

IMAGEN MAGISTERIAL Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA

Luis Guillermo Agudelo García
Jeferson Felipe Muñoz Vásquez

Asesor
Bernardo Barragán Castrillón

Grupo De Investigación
Historia De La Práctica Pedagógica

Línea De Investigación
Prácticas De Subjetivación Y Formación Docente

Universidad De Antioquia
Facultad De Educación
Departamento De Enseñanza De Las Ciencias Y Las Artes
Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales
Medellín
2012

IMAGEN MAGISTERIAL Y PRACTICAS DE RESISTENCIA

Contenido

IMAGEN MAGISTERIAL Y PRACTICAS DE RESISTENCIA	1
Contenido	1
Una Presentación	4
Planteamiento del problema	5
Contextualización.	6
Justificación.....	8
Objetivos del proyecto	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.	10
Marco referencial	11
Práctica Pedagógica	11
Formas de ser maestros y prácticas de resistencias	12
Rostro tutelar	14
Del marco conceptual o la geografía magisterial	16
Condiciones materiales de la práctica pedagógica	16
<i>Práctica pedagógica</i>	17
<i>Experiencia</i>	18
<i>Códigos de control</i>	20
Prácticas de subjetivación	21
<i>Subjetivación</i>	22
<i>Dimensiones de la subjetividad</i>	23
Prácticas de resistencia.....	25
<i>Prácticas inéditas</i>	27
Rostros magisteriales	30
<i>Geografía</i>	31

<i>Paisaje</i>	32
Del Marco Metodológico o las Formas de Andar	33
Tipo de análisis	33
Categorías de análisis.....	34
<i>Prácticas inéditas</i>	34
<i>Territorio</i>	35
Documentos de análisis.....	36
<i>Registros escolares</i>	36
<i>Historia de vida</i>	36
Momentos de análisis.....	37
<i>Análisis textual</i>	37
<i>Análisis relacional</i>	37
<i>Análisis crítico</i>	37
Análisis y Resultados	39
Rostros Magisteriales: entre paisajes y tensiones.	39
Los espíritus del molde	40
<i>El maestro policía, un obrero que vigila</i>	41
<i>Un conocimiento regulado</i>	42
<i>De lo estético: una forma de estar en el aula</i>	45
<i>El rostro de control: arquitectura de un Buen Maestro</i>	48
Resistir en el Aula un asunto táctico.....	50
<i>De los procesos en el aula</i>	52
<i>De la Evaluación a la Valoración</i>	55
Un perfil magisterial, un perfil que resiste.	58
<i>Conocimientos y sentidos.</i>	60
<i>El Maestro: Un Quijote Entre Molinos de Control</i>	63
<i>La enseñanza una táctica olvidada</i>	65
Epílogo	68
Bibliografía	70

A todos y todas las Clotildes que caminando
con paso firme llevan sobre sus hombros
toda la historia de las prácticas pedagógicas,
una dura carga para el hombre efímero,
una certeza para el sujeto de experiencia.

Una Presentación

...Si yo quisiera sacudir este árbol con mis manos no podría hacerlo
pero el viento, al cual no vemos, lo agita y lo doblega a su
capricho. De igual manera somos nosotros doblegados y
agitados por manos invisibles... (“Así hablo Zaratustra”.
Friedrich Nietzsche)

Este escrito pretende denunciar situaciones que transcurren en la escuela, fabular realidades, ponerlas a danzar con conceptos, decir desde unos referentes qué ocurre en la escuela. En un principio pretendimos abordar la problemática de la presencia del discurso católico en una institución de carácter público, y ahora, luego de varios meses de trabajo, la situación identificada está relacionada con la urgencia de una construcción propia de sentido por parte del maestro, un encuentro o des-encuentro con aquello que le ha correspondido desde que la historia ha necesitado de él para la construcción de una sociedad, la enseñanza. Desde conceptos que nos permiten orientar la mirada e identificar producciones, no desde la aplicación de algún instrumento, o el uso de datos estadísticos, por el contrario, producciones mismas de la realidad que son organizadas desde unos planteamientos que comprometen una subjetividad, y acompañada de unos objetivos, comienza a rodar desde unos referentes teóricos.

En un primer momento comprende investigaciones, que en los mismos terrenos, identifican problemas semejantes iluminando algunas temáticas como práctica pedagógica, resistencia y formas de ser maestro y rostro tutelar, una amplia literatura que permite ver lo actual del problema y las diversas formas de abordarlo. Algunas investigaciones como las producidas por el grupo de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, aunque abordadas, no fueron reseñadas en el marco referencial, representando un trabajo valioso que es pertinente continuar revisando, así como las producciones dentro de las redes de maestro.

Nuestras subjetividades tomaban caminos conceptuales que se puntualizan en un marco teórico que ubica dentro de unos bloques conceptuales, a saberse, condiciones materiales de la práctica, prácticas de subjetivación, prácticas de resistencia y rostros

magisteriales una plataforma en la cual ubicar conceptos como: experiencia, código de control, prácticas inéditas, geografía y paisaje, teniendo claridad con respecto a los elementos a problematizar.

Para comenzar a mover las fichas era preciso señalar unas normas, unas formas de andar, como lo menciona De Certeau, un marco metodológico, compuesto por tres momentos, y que iba tomando forma en conversaciones con compañeros, con otros maestros en el centro de práctica, con las lecturas que desde el seminario de práctica el profesor Bernardo Barragán nos recomendaba, con el conocer las otras experiencias de trabajo de nuestros compañeros del seminario, con las semanas de fichaje y de organización de información, tardes y mañanas de debate que pretendemos condensar en una última parte de este escrito, una suerte de experiencia que transformo nuestras estéticas, cambio miradas con respecto a la práctica pedagógica, al sentido de ser maestro.

