

SENTIDO DE INVESTIGACIÓN DE LO REAL EN EDUCACIÓN*



LUCY PERAFÁN ECHEVERRI
PROFESORA E INVESTIGADORA
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

A mis compañeros y amigos: Fernando, Cristina, Carlos, Isaura y Alberto.

ABSTRACT

The scientific disciplines with its expressions, analysis tasks and conceptions along with the pedagogical practice reveal that the subject at a given moment faces the fear of memory and of the weakness of not being aware of knowledge value.

It seems unlikely that knowledge is related to the injustice. That is to say, often it is easier accepting something than understanding it.

KEY WORDS

teaching practice, scientific discipline, knowledge, subject, action.

Las expresiones, idas y venidas de análisis y concepciones en las disciplinas científicas y la práctica pedagógica de las mismas revelan que el sujeto en algún momento se encuentra con

el temor del recuerdo y de la debilidad de no hacer conciencia del valor del conocimiento. Parece inverosímil que el conocimiento tenga relación con la sinrazón. Es decir, a menudo resulta más fácil aceptar una cosa que comprenderla.

La inquietud asalta como síntomas: ¿qué deseamos cuando iniciamos el camino de educadores?, ¿cómo alejar el proceso educativo de la vida si es por el lenguaje que se interroga?, ¿es necesario indicar qué tipo de criterios permiten decidir si se puede hacer o no investigación educativa?, ¿si una investigación en la práctica pedagógica merece ese título? Desde estos interrogantes nace el Grupo de Estudios en Lenguas (GEL), constituido por profesores de matemáticas, lenguas, biología, lingüística de la Universidad del Cauca. El grupo está reconocido por Conciencias en Categoría C.

En el camino de trabajo dos son los proyectos realizados; el segundo aún se encuentra en ejecución. Antes de explicitar sobre la producción en cada uno de los proyectos es preciso expresar cuanto entendemos por investigación en educación.

*Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Grupos de Integración registrado y reconocidos en Colciencias en el área de educación, Neiva 2008.

La pretensión de leyes universales para validar la subjetividad de quienes investigan deviene problemática, pues en la perspectiva de la acción pedagógica se requiere que el maestro participe del proceso de investigación, toda vez que es justamente su práctica educativa la que es preciso resignificar para evitar esa aparente paradoja de pensarla desde un ideal, es decir, sin límites ni en lo personal ni en el lenguaje.

El declive de la primacía de un método a priori a la investigación, como elemento de garantía de objetividad ha dado paso en la educación a la producción de metodologías específicas, a fin de que los procesos permitan la constitución a su vez del objeto de investigación. Éste es uno de los puntos significantes de nuestra investigación, a saber, que el objeto no está dado, que se constituye en la medida en que la problemática se devela en el trabajo con nosotros mismos, con los estudiantes y con los maestros.

El maestro en su práctica asume la experiencia un algo acabado. Con seguridad intranquilizadora se expresa que "la experiencia hace al maestro". Sin embargo, las preguntas serían, ¿qué tan posibilitadora en transformaciones es la experiencia educativa?, ¿es suficiente con "dictar" clase y determinar el conocimiento?, ¿por qué asumir la disciplina como saber finalizado?, ¿son los años de experiencia los que definen el conocimiento del maestro? El maestro en su experiencia educativa tiene la tendencia a transmitir los contenidos y a que la materia sea el centro de su práctica y olvida o no cree que el afecto hace parte de la constitución del conocimiento, justamente porque la concepción que valida de conocimiento es la acumulación de información, a partir de lo cual signa una "ideología de sujeto". Un sistema de representaciones y comportamientos que reconocerá como propios de su disciplina. Esta ideología de sujeto está puesta en una lógica de lugar asignado, sino el sujeto sería un inadaptado.

Como podemos ver antes de centrarnos en un método le damos un valor epistemológico a la investigación: ¿cómo es que el término se carga de una significación absoluta y acabada de conocimiento?, ¿y termina como ejercicio

práctico? Un marcado predominio de legitimar el conocimiento por resultado determina la manera de asumir la investigación en el espacio educativo. A diferencia, en nuestros procesos, el método no es un instrumento cualquiera, se precisa al ordenar lo educativo real. Es decir, en el camino del conocimiento se crean unas condiciones no dadas ni por la disciplina ni por la didáctica.

