

**Las cosas que vemos son las mismas cosas que llevamos en nosotros. No hay más realidad que la que llevamos dentro. Por eso la mayoría de los seres humanos vive tan irrealmente; porque cree que las imágenes exteriores son la realidad y no permiten a su propio mundo interior manifestarse. Se puede ser muy feliz así, pero cuando se conoce lo otro, ya no se puede elegir el camino de la mayoría.**

**Hermann Hesse**

**A Kolya,**

***Por comprender los signos de mi tiempo sin desistir.***

**Universidad de Antioquia**  
**Facultad de Educación**  
**Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes**

**De la Identidad a la Subjetivación**  
**La didáctica y los procesos de subjetivación en la escuela**

Estudiante  
Sandra Milena Herrera Restrepo  
43254534

Asesora  
María Nancy Ortiz

**Universidad de Antioquia**  
**Medellín**

## **1. Introducción**

En este informe se presentan los resultados de la investigación planteada en el marco de la práctica pedagógica realizada para obtener el título de Licenciada en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Es necesario aclarar que estos resultados no corresponden a la pregunta planteada en la estrategia didáctica que propendía por la formación de conceptos gramaticales en el grado sexto (promoción 2004) aplicada en la Institución Educativa Ana de Castrillón, sino que son el resultado de una investigación paralela que se realizó durante su aplicación, que se preguntaba por los procesos de subjetivación en la escuela.

Esta investigación paralela nos permitió ver cómo desde la didáctica es necesario pensar los procesos de subjetivación que se dan paralelos al proceso de enseñanza aprendizaje. Porque la escuela no sólo debe permitirle al alumno que recupere el mundo desde los procesos de apropiación de las disciplinas, sino que también lo construya desde sí mismo, desde su deseo, su ritmo y su velocidad, con el fin de que pueda crearse así mismo orientaciones válidas para reconocerse en el mundo. Y es la didáctica la que al integrar tanto los objetos de conocimiento, como las formas, metodologías y propuestas de enseñanza, debe también preguntarse por el sujeto que está inmerso en esas decisiones.

Aunque en la investigación no se desarrollen categorías propias de la didáctica de la lengua castellana, las categorías presentadas surgen desde los mismos procesos de implementación de una propuesta didáctica.

## 2. Marco Contextual

Para elaborar este marco contextual he retomado los postulados de Daniel Prieto en su artículo *El diagnóstico* (s.p.i.). Este autor nos dice que “uno no puede iniciar un diagnóstico en todos los frentes de la vida comunitaria” (10); por esto es necesario establecer cuáles son esos frentes del grupo abordado sobre los cuales es necesario focalizar y dirigir la mirada. En mi caso, en un primer momento, me interesaba describir el contexto sociocultural en el que se movían los estudiantes del grado 6 A (promoción 2004) de la Institución Educativa Ana de Castrillón, con el fin de establecer las relaciones entre el contexto y las dificultades y/o posibilidades de construcción de conceptos de sustantivo y verbo en este grupo. Pero, en un segundo momento, estas condiciones socioculturales en el interior de la escuela me mostraron que esta construcción de conceptos debería estar también relacionada con una pregunta sobre la construcción de la subjetividad.

La contextualización del grupo se presenta en tres aspectos: el primero, enfocado hacía aspectos generales del grupo de 6 A: condiciones socioculturales del barrio y de los alumnos y relaciones dentro de la institución con otros grupos e instancias de la institución; el segundo dirigido hacía lo disciplinar: aspectos relacionados con el área de lengua castellana, donde se presentan resultados generales de la prueba piloto aplicada al grupo; y el tercero son los aspectos que a partir de la contextualización y la prueba piloto nos plantean una pregunta alterna a la investigación diferente la estrategia, que es la presentada y desarrollada en este informe.

- **Perspectiva sociocultural**

El grupo de 6 A está conformado con 41 estudiantes, 19 alumnas (entre los 10 y los 14 años) y 22 alumnos (entre los 10 y 13 años). Los alumnos mayores son 5 de las 19 alumnas y 3 de los 22 alumnos está repitiendo grado sexto. La mayoría de los estudiantes 95.1% vive en el barrio *Las Palmas*, lugar donde queda el colegio. Es un barrio de estratos 1 y 2, que convive, desde hace algunos años, con bandas armadas de jóvenes que son habitantes del mismo barrio, algunos de ellos exalumnos de la institución. El barrio posee un parque recreativo que queda detrás del colegio y que es el lugar de esparcimiento más visitado por los alumnos en las tardes, pues un 64.8% vive con alguno de sus padres o un pariente cercano (abuelo, tía, prima) que los cuida, sea por el deceso de los padres o su ausencia del hogar). El 35% vive con ambos padres. Las ocupaciones de los adultos, sean padres o parientes, hacen que estos jóvenes pasen en la tarde solos en el hogar, algunos de ellos, un 36%, colaboran con el cuidado de hermanos pequeños.

El barrio *Las Palmas* tiene una particularidad que presentan algunos barrios de Medellín y es que, aunque sea un barrio de estratos bajos, se encuentra situado frente al sector homónimo *Las Palmas*, lugar de diversión y vivienda de las clases más pudientes de Medellín. Desde la salida del colegio se pueden ver las casas y carros de éste sector tan diferente al de la Institución. Los alumnos pueden mirar esas dos realidades que acontecen en la ciudad.

En el marco de la Institución Educativa, ante las figuras de autoridad, el grupo es considerado como uno de “los peores y más indisciplinados del colegio”, concepto que se emite públicamente en la sala de profesores y en las *formaciones* realizadas en el patio durante los actos y celebraciones de la Institución. Expresiones como “ahí están los de 6 A, tenían que ser ellos”

o “claro es que [nombre de algún estudiante] es de 6 A”. Los mismos estudiantes hacen referencias como “Profe, le tocó con nosotros que somos los más malos del colegio”. Un aspecto interesante es que ha este grupo se le ha castigado con el acceso restringido a la biblioteca para ver videos o utilizar los libros juveniles.

Atendiendo a lo anterior, creo que la dificultad de los alumnos para construir conceptos que les permitan explicar la realidad, comprender los textos que leen y escriben y sus propios procesos de aprendizaje, podrían estar relacionadas con sus condiciones de vida: bajos recursos económicos (que impiden el acceso a libros, otros lugares de esparcimiento –museos, cines-), ausencia frecuente de los padres, condiciones de seguridad en el barrio, situaciones que mencionamos anteriormente. Pero creo que éstas pueden llegar a tener más peso del que tienen si a ellas se les suman los estereotipos mediante los cuales se “define” a los alumnos, estereotipos que ellos han apropiado y con los que se autodenominan.

Las condiciones sociales que viven los alumnos, pueden dificultar el proceso de abstracción que ellos puedan hacer entre una situación y otra, entre una realidad y otra, pues los referentes con los cuales construyen el mundo y lo denominan son limitados, están anclados en la identidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico e intercambiable. Los padres no presentan una alta escolaridad y el acceso a otras oportunidades de recreación en el barrio o de aprendizaje por fuera del colegio son limitadas, pues ellos manejan las de más fácil acceso por su parte: fútbol, montar bicicleta, alquilar espacios en juegos de video. Por esto ante preguntas como ¿qué es la ciudad? ¿Quiénes habitan en ella? ¿qué hacen? ¿Cómo funciona la ciudad? Es complejo obtener respuestas de alumnos que no conocen más allá de las fronteras de su barrio y lo que pueden ver de otras realidades, es el lado totalmente opuesto de vida que se da en el sector homónimo de *Las Palmas*.

Además de estas condiciones, es importante anotar que los alumnos se encuentran en una edad en que están pasando a comprender el mundo y a mirar referentes que les permitan construir su propia imagen, su propia subjetividad. Los estudiantes se muestran ansiosos por conocer otras miradas de las mismas realidades que ellos viven o conocer otras posturas que cuestionen lo que ellos hacen o que por lo menos sean diferentes. Preguntas como: “Profe, a usted le gusta el reggaeton? O ¿Profe, usted ya fue al parquecito? ¿Profe, cierto que yo me manejó bien? Se dan en la cotidianidad.

Es interesante anotar que cuando se refieren en términos negativos hacia los estudiantes se hace en el sentido del individuo generalizado; es decir, subordinando cada individuo a los parámetros generales que enmarcan un grupo de estudiantes. Esto me ha cuestionado, pues los maestros ¿concebimos los procesos en torno a un grupo de alumnos o a un sujeto? Los estereotipos pueden facilitar los procesos de enseñanza o de estudio en un grupo, pues se mira a los estudiantes como un conjunto homogéneo donde las problemáticas, las velocidades y los ritmos son los mismos. *Y es a lo mismo (a lo ya enunciado por el maestro o por un alumno), a lo que, en muchas ocasiones, responden los alumnos cuando se les indaga sobre algo.*

El reconocimiento de las problemáticas del contexto interactúan con una serie de dinámicas escolares que también afectan a los alumnos y los enmarcan en una situación de poder, que aunque los restringe, también produce efectos sobre ellos. Esas dinámicas escolares tienen que ver con la disciplina, que en el colegio se concibe como silencio absoluto en el aula, en las formaciones y en el cumplimiento del manual de convivencia. Estas dinámicas funcionan con la aplicación de la herramienta disciplinar “la ficha”, que se ha convertido en el mecanismo por excelencia que regula el



comportamiento de los estudiantes. La aplicación de las medias disciplinarias llega sin ningún tipo de reflexión por parte de los maestros y alumnos, pues aunque en la ficha hay un aparte para que el alumno anote su versión de los acontecimientos que lo llevaron a firmarla, esa versión no es tomada en cuenta por el maestro que la elabora, a veces no interesa si el alumno escribe o no en la ficha, además los apartes *práctica de pruebas y valoración de pruebas y hechos* ni siquiera son tomadas en cuenta, jamás se llenan. Pero, ¿Cuándo es tomada en cuenta lo que el alumno escribe, cuándo dice lo mismo que anotó el maestro en el aparte que a éste le corresponde, cuándo repite la apreciación que se tiene sobre él, así no la comparte?

Con lo anterior no quiero decir que existe una situación hegemónica entre maestro y alumno en la que este último tenga siempre las de perder, eso sería arriesgado y poco analítico, a lo que me refiero es a que hay una relación de poder que está enmarcada en esa construcción de lo mismo, a la aseveración de lo idéntico que el otro ya sabe. A lo que quiero llegar con la descripción de las condiciones de los alumnos y con algunas dinámicas escolares observadas y experimentadas, es que es posible que a los estudiantes se les dificulte llegar a una abstracción de un concepto disciplinar porque constantemente les proponemos la repetición de actividades, modelos de respuesta o de comportamiento, porque dentro de lo que proponemos en las áreas no consideramos la importancia de que ellos construyan procesos de subjetivación, que nunca son iguales, al momento que aprenden contenidos.

Uno de los elementos de la escuela que se repite pasivamente sin ninguna reflexión y que ya es un concepto estatuido y definido desde una instancia superior es el de la norma, que aunque es conocida por los estudiantes no es comprendida ni tampoco puede ser explicada. La norma en la institución es represiva, cuando “ésta sirve en la medida en que es asumida libremente

por quienes tienen relación con ella. Además, la norma no se puede evidenciar por medio de los llamados de atención, sino sobre las disposiciones y regulaciones que cada individuo realice sobre sí mismo, sobre las formas de gobierno de sí mismo". (Diario pedagógico, 30 de agosto de 2004).

Las problemáticas que la Institución Educativa ve en el grupo de 6 A están basadas en lo comportamental, se formulan por medio de acciones, prejuicios de maestros y directivas y de otros grupos del colegio con los cuales tienen alguna rivalidad. Las problemáticas que el grupo ve en sí mismo son reconocidas por medio de expresiones como "es que no(s) la tiene montada", o "siempre regaña a los mismos". Unos estudiantes del grupo ya son los indisciplinados y al estar estereotipados los sucesos que acontezcan generalmente serán responsabilidad de ellos. Las dinámicas internas del aula no son percibidas en amplias dimensiones, ni por quienes llegan a ella a enseñar ni por quienes hacen parte del grupo y conviven en ella como grupo.

Desde lo presentado por Prieto (s.p.i.) sobre las cuestiones de comunicaciones se visibiliza que maestros y alumnos no reconocen las formas estereotipadas desde las cuales interactúan y consideran para construir su identidad, que remite es a lo idéntico, cuando la constitución del sujeto debe permitirnos ese desplazamiento – en el orden del pensamiento - del que nos habla Deleuze y que nos lleve a constituirnos a nosotros mismos como otros. Ese proceso no se logra por medio de la reflexión de lo vivido o lo sabido, sino por medio de lo investigado, de lo construido. Y pensarse en ese desplazamiento es permitirse construir una categoría de sujeto que sea diferente de la que estaba antes de iniciar el proceso.

