

Lectura analítica de los alcances investigativos

● *Alberto Martínez Boom*
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Los párrafos siguientes son apenas una primera aproximación, a las dos jornadas de socialización y presentación de trabajos, emociones y proyectos que transitan por las prácticas, las experiencias y las investigaciones de algunos maestros y maestras del Distrito. Confieso, por tanto, que es arriesgada y prematura esta lectura, y que su temeridad es apenas un gesto de diálogo intelectual.

Derecho a la educación

Me quedo con el mensaje serio y propositivo del colectivo "Derecho, justicia y paz" que señala que el maestro y la escuela deben ser promotores de los Derechos Humanos, y la manera juiciosa como elaboraron una investigación comparada de los modos implementados desde las políticas públicas para respetar, garantizar y proteger este derecho.

Pero quisiera ahondar la aparente evidencia del derecho a la educación, no sólo porque su génesis histórica hace referencia a un derecho en cabeza del Estado y no del individuo, sino por la ingenuidad, esa sí aparente, que semantiza su exigencia actual como atributo natural del ciudadano. Una analítica del poder al derecho a la educación mostraría la eficacia social y cultural de aquellos sofismas que se naturalizan y esencializan acríticamente.

Pensar la escuela y sus prácticas

La mayoría de los discursos miran a la escuela como lugar vital, laboratorio de prácticas sociales y espacio de empoderamiento. De ahí que las justificaciones busquen potenciarla, ayudarla a salir de la crisis, volverla segura, hacerla democrática y gestionarla para la convivencia. Es claro para los investigadores que la escuela es un lugar de conflictos, de producción regulativa, de circulación y generación de saber, un objeto de estudio que se impone como realidad tangible, presente en su arquitectura, en sus horarios, en sus actores, prácticas e itinerarios.

Sin embargo, llamo la atención sobre el peso histórico de esta categoría: investigar la escuela exige conocer su objetivación como dispositivo, es una forma que nos da forma, que regula nuestros cuerpos y nuestras formas de pensar. De ahí esas rutas rutinarias que se evidencian como prácticas.

Una práctica no es lo que se dice sino la relación compleja de lo que se dice y lo que se hace con sus cargas positivas y negativas. La forma *escuela* carga huellas y heridas que le son propias y que afectan la narrativa de cualquier investigación.

Afirmar culturalmente al maestro

Es mi principal emoción con el Encuentro la diversidad de actos afirmativos desde la voz de los maestros que desde actuaciones individuales y colectivas, ancladas territorialmente, hacen expresión de resistencia, de mutación, de fuerza intempestiva. Me conmueve ese esfuerzo auténtico al asumir el reto de nombrar las realidades cotidianas, problematizándolas y proponiendo caminos de acción. En esa práctica y en ese quehacer el maestro se hace visible para sí y en relación con el sistema, con el orden en el que está inmerso.

La tensión está en la forma como esas geoprácticas se convierten lentamente en experiencias, en indagaciones, en conflictos, en estudio, en conceptualización y en investigación. En una sociedad como la nuestra y en un momento histórico como el presente, el maestro no puede seguir reconociéndose en esas imágenes que la sociedad, el poder y la cultura le ofrecen, de ahí la petición de mirarlo desde su autenticidad, su potencia y su resistencia.

Experiencias que se hacen luz

Por lo general, se tiende a creer que cualquier acto de la vida produce experiencia, o que toda información se convierte en conocimiento. Pensamos, con Dewey, que aun cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una institución produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia; para que ésta se produzca se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Con ello, se entiende que la experiencia es singular y única y que no se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general: "[...] sólo el que obtenga esta experiencia puede experimentar, los demás, sencillamente, actúan sin experiencia".

A la luz de este planteamiento, se trata de establecer una diferenciación entre la práctica que realizan cotidianamente los maestros en la escuela y la experiencia. Esta diferencia alcanza a reconocer que no por aplicar un modelo pedagógico a su trabajo, no por introducir un método o una propuesta de innovación; ello constituye una experiencia pedagógica como tal. Invito a este colectivo de maestros a que trabajemos este concepto complejo de experiencia y sus relaciones de cruce con la cultura, el poder y unas formas de subjetivación. La experiencia nos tumba, decía Heidegger. La práctica puede ser presentada como un actuar en la penumbra; la experiencia, por el contrario, sólo es posible en la luz, haciendo visible sus condiciones de posibilidad y realidad. En el fondo, la experiencia se constituye sólo en la lectura.