¿Cuáles son esas condiciones? Uno, el carácter apasionado de la relación con el saber en un camino de trabajo que cada investigador se forja. En una actitud construida ya no se trabaja, ya no se es obrero y se abandona la actividad importante: la formación del espíritu científico. Diremos del pensamiento científico. Ésta es una debilidad académica por la ausencia de pensamiento enseñante. No se arriesga la razón ni el pensamiento, no se vive conscientemente la época y ésta termina otorgándole al espíritu académico una seguridad tal, que liga la lección y la memoria a la ciencia. Dos, explicitar y analizar las concepciones de conocimiento, lengua, escritura, enseñabilidad, educabilidad, formación.

La idea de que investigadores experimentales puedan dar cuenta de procesos educativos sin contar con la comunidad educativa como dimensión, espacio o campo de quien investiga está en entre dicho. La investigación educativa es preciso realizarla en espacios reales, allí donde maestros y estudiantes se enfrentan al sentido pragmático de la práctica pedagógica, del saber, de los regímenes de signos, del afecto. La investigación no puede ser un laboratorio de control de variables, es laboratorio de producción de conocimiento. "La investigación educativa es entonces síntesis de múltiples determinaciones formativas, es por ello compleja y esto la hace creativa. Así mismo requiere ser entendida como el "lugar" donde se trabaja el pensamiento y el saber. Un maestro crea unas condiciones ciertas para él (el maestro) para el otro el estudiante en un esfuerzo mutuo por saber". (Perafán, 2004, pág. 113)

Nos movemos en prácticas particulares mediadas por una concepción metódica de investigación porque la noción de conocimiento y de lenguaje legítima dicha práctica. Una reorganización

emerge cuando se entiende el individuo investigador como constitución histórica y se explican tanto los obstáculos como la ruptura en los procesos educativos. En este sentido podemos decir que el investigador es quien crea o no las condiciones de su realización. ¿Cuáles son los conceptos epistemológicos de una investigación como proceso formativo? De una parte, la experiencia analizada en dialéctica con el pensamiento aplicado. De otra parte, el acto metodológico.

Al referir la experiencia analizada y el pensamiento aplicado en procesos de investigación estamos expresando que son dos obligaciones epistemológicas. Si falta una no se estaría participando de una actividad científica. En el espíritu investigativo es determinante un objeto preciso de conocimiento constituido en o desde una problemática que se advierte en la relación con la misma y en su vivencia real, la que define una determinada experiencia por realizar. En otras palabras, el pensamiento conquista el valor teórico en sus aplicaciones. Entendemos aquí por aplicación por un lado, la creación de campos de pensamiento y por otro, ordenar una experiencia real en la que la teoría se realice. Ya no se trata pues de apoyarse en un método fijo, formal, abstracto, el que a su vez tendrá implícito la finalidad y el producto de la investigación. Viviendo de cerca la dialéctica planteada se entiende que el pensamiento aplicado es esencialmente rectificación del saber.

Si el maestro piensa en su experiencia como espacio de acción educadora, entonces podemos decir que la experiencia en tanto acción investigativa a su vez, se renueva permanentemente. Es decir, la repetición eleva a valor educativo la misma repetición luego de atravesarla.

Como podemos ver el objeto no puede designarse como un objeto inmediato. Es decir un camino hacia el objeto no es en principio objetivo. Nuestro primer momento fue la explicación de las subjetividades en las que podíamos entrever la formación histórica no sólo del pensamiento además del pensamiento del maestro y del posicionamiento epistemológico, como de la formación de los conceptos. Se requiere entonces

de una ruptura entre el conocimiento sensible que se tiene de lengua, escritura, pedagogía, maestro, conocimiento y el conocimiento elaborado, científico, rectificado. Hablar de objeto no nos hace objetivos. La objetividad es posible si antes se hace ruptura con el objeto inmediato. La inmediatez nos puede ubicar en falsas apreciaciones, en conjeturas ligeras, entonces hay que contradecir los pensamientos que son producto de una primera observación.

Si las dificultades se plantean como preguntas con el propósito de volver sobre ellas para iniciar un andar en nuevas preguntas, dudas, lectura, escritura, diálogo, entonces diríamos que el problema se realiza, se constituye en una reforma del entendimiento.

Nuestro primer proyecto se denominó, Relaciones de sentido: Lengua. Enseñabilidad y educabilidad. Allí, nos planteamos el siguiente problema: ¿qué es lo determinado y lo determinante en las relaciones de sentido, lengua, enseñabilidad y educabilidad en el marco de lo pedagógico y lo epistemológico?