Como conclusión preliminar de esta parte referida a los aspectos culturales del grupo de 6 A, considero que para pensar la didáctica de la lengua

castellana, en especial lo que concierne a la enseñanza de los conceptos de la lengua, como maestros debemos situarnos en otro lugar, donde pensemos también los elementos de lo subjetivo que deben entrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier saber escolar, de cualquier proceso de formación que se de en la escuela.

- **Perspectiva disciplinar**

En este aparte de la contextualización se presentan los resultados generales de la aplicación de la prueba piloto realizada al grupo de 6 A. Es importante explicar el contexto desde el cual se construyó esta prueba antes de analizar los resultados de la misma. Como anotamos anteriormente, la estrategia didáctica estaba centrada en que los estudiantes pasaran de conexiones figurativas – directas y situacionales hacia las conexiones lógicas abstractas; es decir, que pudieran comprender desde la realidad cercana esos conceptos que les permiten hablar de ella y categorizarla. En este caso especial, que pudieran formar desde una estrategia de mapas preconceptuales conceptos de la lengua como el de sustantivo y verbo.

Por lo anterior, en la prueba piloto nos interesaba mirar cuáles eran las posibilidades desde los alumnos para plantear una estrategia de construcción de conceptos de la lengua. Por esto, las preguntas que guiaban la prueba estaban orientadas a indagar tanto los conocimientos de los alumnos en el área de lengua castellana como las habilidades cognitivas para analizar, abstraer y sintetizar información.

### ***Conclusiones generales de la aplicación de la prueba piloto***

Los criterios para evaluar la prueba piloto fueron retomados de estándares y lineamientos curriculares, donde se dan algunas propuestas y recomendaciones para delimitar los contenidos del área de lengua castellana, de acuerdo a los grados de la escuela, y se proponen algunos ejes sobre los cuales trabajar estos contenidos.

Desde los resultados se visibiliza que los alumnos no presentan estrategias de integración semántica, o, al parecer, por algunos acercamientos cuando relacionan elementos del texto, están poco desarrolladas, debido a que se limitan al uso de estrategias léxicas restringidas que responden solamente a la coherencia local. De igual manera, no desarrollan una estrategia de lectura que les permita comprender el significado global del texto y establecer relaciones entre los sucesos que se desarrollan en éste. Por tanto, los estudiantes no logran integrar información nueva a su estructura conceptual en el nivel léxico semántico. Esto hace evidente que los estudiantes obtengan información aislada del texto, sin integrar otra que sea relevante para construir una interpretación de éste.

En el análisis del nivel de lectura inferencial es claro que los estudiantes se limiten a responder con los elementos literales que recuperan del texto, lo cual impide que apliquen el conocimiento logrado en otros contextos que no sean los literales. Por tal razón, identificamos que la mayoría de alumnos observados del grado 6 A están ubicados en un nivel de lectura y comprensión literal, debido a que, en el momento de inferir las ideas y conceptos de un texto, por ejemplo un cuento, no se desprenden de la literalidad, transcribiendo apartes que creen que se relacionan.

En cuanto a los núcleos de conocimiento, los alumnos no responden a los que, desde lineamientos y estándares curriculares, se propone para el

grado en el que se encuentran. El núcleo del que menos dan cuenta es el gramatical, tanto en el aspecto sintáctico como en el semántico. También, se evidencia el desconocimiento de estrategias argumentativas que aporten a la construcción de representaciones semánticas identificadas durante la lectura.

Los problemas que más apuntan a la necesidad de construir una estrategia didáctica de formación de conceptos son la evidencia de que los estudiantes no tienen estrategias que les permitan relacionar un concepto con el contexto en el que aparece, por tanto, no les es posible relacionar ni organizar la información. De igual manera, las dificultades que tienen los estudiantes al identificar la función de un concepto en el texto les impide establecer relaciones de tipo semántico entre las partes éste.

Estos resultados nos muestran, desde lo disciplinar, que los alumnos ubican sus respuestas en lo que se les pregunta, sin hallar una diferencia entre la pregunta del otro y la respuesta desde lo que ellos piensan, desde su "subjetividad". La lectura no se sitúa más allá del nivel literal y procesos como la inferencia no son desarrollados al momento de abordar un texto, pues éste parece ser visto como un mundo único que debe ser leído desde el mismo, no hay relación entre el *texto de la hoja* que los alumnos reciben en la prueba y *el mundo* en el cual tanto el texto como ellos mismos se inscriben.

- **Problematizaciones en torno a la investigación. Planteamiento del problema**

Los dos aspectos presentados anteriormente son condición de posibilidad para plantear un tercer aspecto en la contextualización, el cual nos llevó, como ya anotamos, a pensar una investigación paralela a la propuesta desde la estrategia didáctica. La perspectiva sociocultural y la perspectiva disciplinar se ubican en dos planos diferentes: el plano del afuera, el del borde, y el plano del adentro, del sistema<sup>1</sup>, respectivamente. Mientras la perspectiva sociocultural nos presentó a unos sujetos en unas condiciones sociales, temporales, económicas, familiares muy diferentes de las que podrían tener muchos alumnos de grado sexto de cualquier escuela del país; la perspectiva disciplinar nos dio cuenta de los niveles de aprendizaje en el área de lengua castellana que aunque parecen ser los mismos en las instituciones educativas del país, también nos cuestionan sobre la enseñanza. Estos niveles son los mismos, no porque los sujetos y las escuelas tengan los mismos tiempos, ritmos o velocidades, sino porque pertenecen a lo que Schriewer, citado por Martínez, Unda y Mejía (2002: 24), ha llamado *sistemas educativos isomorfos*, “estos sistemas tienden cada vez más a ser definidos por una política educativa mundializada, cuya pretensión es orientarlos por los mismos ejes de política, adaptados a condiciones y particularidades nacionales”. En nuestro caso podríamos leer nuestra realidad educativa, desde el plano de lo estatal, como un sistema isomorfo, pues esta realidad es evaluada desde parámetros con un marcado énfasis homogenizador, tal es el caso de estándares curriculares, pruebas icfes y ecaes.

---

<sup>1</sup> Nos apoyamos en Martínez, Unda y Mejía (2002: 24) para definir estos planos. Plano del sistema: “dado por lo que se ha denominado ‘sistemas educativos’, organizados por niveles por flujos internos y procedimientos administrativos dirigidos por los ‘Estados Nacionales’ y regidos en general por las políticas educativas formuladas tanto por agencias internacionales como nacionales de la educación. Plano de los bordes: el de las prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones educativas, las cuales tienen que ver con los modos de ser y hacer de la escuela, los modos de ser maestros [y alumnos], los tipos de producción de saber pedagógico y las formas novedosas de organización de los sujetos de la pedagogía” (ambas citas están en la misma página).

Desde la multiplicidad de formas que nos ofrece el plano de los bordes para pensar todo lo relacionado con la educación, la pedagogía, los discursos y los sujetos, podemos pensar la subjetividad como un problema especial, pues éste “es cada vez menos garantizado por estructuras estipuladas, transmitidas, y ha de ser producido y acordado cada vez más por los individuos mismos, por su propio esfuerzo, sin sacrificar, por ello su propio camino, ni lesionar las legítimas necesidades de los otros” (Brater, 1997: 128). Por esto, la escuela ya deja de ser esa instancia mediadora que prepara a la juventud para la vida social y entra en crisis, pues ya no es la que informa sobre la estructuras de la sociedad a los jóvenes o los modos de comportamiento institucionalizados socialmente. Debido a los diversos cambios sociales y las multiplicidad de lo que significa construir subjetividad la escuela y los saberes que circulan en ella se encuentran en una crisis profunda que afecta su sentido y su legitimación de existencia.

La escuela ya no tiene que ver con la vida en forma directa. Su relación se establece desde el dominio cognitivo de transmisión de algunos contenidos de los saberes que son funcionales en la sociedad. Desde otras instancias la relación con la vida no existe una estrecha vinculación. Entonces “el saber es el último fundamento más o menos seguro en virtud del cual la escuela puede tener lugar, siempre que se trate de hechos, de lo que objetivamente es así. Pero este fundamento firme también se resiente, por el hecho de que hoy el saber educa muy rápidamente y que no existe un conocimiento de ese tipo sobre muchas áreas que son esenciales para la juventud”. (Brater, 1997: 128).

En la construcción de la estrategia didáctica, durante los cursos de didáctica de la lengua y la literatura, la pregunta por los diferentes y actuales modos de ser de la sociedad, la escuela, los sujetos y la construcción de subjetividad no fueron elemento de reflexión. La estrategia se elaboró

teniendo como bases unos referentes cognitivos sobre los posibles individuos con los cuales se llevaría a cabo la aplicación de ésta. Es por este motivo que cuando llegamos a la práctica nos vimos *obligados* a pensar el escenario de la escuela, del aula, del colegio, del barrio, a ver lo que acontecía en esos lugares y con esos sujetos que allí interactuaban. Dejamos de pensar en sujetos ideales que se iban a adaptar a unas formas de enseñanza y le dimos paso a un espacio diferente para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura, un espacio que, a la vez de conocimiento, se abrió a la estética de lo múltiple, es decir, a la diversidad de sujetos que iban a intervenir en esos procesos.

Por esto, durante la aplicación de la estrategia se construyeron diversos objetos de investigación, de los cuales sólo podremos desarrollar uno que, en cierta medida, retoma los demás, sin olvidar lo planteado en la estrategia didáctica. Nos remitimos a Brater (1997: 127) para plantear desde la estrategia didáctica inicial temáticas que no habíamos abordado cuando nos preguntábamos por diversas formas para la enseñanza de la lengua y la literatura. Este autor nos señala algunos elementos de la juventud que son propias de la actual sociedad posmoderna y que son necesarios de ser tenidos en cuenta cuando pensamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esos jóvenes. Se hace urgente que la escuela, preservando lo disciplinar se abra a las múltiples estéticas que vienen de la sociedad y que son traídas por los estudiantes desde su propia subjetividad. Porque como presupuesto para abordar la pregunta de investigación creemos que en el aula hay una subjetividad inmersa en las relaciones de saber / poder que es omitida por los maestros y que, quizá, sea el punto que nos permita desarrollar nuevas propuestas de enseñanza.

El objeto de investigación que hemos construido desde la realidad escolar que pudimos vivir durante la realización de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Ana de Castrillón se presenta hoy como una pregunta



que aparecerá desarrollada más adelante: ¿Qué elementos desde la didáctica de la lengua castellana podrían acompañar la construcción de subjetividad de los alumnos de 6 A de la Institución Educativa Ana de Castrillón?

### **3. Objetivos**

El objetivo central de este Informe es presentar los desarrollos conceptuales logrados a partir de la experiencia de práctica, sobre los procesos que, apoyados en una estrategia de construcción de conceptos de la lengua, podrían acompañar la construcción de subjetividad de los alumnos de 6 A de la Institución Educativa Ana de Castrillón. Como se verá, durante el desarrollo de los objetivos específicos, esta experiencia de práctica no es un modelo susceptible de ser aplicado en otras condiciones diferentes a las que la posibilitan, tampoco da lugar a estructuras de conocimiento disciplinar, sino que permite pensar en el interior de la didáctica de la lengua castellana, el lugar que se le asigna a aquellas dimensiones de la subjetividad: como las emociones, los sentimientos, las diversas formas del lenguaje, la pluralidad de verdades del pensamiento, la resignificación de los espacios subjetiva y culturalmente, que no han sido concebidos dentro de los regímenes de verdad de la pedagogía y la didáctica.

Este objetivo se desarrolla por medio de los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las categorías mediante desde las cuales se puede leer los procesos de construcción de subjetividad de los alumnos del grado 6 A de la Institución Educativa Ana de Castrillón.
- b) Caracterizar las posiciones de los sujetos de la práctica pedagógica – maestros, directivos, alumnos – en relación con la construcción de subjetividad en la escuela.

#### 4. Marco Teórico

Aunque en la propuesta de investigación está abierta a diferentes formulaciones sobre la cultura, la escuela, la didáctica, la subjetivación, este marco teórico se presentan sucintamente las temáticas que enmarcan la respuesta a la pregunta de investigación:

- Didáctica
- Procesos de Subjetivación
- La Crisis de la escuela y culturas emergentes
- El mundo del afuera como texto
  
- **Didáctica**

En este marco teórico presentaremos las conceptualizaciones que han sustentado la resolución de la pregunta de investigación, principal propósito de este trabajo. Pero, para dar respuestas es necesario situarse en el saber, por tanto, ¿desde dónde miro, desde dónde hablo? Es de lo que nos ocuparemos en este aparte del informe de investigación. Pensar una investigación paralela a la aplicación de una estrategia didáctica cuyas fortalezas principales son el enfoque cognitivo y el disciplinar, enfrentadas a una situación sociocultural y de relaciones institucionales compleja y en esa complejidad interesante, nos puede ubicar en la pedagogía, antropología, sociología o cualquier otra rama de las ciencias humanas que se cuestione por los sujetos, los contextos, las instituciones, las relaciones de poder o los discursos. Entonces, ¿desde dónde dar respuesta?

