

DIANA ALEJANDRA AGUILAR*
ALEXÁNDER YARZA DE LOS RÍOS**
DIANA MELISA PAREDES***

ARCHIVO PEDAGÓGICO NORMALISTA COMO UN CAMPO APLICADO. APROXIMACIONES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES¹

Resumen

Se plantean algunas reflexiones pedagógico-formativas, instaladas en una *tradición crítica de la pedagogía* en Colombia, que dan las primeras puntadas para pensar la relación del *archivo pedagógico* como campo aplicado para la formación de maestros en las escuelas normales superiores. Se parte de las conceptualizaciones que tuvieron lugar en el proceso de reestructuración de las escuelas normales de Antioquia, de la relación con el campo de la archivística y, finalmente, se propone un proceso de reincorporación y activación del Archivo Pedagógico Normalista.

Palabras clave: *Archivo pedagógico normalista, Escuela Normal Superior, pedagogía, archivística, campo aplicado.*

¹ Este artículo es producto de la investigación "Propuesta para el reconocimiento de los documentos pedagógicos de las escuelas normales superiores como patrimonio histórico de Antioquia, 1920-1940: el caso de la Escuela Normal Superior de Medellín y la Escuela Normal Superior", financiada de 2005 a 2007 por el Codi, Universidad de Antioquia. Desarrollada por los grupos de la práctica pedagógica en Colombia y Formaph. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

* Licenciada en Pedagogía Infantil. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. dianaguilar@gmail.com.

** Licenciada en Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y Grupo Educación Especial, Inclusión y Diversidad. yacosume@yahoo.es.

*** Licenciada en Filosofía. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo Antropología Histórico-Pedagógico y Formación. celebita33@yahoo.com.

Texto original recibido: 25-1-07 y aprobado: 30-4-07.

THE NORMAL PEDAGOGICAL FILE AS AN APPLIED FIELD: APPROACHES TO TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGES

Abstract

Some pedagogical-trained reflections are expounded and settled in a critical tradition of pedagogy in Colombia, giving some clues to think the relation of Pedagogical file as an applied field for the teachers' training in higher colleges. Arising from the conceptions in the restructuration of teacher-training colleges in Antioquia, the relation with the file field and finally, a process of reincorporation and activation of Archivo Pedagógico Normalista is proposed.

Key words: *Archivo Pedagógico Normalista, teachers' training higher colleges, pedagogy, file, applied field.*

Los resultados de nuestro diagnóstico (archivístico, bibliotecológico y pedagógico) han demandado, requerido y posibilitado la producción de un proceso de resignificación de los archivos pedagógicos en el escenario de la formación de maestros y las investigaciones pedagógicas (en la Escuela Normal Superior, ENS, y en equipos investigativos o comunidades académicas externas). A continuación se presentan algunas reflexiones pedagógico-formativas instaladas en una *tradición crítica de la pedagogía* en Colombia, que nos sitúan en un espacio abierto de multiplicidad de relaciones entre el archivo pedagógico y la Escuela Normal Superior. No obstante, será necesario continuar por un sendero de conceptualización y experimentación que clarifique y enriquezca las aproximaciones formuladas.

LA REESTRUCTURACIÓN Y EL CAMPO APLICADO

Desde la óptica instaurada a partir de la *Reestructuración² de las escuelas normales en el departamento de Antioquia* y las investigaciones que la han fundamentado de 1995 a 2002, el concepto de *campo aplicado* ha propendido a redimensionar principalmente las vinculaciones entre unas conceptualizaciones en pedagogía y las *prácticas o experiencias reflexivas* en instituciones de formación docente, sobre ellas y con ellas³.

El campo aplicado se formula con la pretensión de aterrizar una propuesta que favorezca su *Reestructuración⁴*: alejándola de su "encierro", de su estructura fragmentaria y aislada, del estatuto subalterno del maestro y de la pedagogía, de la repetición, del verbalismo, del memorismo y de la rutina, de la aplicación asincrética de teorías, de la falta de un saber

que movilice sus prácticas y sus reflexiones⁵. De igual forma, se hizo un análisis genérico sobre una serie de acontecimientos que constituyen los pilares de un *campo de aplicación de la pedagogía*: las relaciones entre la teoría y la práctica, la relación con las didácticas específicas de enseñanza de las ciencias, con las experiencias y las investigaciones pedagógicas y con la recuperación de la tradición crítica y escrita de la pedagogía⁶.

² La Ley General de Educación de 1994 se constituye para las instituciones formadoras de maestros, y específicamente para las normales, como una condición que permitió el comienzo de transformaciones que marcarían discontinuidades en la vida de la institución. La Ley 115 junto con su decreto reglamentario 3012 de 1997 posibilitó el comienzo del proceso de Reestructuración, el cual se definió en varias etapas: acreditación previa, acreditación de calidad y desarrollo y la actual Reacreditación (Documento Marco de Acreditación para las Escuelas Normales).

³ J. A. ECHEVERRY SÁNCHEZ, Proyecto "Reestructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia", en revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996a; Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996b; Postdata a una investigación concluida (Aciforma), en *Cuadernos Pedagógicos*, 15, Medellín, 2001; Cartas a Clotilde en *Revista Colombiana de Educación*, 47, 2004. Jesús Alberto Echeverri Sánchez et ál. Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación, en Noguera, Carlos Ernesto et ál. *Investigación pedagógica en Colombia*,

Medellín: Corporación Región, 2002; Luz Victoria Palacio y Martha Lorena Sallinas, "El campo aplicado: urdimbre para la formación de maestros", en *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996; Hilda Mar Rodríguez, Investigación en la Escuela Normal Superior, en *Revista Colombiana de Educación*, 47, 2004 e Hilda Mar Rodríguez, Práctica pedagógica: una tensión entre "la teoría y la práctica", en *Pedagogía y Saberes*, 24, 2006.