Entre los avances obtenidos con respecto a la ejecución del problema macro tenemos que cada problema específico permitió a los investigadores volver sobre su práctica pedagógica y hacer partícipes a sus estudiantes de un proceso de formación en el que al tiempo se explicitaban y analizaban las dificultades en la enseñanza, aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera.

Lo determinado se entendió como lo dado, aquello que permanece acrítico en los procesos de enseñanza. Ideas sobre lengua, escritura, educación, método, tanto de profesores investigadores como de estudiantes indicaban una inadecuación histórica de los mismos.

Lo determinante o significativo en la investigación constituyó el proceso de enseñabilidad y educabilidad que cada investigador realizó y que conceptualizamos, la investigación como proceso formativo.

Si bien cada investigador realizó un trabajo de aula, el seminario permanente y los seminarios con maestros de diferentes instituciones educativas se constituyeron en fortalezas para el grupo.

Nuestra investigación dio prelación al pensamiento aplicado, esto es analizar las nociones que se tienen de lengua, escritura, lectura, pragmática para entender dificultades y posibilidades en el trabajo con la lengua.

El proceso educativo y la práctica pedagógica, son deudores de un trabajo de enseñabilidad y educabilidad. Inquietos y a la vez conscientes de dicha necesidad el Grupo de Estudios en Lenguas se interrogó por el, ¿cómo se abordan las nociones o los postulados en las áreas de conocimiento? Esto nos llevó a una primera tesis. En la formación de sujetos es importante realizar un análisis de las ideas que los estudiantes tienen de la disciplina. En el proceso de enseñabilidad y educabilidad se reveló que varias de las dificultades en la lectura, en la escritura radicaban en que las concepciones de los estudiantes limitaban su propia acción, porque son concepciones centradas en la forma de la palabra sin una conciencia de que una naturaleza dinámica e intelectual supera lo dicho comúnmente.

Lo anterior no es sólo la vivencia del estudiante. Los maestros igualmente creen estar ante la verdad absoluta, idea acorde con una práctica pedagógica estable y tranquilizadora. El mundo gira, giran sus ideas, giran sus tareas, y la ciencia encuentra su acomodación pedagógica y didáctica.

Entonces, lo determinado en la enseñanza de la lengua, de la escritura, está dado por: la noción absoluta y su función de aplicación, el carácter de instrumento impuesto a los significantes, la naturaleza material con la que se pretende definir lengua, escritura, la subordinación, la convicción, la escritura paralela, la interpretación, el significado colectivo.

Lo determinante es una formación en la investigación de las dificultades tanto del maestro como de los estudiantes, porque dicha formación es reveladora. Nuestro primer momento fue la explicación de las subjetividades en las que podíamos entrever la formación histórica no sólo del pensamiento, además del pensamiento del maestro y del posicionamiento epistémico. Se requiere entonces de una ruptura entre el conocimiento sensible o conocimiento

común y el conocimiento elaborado, científico, rectificado. ¿Por qué decimos que el objeto no es inmediato? Porque la inmediatez nos ubica en falsas apreciaciones.

¿Qué entendemos por formación? La acepción primera y fundante sería de forma o dar forma. En nuestra investigación la formación tiene como principio la discontinuidad y la rectificación de las nociones.

La formación como proceso dinámico entretiene la educabilidad y la enseñabilidad. Formación creadora son los términos con los que rompemos la continuidad del conocimiento dado. El conocimiento no puede estar determinado, nuevas preguntas, agitan la enseñanza. En la formación de los conceptos un no psicologismo renueva las ideas e inquieta permanentemente la razón. En efecto, toda la investigación plantea la diferencia entre saber de la escritura y utilizar la escritura o saber y utilizar el conocimiento.

La problemática por la que se arriesgó la investigación fue: relaciones de sentido, lengua, enseñabilidad y educabilidad. En este marco se nos presentaron una serie de problemas bien definidos: la lectura en condiciones solo de información, la relación lengua materna y lengua extranjera, las concepciones de lengua, de escritura, la escritura como proceso para el aprendizaje de la lengua extranjera, obstáculos epistemológicos y pedagógicos en la enseñanza de la lengua, los postulados de las disciplinas científicas. Como podemos ver un objeto puede determinar muchas perspectivas de precisión incluso puede pertenecer a problemáticas distintas.