Nos situamos en el campo de la investigación didáctica para problematizar los procesos de construcción de subjetividad que suceden en la escuela, pensando que la didáctica no sólo “abarca entonces decisiones,

condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza, contenidos, las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción) y medios de enseñanza” (Klafki, 1991: 87), sino que la didáctica debe preguntarse también por las continuidades y discontinuidades culturales entre la escuela y la vida cotidiana, porque reconocemos que en la estructura de la Institución Educativa Ana de Castrillón, la pedagogía y didáctica están ligadas a otros modos de sociedad (moderna) diferentes al escenario de la subjetividad que los sujetos de las culturas emergentes pueden llevar a ella.

De acuerdo con lo anterior, nos atrevemos a decir que no podemos pensar que la didáctica de cada disciplina o ciencia “podrá darse sin que haya escuela, [que] no se necesita que medie el entorno de la escuela para que la Didáctica propia de cada ciencia, tome su rumbo y se desarrolle” (Zuluaga, 1993: 120), el lugar de la elaboración de la didáctica no es la ciencia. Por el contrario, desde la experiencia que se vivió en el marco de la práctica consideramos que las diversas dinámicas sociales que se viven fuera de la escuela, las culturas juveniles emergentes, los nuevos discursos sobre la multiplicidad de posiciones del sujeto, la contingencia y fragmentación del yo, vienen deconstruyendo una serie de discursos que les daban legitimidad a la escuela, la pedagogía y la didáctica, poniéndolas en crisis: abriéndolas para que medien entre las diversas disciplinas, ciencias y saberes, los sujetos y la cultura.

Por esto, es necesario alejarse de la didáctica pensada desde una postura clásica donde se pretende por la “formación intelectual” o la educación de la mente; en el caso de la estrategia inicial pensar una didáctica de la lengua sólo desde lo cognitivo, nos sitúa en la didáctica clásica y nos lleva a dejar de lado problemas actuales que se dan cita en la enseñanza: “los

problemas inherentes a la propia enseñanza, los problemas de tipo ideológico, el problema de la libertad, el cometido de la enseñanza, el problema de los valores que ahora son derechos universales” (Martín, 1999: 92), problemas que enmarcan a la didáctica en una discusión contemporánea sobre los modos de ser de la sociedad y los sujetos que circulan en ella.

Desde las propuestas de los pedagogos se han planteado acercamientos a los elementos que debe considerar la didáctica; Herbart (Zuluaga, 2000) le dio igual relevancia a la ciencia y a la ética en la enseñanza, éste autor, puso, con ello, una voz de alerta para que no se reduzca la instrucción o la ética a la sola transmisión de conocimientos. Este autor afirma que el maestro debe saber tanto de Pedagogía como de la ciencia que enseña; es decir que no hay un saber unitario dentro de la práctica del maestro. Si Herbart propuso dos saberes para lo que consideraba lo que debería ser la teoría de la instrucción –didáctica- para su época, creo que en este momento de apertura a la cultura por parte de la escuela y de los saberes que circulan por ella, creeríamos que el maestro debe tener también un saber sobre el sujeto, pero no sería un tercer saber, sino un saber transversal que atraviese tanto los presupuestos de la pedagogía y la didáctica.

Por esto, nos situamos desde ésta perspectiva de la didáctica planteada por Zuluaga para responder a la pregunta de investigación: “los parámetros de las conceptualizaciones en la Didáctica se refieren a la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación, y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico. Este último punto intenta acercar la Didáctica a una enseñanza que ya no se orienta tanto por la forma de conocer del hombre sino por una *estrategia* derivada de los saberes específicos y en orden a la enseñanza; estas estrategias pueden llegar a insertarse o hacer parte de las estrategias

elaboradas por una comunidad de saber” (Zuluaga: 1987, 280). Desde esta posición de Zuluaga consideramos que la didáctica además de enfocarse en la aplicación del conocimiento a la práctica o en la construcción de los objetos de enseñanza, debe pensar las particularidades y condiciones de la enseñanza, las diferentes estrategias mediante las cuales se retoman en el aula tanto lo disciplinar como lo relacionado con lo cultural y contextual.

Hay otra conceptualización de didáctica que retoma algunos aspectos de la definición de Zuluaga., “la didáctica es la ciencia aplicada [saber que cuestiona] al proceso de enseñanza – aprendizaje con vistas al crecimiento intelectual y humano del sujeto, mediante la optimación de dicho proceso” (Martín: 1999, 106). Esta última definición reúne los aspectos por los cuales nos preguntamos y presentamos en este informe: la formación desde lo disciplinar en estrecha relación con la constitución del sujeto.

En el caso de las didácticas específicas, desde la nuestra didáctica de la lengua castellana debemos preguntarnos tanto por el saber específico como por las condiciones en que ese saber es enseñado, en la manera en que los objetos de enseñanza pueden desbordar el aula y ser visibles y enunciables en las prácticas de los alumnos. Por esto, una estrategia de formación de conceptos de lo cognitivo deja de lado aspectos que, desde la didáctica deben abordarse.

Ya presentamos desde donde enmarcamos nuestra reflexión de lo disciplinar, desde la investigación didáctica, pues ésta es nuestro referente como maestros en formación. Quizás la mayor posibilidad que nos brinda la didáctica para plantearnos la pregunta por la investigación es que en ella, al preguntarse por la enseñanza, permite que confluyan los aspectos sociales de las prácticas, la pedagogía, lo ético y político, los imaginarios culturales, las ideas sobre las instituciones escolares, la esfera cognitiva.

- **Procesos de Subjetivación**

El escenario en el que pensamos la subjetivación es el escenario de la escuela y en su interior el aula como una de sus invenciones. Cuando enunciamos el término de identidad nos referimos, retomando a Rancière (2004:26), a la verificación de la igualdad, de lo mismo, el cual debe tomar la forma de un daño. La identidad remite a lo idéntico, a la construcción de la misma premisa presentada como actualización, cuando lo que se verifica es lo igual, lo que antes ya estaba. Garavito nos dice que: “el peligro está en suponer que la subjetivación es identidad, que la subjetivación es un proceso del sujeto en cuanto a sí mismo”, que la subjetivación conduce a fortalecer una identidad, que la subjetivación es la identidad auténtica” (1999: 135). Por esto no nos referimos en la pregunta de investigación a la construcción de identidad, porque consideramos que pensar la subjetivación nos desplaza hacía otros espacios y nos inscribe en otros procesos que presentaremos a continuación y que serán analizados más adelante en el procesamiento y el análisis de la información.

Entendemos la subjetivación, desde Foucault, como “las formas de relación consigo mismo, los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales el sujeto se constituye como objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten transformar su propio ser”. (1984:37). La pregunta por la subjetivación nos lleva a pensar en un sujeto que ya no dependa del código en su parte interior, sino en la posibilidad de que construya una manera de leer el mundo y de leerse a sí mismo, que sin olvidar el afuera surja de su adentro.

La subjetivación se inscribe con los modos de ser del afuera y el adentro. Esta se presenta gracias al plegamiento, un efecto del sí por el sí mismo. Deleuze (1987:137) nos habla de cuatro formas de plegamiento, de las cuales retomaremos dos que son la relación de fuerzas y relación de saber.

La relación de fuerzas “siempre se pliega según una regla singular a fin de devenir relación consigo mismo”, mientras el pliegue del saber “constituye una relación de lo verdadero con nuestro ser, y de nuestro ser con nuestra verdad” (Deleuze, 1987:137).

Estos pliegues son las maneras en que desde la relación con el mundo el sujeto se constituye, cuando el adentro se convierte en un pliegue del afuera. Es decir, la manera en que me encuentro con una regla que aunque sea del afuera (la normatividad escolar, por ejemplo) me permite construir una relación conmigo mismo, o la manera en que me relaciono con el saber, con esa construcción que desborda el conocimiento o lo disciplina y se inscribe en las grietas de uno mismo, llevándolo a ser otro. Es decir, la manera como el acercamiento al saber me permite también construir un saber sobre mi mismo, que no es el saber de la lengua castellana por ejemplo, ni el saber sobre mis procesos de aprendizaje (que sería una postura desde lo cognitivo) sino la manera en que me relaciono con lo político, lo cultural, lo social, pero sobre todo la manera como me constituyo a mi mismo.

¿Cómo se presenta un proceso de subjetivación? Rancière (2004: 31) nos presenta desde la política un ejemplo que puede ubicarnos en este proceso. La lógica de la subjetivación “primero, nunca es una afirmación simple de una identidad, sino que siempre es a la vez, una negación de una identidad impuesta por el otro, determinada por la lógica policial [...], segundo la política es una demostración y esta supone siempre a un otro al que se dirige, aunque este otro, rechace la consecuencia [...], tercero, la lógica de la subjetivación consiste siempre en una identificación imposible.

De acuerdo con lo anterior, la relación consigo mismo no seguirá siendo esa zona reservada, privada, sino que debe ser incluida en las relaciones de poder, en las relaciones de saber y también en las relaciones con el otro.

Por esto, cuando pensamos la práctica del maestro desde la didáctica debemos considerar esas relaciones del sujeto consigo mismo, cómo la didáctica debe también preguntarse por la manera en que esa relación se vuelve importante al momento de diseñar cualquier estrategia.

- **La crisis de la escuela y las culturas juveniles emergentes**

Como se puede colegir de lo planteado por diversos analistas (Brater y García Canclini), la escuela en tanto institución moderna está en crisis, en relación con la nueva cultura postmoderna que caracteriza, en especial, a ciertas culturas juveniles urbanas, que llamamos culturas emergentes. Tanto desde el discurso “postmoderno” como desde estas culturas postmodernas emergentes se ha puesto en cuestión y se viene deconstruyendo en la práctica social una serie de “verdades” que configuró la modernidad y que le daban legitimidad a la escuela y la pedagogía moderna que fueron las fuerzas de poder/saber más poderosas en la configuración de la modernidad y su “régimen de verdad”.

Lo que resulta paradójico de esta escuela es que sigue conservando su arquitectura inicial y su régimen disciplinar, sin que los cambios socioculturales lleguen a ella de forma sustancial, sino mediante multiplicidad de proyectos que no le son propios. La escuela actual se pregunta por los proyectos de sexualidad, promoción de la salud, proyecto de educación rural, desplazamiento e Interculturalidad, entre muchos otros. Y deja de lado cuestiones tan importantes como la reflexión sobre los sujetos que conviven en ella, la importancia del poder escolar, el tiempo que se vive en la escuela frente al tiempo social.

Entendemos por culturas juveniles emergentes aquellos grupos de jóvenes que afrontan todo un cambio en la manera de pensar y organizar la realidad, culturas que dejaron atrás el modelo de razonamiento de la modernidad y



están enfrentados a otros tipos de relaciones, culturas juveniles “que viven cuando ya no existen reglas ni instituciones claras, cuando todos los valores y modelos de comportamiento son configurables, cuando `todo es posible´ (Feyerabend); cuando ya ningún modelo establecido ofrece una orientación que se encarne en él de manera clara y duradera para el desarrollo, sino que sólo existen posibilidades no obligatorias de conceptos de vida y de acción entre las cuales escoger” ( Brater, 1997. 126).

Allí fuera de la escuela se forman colectivamente reglamentaciones y estructuras, normas de conducta y orientaciones propias acerca del futuro *correcto*. Las reglas de juego que allí se desarrollan a menudo pueden parecer extrañas a los adultos, las soluciones que éste o aquel pudo haber hallado para resolver sus problemas no son modelos, sino siempre sólo su propia forma de ser y de enfrentarse a las cuestiones apremiantes. Es decir, las culturas juveniles se encuentran ante una sociedad diferente, pero como todos los demás individuos, pasan por la escolarización, y es en ese encuentro entre una escuela anclada en regímenes de verdad de la modernidad, en el que el saber y la ciencia priman donde los sujetos, donde la escuela entra en crisis y es necesario preguntarse diversas formas de pensar ese choque en el marco de la didáctica.

- **El mundo del afuera como texto**

Hemos retomado este concepto de la “problemática del texto” que plantea Paul Ricoeur porque entendemos los sujetos como unos textos que no son reducibles, no tienen una única lectura; así mismo cada uno de los sujetos se apropia del mundo y hace lectura de éste para subjetivarse. Así mismo, pensamos que desde nuestra pregunta, la noción de texto ha sido de mucha utilidad para la constitución de sujetos.