⁴ J. A. ECHEVERRY SÁNCHEZ, Proyecto "Reestructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia", en revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996a.

⁵ J. F. GARCÉS, Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica, en *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996a y Anotaciones sobre el subsistema de formación de maestros, en *Educación y Pedagogía*, (8)16, Medellín, 1996b.

⁶ J. A. ECHEVERRY SÁNCHEZ, Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996b, pp. 97-100.



Los campos aplicados equivalen, en cierta medida, a los "campos experimentales" producidos en las didácticas de las ciencias. Puede decirse que "[...] actúa como un laboratorio de los proyectos investigativos de la Escuela Normal [...], el campo aplicado va más allá del recinto del aula, cubre el espacio pedagógico y despliega la operatividad del Proyecto Educativo Institucional, es el campo pedagógico funcionando institucionalmente"⁷. Asimismo, en la actualidad, estamos planteando que los *campos aplicados* son tan diferenciales como la cantidad de *dispositivos de formación* que puedan configurarse y hacerse visibles en determinadas geografías, instituciones, tiempos y problemas.

Es un *campo de aperturas* desplegado en la materialización de medios, metódicas, metodologías, técnicas y prácticas para el enriquecimiento de la formación docente. En esta dirección tiene fuertes cercanías con las *didácticas críticas* de la tradición pedagógica alemana⁸. Asimismo, denota un escenario espacial en el tiempo, donde los conceptos se desdoblán en experiencias, observaciones, vivencias e innovaciones⁹. Es un *campo de experimentaciones* (en un sentido no "racional" ni "científico"), donde la práctica pedagógica, como escenario de reconstrucción de conocimiento¹⁰, posibilita el fortaleci-

miento de la autonomización relativa del maestro como sujeto de saber pedagógico, es decir, como portador y productor de saber en la cultura y la sociedad¹¹.

Ahora bien, nuestra hipótesis de trabajo consiste en entender los archivos pedagógicos de las ENS como una posibilidad para desplegar o activar un campo aplicado para la formación de maestros e investigadores en educación y pedagogía. De igual manera que la "práctica docente" es entendida como uno de los terrenos del campo aplicado¹², el *archivo pedagógico normalista* (ArPeN) puede pensarse como un escenario diferencial de experiencia y experimentación, de acumulación, preservación, apropiación y producción de saber, un espacio movable, plural y abierto, donde los registros o documentos tienen una articulación activa y permanente con esta institución de formación docente.

POR UNA "REINCORPORACIÓN" DEL CONCEPTO DE ARCHIVO PEDAGÓGICO

El ArPeN implica una "reincorporación", es decir, un cambio de mirada y perspectiva en relación con el *Archivo Pedagógico Colombiano*¹³ (APC)

y con el *Archivo Pedagógico Aciforma*¹⁴ (APA). Por "reincorporación"¹⁵ entendemos la operación reflexiva de inscribir un concepto (producido en la pedagogía) en unas coordenadas diferentes en un *cuerpo conceptual* o *arquitectura teórica* preestablecida, mediante la construcción del devenir histórico de la pedagogía y la educación en una geografía y un tiempo determinados.

del maestro: de portador a productor de saber pedagógico", en *Lecciones y lecturas de educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

¹² L. V. PALACIO y M. L. SALINAS, *op. cit.*, p. 118.

¹³ Esta noción se desarrolló en el proyecto interuniversitario "Hacia una Historia de la Pedagogía en Colombia", financiado en 1980 por Colciencias, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Valle. Tuvo como tarea rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica. Esta investigación estuvo conformada por cuatro proyectos, a saber: La práctica pedagógica del siglo XIX, La práctica pedagógica de la Colonia, Los jesuitas como maestros, y La práctica pedagógica del siglo XX.

¹⁴ Después de la expedición de la Ley General de Educación, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica lideró el proceso de Reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Antioquia, del cual se derivó el proyecto - "Apropiación del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes", (Aciforma), financiado por Colciencias, la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación Departamental.

¹⁵ Esta noción provisional de "reincorporación" deberá diferenciarse de los conceptos de "recontextualización" y "reconceptualización" planteados por la *sociología de la pedagogía*, de Mario Díaz Villa (1993), por la *pedagogía histórica*, de Olga Lucía Zuluaga (1999) y Alberto Echeverri (1996), y por la relación entre pedagogía, didáctica y ciencia explorada por Luz Victoria Palacio (2001, 2004); igualmente, tampoco podría asimilarse con el concepto de *apropiación* (Silva, 1984, 1992; Zuluaga, en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). La mencionada pesquisa conceptual excede nuestras pretensiones y nuestros objetivos.

⁷ L. V. PALACIO y M. L. SALINAS, *op. cit.*, pp. 112-113.

⁸ W. KLAFFKI, Sobre la relación entre didáctica y metódica, en *Educación y Pedagogía*, 2(5), Medellín: 1991; Paz Gimano, *Teoría crítica de la educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995 y Andrés Klaus Runge, Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, Inédito, Medellín, mimeografiado, 2004.

