiciones de una autoridad vertical.

Pero en este proceso de confrontación en el aula, muchas veces termina el año y maestros y estudiantes, poco se conocen humana-

<sup>1</sup> *Texto y Contexto* No. 23, Santa Fe de Bogotá, enero- abril 1994, pp. 74- 88.



mente. Es un conocimiento de nombres que se repiten, de materias que se manejan, de controles sobre tiempos de asistencia al aula y arduos procesos de aprendizaje, de saludos protocolarios y despedidas que no tienen el rostro del retorno.

*No podemos aborrrar a nuestros alumnos la angustia de pensar*, escribe un profesor del *Colegio Champagnat*. El profesor explicita un ejemplo: “Si alguien no está de acuerdo con nuestra forma de pensar, es un indisciplinado, es altanero, es un mal elemento, es un líder negativo”. Las defensas naturales de un discurso impositivo, la contrarespuesta de un discurso que se defiende en la agresividad y en la palabra que hiere y califica al otro. El profesor reflexiona sobre el papel y el objetivo del oficio del maestro: “Nuestro esfuerzo es educar para un sistema que necesita mano de obra calificada, técnicos capaces de responder a la industria pero no educamos para la libertad y la democracia...” Es una enseñanza para competir por un *excelente*, “enseñamos la disciplina de estudiar por miedo a no ser promovidos, educamos para que nuestros alumnos puedan vender su fuerza de trabajo no para que viva del desarrollo de sus posibilidades...”

En uno de los Talleres que realizamos en el *Colegio República de Costa Rica*, escuchamos con asombro, la controversia entre un maestro y un estudiante de la jornada de la noche. El maestro herido en su sentimiento, hacía un cuadro patético del esfuerzo que había hecho durante toda su vida como docente, para formar estudiantes con un futuro definido. Había en la exposición del maestro un reclamo público moral por la incomprensión de su oficio y dedicación a la enseñanza pública. Autoconvencido el maestro se alababa a sí mismo. Uno de los estudiantes, al pararse para hablar solo dijo lo siguiente: “el profesor nunca nos ha preguntado, cómo nos gustaría a nosotros los estudiantes que los maestros nos

formaran para el futuro. También el futuro es nuestro y tenemos el derecho a formarnos individualmente...” El salón fue invadido por un silencio enfrentado de miradas y cavilaciones entre estudiantes y maestros.

En la escuela y en al aula, el maestro establece una relación de poder con estudiantes y padres de familia. El maestro tiene definido un status de poder, que la sociedad le ha delegado. Y el maestro se hace consciente - ¿o inconsciente?- de su poder decisorio sobre los otros. ¿La cuestión crucial es cómo maneja ese poder? Hay maestros que establecen relaciones de afecto y amistad con los estudiantes. Pero esta relación maestro-estudiante puede convertirse en algo que lo separa de los demás maestros, relación que puede volverse sospechosa, que puede suscitar problemas en la escuela. Pareciera ser que la mejor relación que debiera existir entre maestros y estudiantes es la distancia preconcebida en la que el respeto y quizá el temor, sea la norma social aceptada.

En uno de los talleres que hemos realizado, una estudiante expresaba lo siguiente: “En la cafetería vemos a los maestros haciendo chistes, riéndose. Cómo nos gustaría que así sucediese en las clases. Pero no. A los maestros se les despierta el mal humor cuando entran al aula...”

¿El maestro construye conocimiento? La función fundamental del maestro es transmitir una información acerca del conocimiento. El maestro recibe y reconstruye un saber que no necesariamente cuando se retransmite construye conocimiento. Porque el maestro responde a un definido proyecto público, el Curriculum. Es decir, que transmite un proyecto impuesto desde afuera de su ser social, el cual debe aprenderlo y difundirlo. Una maestra del *Colegio Distrital Uribe Uribe* devela críticamente que en su práctica docente ejer-

citaba pocos procesos flexibles: “el movimiento científico estaba ausente, los análisis, las discusiones y los debates estaban prácticamente desterrados del espacio académico. Escribir antes que una labor creativa se convirtió en un oficio de copistas, en una palabra mis prácticas pedagógicas en general cada día, cada año no presentaban nada nuevo, ya que eran de tipo repetitivo” A pesar de su esmero o, entusiasmo y dinamismo, reconoce “que mi ejercicio pedagógico se movió en la rutinización, rigidez y reproducción parcelada del conocimiento. Al igual que los demás maestros, yo también pensaba en transmitir conocimientos a mis alumnos y en desarrollar cuidadosamente los programas emanados del MEN, esto era lo importante y supuestamente conducía al desarrollo integral.”