En efecto, la educabilidad como proceso de formación de un espíritu científico como de ensoñación se constituye en una experiencia que se piensa y analiza. Esto implica crear unas condiciones particulares, una singularidad y mantener un interés vital en la investigación des-interesada. Es decir, la educabilidad requiere de un pensamiento enseñante, de un educador que no ubique la "materia" en el centro de su actividad educativa, pues el espíritu (razón) animado sólo por la información, de conocimiento a oídas, no tendrá más que ideas inadecuadas. Es el estado dogmático al que

puede llegar la razón, mientras el pensamiento científico se caracteriza por prestar cuidado y analizar el error. Un compromiso total para el desarrollo de algo que logre la integridad del individuo.

La enseñabilidad entonces, es promotora de producción de saber y la educabilidad de transformación del ser maestro y del ser estudiante, una y otra no son ni exteriores ni paralelas al acto educativo. Una cosa es transmitir conocimientos y una muy distinta vivir procesos en los que se haga conciencia que la lengua no es exterior al individuo y que por eso la variabilidad es una razón de ser.

En efecto, el progreso del pensamiento es el signo manifiesto de una reorganización intelectual, de una rectificación de inadecuaciones. Fue preciso comenzar por el esfuerzo de oponer a la idea instrumental de los fenómenos reconocidos por la disciplina científica la conceptualización de un pensamiento diferente, hacia la formación epistemológica. "El orden de las nociones adquiridas es el orden de un racionalismo aplicado". (Bachelard, 1978, pág. 162)

La movilidad del método y un psicoanálisis del pensamiento científico son una metodología de conciencia. A medida que los conocimientos son información y por tanto se acumulan en la memoria, ocupan menos lugar intelectual. En la investigación de lo que se trata es de formar un espíritu investigativo no de un campo de erudición. Todo cuanto se encuentra en la memoria se debe reorganizar. Una memoria erudita o una reducción por parte del método puede falsear el análisis y entorpecer el extensivo progreso del pensamiento objetivo.

Nos preguntamos si un psicoanálisis del espíritu científico no sería una metodología de conciencia ya que ésta se logra justamente en la ruptura con el conocimiento usual. Al avanzar en las rectificaciones, nos demostramos, en principio a nosotros mismos, los investigadores, que una experiencia en la cual la duda científica ha dado paso a una rectificación ya no puede ser una experiencia inmediata y que el pensamiento ya no puede ser un pensamiento cerrado. En efecto, la investigación como proceso formativo crea conocimiento por tanto crea un nuevo

lenguaje. Entender el lenguaje como pensamiento constituye la vida de los sujetos. Cuando se le dan al sujeto posibilidades de expresión, de creación, el lenguaje se constituye en acto creador, por tanto en revelador de nuevos interrogantes. Aquí nace nuestro segundo proyecto.

Con el propósito de valorar la línea de continuidad o de discontinuidad entre las nociones de lectura, escritura de los maestros de Educación Básica y las nociones reconocidas por la comunidad Académica, el Grupo de Estudios en lenguas planteó el proyecto: Lengua, enseñabilidad y educabilidad, II fase. Epistemología de la lectura, escritura y formación en maestros investigadores de Educación Básica. (0 a 6 Grados), el cual está en ejecución como lo expresamos inicialmente.

Los propósitos que pueden orientar una investigación sobre escritura en la escuela implican una idea de progreso, es decir, una práctica teórica educativa con alto grado de exigencia a nivel teórico. Requiere este proceso saber de la lectura, saber de la escritura y saber sobre la formación de los conceptos. Dicha formación es histórica y tiene implicaciones en la enseñanza porque las nociones se presentan generalmente como supuestos. Si bien, sobre la escritura pesan diferentes discursos la diferencia está en expresar cuanto hemos tenido tiempo de vivir, avalorar e inteligir. Por tanto, la escritura deviene revolución en el sentido específico de transformación cuando se ubica el preciso problema y se es consciente del decir. Realización que demanda un proceso de reorganización. Realización y reorganización en tanto valor epistemológico y formación. Entonces, determinar la línea de continuidad o de discontinuidad entre las nociones de lectura, escritura de los maestros de Educación Básica y los conceptos reconocidos por la Comunidad Académica nos llevó a plantearnos la inquietud de qué tanto pesa la tradición de las nociones en la aplicabilidad de las mismas y hasta qué punto se instituyen en freno y en inercia. Si bien, cada maestro se esfuerza por la idea finalmente encontramos ideas comunes en las cuatro instituciones a saber: Manuel José Mosquera, Normal Superior, Santa Teresita de Rosas Cauca y Cajete.