⁹ ECHEVERRI, Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín: 1996b, p. 97.

¹⁰ RODRÍGUEZ GÓMEZ, H. M., Práctica pedagógica: una tensión entre "la teoría y la práctica", en *Pedagogía y Saberes*, 24, 2006.

¹¹ O. L. ZULUAGA, *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*, Bogotá, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999 y una lectura desde la práctica pedagógica, en Zuluaga, Olga Lucía *et ál.*, *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Bogotá: Cooperativa Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, UPN, Idep, 2005; Alberto Martínez Boom, Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia, en *Alternativas, Espacio pedagógico*, 9(35-36), San Luis, 2004 y Alberto Martínez Boom, Ma. del Pilar Unda y Marco Raúl Mejía, "El itinerario

a) Se pretende favorecer la instalación del ArPeN en un *plano de lo sincrónico* de la formación de maestros e investigadores, es decir, en los problemas que el presente plantea frente a la formación, sin dejar de estar situados en el tiempo histórico de la pedagogía misma. Es necesario recordar que el APC se produjo como un producto derivado de las investigaciones históricas hacia el rescate de la práctica pedagógica (1980-1990), donde prima una vinculación directa con un *plano de las diacronías* en las historias de la pedagogía y la educación (historiografía, historia de *Annales*, historia social). Este Archivo Pedagógico es un ejercicio de sistematización documental con fundamentos arqueológicos¹⁶ y pedagógicos¹⁷. Los investigado-

¹⁶ Hablamos de "arqueológico" en la dirección planteada por Michel Foucault en la *Arqueología del saber* y reconceptualizada para la pedagogía por una diversidad de intelectuales, pedagogos y maestros (Cfr. Zuluaga, et ál., 1999; Zuluaga, et ál., 2005). En términos escuetos, arqueológico alude a las condiciones históricas de posibilidad para el surgimiento o la constitución de una práctica de saber, unas institucionalidades y unas subjetividades relacionadas entre sí por unas relaciones de fuerza o de poder. Las reflexiones de Zuluaga sobre la historia de la pedagogía "[...] son una lectura construida desde una perspectiva arqueológica, que por la vía de los conceptos de saber pedagógico, práctica pedagógica, apropiación de los saberes y archivo pedagógico emprenden un análisis crítico de las condiciones de existencia del maestro, la escuela y el saber pedagógico, que lo acercan a una orientación genealógica" (Zuluaga, 2005, 15).

¹⁷ O. L. ZULUAGA, Importancia del archivo pedagógico. En *Hacia un archivo de la pedagogía en Colombia. Programa de Información*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1980; Informe final de la primera etapa del proyecto "Archivo pedagógico, siglo XIX". Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1985; *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*, Bogotá: Anthropos-Universidad de Antioquia, 1999.

res de la práctica pedagógica construyeron *a posteriori* unos archivos finitos y concretos que posibilitaron la descripción crítico-analítica de unos problemas fechados en distintos períodos de la historia colombiana: Conquista, Colonia, siglo XIX y siglo XX. El APA fue pensado en el fragor del presente de la *Reestructuración de las ENS*, sin estar mediado de manera exclusiva y obligatoria por una investigación histórico-pedagógica o historicista. La diferencia radica en que estos archivos pedagógicos (APC y APA) tienen en sí mismos una potencia de *reincorporación* en la pedagogía, la formación de maestros y la investigación que no había sido todavía suficientemente desarrollada desde esas conceptualizaciones y desde indagaciones posteriores sobre los archivos pedagógicos en algunas ENS de Antioquia¹⁸.

b) El Archivo Pedagógico de las ENS se funda tomando como justificación unos problemas diferentes de los planteados en las investigaciones históricas del *rescate de la práctica pedagógica en Colombia*: la disolución de la memoria, el incremento del olvido, la pérdida o inconsistencia de un lenguaje pedagógico y la necesidad de fortalecer la tradición crítica de la pedagogía¹⁹. Por tanto, son dos órdenes de problematización que hacen que el archivo opere de un modo singularmente distinto.

c) El ArPeN no puede entenderse como una noción o un objeto propio de la bibliotecología o la archivística. Todo lo contrario, deberá ser analizado por una especie de *pedagogía histórica* que se cruza y se alimenta con las técnicas de organización y conservación del material o registros propios de la archivística. Asimismo, tiene una relación directa con una "didáctica de la pedagogía" en tanto que un campo aplicado posibilita tomar conciencia sobre la formación

docente como *objeto de análisis* de la experiencia reflexiva del maestro y el alumno-maestro.

PEDAGOGÍA Y ARCHIVÍSTICA

Es fundamental instaurar una relación de interdisciplinariedad donde la archivística sea una "disciplina subsidiaria" de la pedagogía. A la archivística le compete la gestión, la conservación, la organización y la divulgación de los *archivos institucionales*. Desde su perspectiva, el documento nace de la administración de la institución y es la medida de su significación, sus soportes y sus contenidos. Igualmente, el archivista es el guardián de los archivos, por ende, de los documentos, los cuales son entendidos como toda producción humana institucional, y abarca actas, resoluciones, cartas, documentos, fotografías, imágenes, registros audiovisuales, entre otros²⁰. El documento tiene un ciclo vital de actividad, semiactividad e inactividad. Estas edades establecen el valor del documento y la estructura interna de un archivo. Así, existe un valor primario delimitado por su constante utilidad administrativa, un valor intermedio en tanto no se emplea frecuentemente en la institución; y un valor secundario derivado de la caducidad para el funcionamiento

¹⁸ O. CARDONA, "Propuesta para la implementación de archivos pedagógicos en las escuelas normales de Antioquia", Tesis de grado Escuela Interamericana de Bibliotecología, Medellín: Universidad de Antioquia, 2000; Gustavo Alzate, *Archivo pedagógico Normal Superior de Medellín*, Envigado: Editorial Limer, 2002.