Para Ricoeur, el texto, en una de sus perspectivas, es un discurso escrito, un discurso fijado por la escritura. La unidad lingüística mínima de discurso es la frase o instancia del discurso de Benveniste, en la que alguien dice algo acerca de alguien. Un texto es una entidad discursiva de dimensiones superiores a la frase y constituye el objeto de la hermenéutica (2001: 112). El texto es una expansión de la frase, una totalidad estructurada no reducible a las frases, sino producido conforme a reglas y sometido a un principio de organización transfrásica. Por tanto, el texto, al igual que la frase, va a estar presente en los cuatro componentes del discurso: el emisor, el receptor, el sentido y la referencia, aunque estos sufren alteraciones cuando la situación de diálogo es suplantada por la fijación escrita del discurso.

Para Ricoeur el habla y la escritura son dos modos diferentes de realización del discurso. Tradicionalmente se ha interpretado la escritura como una transcripción del lenguaje oral mediante signos gráficos, lo cual permite fijar el discurso oral, conservarlo. Sin embargo, pensar la fijación del discurso oral no resume lo que para este autor es la escritura, entendida como la inscripción directa de la intención de decir, que acontece en lugar del habla y que exige la lectura. La relación escribir –leer no es un caso particular de la relación hablar-escuchar, no es una relación de interlocución, ni un diálogo entre autor y lector, por el fenómeno de la escritura el texto se libera de las condiciones de oralidad y cobra una autonomía que produce una profunda alteración tanto en las relaciones entre lenguaje y mundo como en las relaciones entre las subjetividades concernidas al lector (1998: 137).

Desde la autonomía semántica del texto que Ricoeur le concede, hace posible considerar un texto sin mundo, sin autor y sin receptor. Surge así el mundo del texto, el mundo de la literatura en el que unos textos remiten a otros. Según este autor, la autonomía semántica del texto permite la variedad de lectores potenciales y, por así decirlo, crea al público del texto.

Por otro lado, es la respuesta del público la que hace al texto importante y, por tanto, significativo. Es parte del sentido de un texto es el estar abierto a un número indefinido de lectores y, por lo tanto, de interpretaciones. Esta oportunidad de múltiples lecturas es la contraparte dialéctica de la autonomía semántica del texto. De ello se deduce que el problema de la apropiación del sentido del texto se vuelve tan paradójico como el de la autoría. El derecho del lector y el derecho del texto convergen en una importante lucha que genera la dinámica total de la interpretación (1995: 44)

Ante el texto es posible asumir dos posibles actitudes de lectura: la actitud explicativa o la actitud interpretativa. La actitud explicativa – retomada desde el estructuralismo- permite la explicación en el dominio del signo; mientras que la actitud de interpretación –propia de la hermenéutica - está basada en la comprensión de la significación del texto de la que el lector se apropia para la comprensión de sí mismo.

¿Qué es lo que se lee? Para Ricoeur la tarea de la lectura, entendida como interpretación, será la de efectuar la referencia. Al menos en este suspenso en el que la referencia es diferida –por la autonomía semántica- el texto queda de cierta manera “en el aire”, fuera del mundo o sin mundo; gracias a esta obligatoriedad de la relación con el mundo, cada texto es libre de entrar en relación con los demás textos (1998:90). La lectura será entonces la posibilidad de ubicar el texto en relación con otros textos con una concepción de mundo que sea significativa para el lector.

## **5. Estado del arte**

Identificar investigaciones en el marco de la didáctica donde se supere lo relacionado a las formas, métodos de enseñanza y construcción de objetos de conocimiento y se piense este saber dentro de un marco cultural más

amplió que retome categorías como las de cultura y subjetivación, fue una tarea difícil, porque la didáctica pareciera estar inmersa en la descripción de esas formas de enseñanza que desde un saber específico se necesita construir. Por esto presentamos dos estudios que se acercaban más a nuestra pregunta de investigación y nos permitieron pensar en otros problemas y en otras apuestas para reflexionar la didáctica de la lengua castellana.

Brater (1997) nos presenta un análisis sobre la situación de crisis de la escuela dentro de la sociedad actual, sobre las discontinuidades entre la educación formal y la informal, han demostrado que en la educación informal las dimensiones cognitivas y afectivas del sujeto tienden a estar fusionadas, en la medida en que el conocimiento se desarrolla a través de un proceso de identificación con los padres y el grupo cultural, y por lo tanto para el niño y el joven, lo importante no es tanto el contenido de esta educación, sino las situaciones en las cuales se le enseña y las relaciones afectivas establecidas en el proceso educativo.

Este autor nos propone tres presupuestos metódicos centrales mediante los cuales se de el cambio de la escuela hacía la pregunta por la subjetivación, en dirección a preparar a los estudiantes para la vida. “En primer lugar, la materia tiene que dejar de ser un objetivo para convertirse en un pretexto del aprendizaje (pedagogía formal); en segundo lugar, el aprendizaje tiene que pasar de ser una recepción pasiva a una experimentación y a un descubrimiento autónomos; en tercer lugar, el aprendizaje no debe tener lugar en situaciones cognitivas especiales, sino que debe realizarse en situaciones de acción lo más cercanas a la vida y auténticas posibles” (Brater, 1997: 139).

Es desde último presupuesto que nos relacionamos con este autor, porque pensamos que las estrategias didácticas no deben situarse sólo en lo

cognitivo, sino que tienen que deben centrarse en situaciones reales de los estudiantes, que les posibiliten pensarse a ellos mismos.

Popkewitz (2000) compila el libro *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, en el cual presenta diversos estudios educativos donde los profesores analizan las relaciones poder / saber / cultura y escuela, a partir de una lectura de sus propias prácticas educativas. En estos estudios se plantea una crítica a los fundamentos de un sujeto unificado y racional (propio de la modernidad) que está inmerso en unas relaciones disciplinares que buscan la verdad científica universal, desde la cual todos los sujetos son homogéneos.

Así mismo, también se hace una crítica al discurso psicológico sobre el desarrollo del niño que predominó durante todo el siglo XX, y desde el cual se plantea que el alumno debe desarrollarse a través de fases sucesivas para alcanzar la racionalidad. Desde este discurso se realiza un proceso descriptivo de los estados en que los alumnos se encuentran, escindiendo las diferentes dimensiones de la psiquis, al privilegiar el contenido de la enseñanza por encima de la relacional vital, no solo sensorial y cognitiva, sino afectiva e intuitiva, del alumno con el maestro, el conocimiento y el contexto cultural.

Este estudio de Popkewitz nos permite situarnos en las discusiones contemporáneas sobre lo que es la escuela, retomando y reexaminando los fundamentos de las tradiciones occidentales que han definido los modos de ser de la escuela, de la educación, la pedagogía y la didáctica. Desde estudio nos situamos para comprender que una de las cuestiones básicas a las que están enfrentadas las instituciones escolares y los discursos que circulan en ellas es lo referido a “cómo se constituye el sujeto a sí mismo / a través de prácticas básicamente relacionadas con el poder y el conocimiento”. (Popkewitz, 2000, 83).

## 6. Metodología

Para la realización de este trabajo nos situamos desde dos perspectivas que en vez de excluirse se complementan y ofrecen dos puntos de referencia para analizar un problema: el punto de vista etnográfico y el punto de vista hermenéutico, que responde a dos fases de la investigación. Para poder adquirir una mayor comprensión del problema a investigar, se hizo necesario analizar no sólo las prácticas pedagógicas, en el aula y fuera de ella, relacionadas con la enseñanza de la lengua castellana, sino también las *reglas* definidas – tanto explícita como implícitamente – para los sujetos e instituciones pedagógicas. Estas *reglas* delimitan la práctica pedagógica en un contexto social determinado; incluyen tanto eventos en el campo del conocimiento, como la estructura y los fines de los mecanismos de poder, las estrategias disciplinarias y de formación moral, y la creación de hábitos sociales y de urbanidad.

En esta metodología incluimos también la metodología de la estrategia didáctica, pues ésta fue punto de referencia para realizar la pregunta sobre la subjetivación en el aula, nos comprendió comprender por qué no sólo debemos pensar la didáctica desde lo cognitivo. Comprender la estrategia didáctica desarrollada en la propuesta didáctica nos permite, pues contextualizar la investigación realizada de manera paralela.

- **Primera fase: lo etnográfico**

La mirada desde lo etnográfico nos sitúa en la perspectiva de describir los diferentes registros: diario pedagógico, observación participante, pruebas, conversaciones y encuestas, con el fin de reconstruir y darle visibilidad a las prácticas e imaginarios que perviven en la Institución educativa sobre la construcción de subjetividad. Nos situamos en la línea de dos etnógrafos

De Tezanos (1998) y Woods (1998), que además de centrarse en lo escolar han retomado conceptos de la pedagogía para leer las prácticas escolares.

Los tipos de registro utilizados en la investigación fueron: el Diario Pedagógico, la observación participante y los escritos de los alumnos. Sin embargo también utilizamos como fuente de análisis documentación propia de la institución: El manual de convivencia y las fichas disciplinarias. El diario pedagógico es nuestra principal herramienta de recolección de la información, pues en éste “puede verse el afuera filtrado a través de la mirada del adentro; en él conviven los mapas, los esbozos, las transcripciones, las ideas puntuales o las frases deshilvanadas o inquinadas. El diario se lleva y va con uno, porque representa una escritura habitual, cotidiana. Es un lugar para consignar nuestros propios prejuicios, nuestra particular manera de precomprender un fenómeno, o nuestro estado previo de nociones” (Alzate, 2000, 11).

Así mismo, la observación participante nos permitió describir los procesos escolares en un primer momento, interpretar y comprender en otro. Por eso este proceso es muy importante, porque remite a la identificación de prácticas no discursivas en las cuales es posible dar cuenta de nuestra pregunta por la subjetividad. El registro y la organización de la información desde estas dos herramientas se realiza de manera paralela, en una misma fase que transcurrió durante el proceso de aplicación de la estrategia didáctica, pues mientras se desarrollaron los fundamentos de ésta, se pudo tomar anotaciones libres sobre la comunidad, pues era claro que la investigación no era encubierta y que se estaba realizando un proceso analítico de diferentes procesos de la Institución Educativa.

En esta primera fase donde lo que se hizo fue realizar un proceso de descripción de prácticas en la Institución Educativa, en la interioridad como en la exterioridad del aula en relación con otros ámbitos de la institución.

Dentro de ese proceso de descripción fue necesario realizar una combinatoria de los “elementos significantes”, es decir relacionarlos mutuamente, articular los significados de cada uno de los elementos que hacen parte de las prácticas en su multiplicidad y singularidad, acercándonos al proceso de categorización e interpretación de la información que se propone para la segunda fase, donde el análisis es más profundo y se proponen relaciones entre enunciable y lo visible



- **Segunda fase: lo hermenéutico**

Ante el texto es posible asumir dos posibles actitudes de lectura: la actitud explicativa o la actitud interpretativa. La actitud explicativa – retomada desde el estructuralismo- permite la explicación en el dominio del signo; mientras que la actitud de interpretación –propia de la hermenéutica - está basada en la comprensión de la significación del texto de la que el lector se apropia para la comprensión de sí mismo.

Para acercarnos a la comprensión de los registros y al establecimiento de las relaciones entre los elementos significantes que surgen en la lectura de la información, realizamos un ejercicio de categorización desde el cual establecimos las categorías que nos daban cuenta de la pregunta y nos permitían ver la articulación entre unos elementos teóricos que ya habíamos trabajado y unos objetos de análisis contruidos a partir de la realidad. El análisis de categorías nos acerca de una manera diferente a la realidad, pues mediante éstas elaboramos los diferentes planos en que los sujetos se cruzan con las prácticas y los discursos. Luego de la identificación de las categorías se hace necesario pasar a ese proceso de explicación, comprensión y/o interpretación propuesto para la segunda fase desde lo hermenéutico.

Hemos recurrido a la hermenéutica, aunque esta, según Gadamer no sea un método, porque consideramos a los sujetos con los cuales realizamos la práctica como un texto que es susceptible de ser interpretado desde múltiples perspectivas, pues la hermenéutica plantea que la noción de texto no se restringe al texto escrito, sino que se remite también a toda estructura de sentido, que va desde la naturaleza hasta las acciones humanas. Ya, desde la primera fase se seleccionaron unas categorías que cruzaban el texto, en esta segunda fase se propone interpretar esas categorías y relacionarlas con el contexto y con construcciones propias de los sujetos.

Es por esto que a continuación, presentamos unos referentes sobre lo que es la explicación, la comprensión y la interpretación desde Ricoeur, en quien nos habíamos situado anteriormente para explicar el significado de texto.