Planteamiento del problema.

Haciendo un llamado a la importancia de reconocer al maestro dentro de una práctica pedagógica que le permita pensarse, es pertinente en primer lugar ubicarlo en su escenario: la escuela, entendida como una de las instituciones sociales encargada de vincular al hombre a la cultura cumpliendo así su función socializadora, a través de unas fuerzas subjetivas, esto es, ideales de hombre y de mujer, de ciudadano que la escuela debe permitir circular en sus pasillos. Unas fuerzas objetivas, de una forma más concreta enuncian unos parámetros bajo los cuales el docente desarrollará su práctica pedagógica, ambas fuerzas, pueden ser entendidas desde lo propuesto por Mario Díaz¹, quien las menciona como orden institucional y regulativo. Así entonces, las fuerzas objetivas y subjetivas hacen necesaria una organización, y en esta medida, le permiten a la escuela acercarse a un orden que manifieste las demandas que la sociedad le presenta, buscando la formación de un ciudadano que responda a un ideal cultural, un deber ser al que debe aproximarse. Sin embargo, algunos asuntos se naturalizan por la vía de estas

¹El orden institucional y regulativo le “asignan al maestro la legitimidad, para construir explícita o implícitamente, el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias, y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo, le asegura condiciones bajo las cuales se mantienen, explícita o implícitamente, un determinado orden de significados”. (Díaz, pág. 4)

fuerzas dentro de la escuela, determinando asuntos en la labor docente, implicando una negación de la subjetividad del maestro, un despojo de sí mismo.

Desde esta situación se pueden desprender diversos problemas, tal como la pérdida de identidad del maestro, la poca motivación que se manifiesta en el aula e incluso una negación de sus convicciones; sin embargo, deteniéndonos en la forma como el maestro se asume ante la confluencia de estas fuerzas que opacan su subjetividad (sin ser éste, el propósito del código de control en la escuela), es pertinente preguntarse por los rostros magisteriales iluminados en estas prácticas, para mostrar resistencias de las que el maestro hace uso.

Entendemos como existen unos órdenes establecidos el maestro no puede variar, sin embargo y haciendo alusión a procesos de subjetivación, el maestro modificará algunos aspectos propios para ingresar en ese orden; ahora bien, cuando la subjetividad del maestro entra en tensión con las fuerzas de control y genera un rostro acorde a lo establecido, negando su propio ser, o generando nuevos rostros que respondan a su subjetividad, reconocerá la influencia de estas modificaciones en su práctica pedagógica, quizá, en el sin sentido que lo abrumba, y podría con esto revitalizar su ser en tanto maestro, dando cuenta de aquello que lo configura como tal, siendo así importante detenernos en esos rostros magisteriales que a través de las resistencias se nos manifiestan, rostros que hablan de una desnaturalización de preceptos morales y éticos a los que debe responder el maestro y sugieren una construcción propia de los mismos.

En este sentido, la pregunta que guiará nuestra investigación será: ¿Qué rostros magisteriales se desprenden de la tensión a la que está sometido el maestro en la práctica pedagógica?

Contextualización.

Al iniciar las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Consejo de Sabaneta “José María Ceballos Botero”, fue curioso observar la fuerte influencia del contexto cultural del municipio dentro de las aulas y corredores de la institución. En otras oportunidades en los espacios de conceptualización que ofrece la Facultad de Educación, veíamos como la escuela es un reflejo de la sociedad, y que manifiesta en

este sentido valores e ideales que desde la cultura se filtran en los procesos formativos de los centros educativos. Así mismo encontramos un maestro determinado por los procesos burocráticos propios de la legislación educativa del país, que la institución adopta y vincula con los aspectos ya mencionados que llegan desde la cultura. Esta situación llamo nuestra atención y centramos nuestra observación inicial en esos aspectos que sin ser naturales a la escuela se convierten en determinantes para la práctica del Maestro y para nuestra práctica como maestros en formación.

En la práctica pedagógica que desarrollamos en el Consejo de Sabaneta, la importancia que comienza a cobrar el pensar al maestro, radica en que somos ya nosotros ese maestro que debe pensarse. La confrontación entre las teorías y estrategias aprendidas y en las cuales confiábamos se hace evidente, el ideal de maestro que durante estos semestres nos hemos formulado y que se ha formulado la facultad, se desconfigura en la práctica pedagógica al contrastarlo con ese maestro cooperador que nos orienta en el Consejo de Sabaneta, y nos muestra cual es ese deber ser conforme a lo que el mismo código dicta. En esta práctica pedagógica no debe ser otro nuestro interés que indagar por ese papel que cumple el maestro en la escuela, sea el Consejo de Sabaneta, o cualquier otra Institución.

Así pues, la práctica pedagógica, se convierte en el espacio en el que, como maestros en formación, hallamos eso que constituye nuestro oficio, la enseñanza², y haciendo eco de la propuesta de Echeverri, entendemos como la práctica pedagógica pensará más al maestro, y sus esfuerzos no estarán solamente en los estudiantes, los medios, las formas o la misma profesionalización de este (un empleado más en una empresa), sino tratando de develar un sujeto de saber pedagógico. La comprensión de la práctica pedagógica en estos términos³ abre la posibilidad de pensar al maestro dentro de su entorno formativo, sin desagregar ningún elemento, pues todos estos son significativos en el momento de abordar la pregunta por su labor y discernimiento.