¹⁹ A. ECHEVERRI, ver bibliografía al final del artículo.

²⁰ M. BAEZ, *Pedagogía archivística: una necesidad de la administración pública y la historia*, Tunja, Beneficencia de Boyacá y Lotería de Boyacá, 1992. El archivo universitario. Centro de información e investigación, en Vargas Hernández, Olmedo (comp.), *Archivos y documentos para la historia de la Educación en Colombia*, Tunja: Rudecolombia, 2000.



administrativo, lo cual le asigna un valor histórico. Esta diferenciación del valor incide en que los archivos se dividan en *archivos administrativos* y *archivos históricos*.

El ArPeN no podría ser *reincorporado* desde esta perspectiva sobre el *documento* y el *archivo*, sino que debería adentrarse en las formas de explicación e interpretación propias de la pedagogía. Por consiguiente, la *archivística* estaría al servicio de las reflexiones y las prácticas que proponga *la pedagogía* para la formación docente y la investigación pedagógica, enriquecer el vocabulario técnico relacionado con los archivos pedagógicos, y estar en capacidad para pensar problemas y responder interrogantes que no corresponden a la pedagogía. No se está proponiendo que deje de ser "archivo", sino que se gesticione y se autogestione en unos horizontes de reincorporación formativos. En este sentido, el equipo docente en diálogo interdisciplinario con el bibliotecólogo, podría pensar los modos en que el ArPeN debería acoger las intencionalidades, las funciones, las estructuras, los mecanismos y las proyecciones propias de los "archivos", y no trabajar por separado.

Esta relación con la archivística merece una última distinción. El ArPeN contiene documentos que no son administrativos, sino que incluye libros, revistas, cartillas, legislación, cartas, materiales tridimensionales y didácticos, folletines, imágenes, tesis, etc., por consiguiente, *no es un archivo administrativo*. Ahora bien, la biblioteca escolar o pedagógica tiene una sección de *Pedagogía*, encargada de documentos similares (sobre todo de libros). Por tal motivo, la vinculación y la diferenciación del *Archivo* con la *Biblioteca* debe procurar mantener su singularidad funcional y sus formas de organización. Debe quedar suficientemente claro que el ArPeN no es ni un archivo administrativo, ni una parte o sección de la biblioteca, sino un componente estratégico de las ENS, un campo aplicado para la formación docente y la investigación.

ARCHIVOS PEDAGÓGICOS NORMALISTAS

Los ArPeN podrían entenderse como un tejido de registros plurales con relaciones y articulaciones entre la pedagogía, la historia y la cultura. No son una acumulación indiscriminada de documentos. En ellos opera un principio de dispersión y pluralización, es decir, contienen registros de diferente naturaleza; sin embargo, es necesario delimitarlos teniendo mínimamente presente una doble dirección. Primero, cobijar los "registros clásicos" de la pedagogía y la educación (libros, revistas, materiales didácticos, fotografías, cartas, tesis, etc.) que daten de las décadas anteriores a la *Reestructuración*; y, después, abarcar la "singularidad de la ENS" (su cotidianidad, su producción conceptual, sus prácticas pedagógicas, sus modos de organización pedagógica, las experiencias e innovaciones, etc.).

En los archivos pedagógicos de las ENS no están ni pueden estar todos los registros de la historia de la pedagogía o la educación de una localidad, una región o un país; tampoco pueden aglutinarse la totalidad de los "papeles en desuso" del funcionamiento administrativo de la institución de formación docente. Por tanto, deberíamos percibirlos como unos fragmentos de un archivo cultural que se encuentra en transformación permanente y en un devenir no terminado. También son un corpus inicial, inaugural, instantáneo, no son globales ni totales, son eternamente parciales y nunca acabados.

A pesar de esta aparente amplitud y dispersión incontrolada, formulamos la hipótesis de que los *archivos pedagógicos normalistas* tendrían una delimitación que regularía su finitud en lo infinito: el *horizonte conceptual de la pedagogía*.

La pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar y reordenar

conceptos, modelos, justificaciones, aplicaciones e interrogantes que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber: en suma, la Pedagogía posee un dominio capaz de reconceptualizar. [...] Este proceso se puede dar de la Pedagogía hacia fuera y, de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la Pedagogía²¹.

Esta generalidad señalada tiene que codificarse y clarificarse en la medida que las ENS establecen unos criterios locales de selección y congregación de registros relacionados con la pedagogía, la educación, la didáctica y la formación, además de aquellos sustentados con fines y motivos "no pedagógicos", sino más bien archivístico-administrativos. Desde



²¹ O. L. ZULUAGA, *op. cit.*, 1987, p. 33.

un punto de vista complementario, se afirma que los *conceptos articuladores* y los *referentes formativos* podrían constituirse en unos criterios iniciales para recuperar, interpretar, analizar y movilizar los documentos que serán agrupados por estos ArPeN. Tanto los *conceptos articuladores* como los *referentes formativos* tienen relación directa y entrecruzada con los *registros clásicos* y con la *singularidad* de la ENS.