Nuestro proceso con los profesores de Educación Básica ha consistido en situar la problemática en la escritura misma y desde una metodología: el seminario investigativo, pues es analizando el problema como llegaremos a entenderlo y explicarlo, de allí la pregunta que nos ocupa: ¿cuáles son las concepciones que los maestros de Educación Básica tienen de lectura, de escritura y cuáles las implicaciones afectivas, epistemológicas y pedagógicas?

En la acción pedagógica el enseñante ubica su materia en el centro de la práctica pedagógica y resiste tener en cuenta: la imaginación como factor esencial en la invención educativa, la transdisciplinariedad, abrir las puertas al saber como diría Georges Jean, y a analizar el discurso institucional. Los efectos nefastos de una enseñanza preocupada antes que nada por la contemporaneidad son esencialmente un problema político, epistemológico y de formación. En la investigación el seminario ha posibilitado por un lado, la explicación de las concepciones que los maestros tienen de lectura, de escritura, conocimiento y formación, y por otro lado, el entendimiento de lo que se legitima desde la mirada teórica, la formación de los sujetos y la acción educativa.

En efecto, el proceso significativo está dado por la especificidad explicativa de cada uno de los seminarios: teoría de la lectura, escritura y formación; lengua, enseñanza y procesos de aprendizaje; obstáculos epistemológicos y pedagógicos; el niño y los espacios; investigación en el aula; procesos de lectura, escritura y su relación con la familia; sobre los métodos. Entonces, el seminario cuya labor es producir diferencias se constituye en un espacio del leer, del escribir, además de lo anterior en texto y en discusión.

En cada seminario hemos logrado plantear problemas desde los cuales los investigadores, analizan y explican sobre lo dicho. Algunos maestros, (realmente pocos) han aludido a la "cantidad de trabajo", al "poco tiempo disponible" para participar en la investigación. Otros exponen sus concepciones al tiempo

que expresan alegría, inquietud, preocupación y una precisa oportunidad para ubicar el real problema que se presenta en la práctica pedagógica. También hemos encontrado maestros que han manifestado desconcierto porque esperaban la fórmula mágica indicadora de qué hacer y del cómo hacer. Un caso muy particular que nos sorprendió y que tiene un valor no sólo político, además epistemológico fue el de un maestro quien preocupado por los procesos estáticos manifestó de la lectura, escritura su carácter de arte y luego de leer su documento expresó: "ya en serio el fundamento de la lectura y escritura es que son un medio de comunicación". Como podemos ver, el maestro no se aleja de los supuestos, por el contrario, muestra confusión en las ideas. Es decir, maneja una idea que recrea según la posición política y otra en la aplicabilidad.

Por lo anterior que planteamos la investigación como problema político, epistemológico y educativo. Político en cuanto una posición se transforma en la medida en que se dé un traslado teórico. Es lo que Derrida llama la diferencia, y otros como Deleuze hablan de la desterritorialización, es decir, mover el campo teórico. Epistemológico porque es preciso saber, no sólo tener nociones comunes o generales. Educativo porque la vivencia en cuanto trabaja lo real da el fundamento de lo plenamente sentido y plenamente expresado. Se intenta es un término muy común. La innovación sin novedad, es lo que se evidencia en el decir de los maestros. Se vuelve a la idea inadecuada o confusa justamente porque no hay precisión teórica.

La lectura, escritura que proponemos comienza donde se desestructura la noción de representación. El carácter representativo de la escritura en la noción común se revela sin transformación, ya que se define como lo que suple la presencia. Varias objeciones pueden aparecer en este momento: "pero me ha funcionado", "así aprendimos y así aprenden los niños". Cuanto queremos expresar es que, si bien, se aprenden las letras y se forman palabras, la escritura en su naturaleza intelectual provoca al pensamiento, acicate del saber. Vacío que encontramos no

sólo en la expresión de algunos maestros, también en estudiantes de diferentes niveles. Otra aclaración es la siguiente: las quejas de los maestros se presentan en términos de dificultades y expresan que cuanto realizan no alcanza a intervenir el problema. Volvemos entonces a la concepción de representación. El significativo representante es la esencia de la modernidad; la representación es reproducción; repite sin analizar la masa significativa. Ese carácter sintético de la representación reduce la escritura. Un análisis inicial demostró lo que configura la estructura interna de representación, y ¿qué configura su estructura interna?, la noción absoluta. Da por siempre lo que se mueve cada instante.