²La práctica pedagógica, en el sentido que lo expresa el profesor Jesús Alberto Echeverri, "...busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: la enseñanza" (Echeverri Sánchez & Rodríguez Gómez, 2004. P 68)

³"permite la recuperación de la identidad con el saber que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción". (Echeverri Sánchez & Rodríguez Gómez, 2004, pág. 68)

Justificación.

La crisis actual, producto de las promesas no cumplidas de la modernidad, ha conducido al hombre a múltiples contingencias que lo ubican de frente a tensiones que cuestionan el lugar que ocupa en la sociedad.

El maestro no es ajeno a esta situación y no se hace esperar en su práctica, la desesperanza y desasosiego. En la Institución Educativa Consejo de Sabaneta, podemos observar las manifestaciones de esta crisis, encontrarnos por ejemplo con maestros carentes de autoridad, que poco tienen que decir a sus estudiantes, que hacen de su práctica lo que indican los libros de texto, que viven en función de los medios innovadores que poco se relacionan con los propósitos formativos, son algunos aspectos que pueden caracterizar los problemas que no sólo se viven en el consejo de sabaneta, sino que son realidades comunes en otras Instituciones.

Este paisaje por lo tanto, no es único, se repite en muchas otras ocasiones con maestros llenos de trabajo sin posibilidad de reflexionar su práctica, reflejo de esto son los diarios pedagógicos, donde se indican las actividades que en clase se desarrollan y los compromisos o tareas para los estudiantes, dejando de lado la experiencia, convirtiendo la escuela en un espacio lejano y carente de sentido; qué pasa, entonces, cuando un maestro encarna estas preocupaciones, puede ser, que otras instancias entren a llenar de sentido su práctica pedagógica, instancias que poco indagan en la subjetividad del maestro y procuran homogenizar su práctica estableciendo parámetros bajo los cuales pueda desarrollarla.

Es importante también observar un poco, como estas preocupaciones buscan ser apaciguadas desde distintas perspectivas, encontrando en los medios, las formas de enseñanza o las estrategias, una posible salida de escape que conduzca a feliz término la labor educativa, sin embargo pocas veces la pregunta gira en torno a la subjetividad del maestro, y se le ubica en un mundo planeado en donde su práctica se encuentra sujeta a múltiples mecanismos de los que deberá hacer uso, nuevamente llegando a la negación de la experiencia del maestro y de la posibilidad de pensar-se en su práctica.

Así entonces consideramos importante volver la mirada a la subjetividad del maestro que en ocasiones postulan otras formas de ser maestro configurando rostros magisteriales que emergen en medio de instituciones educativas, como el consejo de sabaneta, y se nos manifiestan como resistencias al sin-sentido que abrumba su práctica.

En consecuencia, este trabajo investigativo, se justifica desde lo pedagógico, porque presenta una opción para la reflexión y la modificación de la práctica del maestro, desde lo didáctico resulta importante en tanto el resultado final deberá permitir el fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes, abriéndole espacio a la experiencia y la reflexión, y también se justifica desde lo formativo, puesto que consentirá un empoderamiento de la práctica pedagógica, y la apertura a la pregunta por esas otras formas de ser maestro.

Objetivos del proyecto.

Objetivo general.

Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Consejo de Sabaneta para describir los rostros magisteriales como prácticas de subjetivación.

Objetivos específicos.

- Indagar por la relación entre los códigos de control y la práctica pedagógica del maestro en el aula.

- Describir las resistencias del maestro en la Institución Educativa Consejo de Sabaneta como prácticas de subjetivación.

- Mostrar los rostros magisteriales que se perfilan en la institución Educativa Consejo de Sabaneta.

Marco referencial

Para la construcción de este marco referencial trabajaremos en 3 temáticas que se organizaron de tal forma que dieran cuenta de un panorama general. Estas tres temáticas son Práctica Pedagógica, Prácticas de Subjetivación y de Resistencias y Rostros Magisteriales. También tuvimos en cuenta otros trabajos muy interesantes que nos permiten ampliar la mirada con respecto a los alcances de investigaciones en esta línea, que presentamos al finalizar el abordaje de las tres temáticas ya mencionadas

Práctica Pedagógica

Teniendo presente los trabajos adelantados por distintos actores en materia pedagógica, encontramos que en la reflexión que se realiza de las prácticas dentro de las redes de maestros, es la experiencia la que vincula las acciones del docente dentro de la institución, principalmente dentro del aula. Estas investigaciones dan cuenta de cómo la práctica al entenderse en clave de experiencia le permite al maestro escapar de lo predeterminado por lo institucional, es decir, estas predeterminaciones generan en los maestros un ideal de ser y es la experiencia la que abre la posibilidad de generar otras formas de ser en el aula.

El trabajo desarrollado por María Cristina Martínez Pineda (La figura del maestro como sujeto político el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamento, 2005), con relación a las redes de maestros, pretende mostrar éste como sujeto político capaz de generar resistencias, por medio de la colectivización, dejando atrás la individualidad que lo hace débil frente al sistema. La predeterminación de la práctica del maestro, es el punto de partida de la autora, que desde un recorrido histórico por la representación del magisterio llega a la conclusión que excepto con el movimiento pedagógico el papel del profesorado en el devenir de Colombia ha sido asunto de agentes externos a la práctica pedagógica, imponiendo una única forma válida de subjetivación. En este sentido se propone los colectivos y redes de maestros como espacios de reflexión y búsqueda de subjetividades verdaderas, reconociendo la intención coercitiva de lo institucional, (Martínez, 2005); así entonces, las investigaciones que se desarrollan en la Redes de Maestros, proponen una visión de la práctica pedagógica en términos de experiencia que buscan diferentes formas de subjetivación, y con esto, otras maneras de ser maestro, sin dejar de reconocer la

incidencia de lo institucional ante la incapacidad del maestro para formular transformaciones en su práctica pedagógica.