- **Relaciones entre explicación, comprensión e interpretación**

Ricoeur asume que la relación entre explicación y comprensión no pueden establecerse en sentido de exclusión como lo reconoce Dilthey. Éste concebía la explicación y la comprensión como métodos incompatibles por pertenecer a ciencias que tienen objetos diferentes: la explicación como exclusiva de las ciencias de la naturaleza y la comprensión propia de las ciencias del espíritu (1995: 87). Con la creación de las ciencias del lenguaje y, en general, de las ciencias humanas, los conceptos de explicación y comprensión se complementan recíprocamente -estableciéndose una dialéctica entre ambas-, convirtiéndose en momentos relativos que darán lugar al concepto de *interpretación*. De aquí el autor establece el principio fundamental de su hermenéutica “explicar para comprender mejor”

Ricoeur no concibe la **comprensión** a partir de las posibilidades del ser del lector. Por tanto, propone una nueva relación de la obra con la subjetividad del autor, desplazar la búsqueda de la comprensión del autor hacia la búsqueda del sentido y la referencia de la obra, hacia su sentido inmanente y hacia “el mundo que la obra abre y descubre” (2002:81-87). La función positiva de la **explicación** estructural consiste en acceder a la semántica profunda del mito y del relato. Constituye una etapa necesaria entre una interpretación ingenua o de superficie y una interpretación crítica o de profundidad. Pero por sí misma, la explicación semiológica, que prescinde de la intención de la significación filosófica y existencial del mito y del relato, no es suficiente. Es necesario completar explicación e interpretación en un marco hermenéutico.

En lo referente al concepto de **interpretación**, éste está integrado por dos visiones: una subjetiva y una objetiva. Desde la visión subjetiva, la interpretación es “la apropiación aquí y ahora de la intención del texto” (2002:152). Aunque esta definición se sustenta en los planteamientos de la hermenéutica romántica y Diltheyana, Ricoeur deja en claro que ya no se va a tratar de la intención del autor, sino de la intención del texto. La interpretación de un texto culmina en la interpretación de sí mismo del sujeto receptor, que a partir de la “cosa” del texto o “mundo del texto” se comprende mejor.

La caracterización de la interpretación como apropiación de la significación del texto y como aplicación a la comprensión de la subjetividad del lector, y no de la subjetividad del autor, permite conservar otra de las “finalidades de toda hermenéutica”, que es luchar contra la distancia cultural, en la doble acepción de distancia temporal y de distancia respecto al sistema de valores o sentido del texto. De este modo, la interpretación “aproxima, iguala, hace contemporáneo y semejante y convierte en propio lo que en principio era ajeno y extraño. Por la interpretación se produce una actualización, aquí y ahora, de las posibilidades semánticas del texto y una “fusión de la interpretación del texto con la interpretación de sí mismo”, del lector. (2002:153).

La interpretación objetiva queda definida cuando descubre que “la lectura es el acto concreto en el que culmina el destino del texto”, acto en que “se oponen y concilian indefinidamente la explicación y la interpretación”(2002:159). Explicar es aislar la estructura, es decir, “las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto”; interpretar es obedecer a la intención del texto, retomar el camino de pensamiento abierto por el texto, ponerse en camino orientado por el texto. De este modo Ricoeur corrige su concepción inicial de interpretación en cuando

“operación subjetiva de la interpretación como acto sobre el texto”, para concebirlo como “una operación subjetiva de la interpretación que sería el acto del texto” (2002:156). No existe una sola y universal forma de interpretación y si el texto —la obra— crea su propio público capaz de reconocerse también a través de múltiples "actos de interpretación", está frente a un complicado proceso en el cual la apropiación del sentido del texto la establece no sólo el autor sino su destinatario, el lector-consumidor de un producto cultural.

De acuerdo con lo anterior es importante anotar que cuando se comenzó la aplicación de la estrategia con el grupo de 6 A, no se pudo realizar sólo un ejercicio de explicación de las lógicas mediante los alumnos de este grupo aprendían conceptos de la lengua, se relacionaban con sus compañeros o respondían a situaciones desde la norma. Desde este ejercicio de explicación pudimos establecer las categorías que atravesaban al grupo.

Después identificar estas categorías se hace necesario interpretarlas, desde una ubicación temporal y una ubicación espacial en el cual se inscribía el texto, el grupo. Así mismo, consideramos que es ubicación espacial, ese mundo de los alumnos, su realidad, su cotidianeidad, también debería ser un texto, susceptible de ser interpretado por ellos. Por esto, las categorías cobraron relevancia desde dos puntos de vista, primero nos permitieron comprender los procesos de la institución que permitían construir esa subjetividad de los alumnos y también considerar a esos alumnos como unos sujetos culturales que traían todo un mundo de significados al aula, y que salían del aula a su mundo con saberes que deberían posibilitarles su interpretación.

- **Metodología de la estrategia didáctica**

La estrategia de formación de conceptos se fundamentó en la necesidad de que los estudiantes, a la vez de apropiarse de los conceptos de la lengua y de identificar los conceptos de la vida cotidiana que plantea un texto, desarrollen sus procesos interpretativos.

Para aproximarnos a las relaciones de los conceptos nos apoyamos en el uso de los mapas preconceptuales, ya que estos aparecen como una herramienta de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de conceptos, con un gran poder de visualización. Estos mapas funcionan bajo los preconceptos que tienen los alumnos. Comienzan como un proceso de selección, organización y jerarquización de la información que, en un principio, se organiza con base en imágenes y relatos para llegar hasta la conceptualización propia de lo que constituye un mapa conceptual. Por tanto, los mapas que llamamos preconceptuales se organizan de un modo diferente a los mapas conceptuales, pues se constituyen por relaciones menos abstractas que estos.

Con el proceso de enseñanza diseñado, desde los mapas preconceptuales, se pretendía que los alumnos evolucionaran desde formas representativas en que el grado de abstracción es muy reducido (copia de la representación de la realidad), hacia formas simbólicas más abstractas (imágenes abstractas, cuentos futuristas).

Las características de los mapas preconceptuales son las siguientes:

Se desarrollan mediante símbolos gráficos, agrupados en categorías.

No utilizan palabras enlace escritas. Generalmente se usan conectivos orales.

Se desarrollan gracias a niveles de jerarquización como los mapas conceptuales.

Para diseñar los mapas preconceptuales nos valimos de textos como los cuentos narrativos, películas, mapas de carreteras, temáticas elegidas por los alumnos (la ciudad, el fútbol, la televisión, la escuela). La estrategia se desarrolló por medio de unidades temáticas. Como vemos, esta estrategia estaba centrada en procesos cognitivos de abstracción y construcción de conceptos de la lengua.

## **7. Análisis de la información**

En el aparte metodológico presentamos que desde el desarrollo de la investigación nos situamos en dos fases. Una fase etnográfica y una fase interpretativa. Desde la fase etnográfica ubicamos unas categorías que eran recurrentes en los registros seleccionados, estas categorías serían interpretadas, durante la segunda fase, desde una perspectiva hermenéutica. En este aparte del informe presentaremos la interpretación de esas categorías, su relación con la pregunta de investigación y con la estrategia didáctica que permitió enmarcar esta investigación, porque es desde la aplicación de esta estrategia que surge la pregunta por la subjetivación. Pues cuando planteamos aplicar una estrategia en el aula pensando desarrollar una competencia o implementar una propuesta de enseñanza, generalmente surge un problema que no nos habíamos planteado y es el de considerar al sujeto, en condiciones reales (culturales, socioeconómicas, familiares) de aprendizaje. Por esto, la pregunta que me hice durante la aplicación de mi estrategia fue mirar las formas, desde la didáctica de la lengua castellana, en que esos estudiantes reales estaban, a la vez que aprendiendo a definir un sustantivo y un verbo, a constituirse como sujetos.

Es necesario anotar que aunque las categorías no sean directamente categorías propias de la didáctica de la lengua castellana, se inscriben en el marco de análisis de este saber, retomando, claro está, otras

perspectivas para pensar a los sujetos que intervienen en su aplicación. Así mismo, es necesario plantear que estas categorías remiten a un espacio y un tiempo específicos en la que fueron analizadas y por esto no son categorías generales ni preestablecidas. Las categorías que se presentan a continuación describen los procesos mediante los cuales en la institución educativa Ana de Castrillón se consideran los procesos de subjetivación de los alumnos. Estas categorías se presentan como trayectos: de un lugar a otro, de una noción a una categoría, porque la manera en que éstas fueron consignadas en el diario de campo o aparecían en los registros, así se denominaran de diferentes maneras, eran similares, y al combinarlas y mirar lo tácito que ellas tienen, nos dimos cuenta que muchos informantes se remitían a lo mismo utilizando diferentes palabras.

Me interesa mostrar cómo comprenden los diversos actores de la comunidad educativa los procesos de subjetivación en la escuela y la relación del mundo del afuera con el mundo del adentro de ésta, pues a partir de esa comprensión de los actores es que podemos identificar cuáles son los procesos que inscritos en la didáctica de la lengua castellana permitían constituir subjetividad. Como anotamos en el marco contextual, durante la construcción de la estrategia didáctica, durante los cursos de didáctica de la lengua y la literatura, la pregunta por los diferentes y actuales modos de ser de la sociedad, la escuela, los sujetos y la construcción de subjetividad no fueron elemento de reflexión. Sin embargo, definir a priori, durante el diseño de la estrategia, los procesos mediante los cuales se puede constituir un sujeto en la escuela tampoco se presenta una alternativa para asumir este proceso. Es desde una interpretación de las condiciones reales como se presentan las relaciones de poder y saber en la escuela y la manera como los actores asumen estas relaciones, en nuestro caso cómo son asumidas en el espacio de la clase de lengua castellana que podemos explicar estos procesos. Por eso nos preguntamos por la manera en que profesores, alumnos, directivos y padres de familia la

manera como propician que los alumnos tomen decisiones desde ellos mismos y puedan desligarse de esas prácticas de gobierno que direccionan otros.

- **Dispositivo Escolar**

Una de las particularidades de la Institución Educativa Ana de Castrillón, ya esbozada en el marco contextual, es la marcada relevancia que se le da a los procesos disciplinares frente a otros procesos que se viven dentro de una institución escolar. Estos procesos traspasan la mayoría de las instancias y son considerados al momento de definir la realización de actividades en la institución. La apreciación de estos procesos es diferente para cada uno de los actores que está inmerso en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje, porque están situados en posiciones de poder y de saber diferentes que les focalizan la mirada.

Si nos detenemos en los momentos en que estos procesos disciplinares aparecen tanto en el aula como fuera de ella nos encontramos con los contenidos y formas de enseñanza, con situaciones y factores que hacen que los alumnos tomen determinadas actitudes y posturas con relación a sí mismos y a los otros. Así, se pudo establecer que cuando estas actitudes aparecían se estaba desarrollando una actividad, un tema, se estaba explicando o hablando en una forma, en un lenguaje que es poco significativo para ellos. De igual manera, estas actitudes aparecían cuando lo que se le pedía al alumno es que asumiera unas actitudes que no son propias, que se sentara de una manera, que respondiera lo preciso que se le pregunta.

Lo que hemos definido como dispositivo escolar está sustentado en los comportamientos se asumen los diferentes actores en la institución escolar, los discursos que circulan la institución, las tensiones o líneas de fuerza



que se mueven entre un grupo y otro, y por supuesto las líneas de acción que se visibilizan. Explicaremos como funciona esta macrocategoría, dentro de la cual encontraremos otras categorías que dan cuenta de elementos que nos permiten responder nuestra pregunta:

Los dispositivos, siguiendo a Deleuze (1987), son *maquinas conceptuales* para hacer ver y hacer hablar diversas prácticas. Éstos se componen de líneas que se cruzan unas con otras, se superponen y dan lugar a las formas específicas de cada dispositivo: líneas de visibilidad (juegos de la mirada), líneas de enunciación (de lo dicho a lo no dicho), líneas de fuerza (la dirección de los otros) y líneas de subjetivación (estilísticas de la existencia), claro que éstas últimas no siempre están presentes en un dispositivo.

Hemos retomado la conceptualización de Deleuze de dispositivo para mirar cómo en la Institución Educativa Ana de Castrillón funciona un dispositivo escolar que permea todas las prácticas y los discursos. Mediante este dispositivo podemos identificar las prácticas por las cuales es posible gobernar y ser gobernado. Para comprender pues el dispositivo es necesario discriminar las líneas que lo componen, cada una de las cuales constituye una subcategoría.