Los maestros que expresaron inicialmente no ver ningún "provecho" en el seminario investigativo porque no aparecía la "receta mágica", sino un permanente trabajo de planteamiento del problema real, posteriormente, ellos mismos demuestran cómo una idea no puede quedarse quieta ni en el tiempo ni en el espacio. En la educación se suele pensar que las ideas son únicas y sólo merecen la venia de la transmisión, pues es lo habitual, lo común, lo que se escucha, lo que se dice.

Decimos que el seminario es lectura, escritura porque hemos hablado de escritura en la escritura. Proceso no fácil cuando se alude a la falta de tiempo para escribir como mecanismo protector. ¿Cuál es el fundamento de lo que los maestros llaman lectura, escritura?, ¿de qué naturaleza es la relación escritura y formación?, ¿qué entender por formar en procesos de lectura, de escritura? Preguntas con las que iniciamos los seminarios. Las dificultades se presentaron con las palabras, fundamento, naturaleza y procesos. Tres términos con el peso de la noción instrumental: base, origen, pasos. Repetidas veces preguntaron por fundamento. Entonces, cambiamos la pregunta por: ¿qué saben de la lectura, de la escritura?, con el propósito de no caer en la metafísica de la pregunta, ¿qué es?, y poder avanzar en el camino del trabajo de los mismos maestros. Igual sucedió con la palabra naturaleza. Aludían al origen, es decir, a la conjetura porque se hacía necesario preguntar el origen

del origen. La huella no pretendemos borrarla, sí demostrar la marca de su no valor histórico, pues el devenir desujeta para que sea devenir. En segundo lugar, decimos que el seminario es texto.

La lucha permanente de quien por todos los medios pretende justificar su quehacer, la angustia de sentir que puede estarse errando, aún en el continuo planteamiento de valorar lo efectuado pues no se conocía más, creó una lucha de contrarios. El valor epistemológico de este texto –pues así lo entendemos: un campo de fuerzas que expresan–, radica en que precisamente fue allí, en el momento del análisis cuando se develaron en el fundamento de lo que llaman leer, escribir. Cada que una pregunta inquietaba la razón, al tiempo la emotividad justificaba la actitud. Y fue en el seminario sobre obstáculos epistemológicos y pedagógicos cuando los maestros dieron sentido a la tesis de la investigación: la concepción de lectura, escritura y formación determina la práctica pedagógica.

Varias de las dificultades encontradas en los niños eran sus propias dificultades, y a pesar del desconcierto, creció el interés por cuanto estaba sucediendo. Significante texto que expone finalmente una inversión analítica, volver sobre sí mismo. Este acto lo hemos expuesto en otros espacios, en otros encuentros. Antes de ubicar la problemática en los estudiantes es preciso volver sobre lo que instituye el pensamiento docente para reconocer inercias, desconocimientos, frenos, obstáculos. Permanentemente y en conciencia explicamos a los maestros que son las dificultades y los obstáculos los indicadores de caminos y que las expresiones dolorosas: "entonces nosotros somos los culpables", "allí como vamos" indican el efecto de los seminarios.

Este tejido textual plantea una real vivencia, pues por un lado, encontramos quienes sienten no sólo la necesidad, además la emergencia de un trabajo diferente en ruptura con lo que limita el pensamiento, de unas condiciones que ni las políticas institucionales han podido brindar pues éstas aún llevan el afecto y

el efecto de los límites, al mismo tiempo encontramos la inquietud de una fuerza que da valor educativo a su quehacer.

De otro lado, encontramos maestros que al desestructurarse su formación como sujeto andante del conocimiento si bien plantean una afección a veces incrédula, amablemente empiezan a exponer la diferencia. Luego del impacto y del efecto terminan ellos mismos explicando su reacción. Es el maestro que finalmente provoca transformaciones en su práctica pedagógica porque tiene además la alegría de su entendimiento, la claridad que fortalece y hace sentir libre. Y finalmente nos encontramos con el maestro indiferente, no quiere saber nada de transformaciones porque su poder personal le da para posesionarse en el conocimiento. Su actitud varía, ora dice no entender lo que está pasando, ora guarda silencio, ora evade alguna participación e intervención. No podemos decir que no se ha afectado, no podemos asegurarlo porque sus expresiones emotivas manifiestan malestar y molestia por haberlos sacado de su tranquilidad educadora.