Sobre la pedagogía

Reconocer la pedagogía como saber es reconocerla como una positividad que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber. Entre estos objetos está, por supuesto, la enseñanza, la escuela, los procesos de conocimiento, el niño, que constituirían objetos de saber pedagógico, los cuales deben entenderse como un conjunto heterogéneo de nociones y de prácticas que se dan en una sociedad a propósito de una práctica de saber.



▶ El profesor Alberto Martínez Boom durante el acto de presentación del Encuentro.

Se trata de asumir la enseñanza como un acontecimiento complejo de saber, en donde los modos de proceder en el trabajo pedagógico no se limitan a la pareja enseñanza-aprendizaje. Todo lo contrario, nos pone a pensar prácticas y regularidades; establece vínculos, enlaces; forma colectivos desde las propias soledades, es decir, constituye sujetos de saber pedagógico.

Funciones de la investigación

En palabras de Federico, "la función de la investigación es renovar las interrogaciones", es decir, que todo supuesto será sometido a interrogación. En el fondo las actitudes del investigador en ese viaje irreductible a lo desconocido y en lo desconocido, siguen siendo: estar abierto, inventar y olvidar (desaprender).

Tensiones y quiebres

Sólo quisiera mencionarlas como argumentos generales, y son las siguientes:

- La otredad, que se sigue asumiendo como exterioridad, obviando su sentido más complejo, lo otro que hay en mí.
- A nombre de la no fragmentación se pierden las disciplinas.
- Los objetos de investigación no están dados, hay que interrogarlos a fondo: la familia, la escuela, el maestro, la infancia, el saber.
- Lo histórico no es antecedente.
- La memoria no es experiencia.
- El afuera no funciona como contexto.
- El estudiante no se representa en el aprendizaje.
- El problema es la objetivación y la subjetivación.
- Es muy difícil hacer investigación contemporánea desde esquemas de representación. ●



Algunos resultados 2007

página 10

Equidad de género en la escuela

Este etapa del proyecto es la primera de dos fases, donde se propone eludir la curricularización del tema de género, y, más bien, redimensionar la perspectiva de género dentro de todos los componentes curriculares como son los planes de estudio, las metodologías, las didácticas y las relaciones que se dan en el aula, para buscar que, de cara a lograr la equidad de género en la escuela, se pueda transformar en eje transversal en las diferentes áreas del currículo. En este sentido trabajamos con cinco colegios, con la participación de seis maestros de las diferentes áreas por cada colegio.

Se buscó que los maestros participantes en la investigación hicieran reconocimiento de las vivencias en cada una de las instituciones educativas sobre los imaginarios de lo femenino y lo masculino en todos los componentes del currículo.

El estudio confirmó la existencia de estereotipos femeninos y masculinos bastante marcados, y que se derivan de una cultura patriarcal. Se evidencia también la existencia de una minoría que posee interpretaciones progresistas sobre género; en la segunda fase trabajaremos nuevas representaciones con estas minorías, para a partir de allí generar la propuesta de transversalización curricular.

Formación alternativa de enseñanza de la lectura y la escritura para maestros no licenciados

El Proyecto consistió en un proceso de formación para 120 maestros no licenciados apoyados con el acompañamiento de docentes con experiencia en proyectos de investigación relacionados con lectura y escritura. También permitió confirmar la pertinencia del uso de dos ejes centrales en la formación de maestros: los procesos de lectura y escritura y la pedagogía por proyectos. De este modo, orientados desde estos dos ejes, los maestros no licenciados pudieron formular y desarrollar proyectos de aula en sus colegios.

Es también pertinente y necesario que los maestros puedan reconocerse y formarse en sus propios procesos de lectura y escritura; y fue interesante conocer los saberes y necesidades que en el ámbito pedagógico tienen estos docentes, de reciente vinculación a la plantilla de maestros del Distrito.