En este punto es fundamental distinguir entre un *archivo* que es derivado del funcionamiento administrativo de una institución, un *archivo* que se configura a partir de problemas investigativos, y un *archivo* que se "activa" en las dinámicas de la formación docente y las investigaciones (abiertas y plurales). La primera acepción se desprende de la *archivística* (del modo implementado para la construcción de archivos institucionales), la segunda es implementada en una *metódica histórica* (del modo utilizado en las investigaciones del rescate de la práctica pedagógica), y la tercera estaría cercana a una significación construida en los horizontes de una *pedagogía histórica* estrechamente articulada con las conceptualizaciones y las experiencias sobre los dispositivos de formación para las ENS.

En esta medida, a partir de las reflexiones y el análisis efectuados por el equipo investigador, se reitera la posibilidad de hacer un esfuerzo por reincorporar el "archivo" desde una *pedagogía con énfasis histórico* que produzca una filiación con el concepto de *campo aplicado* en el escenario inaugurado por el surgimiento de los *dispositivos de formación*. Así, las dos primeras formas de entender el "archivo" quedan instaladas en un orden de relaciones en el cual la *activación formativa* es la "matriz" o el "centro" a partir del cual pueden desprenderse tanto investigaciones que implementen *trabajos históricos* como el ingreso de documentos administrativos, institucionales o de una índole similar a la sugerida desde la *archivística*.

REGIONES CONCEPTUAL Y ESTRATÉGICA, DE EXPERIENCIAS Y EXPERIMENTACIONES

Olga Lucía Zuluaga especificaba que el Archivo Pedagógico Colombiano estaba organizado en dos regiones: una *conceptual* y otra *estratégica*. La primera "[...] comprende conceptos y elecciones temáticas producidos a propósito de la enseñanza; y con el fin de ordenar, proponer o sistematizar conocimientos". La segunda "[...] consta de objetos, conceptos, formas de enunciación y elecciones estratégicas, producidos o delimitados a propósito de la institucionalización del saber"²².

Olivia Cardona, bibliotecóloga de la ENS de Copacabana, sustenta la creación y la organización de los archivos pedagógicos desde esta postura, y los define como "[...] aquel lugar donde se rescatan, se seleccionan, se organizan, se conservan y se ponen al servicio, aquellos documentos generados por el quehacer de las escuelas normales sobre educación y pedagogía, como también otros materiales que puedan servir de apoyo a esta y sus áreas afines [...]"²³. Gustavo Alzate, profesor de la ENS de Medellín, define como estrategia para la construcción del Archivo Histórico del Saber Pedagógico en su ENS, organizar el archivo en dos grandes regiones:

Una región conceptual integrada por:
1. La descripción bibliográfica y reubicación en estantes de los autores clásicos de la Pedagogía.
2. La elaboración de un resumen o abstract sobre cada unidad bibliográfica.
3. Síntesis sobre los debates y las

²² O. L. ZULUAGA, citada por Olivia Cardona Pérez, "Propuesta para la implementación de archivos pedagógicos en las escuelas normales de Antioquia", Tesis de grado Escuela Interamericana de Bibliotecología, Medellín: Universidad de Antioquia, 2000.

²³ Op. cit. p. 23.

apropiaciones de los Modelos Pedagógicos, por parte de los educadores colombianos. 4. Descripción detallada de las memorias del Primer Congreso Pedagógico de Colombia (1917). Región dos: La constituye la legislación educativa colombiana (siglo XIX y XX); se hace énfasis en las Normales. Elaboración de carpetas por autores: carpeta Dewey Cousinet; por ejemplo. Las carpetas, además de contener fotocopias de textos clave, están cruzados por los conceptos articuladores de la pedagogía: maestro, método, niño, escuela, saberes²⁴.

Además de lo anterior, planteamos que el ArPeN, en tanto un campo aplicado, también podría estructurarse en dos regiones: una de *experiencia* y otra de *experimentación*. En la primera estarían agrupados las historias de vida y autobiografías, las cartas, los diarios pedagógicos, los cuadernos de práctica docente. En la segunda se agruparían los registros que tienen vinculación con los proyectos, las prácticas docentes y los seminarios de la ENS construidos por el equipo docente (desde los núcleos interdisciplinarios y los proyectos de aula, núcleo y general) y con las actividades de los intelectuales de la educación y la pedagogía (grupos o equipos de investigación).

La *región de experiencia* y la de *experimentación* podrían cruzarse con la *región conceptual* y la *estratégica* mediante los registros clásicos o los registros de la singularidad de la ENS, aunque debe resaltarse su naturaleza diferencial: las primeras *regiones* emergen y operan en el escenario de un problema de formación, del olvido, de la memoria, de la pérdida del lenguaje y de la tradición y la escritura pedagógicas (APA y ArPeN); las segundas regiones, se construyen y se implementan en el escenario de investigaciones históricas para el rescate de la Práctica Pedagógica en Colombia (APC).

²⁴ G. ALZATE, op. cit. pp. 56.