Esta investigación reseñada, sirve de referente para nuestro problema por lo que ofrecen una lectura de la práctica pedagógica desde las diversas tensiones que tienen lugar en el aula y la institución, como producto de la acción de los códigos de control que dificultan la experiencia, sin embargo las pretensiones de estos trabajos buscaban una colectivización del maestro, buscan vincular procesos desde la agremiación voluntaria, dando cuenta de un panorama mucho más amplio del que pretendemos en esta investigación.

Formas de ser maestros y prácticas de resistencias

Investigaciones como la desarrollada por Aurora Bramilla(2007) con un grupo de 16 Maestras de la ciudad de México, quienes en 1989 participaron del movimiento sindical que con mucha fuerza floreció allí por estos años, dan cuenta de cómo a través de relatos e historias de vida pueden leerse prácticas de resistencia. A partir de estos relatos de vida, además de entrevistas semi-estructuradas, los investigadores recogieron información con respecto a la experiencia común a las maestras, arrojando análisis diferentes, que permitían hablar de una serie de características con respecto a la forma como asumían su papel de maestras activistas, y de qué manera desde esa forma particular de asumirse, construía una marcada diferencia con las otras maestras. Es un referente importante, porque por un lado ofrece una línea de trabajo a partir de los análisis de relatos contruidos por maestras, instrumento de análisis que también aplicaremos en la presente investigación, y por otro lado, el papel que asumen las maestras con respecto a su condición de activistas, habla de una serie de cambios o transformaciones que querían hacer con relación a las condiciones de trabajo de los maestros de México, mostrando para nuestro caso, cómo a través de los relatos puede evidenciarse transformaciones, en una realidad común.

Otro referente importante en esta temática, es lo trabajado por el movimiento pedagógico, cuando señala que la única manera de entender al maestro como trabajador de la cultura es a través del reconocimiento del saber en su práctica pedagógica, desde

procesos de subjetivación que permitan el reconocimiento del maestro a partir de la reflexión y la recuperación de su memoria, y de esta forma definir las condiciones de la actualidad y las posibilidades para el futuro (Echeverri, 2002). Uno de los productos más reconocidos del movimiento pedagógico fueron las expediciones pedagógicas durante las cuales se recorre el territorio buscando nuevas prácticas pedagógicas. Con este recorrido se busca darle la voz al maestro por medio de los relatos, las historias de vida, herramientas que sirvieron para el reconocimiento de nuevas subjetividades. Por otro lado, cuando el maestro logra entender el funcionamiento de su propia práctica, toma la responsabilidad y comienza a realizar acciones auto gestionadas, evidenciando la diversificación de los referentes formativos y las luchas que el movimiento pedagógico procura. (Echeverri, 2002)

La diversificación de referentes formativos es la preocupación que lleva a la profesora María Cristina Martínez Pineda (2004) a proponer, que las redes y colectivos de maestros permiten la salida de ese orden regulativo, que se reproduce en los cursos y capacitaciones ofrecidos a los maestros. La agrupación en red le da al maestro la posibilidad de ser protagonista de su propia formación de manera autónoma. Las organizaciones de maestros buscan políticas educativas desde lo regional, en una reflexión donde es posible el reconocimiento de lo individual a partir del encuentro con el otro, otro que se convierte en par académico; desde esta mirada se fundan nuevas formas emergentes de ser maestros, realizando transformaciones individuales y colectivas (Pineda, 2004). Es así como esta investigación se nos presenta como referente en tanto, esas modificaciones de la práctica pedagógica, se encuentran en la misma línea de los procesos de subjetivación y prácticas de resistencia que buscan nuevas formas de ser maestro.

Para un trabajo como este es muy importante tener una concepción clara de lo que se ha trabajado con relación a la resistencia, por esto el trabajo de la argentina Paula Alba Medina, en su texto “Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau” (2007), nos da un vistazo del trabajo del francés Michel de Certeau, desde las nociones de táctica y estrategia, donde la táctica es el poder de los débiles y la segunda es la posibilidad que tiene el poder para imponer un orden objetivo y en este sentido la resistencia siempre está dentro de la táctica, en tanto que, en todo interés de dominación siempre podemos encontrar una resistencia, certeza que se puede encontrar en el trabajo

de Foucault. En este orden la resistencia es vista dentro de las pequeñas acciones, en la vida diaria, si se llegase a masificar constituiría una estrategia y ya no sería resistencia, estas últimas deben ser únicas y múltiples para lograr un cambio verdadero en las condiciones de objetividad (Medina, 2007). Así entonces, el trabajo desarrollado por Medina representa un precedente para nuestra investigación por lo que propone una lectura acerca de la táctica y la estrategia como componentes de una resistencia, postulados enunciados por Michel de Certeau, que nos ayuda a enfocar la mirada dentro de las pequeñas resistencias que esperamos encontrar en el centro de práctica.

Reflexiones como las que generan las profesoras Isabel Cristina Calderón y Diana Aguilar⁴, permiten ver cómo estas concepciones de táctica y estrategia se convierten en los lentes para leer la resistencia dentro de las redes de maestros, mostrando como una estrategia que se masifique, como ocurrió con la red de maestros, no podría ser una resistencia, así las tácticas entran a jugar este papel, evidenciando las distintas formas de resistir dentro de la vida cotidiana. En esta misma línea, buscamos hallar las resistencias que en el centro de práctica afloran, y le van dando forma a distintas maneras de ser maestro.