- **Juegos de la mirada**

Si rastreamos los juegos de la mirada en los estudiantes; es decir, los aspectos que les llaman más la atención sobre otros, nos damos cuenta que no se centran en objetos preexistentes, sino que desde esa propia mirada que disponen hacia actividades y situaciones hacen aparecer elementos que no existen sin ella. Los alumnos, dadas sus condiciones, ya descritas, buscan continuamente elementos que les propongan nuevas manera de comprender el mundo en que viven. Por esto, ante las

actividades cotidianas de la escuela que día tras día se repiten algunos alumnos no pueden encontrar nada nuevo y responden a ellas desde unas *formas de resistencia* centradas en lo comportamental, mediante expresiones como: no lo quiero, hacer, tengo pereza, disposiciones del cuerpo como: recostarse en el pupitre, hablar con un compañero de otra cosa; es decir, centrar la mirada en algo que los interese o los motive en ese momento.

En estas disposiciones comportamentales o del cuerpo, que leemos como *formas de resistencia*, hay un primer acercamiento a las posibilidades de un proceso de subjetivación y es la referida a la relación con el saber. Pues si un alumno se encuentra en un proceso de enseñanza – aprendizaje y hay un saber que está circulando en ese momento, el alumno no solo debería estar dispuesto a producir conocimiento individual para otro que lo mira, lo observa, lo califica, porque desde la resistencia también produce un saber que lee el maestro; sino que debe convertirse en sí mismo como un sujeto de conocimiento y conocedor, ¿Por qué no lo hace? Porque esa relación con el saber no es presentada de una manera que lo cuestione a él, que le diga algo de sí mismo. Desde dos situaciones relatadas en el diario de campo se puede ejemplificar esto:

“Este primer ejercicio de lectura se realizó con un cuento costumbrista llamado “En Mariangola”, un cuento con una temática no muy llamativa, desde el cual se realizaron preguntas de comprensión de lectura e identificación de las categorías de sustantivo, adjetivo y verbo, esta actividad fue un completo desastre pues fue muy difícil que los alumnos la terminaran. En un principio [nombres de estudiantes] no quisieron realizar la actividad, por lo cual en concordancia con la maestra cooperadora decidimos sacarlos de clase para que trabajaran afuera.” (Diario de Pedagógico, 9 de agosto de 2004).

“El trabajo con el cuento “El zar y la camisa” de Tolstoi, nos permitió mirar además de los procesos de los niveles de

lectura y procesos de abstracción de conceptos en el texto, hacer una reflexión sobre lo que significa la felicidad para cada uno de ellos y lo que significa ser feliz socialmente, fue un trabajo excelente con los estudiantes. Lo más relevante de la actividad fue que cuando les hice la pregunta sobre lo que significaba ser feliz respondía, inicialmente, lo que era ser feliz para sus padres, amigos hermanos o la manera en que ellos hacían felices a otros: manejándose bien o ganando el año, pero no describían con facilidad las maneras como ellos pensaban y sentían que eran felices”. (Diario de Pedagógico, 9 de agosto de 2004).

¿Qué cambia en cada relato? La actividad era la misma, dos talleres de lectura, con un proceso de discusión. Pero si cambian muchas cosas del primer al segundo relato. La más importante: El texto. Aunque ambos sean dos cuentos y en ambos se pregunten por las situaciones que en ellos se presentan, desbordamos el segundo texto hacía el mundo de los estudiantes, les preguntamos por lo que significa para ellos la temática del cuento en el contexto en que ellos viven. Allí ya hay varios tipos de relación con el saber en diferentes áreas: hay una movilización cognitiva porque se logra abstraer lo que es la noción de felicidad en el cuento, más allá de lo literal, hay una movilización en la mirada, porque la lectura ya desbordaba al texto y los llevaba a leerse y escribirse a sí mismos, desde una temática dada en una clase de lengua castellana, y también hay una movilización de la estrategia didáctica que sólo se preguntaba por los procesos de abstracción y su representación mediante mapas preconceptuales y se comienza a preguntar por el sujeto que se puede formar en el marco de esa estrategia.

Actitudes similares, a las que se dan en el segundo relato, se presentaron con actividades como la decodificación del cuento “el socio” de Slawomir Mrozek, el seguimiento de instrucciones para elaborar origami o realizar una carrera de observación, en todas ellas se desarrollaban las temáticas

propias del área<sup>2</sup>. ¿Por qué se dan estas formas de resistencia con los procesos de saber del primer relato? Se dan porque están relacionadas con los elementos de la didáctica de la lengua, porque ésta muchas veces no contempla la vida fuera de la escuela, los intereses de los estudiantes, sus condiciones sociales, lo que pueden aprender de un saber, por ejemplo la gramática, para su vida. De igual manera, la temática mediante la cual se abordan los contenidos, porque los estudiantes se encuentran en la escuela algo que en su mundo es irrelevante o algo que ellos ya han vivenciado de otra manera y que en la escuela no es tenido en cuenta, por el contrario, en ella les presentan una postura totalmente contraria sobre lo que ellos piensan como la correcta.

La resistencia de los estudiantes a muchos procesos en el aula de clase no se hace evidente mediante el discurso, porque no han desarrollado estrategias que les permitan expresar lo que piensan sobre un proceso de aprendizaje; es decir, no cuestionan las prácticas porque no se han preguntado por los efectos que éstas producen en ellos. Cuando hay una resistencia expresada verbalmente no hay una argumentación que la sustente, sino un *no quiero*, que no se expresa por miedo a la represión tan fuerte que existe en la institución o porque no se ha construido esa postura crítica frente a las situaciones. Como ya dijimos, esas resistencias se hacen más desde el cuerpo, la agresión al otro desde la mirada o el silencio. Las resistencias se extienden por formas de gobierno de los otros, cuando un alumno se impone como figura de poder ante los otros, un micropoder en el aula y un contrapoder ante la figura del maestro, esto lo veremos en las líneas de fuerza.

---

<sup>2</sup> Cuando iba a iniciar la práctica, la maestra cooperadora me dio los temas que debería trabajar en el grado: comprensión de lectura, escritura, identificación de las categorías de verbo y sustantivo mediante la construcción de oraciones simples.

Un elemento que tiene que ver con lo disciplinar desde este punto, es la forma como algunos estudiantes responden a las actividades de cualquier manera, escriben cualquier texto para cumplir con la actividad o responde las preguntas por no dejar la hoja en blanco, no importa que esté mal, lo que importa es que siempre entreguen algo que lleve su nombre. ¿Por qué se da esto? De acuerdo con la disposición disciplinar del colegio en el Manual de Convivencia se estipula en el artículo 60 que una falta leve es “incumplir con tareas, talleres y responsabilidades académicas” (numeral 2 del Manual de Convivencia de la Institución Educativa Ana de Castrillón). Al no desarrollar un taller o no traer una tarea se realiza una ficha y al acumular dos fichas, se realiza la correspondiente suspensión del alumno, después de una citación del acudiente. Muchos alumnos tienen fichas acumuladas por presentación personal, comer chicle o quedarse en el salón en horas de descanso, por esto entregaban este tipo de trabajos.

Muchas veces, cuando realicé algunas observaciones o llegué al aula y aún había un maestro en ella, me tocó ver maestros que salían con 10 ó 15 fichas en su mano y sacaban a todos los alumnos a firmar; la mayoría de la clase se les iba en revisar la tarea y comenzar a hacer fichas a quienes no la hicieron hasta que se acabara la clase. Y no había una reflexión sobre esto, no la hay en las instituciones educativas, porque los maestros creemos que es un problema ajeno a nosotros; cuando lo que esto indica es que quienes aún no hemos situado la mirada en los sujetos que formamos somos nosotros, es un cuestionamiento que se debe hacer el maestro a sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, ¿de qué sirve hacer una ficha que no cuestiona al estudiante? Que después de tener 20 ó 30 en su carpeta, ¿no le da lo mismo de lo mismo una más?

Pasan situaciones muy distintas cuando los alumnos se les pide que creen desde lo que quieren, desde lo que les llama la atención y desde lo que pueden, porque ellos expresan muchas sensaciones que dan cuenta de

sus intereses reales, que pueden tocar lo que realizan en el aula y la escuela, pero lo desbordan totalmente. Aquí la mirada se agudiza, porque los alumnos hacen reflexiones que no se centran en lo que el maestro ha planteado sino que proponen nuevas interpretaciones y relaciones para abordar cualquier actividad. En actividades así no se dan procesos de resistencia, por el contrario se presentan fenómenos que permiten que los alumnos se apropien del saber que están ellos mismos constituyendo. Ejemplo de esto es la unidad temática: Las instrucciones como posibilidad de significar el mundo, donde los estudiantes tenían que proponer nuevas formas de dar instrucciones y aceptar recibirlas de otros, decidir sobre lo que quería dibujar o la manera en que iba a desarrollar la carrera de observación –elegir un equipo, escoger un líder-. De igual manera, desde el origami, la elaboración de figuras que ellos quisieran realizar, con la escritura de sus respectivas instrucciones. Estas actividades fueron exitosas porque traían actividades del mundo de los alumnos que no desarrollan en la escuela, muchos de ellos no habían hecho origami, se trabajaron nuevas formas de acercar el mundo de los estudiantes a la escuela.

Desde estos juegos de la mirada podemos aproximarnos a alguna respuesta para nuestra pregunta sobre la subjetivación:

- Los estudiantes se interesan y sitúan su atención en lo que para ellos es significativo y los toca porque se refiere a su mundo.
- Ese interés no viene necesariamente de las temáticas sino de los elementos didácticos mediante los cuales éstas sean llevadas al aula.
- **La dirección de los otros**

Si en los juegos de la mirada nos centramos en el estudiante, aquí hablaremos un poco más de los profesores y de las formas de gobierno que se presentan en la escuela y que están relacionadas con el saber, por supuesto, con la didáctica de la lengua castellana. Como dije anteriormente, no se trata en este informe de presentar la situación que describimos en la Institución como hegemónica, donde el alumno salga como un subyugado ante el maestro, por el contrario, pienso que es necesario situarlos en planos que converjan en puntos iguales. Sin embargo, en este aparte considero también que es necesario tener en cuenta que son los maestros quienes indican, señalan o insinúan; representan una forma de relacionarse con el mundo, una concepción de vida, los maestros muestran un horizonte que devela el mundo, indican una ruta, pero no obligan a recorrer, sólo enseñan.

Caracterizar las posiciones sobre las formas de gobierno en la Institución tanto de estudiantes como de maestros es lo que nos permite esta categoría, porque desde ella recogimos lo relacionado con las prácticas de disciplinización que se desarrollan allí; es decir, los dominios mediante los cuales se subyuga y categoriza al otro desde la conexión entre el poder y el saber.

Las formas de direccionar al otro en el aula, entre los estudiantes, son claras, se juegan unas relaciones de poder que delimitan al otro para que no se instaure como figura de mando. Entre los alumnos funcionaban los micropoderes, pequeñas fuerzas que se disputaban entre ellos para tener un lugar de respeto dentro del grupo. Desde estos micropoderes los alumnos toman referentes para leer el mundo, para comportarse y relacionarse con los otros. Si desde otras figuras de poder son categorizados, desde ésta mucho más porque estos nombres que se dan entre alumnos definen no sólo que tipo de individuo se es, sino con quien se puede relacionar. Aquí el código institucional no funciona, el saber no

tiene relevancia, porque muchas de estas categorías vienen del mundo fuera de la escuela. Estas son algunas escuchadas en la práctica: gomela, reggaetonea, grilla, chirrete, cherry o parce.

Las relaciones de poder tienen estrecha relación con el saber y definen la subjetivación. Desde la aplicación de la estrategia fue visible que durante el desarrollo de las actividades de elaboración de talleres, lecturas o mapas se encontraron estas relaciones, pues cuando un alumno que tenía una posición de poder, dada por sus amplios conocimientos, presentaba su punto de vista la discusión se iba cerrando dirigida hacia ese aspecto que señaló el alumno, además aprobado por el maestro. Es desde la instauración de estos regímenes de verdad mediante los cuales se comienza a diferenciar a los estudiantes según escalas y categorías preestablecidas desde un solo individuo. A esta situación la podríamos llamar construcciones de legitimación desde las cuales se leen a los estudiantes y se les reconoce como diferentes del grupo homogéneo. Es como desde estas prácticas se crean unas condiciones desde las cuales un individuo puede situarse en un lugar diferente al de sus compañeros, por los estándares puestos desde afuera de él. Aún allí no vemos ningún proceso de subjetivación porque así el estudiante pueda responder a ciertos requerimientos académicos, se inscribe en un proceso planteado desde afuera por su maestro.