Desde nuestro punto de vista (aunque en forma provisional), entendemos la experiencia "[...] en su dimensión real, como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución, que permite la apropiación de los saberes, inserción en la producción e investigación, la experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar la contribución al avance de los diferentes frentes actuales de investigación pedagógica [...]"²⁵. La *región de experiencia* acumularía y conservaría las narrativas del sujeto portador y productor del saber pedagógico, de su cotidianidad pedagógica y didáctica del *enseñar*, la cual quedaría inscrita en los múltiples registros diseñados y utilizados en el día a día de la práctica en la singularidad de la ENS. La experiencia *expresaría lo que pasa* desde el narrar-se del maestro con la pedagogía²⁶.

Ahora bien, "es necesaria a toda institución de saber tener un campo de experimentación en el que se controlen los procesos de apropiación de los conocimientos y la producción de saber"²⁷. La *región de experimentación* enfatizaría en la vehiculización y la visibilización de algunos problemas de enseñanza y formación docente que permitirían pensar las relaciones entre la pedagogía, la didáctica, las ciencias y las culturas; es decir, en esta región se desplegaría un conjunto de preguntas, interrogantes o problematizaciones sobre la enseñanza de los saberes escolares y extraescolares²⁸, teniendo una estrecha relación con las "didácticas específicas o de las ciencias".

Los *problemas del enseñar y la enseñanza, del formar y la formación* (que potencian específicamente la *región de experimentación*) están

relacionados con las problemáticas abordadas en la ENS desde sus cursos de pedagogía y práctica, desde los seminarios del ciclo complementario y desde la reflexión del equipo docente (y es posible articularse con otras instancias o espacios dentro y fuera de cada ENS). Proponemos que las *regiones de experiencia* y de *experimentación* operen como *espacios de acumulación-producción* y como *potenciales de activación* del ArPeN, con sus diferentes registros, en la formación docente e investigativa, mediante su articulación explícita, permanente y consistente con distintos problemas del enseñar y de la enseñanza, de la didáctica de las ciencias, de la "didáctica de la pedagogía" y de la relación pedagogía, didáctica, ciencias y culturas.

UNA PROPUESTA DE ACTIVACIÓN DEL ARPEN

La propuesta debe entenderse desde una óptica que pretende la *activación*, la movilidad, el desplazamiento y la apertura del archivo pedagógico en la ENS; es decir, como una posibilidad de transformación de la cotidianidad del archivo, de producir una discontinuidad en sus modos de relacionarse con el maestro, el alumno-maestro, el aula, los proyectos, la producción de saber pedagógico y su circulación, las ciencias y las culturas. Es una activación en el orden del pensamiento, de la historicidad y de las problematizaciones de la contemporaneidad. Con la activación de los ArPeN [...] el campo aplicado, hasta ahora espacio pasivo, pasa a ser mediante la escritura espacio activo. Activo, en tanto el campo aplicado se transforma y se consolida como productor de conocimiento"²⁹.

La activación tiene una argumentación eminentemente *pedagógica* en la distribución y la organización de las distintas estrategias de formación

utilizadas para favorecer el funcionamiento del ArPeN. En este sentido, apunta a la constitución de sujetos de saber pedagógico como portadores y productores, no como aplicadores o reproductores, en una cultura y un lugar concretos, con unos problemas y unos referentes formativos históricamente posibles.

La producción de saber pedagógico sería entonces un ejercicio mediante el cual el maestro como sujeto de la práctica pedagógica, construye categorías, conceptos, nociones y objetos de saber, a través de los cuales redefine modos de relación con la educación, las políticas educativas, la enseñanza y la cultura. Este proceso de construcción implica la definición, profundización, puesta en relación y recomposición del discurso pedagógico. Se trata de que el maestro pueda crear formas distintas de nombrar la escuela, formas diferentes de asumir las prácticas pedagógicas, es decir, una nueva forma de pedagogía [...]"³⁰.

El proceso de activación no puede ser homogéneo, estándar o universal para la totalidad de ENS, tampoco puede aceptarse cualquiera actividad simplista o mínima de "consulta" o "visita esporádica". La activación implica en sí misma un orden de relaciones transversales en el surgimiento de los dispositivos de formación y campos aplicados. Puede tener una *activación* diferenciada por niveles, ciclos o grados y proyectos (general, de núcleo y de aula). Su articulación está plenamente condicionada a la naturaleza pedagógica y los referentes formativos de cada ENS. En este sentido, no se pretende hegemonizar o "absolutizar" la activación.

Deberá tener un espacio arquitectónico y unas condiciones óptimas que puedan favorecer las *prácticas archivísticas* básicas para la conservación y la organización de los registros, y al mismo tiempo, tener la flexibilidad para funcionar como un "no lugar":

²⁵ O. L. ZULUAGA, citada por Hilda Mar Rodríguez, *op. cit.*, 2006, p. 23.

²⁶ H. M. RODRÍGUEZ y J. A. ECHEVERRI, *op. cit.*

²⁷ O. L. ZAPATA, citada en Hilda Mar Rodríguez, 2006, p. 23.

²⁸ A. MOCKUS, 1999.

²⁹ L. V. PALACIO y M. L. SALINAS, 1996, p. 125.

³⁰ A. M. BOOM, *op. cit.*, 2004, p. 179.

moviéndose y desplazándose en la transversalidad de la ENS. Deben tenerse un mínimo de registros plurales que posibiliten la existencia de las regiones que componen el ArPeN (conceptual y estratégica, de experiencias y de experimentaciones), lo cual estará determinado por cada institución de formación normalista. La temporalidad (secuencias o duraciones) de la activación tiene que ser estructurada por el equipo docente, de modo que no se convierta en una *actividad rutinaria* desprovista de toda significación, tampoco en la suerte del azar o la iniciativa de algún maestro solitario, o en una carga para el colectivo de maestros y directivos. En suma, la *activación* propende a unos *modos de acercamiento* al saber pedagógico que posibilitan progresivamente la constitución de un sujeto portador y productor de saber pedagógico.