La escuela es una institución que establece un control ideológico, es una analogía del ejército, de las cárceles. Formaciones en el patio, imposiciones de condecoraciones y de castigos públicos; en el aula se respiran situaciones de profundo hacinamiento, de espacios insalubres, de atmósferas tensas, asfixiantes.

El oficio más vigilado del mundo es el del maestro. Todo el mundo se cree y se siente autorizado para criticar al maestro. Sobre el aula se cierne la mirada acusiosa y vigilante de toda la escuela, no como una forma de control de desarrollar una mayor calidad en la educación, sino como el oficiante que sólo espera resultados. Ante esa situación, por lo general el maestro es el único profesional que no acepta que nadie se meta en su área y menos se introduzcan indebidamente en su aula. Por lo tanto, el ritual que se realiza en el aula tiene visos, en muchos momentos, de un ritual en secreto. Lo que se escucha en el aula, termina siendo analizado en las cafeterías por los estudiantes de una manera anecdótica. El maestro entonces cuida sus saberes como algo definitivo en el transcurrir de su vida personal, lo hace también como una manera de so-

brevivir como individuo en un mundo social, donde la competencia le rompe los dientes a cualquiera.

*Se puede caracterizar al maestro como seguro e impositivo y, por lo tanto dogmático*, afirma Guillermo Bustamante. En relación con el alumno, le parece inaudito que no comprenda, agrega Bustamante. "Pero la verdad es que no entiende por qué el otro no entiende: le angustia el error del alumno y lo sanciona con el gesto, la impaciencia, la sátira y, finalmente, con la calificación. El alumno, por su parte, ha aprendido que no debe equivocarse; teme cometer un error porque sabe que le cuesta caro y, en consecuencia, se entrega a métodos de intervención en clase y de respuesta a exámenes que no conducen a su calificación, pero si aumentan su posibilidad de aprobar"

Quien puede y debe equivocarse en el aula, por razón de formación y de inmadurez, es el estudiante. En su naturaleza está dado para equivocarse y cometer errores. "Consecuente con esto, afirma Bustamante, el alumno se extraña cuando nota un error en el maestro; verifica que algo no funciona como debería. Se produce, entonces, un embarazoso murmullo de voces y miradas... El maestro pierde la compostura, trata de enmendarse, haciéndose notar lo menos posible; y, cuando sólo él se entera del error, por principio lo ocultará al alumno".

"Pero mientras en la escuela se piensa así, insiste Bustamante en su texto, mientras se cree necesario eliminar el error, los epistemólogos conciben el desarrollo del pensamiento como un camino de errores rectificadas. Por necesidad estructural, intrínseca, al acto de conocer le corresponden el entorpecimiento, la equivocación, la dificultad, la confusión. El conocimiento científico no es posible sin el error<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Bustamante, Guillermo, *Maestro/alumno: una relación patológica*. En: Revista Educación y Ciencia No. 4, Quinta época, 1989.

El estudiante recibe el ejercicio docente como una imposición y no precisamente en función de construcción de conocimiento sino de una divulgación de información. Los estudiantes, ahora, no hacen preguntas, lo reconocen los maestros del colegio Champagnat: "Los alumnos preguntan poco, por respeto humano, por el temor de hacerlo mal, hacer el ridículo. No obstante que se previene que esto es un error, porque quizás el que no son buenos escuchas y así de pronto no cree sea el caso de preguntar, por falta de interés, incluso de pronto por su edad de rebeldía, por llevar la contraria, por demostrar su capricho. Quizás también por no complicarse, vale decir por facilísimo, que es a lo que está llevando esto de la promoción automática, prácticamente : porque no se está preparando y o no se ha entendido bien."