Estas tres acciones las hemos denominado: maestro posibilitador de acciones educativas quien reconoce en sus dificultades el límite de su propia práctica pedagógica y que extiende hasta sus estudiantes; maestro en permanente formación quien después de pasar de un estado de real manifestación de angustia y de perturbación a la explicación ve en ella la mirada crítica de su inicial actitud. Caminará con cuidado el poder pues siempre tendrá la duda. Compromiso que pide el abandono de los primeros valores al precisar que el pensamiento no es de reducción sino de producción. En efecto, el trabajo inició con la afección, luego devino la explicación elementos fundamentales para una actitud dialéctica. Finalmente nos encontramos con un maestro indiferente, es decir sin diferencia alguna durante los seminarios. Toma a veces la decisión de retirarse del proceso aludiendo la falta de tiempo, a la cantidad de trabajo, al espacio, a la ausencia, en fin, a un número de mecanismos que justifiquen su apatía, su convencimiento de que la legitimación de su hacer está dado por lo que cree conocer.

Para el maestro indiferente discurso y acción están paralelos. En varias oportunidades se ha revelado que luego de un discurso ideal un hecho crítico devela un accionar opuesto. Este develamiento produce malestar, enojo y expresiones emotivas.

El seminario investigativo es un campo dialéctico. Es importante precisar el valor de dialéctica. Enseñado, enseñante significan este proceso. En el enseñado pesa un pasado de acumulación de experiencias sin interrelación. En el seminario Lengua, enseñanza y procesos de aprendizaje presentamos varias sesiones: matemáticas, biología, arte, literatura. El desconcierto vino inmediatamente pues no encontraban el hilo conductor. ¿Así sienten los estudiantes cada espacio de clase? Uno y otro maestro desfila configurando un ideal de educación, no una formación en pensamiento.

El paralelismo cobra cada vez más habilidad en los espacios educativos. Aislar problemas y evitar la precisión son quizá las situaciones más comunes. En este seminario fue preciso señalar en algunos casos cómo se cree tener la verdad y cómo la memoria es la mejor aliada del conocimiento común, llamado por varios: educación tradicional. Sin embargo, no podríamos decir que la educación no tradicional sería contemporánea, porque la contemporaneidad pesa por el valor de cambio presente en el espíritu de varios maestros. Como dice Ruskin, esa mirada de la vida trae consecuencias nefastas. El espíritu se detiene al creer haber logrado todo. La educación para la vida entonces, no la encontramos en la llamada contemporaneidad, la encontramos en la formación y siendo más precisos en la formación de un espíritu educativo, un espíritu que desee el avance personal antes que la comodidad y la complacencia en las nociones absolutas.

Si el enseñante no se detiene a analizar qué oblitera su deseo de avance poco logrará hacer del sentir de los estudiantes. El maestro indiferente que ve pasar la vida, una vida en muerte, convierte en réplica su proceso discursivo, su propio accionar. En el seminario sobre el niño y los espacios, entendimos de

la bondad de los maestros posibilitadores, no sólo reconocían las dificultades, además reconocían en el otro el valor de la palabra. Valor educativo. El maestro en permanente formación reconocía la inadecuación y lo determinante en el momento de reorganizar su práctica pedagógica o al menos en la investigación, analizar desde dónde hablaba en un principio. Valor epistemológico. En el maestro indiferente la certeza deja huella, no se da la oportunidad de disfrutar o vivir las experiencias efectuadas. Lo entendimos en expresiones: “cómo nos vamos a convertir en maestros de escritos”. Desconfía de la novedad, desconfía de la diferencia en la medida en que tocan su conocimiento, su poder, su control. Valor político.