En la educación básica primaria. Los niños y las niñas deberían conocer el ArPeN desde una edad temprana. El acercamiento a la pedagogía no discrimina en edades, no existe una brecha inconmensurable entre sus saberes y los sujetos que pueden acceder a ellos, porque el saber pedagógico, implica espacios o regiones abiertas a la experiencia de la enseñanza y el aprender de distintos agentes sociales. Desde el nivel pre-escolar hasta tercero pueden hacerse visitas al ArPeN para *reconocer* sus instalaciones, mirar los estantes, tener un contacto general con sus documentos escritos y tridimensionales, conocer las fotografías y objetos, las personas encargadas de su resguardo, entre otras. Después de la *visita de reconocimiento* pueden hacer dibujos sobre lo observado, ordenar una secuencia de imágenes sobre los pasos de la visita, escribir en forma colectiva una historia, hacer una tarjeta de agradecimiento, reflexionar sobre la antigüedad y la importancia de los registros o sobre cómo podemos ayudar a conservar los documentos. En cuarto y quinto pueden realizarse *visitas de conocimiento* de algunos documentos o objetos tridimensionales del ArPeN,

tocarlos y describirlos, aprender a usar las herramientas básicas de protección (guantes, tapabocas), revisar algunos libros, tesis o revistas que estén en un estado material adecuado (preferiblemente con ilustraciones y que tengan que ver con la vida de los alumnos o con los saberes enseñados).

Los maestros y las maestras podrían hacer exposiciones mensuales cortas sobre algunos pedagogos y pedagogas o sobre los materiales educativos o didácticos con fotografías, sus datos biográficos y sus principales métodos (dependiendo incluso de los proyectos de aula o de núcleo de la ENS); asimismo, podrían planearse unas cuantas *clases* en que se retomen los métodos y los materiales y poner énfasis en su lugar de procedencia.

Un último aspecto importante por explorar sería la narración de historias de vida del profesorado o sucesos relacionados con la historia institucional, donde se dedique un espacio para contar anécdotas, experiencias, vivencias de profesores ilustres de la escuela o del municipio, también de sus propios maestros y maestras, donde pueda resaltarse la *biografía académica*, es decir, las historias de estudiante de escuela y de formación docente del profesorado. Las visitas, las exposiciones, las historias de vida y las crónicas institucionales pueden cruzarse de múltiples modos entre los grados, los proyectos de aula y las áreas curriculares. De cada una de estas actividades o prácticas deberá dejarse un registro que posibilita la sistematización crítica de esta experiencia de formación.

En la educación básica secundaria. Es menester comenzar de sexto a noveno grados a realizar *visitas dirigidas o guiadas* por expertos con la intención de generar un conocimiento sistemático de las regiones, series o tipos de registros que se encuentran en el archivo, sobre sus formas de utilización por el equipo docente e investigadores externos, sobre las condiciones materiales y las restric-

ciones de uso, las temporalidades de los documentos, entre otros. El conocimiento de los pedagogos pasará a ser mediante su lectura directa y a través de ejercicios mínimos de análisis articulados a la materia de *pedagogía y práctica* en el grado noveno. También se favorecerá el acercamiento intencionado a los compendios de pedagogía, los manuales y textos escolares, para que el naciente alumno-maestro identifique las formas en que se ha organizado el saber para su enseñanza, el papel del texto o el manual en la historia de su oficio y las potencialidades de su transformación en la actualidad. Los alumnos-maestros de noveno tendrán a su cargo un mínimo de dos "exposiciones escolares" dirigidas especialmente a los niños y a las niñas de básica primaria.

En la educación media. Los alumnos-maestros de grados décimo y undécimo incrementarán más su modo de acercamiento al saber pedagógico mediante el análisis de pedagogos y de tesis de institutores a partir de la identificación de algunos conceptos articuladores o temas propios de la pedagogía: instrucción, enseñanza, formación, educación, aprendizaje, concepción de sujeto a formar, concepción de conocimiento y lenguaje, funciones sociales de la institución y del maestro, etc. En los cursos de pedagogía y práctica deberá permitirse una relación directa del contenido de algunos registros con los proyectos de aula o de núcleo para enriquecer el trabajo cotidiano de la enseñanza y la formación docente. Así mismo, tendrán a cargo la organización y la implementación de exposiciones escolares para toda la comunidad educativa y la elaboración de Reseñas Analíticas de Educación (RAE) y fichas de catalogación de algunos registros del Archivo Pedagógico Normalista para incluirlas en las bases de datos documentales.

En el ciclo complementario, el mayor lugar de fortalecimiento del sujeto portador y productor de saber pedagógico en la ENS, deberá permitir articular de manera coherente la ma-



yor parte de las actividades que han favorecido los modos de acercamiento a la pedagogía y la constitución de la subjetividad como maestros y maestras normalistas. Al mismo tiempo, tendrá la obligación de crear los espacios para la realización de actividades de búsqueda, conservación y divulgación de los registros (desde el contacto con la tradición oral o los archivos municipales), la construcción de ensayos analíticos sobre algunos documentos o pedagogos que pueden servir de base para la construcción de textos de compilación de autores, diseñar e implementar investigaciones histórico-

pedagógicas como una posibilidad de práctica docente, y construir una vinculación con grupos de investigación o comunidades académicas que permitan la producción de saber y su articulación con la exterioridad de la ENS.