Desde los maestros, las formas de gobierno de los otros también están relacionadas con la clasificación y la legitimación de los procesos del estudiante, claro que éstos se dan por medio de lo cognitivo que constituye el filtro para legitimarlo con el estereotipo de que es un buen alumno, que va a llegar a ser algo en la vida, que aprovecha lo que se le enseña en la escuela. El hecho de que los maestros legitimen a los alumnos por medio de sus procesos cognitivos nos muestra que tan alejados están de preguntarse por la manera como esos saberes permiten que su alumno se



transforme en otro, que deje los estereotipos para que construya una imagen de sí mismo.

En esta categoría recogimos las prácticas de disciplinización, recurrentes en la institución educativa. Las prácticas nos permiten visibilizar como en la Institución se ha construido una concepción de la norma muy abstracto desde la cual se promueve castigos, soluciones y valoraciones preestablecidas, pues los hechos son interpretados por el maestro, quien define sobre los pasos a seguir en caso de una falta. Como anotamos en el marco contextual, en la Institución educativa la ficha es considerada como un elemento de regulación de los individuos, y al ser manejada por el maestro éste se convierte en el regulador de las acciones y actitudes de los estudiantes.

En una sesión de práctica un estudiante tenía muy mal comportamiento y generó una situación de indisciplina fuerte, luego de hacerle la ficha se pensó que el estudiante iba a cambiar su actitud; por el contrario, cuando se le llamó la atención dijo tranquilamente: “ya me hizo la ficha, ya no voy a hacer nada, si quiere vaya haciendo la otra”. Este tipo de respuestas si nos hablan de un proceso de un sujeto que se enfrenta al código y que sabe y asume las consecuencias de sus actos. Además, ya no teme a ninguna estrategia disciplinar, porque se dio cuenta de lo ficcional que es la constante amenaza de la ficha, pues cuando se le decía algo de ficha trabajaba excelente y pedía que no se le hiciera nada.

Desde esta categoría nos dimos cuenta de que se trata de alentar al alumno para que conozca las consecuencias de sus actos y las considere en el momento en que los realiza, para que los maestros piensen que los estudiantes no tienen que ser lo que son ahora en este tiempo, pero que si no se hace una reflexión de la norma, del comportamiento, de las decisiones que se toman, quizás él no lo haga. Por esto la escuela y el

maestro lo que deben hacer es orientar a que el alumno pueda gobernarse así mismo.

- **Lo dicho y lo no dicho**

Como parte de un dispositivo encontramos los discursos que lo atraviesan y lo regulan. Si bien, en las demás líneas del dispositivo se retoman también discursos que circulan en la institución, en este aparte retomaremos los que, por medio de la estrategia didáctica, pudimos reconocer como discursos sobre la construcción de subjetividad. Desde la estrategia se pretendía que los estudiantes se relacionaran de una manera diferente con la gramática desde la construcción de los conceptos de sustantivo y verbo. Es decir, se pretendía que los alumnos pudieran abstraer información de los textos desde conceptos que agruparan relaciones en los mismos, estuvieran o no explícitos.

En un inicio la estrategia no contemplaba la pregunta alterna sobre la construcción de subjetividad, sino que estaba centrada desde el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es a partir del encuentro con la realidad institucional y de los estudiantes que hacen cambiar una parte de los textos a trabajar y los niveles desde los cuales se pensaba hacer el trabajo. En un principio se contaba con cuentos largos, películas y lecturas de contextos, desde estos textos se elaborarían los mapas preconceptuales. Esa misma realidad institucional afectó el desarrollo de las actividades, porque limitó las salidas de la institución y el uso de los espacios del colegio, por el desorden en que trabajaban los estudiantes mientras realizaban una carrera de observación por ejemplo.

La estrategia lo que permitió ver fue que no se puede realizar un proceso de abstracción de conceptos propios de un saber, cuando la realidad misma no pasa por un proceso de abstracción desde el cual los alumnos puedan

describirla y tomar decisiones propias sobre ella; por ejemplo el análisis de una situación cotidiana de una sesión de indisciplina, la reflexión sobre la norma o sobre una experiencia personal. Se encuentran en la institución elementos que no son enunciados ni discutidos pero que hacen parte de los procesos que allí se desarrollan. Esta situación nos obligó a desterritorializar la estrategia sólo desde lo cognitivo y a pensarla inmersa en un contexto cultural con unos sujetos provenientes de unas culturas emergentes que traen formas diversas de ver el mundo. El marco contextual mismo nos anunció que los estudiantes no necesitaban determinados saberes específicos para afrontar situaciones sociales, sino que requerían elementos que le permitieran moverse desde su subjetividad.

Pero dentro de lo que acontece en la Institución la constitución de subjetividad es un elemento de lo no dicho, porque no es relevante al momento de que el alumno firme una ficha y escriba su versión, o no es tomada en cuenta cuando acontecen problemas disciplinares, es una imagen ficcional que se dice que está pero que no es visible en las prácticas.

La propuesta de pensar un dispositivo escolar en la Institución Educativa Ana de Castrillón nos permite, desde los elementos planteados lo siguiente:

En la Institución hay un dispositivo que permea todas las instancias de este lugar. Este dispositivo es escolar y a su vez es un dispositivo centrado en las formas de gobierno de los otros, los procesos disciplinarios y el cumplimiento de la norma. Desde el dispositivo se pueden leer las prácticas que acontecen y decir que más que un privilegio a la construcción de subjetividad (que no se presenta) o a los procesos de aprendizaje desde lo cognitivo, hay una idea de que los alumnos se formen de acuerdo con los preceptos de conducta de sus maestros, y esa formación es dada mediante preceptos de conducta (siéntese bien, manéjese bien, derecha). Los

maestros definen que alumno es deseable institucionalmente, el alumno brillante, obediente, que es fiel al mandato, frente a un alumno indeseable que se desvía de la normalización.

Existe dispositivo porque las líneas de este se ven claramente y se cruzan cuando se plantea el desarrollo de una actividad por ejemplo, cuando se propone realizar un evento, porque el epicentro que organiza la actividad es la adecuación de la disciplina de los estudiantes para que pueda funcionar. Vemos que el dispositivo funciona si produce saber. Y, el saber que producen los maestros no es un saber sobre la pedagogía o la didáctica, es un saber sobre el comportamiento de los estudiantes que está compuesto de anécdotas, recuerdos, formas de disciplinar a los más pequeños, que son diferentes a las de los más grandes. Es un saber que reproduce las prácticas discursivas y no discursivas en el discurso que el maestro ha construido sobre sus alumnos. Por esto no es extraño que cuando uno le pregunta a un maestro por un estudiante éste le cuenta todo el historial del alumno desde lo comportamental, lo clasifica dentro de la escala académica y termina diciéndole que ya conoce a los papás porque los citó una vez. Esto pasó con la mayoría de estudiantes del grupo 6 A.

Un dispositivo en una institución es el que permite hacer una lectura del afuera de ella hacía el adentro. Es lo que regula los lenguajes, el tiempo, las formas de ser de los estudiantes en los espacios escolares, las disposiciones del cuerpo, los mismos discursos que pueden ser tratados o no en las aulas. El dispositivo lo filtra, lo reelabora y propone unas directrices para la institución diferentes a las que suceden afuera. Y al ser un dispositivo de formas de gobierno regula por supuesto lo que tiene que ver con las diferentes modos en que los sujetos se definen a sí mismos y propende por normalizarlos.

## **8. Estilísticas de la existencia. Conclusiones**

La última línea del dispositivo, relacionada con la subjetividad es la que recoge las categorías para responder a la pregunta planteada en el proyecto: ¿Qué elementos desde la didáctica de la lengua castellana podrían acompañar la construcción de subjetividad de los alumnos de 6 A de la Institución Educativa Ana de Castrillón?

De acuerdo con lo observado y realizado en el grado 6ª y luego de describir las dinámicas mediante las cuales el dispositivo regula la vida institucional, es importante mirar cuáles elementos de la didáctica de la lengua que se desarrollaron en el aula podrían apoyar esa construcción de la subjetividad que no es visible en la Institución.

1. El mundo como texto. Es una de las premisas que permite pensar las múltiples formas en que la lectura puede acercar a los alumnos a otras formas de interpretar y de leer la cotidianeidad. Desde la estrategia didáctica se propuso que se realizaran mapas preconceptuales no sólo de textos escritos sino de acciones humanas de la cotidianeidad como salir con los amigos, de lugares como el barrio o la ciudad. Así mismo, de esos mapas se elaboraron escritos donde se volvía sobre sí mismo para mirarse con relación a las actividades realizadas. Lo que se proponía era que vieran más allá de si estaba bien o mal, que pensaran si ese saber que había adquirido sobre su vida los situaba en un punto diferente a lo que sabía antes, si ese saber, si las actividades que se realizaban de alguna manera les permitía tener un punto de vista sobre ellos, sobre lo que hacían.

Es decir que mediante la exploración de diferentes formas narrativas y de la consideración de temáticas de la cotidianeidad del alumno se pudo lograr que este no se pierda de vista, que se de cuenta que

está ligado a un conjunto de determinaciones y de necesidades cuya racionalidad puede ser también comprendida desde la escuela, y que recorra con la mirada el conjunto del mundo, que se encuentre con muchas formas de leer el mundo y que desde el área de lengua castellana pueda hacerlo.

2. El grupo como un texto. Esta posibilidad desde la didáctica nos permitió establecer múltiples lecturas de lo que acontecía desde una perspectiva hermenéutica. ¿Cómo leer las acciones de los alumnos? ¿Cómo situarlos en un proceso de lectura de ellos mismos? Esta perspectiva nos llevó a no concebir el grupo desde la posición del individuo generalizado sino a establecer lo que cambia entre un sujeto y otro. Por esto al final la estrategia didáctica tenía que desbordar lo cognitivo y proponer nuevos ritmos en las actividades que se proponían. De igual manera cuando leemos un texto la significación, o mejor dicho la interpretación, no emana del texto en sí, sino de la relación que sostengan éste y el mundo que rodea al lector y en el que se inscribe el texto. En este punto, considerar la autobiografía como una herramienta para pensar los procesos de subjetivación, de conocimiento de sí puede abrir diversas perspectivas para que los estudiantes vean y escriban sus cambios de mirada sobre sí mismos.

La lectura, entendida como interpretación, nos permitirá efectuar la referencia. Al menos en este suspenso en el que la referencia es diferida –por la autonomía semántica- el texto queda de cierta manera “en el aire”, fuera del mundo o con un mundo nuevo; gracias a esta obligatoriedad de la relación con el mundo, cada texto es libre de entrar en relación con los demás textos. La lectura será entonces la posibilidad de ubicar el texto en relación con otros textos con una

concepción de mundo que sea significativa para el lector y enriquecedora para el texto.

3. El aprendizaje en situaciones genuinas. Cuando planteamos la estrategia y cuando observamos los procesos mediante los cuales son desarrollados ciertos contenidos en el área de lengua castellana nos damos cuenta que las situaciones escolares simulan las exigencias de la vida, pero no la retoman realmente como es. El aprendizaje no tiene fundamento solamente en lo cognitivo, sino que en el análisis activo y productivo de los mismos, pues solamente cuando los alumnos están ante situaciones reales tienen que responder desde sí mismos, no desde los rituales escolares, porque estos no funcionan sino ante las simulaciones que se realizan en la escuela, con la dinámica que en ella circula.

Abrir la escuela a la vida, construir situaciones genuinas de aprendizaje sería la solución para esta escuela que está en crisis y que se está quedando fuera del mundo de la vida de los estudiantes. ¿Qué implica esto? Dejar de pensar los objetos de enseñanza como lo principal en la didactización del saber, sino pensar en las relaciones entre escuela y vida, en las cuales se debe construir los objetos de enseñanza.

## **9. Valoración de la experiencia**

Quienes nos enfrentamos a la práctica pedagógica tenemos la oportunidad de reconceptualizar nociones que, además de darle un sustento teórico a nuestro quehacer como maestros, confluyan en propuestas que se escapen

al orden de lo disciplinar y vayan al encuentro de las prácticas y experiencias de los maestros en contextos reales. Esta reconceptualización es compleja, pues tenemos que pensar cómo esas nociones nos permiten construir unos campos disciplinarios, identificar unos objetos, unos discursos, a la vez que nos sitúen por fuera de esos debates epistemológicos para reconocer cómo esas discusiones están tan enrarecidas que se han olvidado de problemáticas *reales* que parecen rebasar los horizontes delimitados por cada orden discursivo y deberían ser objeto de reflexión pedagógica.

Una de las nociones que puede *franquear la línea* y moverse en ambos espacios es la de experiencia pedagógica, que mientras para unos se erige ya como un concepto articulador de la pedagogía, para otros sólo constituye una noción que se erige para contrarrestar las limitaciones de la noción de práctica pedagógica. Para pensar la noción de experiencia pedagógica nos situamos desde dos trayectos por recorrer: el primero el teórico, que nos situaba de inmediato en el orden disciplinar y conceptual de la pedagogía. Y otro trayecto que nos situaba en las condiciones reales de la experiencia, incluyendo la confluencia de saberes que entran a cuestionarla, desde allí nos situamos en la didáctica.