Rostro tutelar

En el año 2000, la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, de Sansón Antioquia, publica un artículo titulado “Siguiendo el rastro del campo pedagógico: una relectura de las premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo” en donde elabora una lectura del trabajo de Jesús Alberto Echeverri con respecto al dispositivo formativo comprensivo, estas reflexiones nos sirven de referente para nuestro trabajo en tanto presenta un bagaje teórico que se materializa en el campo aplicado de la pedagogía y en el campo mismo de la pedagogía.

El campo de la pedagogía está compuesto por los proyectos articuladores que buscan un diálogo desde problemas contemporáneos y los conceptos articuladores, ya

⁴Estas reflexiones formaron parte de la ponencia realizada como producto de la Investigación: El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: otros modos de ser maestro (1994-2007) Realizada por Isabel Cristina Calderón, Diana Alejandra Aguilar, Juan Camilo Ospina. Asesorada por el Profesor Alberto Echeverri Sánchez, Universidad de Antioquia, 2008.

definidos desde el trabajo de la tradición crítica de la pedagogía, que a partir de las elaboraciones del grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, consigue rescatar desde el pasado los referentes formativos de cada época.

El campo de la pedagogía permite un diálogo entre el presente y el pasado, pasado que se puede encontrar en las prácticas contemporáneas. El resultado del trabajo en el campo es la producción de objetos de enseñanza y con ellos, ámbitos de formación que le dará un sentido al estudiante de Maestro, dentro de las escuelas normales, para abordar el estudio de los referentes de formación.

La Escuela Normal se debe construir a su vez como campo aplicado donde los conceptos articuladores se puedan ver como: experiencia, experimentación, innovación, investigación en el aula. El dispositivo formativo comprensivo es de mucha importancia, puesto que sin él, el campo aplicado se convertiría en un ente objetivador de la práctica.

Así entonces, lo investigado con respecto a la experiencia de las escuelas normales superiores al adoptar el dispositivo formativo comprensivo, durante su proceso de reconfiguración, permitió la emergencia de rostros que develarían prácticas, como se muestra en el trabajo desarrollado por el profesor Jesús Alberto Echeverri(2007), al adelantar un estudio acerca de las practicas pedagógicas en Antioquia, en un periodo de tiempo determinado, describiendo rostros tutelares de las maestras, que encarna en un solo personaje Clotilde (Echeverri Sánchez, 2000). En este personaje, Echeverri busca ubicar las prácticas de muchas maestras de distintas partes de Antioquia, a partir de algunos aspectos como una geografía y una historia personal. En su conjunto, y anclado en las prácticas pedagógicas, se comienzan a perfilar rostros tutelares que responden a diversas contingencias, exigencias e ideales. Se presenta como referente este trabajo, por lo que a partir de unas resistencias leídas en unas prácticas de subjetivación buscaremos unos rostros tutelares en la institución educativa en la que desarrollamos la práctica, rostros que las maestras cooperadoras adoptan y que nosotros replicamos o deformamos, como alumnos de maestros. Es preciso señalar, que el rostro magisterial que porta Clotilde, responde a una geografía producto de la tradición crítica de la pedagogía, y no es secreto que las instituciones educativas hoy por hoy cuentan con maestros que carecen de la formación pedagógica y por tanto del discurso propio de

la pedagogía, o bien lo adquieren por otros medios, o bien lo ignoran durante su práctica en las instituciones, así para nuestro caso, en algunos de los maestros encontrados en la práctica pedagógica faltaba ese discurso propio.

Para terminar presentamos el texto de Claudia Korol, “La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia”, donde se manifiesta una oportunidad para resistir a los discursos que hoy por hoy median las relaciones sociales, el mercado, el consumo y toda el arsenal propio de la globalización. En este sentido orienta las resistencias cotidianas desde lo que menciona como subversión del sentido común, además de invocar en reiteradas ocasiones la importancia de la reflexión pedagógica en este asunto, lugares de encuentro con nuestro trabajo. El panorama que abarca es mucho más amplio por lo que se convierte más bien en un punto de partida, para desde nuestro trabajo abrir la mirada a otros horizontes donde la pregunta por el maestro y su cotidianidad encuentra eco en otros terrenos como lo es el que propone la autora.

Del marco conceptual o la geografía magisterial

...se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolverle al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: la enseñanza.
Echeverri y Rodríguez (2004)

Condiciones materiales de la práctica pedagógica

En este apartado daremos cuenta de una visión general de lo que entendemos por condiciones materiales de la práctica, esclarecer este asunto y todos los que de allí se desprenden es importante para tener claridad sobre el territorio en el que el maestro se encuentra y construye con su acción. En la escuela circulan diversas fuerzas que le otorgan a éste un orden determinado, bien bajo parámetros culturales, o bien por documentos que las mismas instituciones educativas construyen (P E I; P I A; Manual de Convivencia) legitimando su acción formativa dentro de la sociedad. Sin embargo cuando estas fuerzas intervienen en la práctica del maestro, despojándolo de su autonomía y presentándole un aula de clase ya programada, convierten al Maestro en un aparato más que no tiene la posibilidad de pensar y reflexionar su práctica para generar transformaciones de ésta. Así entonces, para acercarnos más a esas condiciones

materiales de la práctica, es preciso tener en cuenta las anotaciones que Jesús Alberto Echeverri (Echeverri & Rodríguez, 2004b) hace con respecto a la práctica pedagógica, muy de la mano con lo desarrollado por Jorge Larrosa acerca de la experiencia (2006), y por último, los códigos de control, que se presentan como obstáculo para la experiencia, entendidos como fuerzas objetivas y subjetivas.

Práctica pedagógica.