Cuando el estudiante pregunta, lo hace para convencerse así mismo que entendió lo que el maestro dijo en su clase magistral. Incluso, pregunta para demostrarle al maestro que le estaba poniendo atención a su discurso. La investigación como un proceso de crecimiento en el conocimiento, es un paso poco trasegado en el aula. Lo que se impone es memorizar y memorizando se adquiere la poca conciencia que el aprendizaje adquirido sirve para pasar el examen. El estudiante pregunta para aclarar lo que se dijo en el aula y no como un proceso para investigar después. En sus preguntas no existe el derecho a la duda. Las preguntas suelen ser del mundo cotidiano, del tema que se trata. Los estudiantes no preguntan para reflexionar. El alumno toma nota y responde en función de los apuntes. El aula entonces se convierte en un evento de respuestas y no de preguntas. Incluso se crea una peligrosa atmósfera de tensión en que preferiblemente lo mejor es no preguntar, escaparse al embrujo del deseo de preguntar y quedarse callado. Optar por el silencio sintomático como una forma de comunicación cifrada en el aula. La no pregunta es como el código de la complacencia social, en que se pervive en un equilibrio, en el que

nadie sale perdiendo y estudiantes y profesores salen plenos y satisfechos del aula.

En últimas, ¿Qué sucede con los estudiantes, en un proceso educativo en que ellos asumen una actitud contemplativa, de resignación, mientras el maestro transmite verbalmente su discurso? La profesora Raquel Pinzón, reflexiona sobre ese tipo de relación y comunicación que se establece en el aula: “A los estudiantes se les exige que salgan y se enfrenten a un mundo donde se les reclama que participen, que sean creativos, analíticos, reflexivos, y *echados para adelante*. Y estamos formándolos pasivos, receptivos y no participativos, donde nosotros los maestros conocemos sus deberes y nos sus derechos y ellos conocen sus derechos y no sus deberes. Pero no aquellos deberes que han sido interiorizados por ellos y a los cuales llegamos después de una larga pero productiva concertación, sino de aquellos que nosotros como seres ocultos y *que sabemos todo, les hemos dicho qué deben ser...*”

*Creo que la labor principal del maestro*, afirma un profesor del Colegio Champagnat, no es hacerse escuchar de los estudiantes, sino tener la capacidad de escucharlos...” Es decir, la educación como proceso de comunicación que construye conocimiento en una doble dirección, en que maestros y estudiantes se convierten en sujetos activos. Ninguno de los dos actores asumen el rol de escuchar simplemente al otro: se escuchan y discuten entre los dos. En opinión del profesor citado, lo que puede transformar la educación, “es el intercambio de opiniones, es la argumentación, el estudio y la investigación lo que nos puede dar otra perspectiva a nuestra labor. Así como una golondrina no hace verano, un solo docente no transforma la escuela”.



Lo mismo sucede con el propio maestro que en el ejercicio diario de mirarse ante el espejo, no lo hace para preguntarse a sí mismo. Lo hace para autoafirmarse en las respuestas que ha venido pregonando en sus veinte o más años de ejercicio como docente. Es su verdad que lo ha acompañado a lo largo de una vida en la docencia; son respuestas flageladas bajo el fuego de una asfixiante y permanente cotidianidad. Porque el ejercicio docente se vuelve ante todo, un oficio que todo lo tiene resuelto por el albur y el peso de la costumbre. ¿Qué se puede preguntar si todo está resuelto? Entonces el conocimiento que se imparte comienza a tener el barniz de lo absoleto y de lo viejo, impuesto en últimas por la presencia de la autoridad indiscutible del maestro en el aula.

En últimas, el maestro tradicional lleva resultados implícitos en su discurso.

Son palabras que argumentan el espectro de un oficio que lleva consigo, cargado en la maleta, el cansancio acumulado de quien lo ha venido pregonando por un tiempo indefinido. Es un discurso absolutamente quieto y de antemano construido, que verbalmente se comunica y contribuye a crear una cultura burocrática en que todo se transluce en supuestos logros que pueden contabilizarse. Es la retórica devorándose las extrañas del propio discurso. Es un discurso en que la inercia intelectual se posesiona de la autoformación del maestro, como si fuese la estación de un viaje que hace tiempo se detuvo.

## EL LADO OSCURO DE LOS PARADIGMAS

Lo oscuro de los paradigmas como expresión de la vieja escuela, que como verdad absoluta y establecida aplastan cualquier reacción por inocente que sea de los estudiantes, ante la arremetida verbal o gestual de los maestros, fue un tema de discusión que le propusimos al profesor Francisco Murillo O. del *Colegio Cham-pagnat*. A continuación, trabajaremos algunas glosas sobre el texto que él nos entregó para el taller.