Desde el territorio de la pedagogía y las disciplinas que circulan la escuela podríamos responder por aquellas discusiones que presentan las realidades como tranquilizadoras al leerlas desde el mundo de los conceptos. En la didáctica estamos en un plano diferente, nos situamos desde las *prácticas* de enseñanza de la lengua castellana tal y como éstas se dieron en la aplicación de la estrategia. Situarse desde las *prácticas* nos permite reconocer el status de las teorías sobre el sujeto, la normalización del comportamiento, los objetos de conocimiento y los discursos sobre la escuela, porque en la práctica es donde confluyen saberes, aspectos culturales, formas de sujeción, modelos pedagógicos... sin embargo,



considerar las prácticas como la postura para leer las realidades de los estudiantes tampoco es nuestra opción, porque la práctica está situada en lo exterior, una forma de situarse frente al mundo y frente a los otros que no deviene en un proceso de transformación y de conocimiento del sujeto.

En la aplicación de la estrategia sobre mapas preconceptuales para la construcción de categorías gramaticales, vimos que habían elementos que desbordaban lo que se había considerado como estrategia de enseñanza, ¿qué era aquello que se desbordaba? La indisciplina, la necesidad de escucha o el deseo de transformación de si mismo? La contextualización nos permitió darnos cuenta de las otras formas de ser del alumno tanto en la escuela como fuera de ellas, formas de ser que no son retomadas al momento de elaborar una intervención en las aulas. Ese acercamiento al mundo de la vida de los estudiantes, a esa posibilidad de situarlos en otro espacio, a permitirles que se pensarán desde ellos mismos nos hizo cuestionar la relación entre la práctica pedagógica y la experiencia pedagógica, pues consideramos que allí existe un trayecto no sólo epistémico sino relacionado con los modos de sentirse maestro y de considerar a los alumnos. Para este trayecto dialogaremos con las posturas de Dewey quien pensó la educación a partir de las experiencias.

- **La noción de experiencia**

Antes de En palabras comunes podemos definir experiencia como “todo aquello que nos sucede”, pero esta acepción es simple para todo aquello que implica esta noción. Digamos a que no nos estamos refiriendo cuando hablamos de experiencia. En efecto, no nos referimos a la experiencia desde el empirismo como aquello que es percibido por los sentidos y que es punto de partida de todo conocimiento; tampoco, como dice Dewey (2004, 27), como un evento cognitivo –aunque lo sensorial y la cognición puedan estar en juego en una experiencia-.

Foucault nos dice que la experiencia es una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, algo que no existe antes y que existirá luego” (DE, 45, citado por Castro). La ficción es un aspecto de la fábula, entrama sus relaciones discursivas y permite que el personaje salga de la fábula y se convierta en narrador de una fábula siguiente. La ficción entonces es movimiento, porque no es la misma en cada fábula, circula dentro de ella y la define según los diversos modos en que relacione sus discursos.

Así como la ficción dinamiza la fábula, la experiencia puede poner una práctica en cuestión, irrumpir en ella y ver las posibles condiciones para que esa práctica devenga experiencia. Pues una experiencia sólo puede leerse desde otra experiencia, no desde un proceso externo a ella, desde una institución o un sistema. Si una práctica puede devenir experiencia podríamos pensar que toda experiencia es una práctica pero no toda práctica puede llegar a convertirse una experiencia.

Como movimiento la experiencia incorpora un desplazamiento en el orden del pensamiento<sup>3</sup>, habilita oportunidades para que los sujetos piensen el mundo y se piensen en el mundo de múltiples modos, en diferentes espacialidades y temporalidades. Es por esta connotación de movimiento que la experiencia puede *franquear la línea* y moverse en diferentes planos: entre el plano del sistema educativo y el plano de los bordes, planos que ya explicamos en el marco contextual.

Si bien la experiencia incorpora un acto de interiorización, no remite solamente a lo personal, sino que trae consigo eso otro, lo vivido y lo sabido, que implica “salir, ir a otros lugares, ser capaces de ver aquello que no somos, volver distintos” (Martínez, 2002: 19). Una experiencia tiende a

---

<sup>3</sup> Lo cual implica que para que una experiencia se de, ésta debe producir saber.

arrancar al sujeto de sí mismo, a impedirle volver a ser el mismo. Según Dewey (2004:45), toda experiencia modifica al que la vive e incide en el desarrollo de experiencias ulteriores, pues el sujeto de la primera experiencia no es el sujeto de la segunda. Esto, a su vez, implica que toda experiencia tiene una historicidad, pues relee, reubica las experiencias que han pasado antes y describe un horizonte para las otras que vendrán después. La experiencia entonces señala diferentes itinerarios de búsquedas, no es sólo un proceso del adentro sino también del afuera, una relación con la experiencia pasada y la posterior, y en ese juego, entre el adentro y el afuera, la experiencia anterior y posterior, se privilegia un juego de verdad sobre el sujeto.

La experiencia entonces nos señala otro lugar, otro itinerario para pensar la aplicación de una estrategia didáctica. Ya no nos centraremos tanto en los procesos cognitivos que planteamos en las prácticas, mediante los cuales pensamos, clasificamos los alumnos, nos limitamos a tomarlos como objeto de conocimiento para mirar la concreción o no de la estrategia. Sino que nos situaremos desde la experiencia que busca interpelar a los sujetos que están inmersos en ella, transformarlos, sacarlos de su fábula para constituir otras.

- **Hablar de la experiencia pedagógica**

¿Por dónde comenzamos a pensar una experiencia pedagógica? ¿Cuáles son las condiciones mediante las que una experiencia deviene experiencia pedagógica? ¿Cómo, quiénes, dónde, cuándo se produce este giro en la manera de concebir una experiencia? Estas preguntas tienen hasta el momento algunas aperturas posibles que, a su vez, dan lugar a nuevos interrogantes.

Decir *quién* define cuando una experiencia es o no pedagógica es la base de una serie de acciones que implican conocer y relatar la historia de esa experiencia, y esto no puede hacerse más que desarrollando su secuencia temporal, dibujando su trayecto. ¿Ese trayecto, ese dibujo puede hacerlo el maestro? Quizás, pero hay que recordar que ese maestro está adentro de la experiencia, y al estar en esa posición puede desconocer las transformaciones que ella ha generado. Entonces, ¿lo hace el intelectual o un grupo externo? Quizás, pues están fuera de ella, pero también, por su distanciamiento pueden desconocer las condiciones bajo las cuales ésta se ha establecido. ¿Será el maestro cooperador, quien está en el adentro y el afuera quien pueda hacerlo? Quizás, pero la mayoría de los maestros cooperadores están situados en el lugar de las prácticas y no de las experiencias.

Como ya se dijo, una experiencia pedagógica sólo puede ser leída por otra experiencia pedagógica y no para encontrar sus causas o resultados materiales, pues la experiencia en sí misma es abstracta, sino para mostrar todos los factores que han interactuado en ella, aquello que la describe como una forma de resistencia o que la afirma, “las condiciones que hacen posible que un maestro se constituya en un sujeto de saber, en el sentido que incorpora y lee la realización de unas prácticas específicas, de tal manera que las convierte en experiencias” (Martínez: 2002: 27).

Tenemos que preguntarnos como lo plantea Dewey al decir que “aunque toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, no significa que todas las experiencias son verdaderas” (2004: 22) Por esto, la experiencia pedagógica de un maestro sólo puede ser leída por otro maestro que se sitúe desde la experiencia para llegar al aula. De aquí se sean tan importantes la continuidad de las propuestas que llevan los maestros en formación a las escuelas, porque son los que dinamizan las prácticas de los maestros. Cuando un maestro en formación termina su

“práctica” el proceso muere y con el las transformaciones que se intentaron hacer en los sujetos, “de aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar de aquél genero de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (2004:35).

¿Qué experiencias interesa relatar? ¿la experiencia del maestro? ¿la experiencia del alumno? En mi caso, creo que la experiencia de los alumnos con los cuales apliqué la estrategia está llena de matices que podrían darnos otra mirada de quienes, aunque también son sujetos de saber pedagógico, no son tan representativos en las reflexiones pedagógicas. Lo que interesa ver en los estudiantes es la manera como un proceso didáctico de la clase de lengua castellana irrumpe en sus vidas y les permite pensarse de otro modo y asumirse como otros sujetos diferentes al número 15 de 6 A, por ejemplo. La experiencia de los alumnos interesa en cuanto dinamiza el dispositivo escolar, creándole grietas a los procesos disciplinares por los que propende la institución. Porque es desde los procesos de subjetivación de los alumnos que las dinámicas escolares, desde el poder y el saber, entran en crisis, la misma escuela no tiene aún los medios para recibir a esas culturas que cuestionan elementos como: por qué se enseñan esas materias y no otras, por qué los tiempos de las materias están organizados así, dándole más tiempo a unas que a otras.

Recuperar las experiencias pedagógicas mediante la escritura permitiría que, tanto maestros como alumnos, hicieran aparecer su rostro y sus vivencias. Por eso sus escritos deberían “no perseguir lo indecible, no revelar lo oculto, no de decir lo no dicho, sino, por el contrario, de captar lo ya dicho; reunir lo que se ha podido oír o leer, y con un fin, que es nada menos que la constitución de sí”. (Foucault, 1983: 293).

¿Por qué desde la escritura? Porque ésta constituye una manera fundamental de manifestarse a sí mismo frente a los otros. Ésta “aparece regularmente asociada a la meditación, a ese ejercicio del pensamiento sobre sí mismo que reactiva lo que sabe, vuelve a hacer presentes para sí, un principio, una regla o un ejemplo, reflexiona sobre ellos, los asimila y se prepara para afrontar lo real” (Foucault, 1983: 291).

Considerar la aplicación de la estrategia como una experiencia pedagógica fue lo que nos abrió a preguntas por la constitución de subjetividad en la escuela, pregunta que si no se hubiera hecho desde este lugar no nos hubiera llevado a construir nuevos modos de ser del maestro, pero también proponer nuevos modos de ser del alumno.

## 10. Bibliografía

Brater, Michel. (2002). "Escuela y formación bajo el signo de la individualización", en Beck, U. (compilador) *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Dewey, John. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Foucault, Michel (1984). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. París, Gallimard.

García Canclini, Néstor. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.

Garavito, Edgar (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín, Universidad Nacional.

Martín Molero, Francisca. (1999). *La Didáctica ante el Tercer Milenio*. Madrid, Síntesis.

Popkewitz, Thomas S. (2000). *El desafío de Foucault. Discursos, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares – Corredor.

Prieto, Daniel. *El Diagnóstico Comunitario*, s.p.i.

Ricoeur, Paul. (2001). La metáfora viva en: *La teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1998). ¿Qué es un texto? En: *Revista de lingüística y literatura*, Medellín, Vol. 19, no. 33, pp. 86-105.

\_\_\_\_\_. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI Editores.

ZULUAGA G., Olga Lucía. (2000). Proyecto de investigación: "La Memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad". s.p.i. [Mimeógrafo].

\_\_\_\_\_. (1993). "El pasado presente de la pedagogía y la didáctica", en: V. ZAPATA y otros, *Objeto y método de la pedagogía*, Medellín, Talleres Quirama, pp. 119-125.

\_\_\_\_\_. (1987). *Pedagogía e historia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

## Tabla de contenidos

1. .Introducción.....	pág. 4
2. Marco Contextual.....	5
• Perspectiva sociocultural.....	6
• Perspectiva disciplinar.....	11
• Conclusiones generales de la aplicación de la prueba piloto.....	12.
• Problematizaciones en torno a la investigación. Planteamiento del problema.....	14
3. Objetivos.....	17
4. Marco Teórico.....	18
• Didáctica.....	18
• Procesos de Subjetivación.....	22
• La crisis de la escuela y las culturas juveniles emergentes... ..	24
• El mundo del afuera como texto.....	26
5. Estado del arte.....	28
6. Metodología.....	30
• Primera fase: lo etnográfico.....	31
• Segunda fase: lo hermenéutico.....	33
• Relaciones entre explicación, comprensión e interpretación.....	34.
• Metodología de la estrategia didáctica.....	37
7. Análisis de la información.....	38
• Dispositivo Escolar.....	40
• Juegos de la mirada.....	41
• La dirección de los otros.....	47
• Lo dicho y lo no dicho.....	50
8. Estilísticas de la existencia. Conclusiones.....	53
9. Valoración de la experiencia.....	56



• La noción de experiencia.....	57
• Hablar de la experiencia pedagógica.....	59
10. Bibliografía.....	63