Ahora bien, todo equipo docente de cualquier escuela normal superior tendrá el imperativo formativo de enriquecer, pluralizar y sistematizar los *modos de acercamiento* a la pedagogía mediante los procesos de activación del Archivo Pedagógico Normalista. En esta dirección, el colectivo magisterial, en tanto comuni-

dad de saber, se verá inmiscuido en procesos de cualificación, reflexión y experimentación permanente para poder huir del estancamiento producido en la rutinización de la práctica y el anquilosamiento de la conformidad con las fórmulas o pautas prediseñadas. La activación se convierte en un reto y una responsabilidad ética, política y pedagógica del equipo docente con la historia, la cultura y la sociedad, porque un archivo pedagógico que no se muestra, que no circula, que no se utiliza, así sea en un mínimo gesto, está condenado a morir en el silencio de un olvido nefasto.

BIBLIOGRAFÍA

ALZATE RAMÍREZ, G., *Archivo pedagógico Normal Superior de Medellín*, Envigado: Editorial Limer, 2002.

BÁEZ OSORIO, M., *Pedagogía archivística: una necesidad de la administración pública y la historia*, Tunja, Beneficencia de Boyacá y Lotería de Boyacá, 1992. El archivo universitario. Centro de información e investigación, en Vargas Hernández, Olmedo (comp.), *Archivos y documentos para la historia de la Educación en Colombia*, Tunja: Rudecolombia, 2000.

_____, Educación archivística. En *Memorias del primer encuentro, Medellín, octubre 13-14 de 1993*, Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 1994.

CARDONA PÉREZ, O., "Propuesta para la implementación de archivos pedagógicos en las escuelas normales de Antioquia", Tesis de grado Escuela Interamericana de Bibliotecología, Medellín: Universidad de Antioquia, 2000.

ECHVERRI SÁNCHEZ, J. A., Proyecto "Reestructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia", en revista *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín: 1996a.

_____. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En revista *Educación y Pedagogía*, 8(16). Medellín: 1996b.

_____, Postdata a una investigación concluida (Aciforma), en *Cuadernos Pedagógicos*, 15, Medellín: 2001.

_____ et ál. Reflexiones acerca de la formación de maestros y la investigación, en Noguera, Carlos Ernesto et ál. *Investigación pedagógica en Colombia*, Medellín: Corporación Región, 2002.

ECHVERRI SÁNCHEZ, J. A., Cartas a Clotilde en *Revista Colombiana de Educación*, 47, 2004.

_____. *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias*. Medellín: Ceded, 1997.

GARCÉS GÓMEZ, J. F., Anotaciones sobre el subsistema de formación de maestros, en *Educación y Pedagogía*, 8(16). Medellín: 1996b.

_____. Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica, en *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín: 1996a.

GIMENO LORENTE, P., *Teoría crítica de la educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1995.

KLAFKI, W., Sobre la relación entre didáctica y metódica, en *Educación y Pedagogía*, 2(5). Medellín: 1991.

MARTÍNEZ BOOM, A., Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia, en *Alternativas, Espacio pedagógico*, 9(35-36), San Luis, 2004.

_____, UNDA BERNAL, M. DEL PILAR y MEJÍA, M. R., "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico", en *Lecciones y lecturas de educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

PALACIO MEJÍA, L. V., La didáctica como mediación de las relaciones entre la pedagogía y las ciencias. En *La Gaceta Didáctica*, 5, Medellín, 2001.

_____. Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros, en *Educación y Pedagogía*, 16(40), 2004.

_____ y SALINAS SALAZAR, M. L., "El campo aplicado: urdimbre para la formación de maestros", en *Educación y Pedagogía*, 8(16), Medellín, 1996.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, H. M., Investigación en la Escuela Normal Superior, en *Revista Colombiana de Educación*, 47, 2004.

_____. Práctica pedagógica: una tensión entre "la teoría y la práctica", en *Pedagogía y Saberes*, 24, 2006.

_____ y ECHVERRI SÁNCHEZ, J. A., Práctica y diario pedagógico: la estructura de

la memoria. Narrarse, en *Alternativas*, 9(35-36). Argentina. 2004.

RUNGE PEÑA, A. K., Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, Inédito, Medellín, mimeografiado, 2004.

SÁENZ OBREGÓN, J., SILDARRIAGA VÉLEZ, Ó. y OSPINA LÓPEZ, A., *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 2 Vols., Universidad de Antioquia, 1997.

SILVA OLARTE, R. J., *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada*,

siglos XVII y XVIII. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.

_____. *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*, Bogotá: Banco de la República, 1992.

ZULUAGA, OLGA L. F., Importancia del archivo pedagógico. En *Hacia un archivo de la pedagogía en Colombia. Programa de Información*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1980.

_____, una lectura desde la práctica pedagógica, en Zuluaga, Olga Lucía

et ál, Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo, Bogotá: Cooperativa Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional, Idep,-2005.

_____, *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*, Bogotá,: Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999.

_____, Informe final de la primera etapa del proyecto "Archivo pedagógico, siglo XIX". Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1985.