“Los paradigmas nos dice Baker, no nos dejan ver la realidad, Morín dice que el paradigma solo deja ver lo que nosotros deseamos ver, es decir que hay una realidad que no es ocultada, pues nuestros sentidos, nuestro cerebro no esta en disposición de ver otras cosas. Por eso admiramos tanto a los creativos, a los inventores, ya que son personas que tienen la capacidad de ver lo que nosotros ni siquiera nos imaginamos. La escuela mantiene en los estudiantes una serie de paradigmas, un conjunto de miradas excluyentes de otra realidad”, la que no ven ni vislumbran los estudiantes. El profesor Francisco Murillo enumera algunas de las que considera están presentes en estas mentes, que peligran con caer en la parálisis paradigmática como dice Beker:

*“La dependencia del profesor “ Magister dixit”, parece ser la consigna de los estudiantes al escuchar al profesor que impone su criterio, su estilo, cambia la clase a su acomodo. El profesor dirige, decide, es incuestionada su posición. Es una forma de asumir la autoridad y de someterse sin reparo a la misma. No existe la capacidad de reacción ante la propuesta del docente, simplemente se acepta y solo excepcionalmente existe una reacción, -que generalmente se asume como un irrespeto-. Temas , tareas, evaluaciones, son esas y otras más las decisiones del profesor que son incuestionadas y simplemente acatadas por el estudiante.”*



No se puede siquiera preguntar el por qué de las actitudes del maestro, preguntar sería “una conducta impensable (con las mínimas reacciones admitidas como excepcionales). En algunas ocasiones, las acciones se presentan en los casos de la evaluación o cuando hay una acusación que puede concluir con sanción drástica, es decir se reacciona solo por casos extremos, que pueden generar la pérdida de año o de cupo.” El ejemplo de la actitud vandálica que asumieron los estudiantes de la jornada de la tarde en el *Camilo Torres*, en hechos recientes. *Es el instinto de conservación el que permite la reacción y no la conciencia de pares como seres humanos.*

El profesor asume que esa actitud de resignación o sobrevivencia de los estudiantes, se origina en la relación vertical en la familia, con el Estado, en la escuela. “Son imágenes que se producen constantemente, el estudiante, considero, se asume como el eslabón débil de la cadena, por ello acepta sin reparos la condición del profesor *siempre se salen con la suya, ellos siempre tiene la razón*, evitan la confrontación, pues parece que es luchar contra un fuerte poder y por ello prefieren no *darle patadas al muro*”.

Los estudiantes crean sus propios nichos de protección por fuera del aula. El desquite sin nombre propio, la burla a las espaldas del profesor, los dibujos de éstos, los apodosos manejados soterradamente, los letreros en pupitres o baños, son mecanismos de respuesta, “se constituyen en el mundo subterráneo ante el cual los educadores estamos aislados, salvo en los casos en que nos acercamos a los chicos y chicas y ellos permiten este acercamiento .”

*“La disciplina vertical e impositiva como una necesidad* si el profesor es quien dice, por la misma línea se llega a entender, que la mejor forma de trabajo es la que me imponga lo férreo, la que me exija sin consideración ni contextualización, la que uniforma y trata a

todo el mundo por *igual*, la que busca el *respeto*, entendiendo al mismo como una manera donde lo lúdico esta descartado, la confianza si es posible es de una sola vía (desde el maestro hacia el estudiante), la norma es externa y no cuestionada y las condiciones en general son para afirmar el poder es decir ratificar la autoridad .”

Tener disciplina, en si se considera una necesidad por los estudiantes, pero los mismos la entienden más como el silencio, el orden, el no cuestionamiento. No se asume la disciplina como responsabilidad, ni como dedicación al trabajo. Si el profesor llega a proponer o permitir cambios en el sentido, asumen actitudes de plena irresponsabilidad, confunden la no rigidez con la no exigencia, la tolerancia con la posibilidad del irrespeto, la confianza con la opción de hacer o no hacer. Una actitud de no represión en un maestro, fácilmente puede generar una clase caótica, por cuanto los estudiantes no han podido aprender como se trabaja sin ese tipo de presiones y al tener la oportunidad lógicamente se descontrolan y desfazan en su comportamiento.

La disciplina, se ve entonces, como un problema cultural mientras no sea la escuela la que genere nuevas formas de relación, y se planteen casos de docentes aislados, los nuevos estilos, fácilmente pueden caer en la anarquía, no se conocen otros parámetros que los de la represión como forma de *funcionar*.