El maestro se ha conceptualizado señalando un ideal, un deber ser al que debe acercarse, sin embargo se define desde entidades gubernamentales, profesionales de otras disciplinas y procesos externos a la escuela, que desconocen las múltiples formas de ser maestro y de encarar la práctica pedagógica. La construcción de estos discursos, entre otras cosas, pone el sentido de la práctica a expensas de unos ideales que no comprometen al maestro. Bajo este precedente, el profesor Jesús Alberto Echeverri y la profesora Hilda Mar Rodríguez (2004b), proponen una mirada con respecto a la práctica pedagógica que permite leer en ella a un sujeto que procura un encuentro con su identidad y con su saber.

La práctica pedagógica del Maestro, una práctica que ha sido pensada por otros, podría hallar su sentido en la concepción de ésta como experiencia, posición que puede leerse en propuestas como las de Echeverri y Rodríguez que se presentan como pilar para el desarrollo de nuestro debate. Así pues devolverle al Maestro eso que desde el inicio de su oficio le ha pertenecido, la enseñanza, como señala el epígrafe, es atribuirle al maestro ese dominio que posee desde unos discursos que le son propios, abriendo la posibilidad de reflexionar comprometiendo su subjetividad y modificando unas prácticas conforme a lo que considere necesario.

La opción por el término practica pedagógica, no es una cuestión de gusto, se trata de una convicción metodológica (.....) Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser con el entorno formativo que construye con su acción (Echeverri & Rodríguez, 2004b, p. 68).

Esta convicción metodológica, lleva entonces a que el maestro, desde esta idea de práctica pedagógica narre su experiencia en distintos documentos, como el diario pedagógico, definido por Echeverri y Rodríguez (2004) cómo:

El diario pedagógico es la posibilidad que tiene el maestro de pensar lo que hace desde la perspectiva de la memoria. El diario es la posibilidad de pensarse una y otra vez, para pensar aquellos aspectos que configuran el aula escolar como espacio simbólico. Que no está inscrito en los límites de la institución, sino que el aula existe como espacio de interacción simbólica, en el cual aparece la relación pedagógica como elemento estructurador de sentido (Echeverri & Rodríguez, 2004b, p70).

El diario pedagógico, es una propuesta que permite desplegar el ser del maestro en el entorno formativo, es decir, en el aula o en la institución, narrando y reflexionando en torno a esas realidades simbólicas, complejas y diversas. En este sentido, entendemos por práctica pedagógica, en la misma línea que exponen Echeverri y Rodríguez, una práctica que le permite al maestro un encuentro con su identidad desde unos discursos que explican sus realidades más cercanas y le permiten desde una perspectiva de la experiencia, apropiarse de lo que pasa, y narrar esas transformaciones que entran a jugar con su subjetividad y su práctica. Atribuyéndole sentido desde una experiencia de sí, falseando todas las concepciones que del exterior lo piensan, abriendo el abanico de posibilidades de ser maestro.

Experiencia

Tenemos entonces un maestro que encuentra el sentido en su práctica, en la medida que ésta sea asumida como experiencia, para lo que deberá también entenderse como sujeto de experiencia.

La experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos (Larrosa, 2006 p. 47)

Desde la perspectiva de Jorge Larrosa, se entiende la experiencia en función de transformaciones, por lo tanto sí esas experiencias son esos aconteceres que no pasan por los sentidos, por el cuerpo, por las convicciones, al pasar, debe modificar prácticas, transformar en este sentido para el maestro, acciones dentro de la enseñanza.

Ahora bien, la experiencia, desde la ruta que propone Larrosa, se encontraría con algunos obstáculos, construcciones modernas del hombre, que cada vez más dificultan y presentan como rara a la experiencia, la información, el estímulo, la opinión, y el exceso de trabajo.

El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo "natural" como el mundo "social" y "humano", tanto la "naturaleza externa" como la "naturaleza interna" según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión (Larrosa, 2006. p. 47).

El primer obstáculo se entiende desde una preocupación que aqueja al hombre contemporáneo, una necesidad de estar constantemente informado, situación que no le permite detenerse en eso que le pasa, constituyendo como lo menciona el autor, una anti-experiencia. Un sujeto informado reclamará espacios en los cuales poder opinar con respecto a eso que pasa, y cuando carece de información para opinar sentirá un vacío que lo obligará a informarse más para poder opinar más, manteniéndolo en una realidad que se reduce a una serie de estímulos constantes y fugaces, que no le permite concentrarse en eso que le pasa, dejando de lado la memoria y la reflexión, componentes sin los cuales no habrá experiencia. Esta sobre-estimulación lleva a una serie de prácticas que replica esa fugacidad variante y pretenciosa en la vida cotidiana del hombre moderno, que lleva a que el sujeto desee constantemente cambiar las cosas, como lo expresa Jorge Larrosa, su existencia se plantea desde el hacer, como consecuencia el hombre está negado para pensarse en términos de experiencia, pues el afán por hacer, no le deja tiempo para el pensar en eso que le pasa.

La experiencia es indispensable para un reconocimiento del maestro en su práctica, de tal forma que pueda encontrar en eso que le pasa el sentido que lo conduzca a la acción, que no será sobre-estimulada, sino reflexionada, proponiendo discursos que develen un saber apropiado y una identidad asumida. En la cotidianidad de la escuela, los obstáculos impuestos por la vida moderna, que propone Larrosa como impedimentos para la experiencia, podemos decir que toman forma en códigos de control.

Códigos de control

En el contexto escolar encontramos al maestro dentro de unos límites que difusamente le conceden una libertad para pensar su práctica y en el decir de Mario Díaz lo revisten de legitimidad. Es así como unos códigos objetivos y subjetivos develaran las condiciones bajo las cuales el maestro deberá pensar su práctica, un orden institucional y regulativo que le otorga al Maestro, desde lo expuesto por Mario Díaz:

... la legitimidad para construir, explícita o implícitamente, el mundo, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación. Al mismo tiempo le asegura las condiciones bajo las cuales se mantienen, explícita o implícitamente, un determinado orden de significados (Díaz, p. 4).