Se evidenció asimismo la importancia del reconocimiento del trabajo en aula en los procesos de formación, combinado con fundamentos teóricos con perspectivas metodológicas de investigación como alternativa sugestiva para la formación de dichos docentes.

página 14

Pedagogía del cuerpo como escenario de paz y convivencia

El proyecto aplicado a las escuelas de Bogotá tiene como referente el Colegio del Cuerpo de Cartagena, que crea toda una pedagogía en torno a la danza y el cuerpo, proyecto desarrollado con niños y adolescentes habitantes de sectores conflictivos en Cartagena.

Su aplicación ha obtenido efectos pedagógicos muy importantes en el proceso de formación de los jóvenes, al incorporar la cultura de la danza y de la pedagogía del cuerpo a su quehacer cotidiano, afectando las escuelas en su plan curricular y generando una motivación especial por los niños en el desarrollo de dichas actividades.

Estos elementos y antecedentes nos sirvieron de referencia para intentar hacer una réplica de esa experiencia en algunos colegios distritales, particularmente en Usaquén, donde se venían haciendo algunas experiencias, en los colegios Toberín, Nuevo Horizonte y General Santander, donde crearon espacios propicios para el desarrollo de la convivencia, para instituir una pedagogía de la cultura de la convivencia y de la paz, haciéndolo desde la creación de lenguajes del cuerpo que mediaran en la relación entre los jóvenes y los conflictos cotidianos.

A partir de los talleres realizados, se generó un conocimiento vivencial que integra el despertar y la sensibilidad del cuerpo, resolviendo temores y posturas rígidas con relación a la otredad, a la posibilidad de generar relaciones hipersubjetivas con los otros y las otras, en un ambiente desinhibido en el que sea posible la interacción corporal por medio del lenguaje de la danza.

Esto conllevó a que los niños desarrollaran una sensibilidad hacia las posibilidades del movimiento, del ritmo y de la danza, lo que aportó ganancias en la atención, en la concentración, en el descubrimiento de las sensaciones corporales y de las posibilidades de relacionar el cuerpo con el espacio, los objetos y otros cuerpos, construyendo esquemas abstractos que brindan mejores condiciones para la expresión corporal y que generan lenguajes corporales para aplicación de la convivencia y del manejo del conflicto.

Los participantes también aprendieron cómo se puede desarrollar una disciplina a partir de actividades que posibilitan un determinado saber; en este caso, la pedagogía del cuerpo, y que no es necesario acudir a un conjunto de normas de régimen disciplinario para moldear las relaciones con los demás, ya que a partir de la construcción de una disciplina corporal es posible desarrollar una relación regulada con los demás.

página 16

Los trabajos de la memoria

La memoria es reactualización, resignificación de lo ya acontecido desde requerimientos e intereses del presente. Es hacer emerger otras historias no visibles, marginales y no oficiales.

El Centro de Memoria busca reconstruir, conservar y divulgar la memoria educativa y pedagógica de la ciudad para aportar a la construcción y fortalecimiento del saber pedagógico, al enriquecimiento y transformación de las prácticas educativas y a la constitución de identidades educativas y pedagógicas de la ciudad y sus maestros.

Este propósito se hace posible, además de otros medios, con la recuperación y construcción de la memoria educativa y la memoria pedagógica de colegios de la ciudad.

Memoria educativa

Es acudir al ejercicio social de reconstruir y construir sentidos y significados que habitan en los recuerdos y los olvidos de hechos y acontecimientos educativos en los que se cruzan y entrecruzan políticas, instituciones, sujetos, escenarios y relaciones en una temporalidad propuesta.

Memoria pedagógica

Implica doble ejercicio: en primer lugar, aclarar y explicar los sentidos, los significados, las condiciones y contextos de realización y las relaciones entre sujetos de unas prácticas educativas que son recordadas y recuperadas en un proceso de memoria.

De otro lado, la memoria pedagógica implica indagar por unos saberes pedagógicos, sus contenidos, modos y condiciones de elaboración, producidos por grupos o comunidades de maestros en el marco de unas prácticas educativas histórico-concretas.

Centro de Memoria, Museo Pedagógico Virtual, Centro de Documentación y Área de Comunicaciones presentan sus resultados 2007.



Elementos del gabinete de física, Colegio Salesiano León XIII, 1939. (*Cronotopías escolares*, Centro de Memoria, 2007).