El maestro en formación permanente siente que su poder se desestructura, no se queda quieto, porque pronto se revelarán sus dificultades. La diferencia con el maestro posibilitador y el maestro indiferente está en que la explicación de lo sucedido crea conciencia en el decir, y es teórica su expresión. El maestro indiferente modifica su expresión según la situación dada. Por ejemplo, en una primera lectura en el Seminario sobre teoría de la lectura, escritura y formación, la rosa que se ofreció tuvo un sentido de calidez, de asombro y de sorpresa, sin embargo, junto a la expresiones posteriores de: tenemos mucho trabajo, no tengo tiempo, allí como vamos, se redujo a “bonito detalle que nos trajeron para el taller”, “creíamos que era un taller”. El maestro en permanente formación transforma el decir, como se evidencia en el ejemplo para avanzar, no para reducir, para teorizar, no para disminuir y reducir a nociones comunes. Este movimiento de enseñado y enseñante se invierte en su sentido inicial de lo enseñado como lo dado, cuando el maestro en formación permanente parte de lo dado para constituir ideas no para instituir las. Uno de los maestros manifestó a propósito de la formación: formar es despertar el afecto. Durante todo el proceso hemos diferenciado entre afecto y emotividad. La emotividad como obstáculo pedagógico hace que las manifestaciones señalen al otro como el culpable, el que desconoce y hasta el que no sabe “ni donde está parado”. La

emotividad no deja pensar no deja escuchar. En la afección el participante o afectado se deja llevar por lo desconocido y sin ocultar su sentir manifiesta su afección, como aquel maestro que expresó: “es mi primera rosa, jamás me habían regalado una rosa”.

La familia también participa de la investigación, ella se involucra de varias formas en el proceso educativo. Como deber, como exigencia y como comprometida con el salir delante de sus hijos. En el deber las cosas sólo se hacen porque así es. Se acompaña la lectura, se asiste a las reuniones, se cancela la pensión, pero son otros los responsables de la enseñanza; como exigencia los niños cumplen por temor, por miedo o por la recompensa que en un momento dado pueden recibir. Una familia comprometida entiende que es un trabajo de varios, en todo caso de quienes tejen una existencia de vida. Este seminario que lo hemos denominado: Procesos de lectura, escritura y su relación con la familia, que involucra la infancia, el compromiso y el afecto ha puesto a pensar a padres de familia sobre su propia realidad. Exigen lo que les exigieron, dan de lo que les dieron. Esto no se invalida, al contrario entendemos que si es lo único conocido ese es el actuar. Sin embargo, la conciencia de este actuar pone un alto. Allí deviene la angustia porque el primer pensamiento, la primera mirada involucra el error. Los padres de familia sienten angustia cuando manifiestan descuido y olvido. La obligación es de terceros. Esta exclusión provoca resistencia. Por ejemplo asistir a una reunión implica pérdida de tiempo, además el valor dado a las reuniones es de incomodidad por la posible exigencia material.

El seminario que posibilitó crisis después de obstáculos epistemológicos y pedagógicos ha sido el de los métodos. A la preguntan, ¿qué sienten, qué piensan y qué realizan en el salón de clase?, los maestros responden con actitudes, posiciones, emociones, afectividad, entre otros aspectos. El método se define como la regla a seguir, las pautas que por necesidad se deben seguir, convencer, realizar actividades, llegarle a todos, motivar, que posicionan a su vez sólo actitudes antes

que trabajo de conocimiento. Al referirse al conocimiento se alude a temas, a evitar fracasos, a improvisar, nociones que reducen e inducen a la acumulación. Bajo las posibles extensiones, responsabilidad, compromiso, dar lo mejor, cambiar, permanece manifiesta una línea de pensamientos y actos reductivos. Las respuestas involucran el objeto único, el objeto inmediato. Entonces, en todos y cada uno de los seminarios los maestros develan las siguientes concepciones: escritura materialización de los códigos, formación necesidad, conocimiento información y espacio obligación.

La última categoría que al momento hemos considerado es la transferencia. La transferencia no sería automatismo de repetición. Si la repetición es con respecto a algo de siempre fallido, es decir, el límite en su concepción inicial, aquí la repetición la entendemos como elevar a la potencia de realización un acto, un efecto. Si la investigación tiene efecto, allí está la transferencia. Los efectos de los seminarios se caracterizan por la presencia del pasado de las nociones acrílicas de lectura, escritura y formación, lo bastante inquietante para suscitar interrogantes en los maestros. Recordemos que la pregunta es el acicate de la investigación.

La transferencia no es la realización de una ilusión que lleva a la identificación alienante, en este caso como venimos expresando con las nociones absolutas o modelos ideales que no pueden servir finalmente de soporte al maestro. "La transferencia es la puesta en acto de la realidad del inconsciente" (Lacan), por eso hay algo creador en ella. Durante todo el proceso de camino de la investigación, hemos hecho consciente el decir de los maestros, el logos.

Aquí vamos. Como caminantes del saber con nuestros "trabajadores de la prueba".