En este sentido el maestro goza de una aparente autonomía pero siempre dentro de unos ordenes preestablecidos, entender esto nos permite ver cómo el maestro se enfrenta a diferentes tensiones dentro de su práctica especialmente cuando llega al borde de alguno de estos códigos.

Así pues parece que el maestro gozaría de la autonomía para desplegar su ser dentro de este orden institucional y regulativo al que hace referencia Díaz en la cita anterior, sin embargo, más adelante señala como estas decisiones que el maestro hace, deben mantenerse en un “determinado orden de significados” (Díaz, p. 4). Este orden bien puede hacer referencia a unas fuerzas objetivas y subjetivas que resguardan una organización que habla de la naturaleza de la institución y parámetros, ideales y escalas

de valores que de la cultura se filtran, regulando así esa autonomía de la que aparentemente bebe el maestro.

Por otro lado, al pensar la práctica en términos de experiencia, los obstáculos que plantea Larrosa, encuentran lugar en estas fuerzas pues limitan y restringen la experiencia, al proponer como ideal un maestro lleno de información, opiniones y trabajo, sin espacio ni tiempo para la memoria y la reflexión.

Las condiciones materiales de la práctica, estarían entonces determinadas por una idea de práctica pedagógica que permita la transversalidad de la experiencia y con ella su capacidad transformadora, sin desconocer una serie de obstáculos que se manifiestan desde unos códigos de control, que lejos de estimar la autonomía y libertad del maestro, le formulan una práctica en la que la relación con el saber y la construcción de cierta identidad con éste no tiene espacio por lo que cada uno de sus movimientos ya han sido pensados por “*otros*” ajenos a su práctica pedagógica, así, la experiencia como vía para la recuperación de sentido y para la construcción de otros nuevos desde la perspectiva de la memoria y la reflexión, ofrece una oportunidad para escapar a esas determinaciones institucionales.

Prácticas de subjetivación

La práctica pedagógica entendida desde la perspectiva de la experiencia, le ofrece al maestro diversas posibilidades de entenderse dentro del aula, conduciéndolo a una serie de transformaciones que ocurren en el campo de lo subjetivo; estas transformaciones, producto de la experiencia, tienen lugar en la práctica del maestro, y pueden ser leídas en prácticas de subjetivación como el relato. Allí, en el relato, el maestro estará narrando su experiencia, y al hacerlo, también las transformaciones que en su ser, en un otro y en la realidad que los vincula a ambos genera. Así entonces, es necesario aclarar un poco más acerca de la subjetividad como el campo en el que se reconoce la experiencia, y como esta es narrada desde el relato, dando cuenta de unas modificaciones desde lo estético, ético y político.

Subjetivación

Desde los trabajos adelantados por el Profesor Bernardo Barragán en materia de subjetivación, la noción que maneja del campo subjetivo o una tecnología del yo, permite claramente acercarnos a la comprensión de ese campo en donde la experiencia encuentra lugar para generar sus transformaciones. Los estudios de Barragán (2011) hallan fuerte apoyo en lo propuesto por Foucault, cuando menciona que este campo de la subjetividad es el “que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault 1996, p.26, citado en Barragán Castrillón, 2011. p15)

Estas operaciones que menciona Foucault, citado por Barragán (2011) podrían ser leídas a través de unas prácticas que subjetivan y además permite dar sentido a la acción dentro del aula y la institución educativa. Es preciso aclarar cómo estas prácticas de subjetivación, encontrarían eco en los maestros desde documentos como el diario pedagógico, su propósito fue poco a poco perdiendo sentido, hasta el punto de pretender objetivar la práctica del maestro, sin embargo, desde lo que expone Barragán, el relato como práctica de subjetivación, en donde se procura una narración de la experiencia, bien podría estar retornando a ese sentido primigenio, en donde la escritura de eso que me pasa, formula sentidos y plantea forma de ser maestro que lo ubican en el borde de los códigos de control apoderándose de la práctica pedagógica desde su encuentro con la identidad y el saber.

“El relato, la fábula, la ficción son la expresión de la experiencia (...) en tanto son las que pueden producir la intriga e inventar nuevas formas del mundo y quizá otros sujetos.” (Barragán Castrillón, 2011. P11), es importante detenernos en este aspecto, pues la subjetividad como campo y como práctica obedece a las transformaciones que desde la experiencia se espera, y que responden a la necesidad por otros mundos, otra escuela y otras prácticas. Estas transformaciones que toman cuerpo en el maestro, el estudiante y la escuela misma (y con ella la sociedad), son desarrolladas ampliamente en lo que Barragán (2011) menciona como dimensiones de la subjetivación.

Una práctica de subjetivación que permite una amplia lectura de estas dimensiones es el relato como el que “le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, que como experiencia puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato como acto de la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo” (BarragánCastrillón, 2011. Pp12), en estos términos el relato se presenta como una práctica en la que podemos observar, valga decir leer, esos desplazamientos y modificaciones que como efecto de la experiencia, el maestro genera sobre sí mismo (dimensión estética), sobre unos otros (dimensión ética) y sobre una realidad que los vincula (dimensión política).