La *dependencia* de la calificación *Profe cuanto saqué*, es una de las preguntas más recibidas por un docente. El estímulo respuesta condicionador de los comportamientos que refleja la calificación, ha penetrado hasta lo más profundo del ser de nuestros estudiantes. No pueden pensar, o al menos lo hacen muy difícilmente..., pero dudo que sea porque desapareció la dependencia de la nota y es más por la dependencia del profesor y el respeto al mismo.

El estudiar por saber, casi que es un imposible absoluto, el deseo de asegurar el futuro y por ello acceder al conocimiento, puede pensarse que es una ilusión de idealistas, a la cual se está muy lejos de llegar. Si se estudia es para alcanzar una nota, si se obtiene es para pasar la materia y si se pasa la materia es para pasar el año y esto para evitar el regaño del padre o en ocasiones, consecuencias peores. No hay nota, no hay estudio, casi es una relación de educación inexorable, que se ve apuntalada casa vez más por la acción de los docentes y los padres, por una sociedad que todo lo expresa con medida aún sea solo para ocupar papel, espacio y tiempo, olvidándose del verdadero desarrollo humano, asegura el profesor Francisco Murillo.

*El culto a los libros y en general a los impresores de editorial:* Una de las peticiones más sólidas al comienzo del curso, fue el tener un mismo libro, parece que la unidad del texto, les permite igualmente unificar el pensamiento, eso de pensar de manera divergente no es una de las opciones que uno observa en los estudiantes.

Siempre que se hace necesario, se solicita hasta el número de páginas del texto donde se puede hacer la tarea; en caso de realizar la tarea desde el texto, la copia es casi la única alternativa de respuesta que se observa en los trabajos, si se hace el resumen, esto implica quitar unas palabras y dejar la mayoría, la expresión autónoma, el criterio propio, prácticamente están descartadas.

Qué nos puede explicar lo anterior, realmente, como no hay necesidad de un desarrollo sólido, sino de obtener unas notas adecuadas. También podemos decir que en razón a que es el profesor quien tiene la razón, cuando el mismo no está presente su *representante* es el texto, o se quiere reflejar lo más fielmente el pensamiento homogéneo que parece ser lo que busca aún en estos días

la escuela. Descorazonar balance, cuando se habla por otras partes de creatividad, inventiva y desarrollo científico.



*La dependencia: el paradigma de paradigmas.* En síntesis breve y apretada, todas las actitudes que observamos en los estudiantes implican una absoluta ausencia de autonomía. Parece que la escuela tiene una función contraria a los principios de la educación de siempre: lograr que todos obremos igual, que nos olvidemos que somos seres únicos e irrepetibles, por ello los estudiantes no reaccionan, por ello los chicos y chicas poco preguntan, por ello prefieren que el profesor siempre explique, diga, proponga, ellos prefieren estar atentos y evitar el intercambio enriquecedor.

¿Estaremos ante una de las paradojas de estos tiempos: el estudiante que es creativo, libre autónomo, pero que actúa en forma contraria, para no asumir riesgos?. Es posible que sea tal la habilidad de nuestros jóvenes que ya aprendieron el mimetismo del camaleón. Vale la pena hacer un viaje más riguroso al profundo mundo de esta juventud, que nos lleva por el camino de la incertidumbre.



La dependencia el paradigma de para-  
digma. En síntesis breve y sucinta to-  
das las actividades que observamos en los

estudiantes implican una absoluta ausencia de autonomía. Pero  
que la escuela tiene una función conexas a los principios de la etic-  
cación de siempre: lograr que todos aprendan igual, que nos olvid-  
mos que somos seres únicos e irrepetibles, por ello los estudiantes  
no razonan, por ello los chicos y chicas poco preguntan, por ello  
practican que el profesor siempre expone, dice, propone, ellos  
practican estar atentos y evitar el intercambio estudiantil.

Se terminó de imprimir esta edición en los talleres de Editora Guadalupe Ltda.  
el mes de Agosto de 1998. El texto fue compuesto en  
caracteres de imprenta en Stempel Garamon de doce puntos  
sobre papel propalibros de 90 gramos  
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

An abstract graphic design featuring several overlapping rectangular blocks of color. A large teal block covers most of the page. Overlapping this are several orange blocks of varying sizes and positions, creating a stepped, architectural effect. The blocks are arranged in a way that suggests a staircase or a series of platforms.

## **IDEP**

Cra 19A No. 1A-55

Tels: 337 1320 - 337 1303

337 1289 - 337 1356

Fax: 289 5669

E-mail: [idep@docente.idep.edu.co](mailto:idep@docente.idep.edu.co)

Internet: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)