Dimensiones de la subjetividad

La subjetividad entendida como esas operaciones concretas que el mismo sujeto u otros ejercen sobre un cuerpo, pensamientos o conductas, obedecen a unas transformaciones, que lejos de apuntar a una comprobación que conduzca a la objetividad, constituye más bien un tipo de subjetividad que influye en otros y en una realidad común

...La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de tal manera no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora; como tal se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética, y como modificación de los otros no sólo es subjetiva, sino ética, y como transformación de la realidad es político (Barragán Castrillón, 2011. P10)

Está acción sobre sí mismo, sobre otros y sobre la realidad, constituyendo un tipo de subjetividad recoge estas dimensiones, que desprendiéndose de una práctica pedagógica asumida como experiencia, podrán visualizarse en la narración de ésta a través del relato.

Estás transformaciones leídas en el relato, estarán relacionadas directamente con la posibilidad que la experiencia le abre al sujeto para modificar su mundo, el mundo de los otros y el que ambos viven, fabulando y creando ficciones de la realidad.

...En este sentido, la experiencia modifica la manera de darle sentido a la experiencia o al mundo, y la modifica por que la pone en relación con el individuo que vive de una manera que el inventa; eso significa que la función estética corresponde a un modo de vida, esto es a una forma de la subjetivación, a una manera de vivir que tiene que ver con la contingencia, con la incertidumbre, con el afuera con el transformarse en cada experiencia. Lo que caracteriza estéticamente al individuo es el asombro que se opone a la generalidad, a los universales o lo estandarizado (Barragán Castrillón, 2011. P14).

La experiencia no estará procurando entregarle al maestro un mundo planeado, es él con su accionar dentro del aula y la institución, quien irá transformando su ser y la realidad que lo envuelve, asumiendo posiciones ante la incertidumbre y la contingencia que acuden a su práctica. Estas situaciones, reflejo de la crisis del hombre posmoderno, le permitirán justamente la creación de nuevas prácticas, una invención de lo cotidiano como lo menciona Michel de Certeau (2007).

En conclusión, las prácticas de subjetivación hablan de una serie de desplazamientos y modificaciones que el sujeto de experiencia deberá asumir, actuando también sobre unos otros que subjetiva y una realidad que fabula; el relato como una práctica de subjetivación permite leer las distintas transformaciones que llegan como producto de una práctica asumida como experiencia, unas transformaciones que básicamente se desprenden de una dimensión estética, y a través de está, modificar también al otro y a la realidad, desde una dimensión ética y política, respectivamente. Así entonces el maestro hallará en estas dimensiones de la subjetividad, las distintas opciones de pensar él mismo esa otra escuela, y asimismo ese otro maestro que desea ser, terminando con esas predeterminaciones que en ocasiones le llegan desde lo institucional, que se convierten en obstáculo para la experiencia, y ante esta situación narrada en el relato, la invención de prácticas inéditas como acciones de resistencia,

develaran esas transformaciones que escapan a los códigos de control y emergen como otras formas creativas de hacer.

Prácticas de resistencia

En este apartado trabajaremos lo referente a las prácticas de resistencia desde dos autores principalmente: Henry Giroux y Michel de Certeau en este respectivo orden y posteriormente hacer una relación entre los dos autores, con esto tener la suficiente claridad para determinar si una acción puede o no constituirse como resistencia, desde una forma creativa de producción cultural, que podría tomar forma de estrategia o de táctica, dependiendo de qué fuerzas motivan las acciones, si son desde lo subalterno o desde la dominación.

Para nuestro trabajo la resistencia debe ser una acción frente a la arremetida de los códigos de control sobre la práctica del maestro y el sentido de la enseñanza, el maestro que resiste se apodera de su práctica por medio de los procesos de subjetivación, y la consecuencia de todo el proceso debe ser la modificación de las prácticas (resistencia), es decir un maestro que resiste es un maestro que está en el borde del código de control.

En primer lugar nos acercaremos a la noción de Giroux, quien nos plantea que dentro de la resistenciase distinguen dos tipos: una que nace desde una ideología clara y se realiza de manera silenciosa, y otra que sería realizada de manera exhibicionista que no tendría tanto efecto como la primera:

...Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, éstos pueden ser vistos como actos de resistencia que son más progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas (Giroux, 1992, p. 141).

Este tipo de resistencia, la de génesis ideológica, permite dar cuenta de unas convicciones del maestro que procura sobrevivir al despojo que le genera el códigos de

control, actitudes que hablan de la subjetividad de éste, y al hacerlos visibles en su práctica revela una subjetividad que se deja leer a través de una resistencia a unas ideologías represivas.

En esta noción desarrollada por Giroux, la resistencia se entiende como una acción que debe cumplir unos parámetros muy claros para que se constituya en una verdadera resistencia:

...la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la auto-reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (Giroux, 1992, p.146).

En este sentido las condiciones de existencia de la resistencia son en primer lugar una crítica a la dominación, la cual debe provenir de grupos subalternos, que busquen un nuevo marco referencial por medio de la reflexión, con esto crear nuevas formas para analizar las condiciones de las escuelas, y poder generar acciones preparadas y no espontáneas, el resultado final serían: “forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación” (Giroux,1992, p.146), así sin dejar de lado el ideal de emancipación particular, se busca especialmente una emancipación social, generando un paisaje propicio para una resistencia verdadera.

En consecuencia la resistencia desde Giroux(1992) se trata de “formas creativas de producción cultural”(p 146) siempre desde lo colectivo y en busca de la emancipación individual y social; esta emancipación tiene como componente fundamental la creatividad, entendida como forma de producción cultural, transformando realidades ya configuradas y formuladas por una ideología hegemónica. Sin embargo para nuestro problema de investigación, es preciso concentrarnos en acciones más individuales, pero que a la vez permitan el trabajo en comunidad, para lo que los desarrollos teóricos de Michel de Certeau, complementaran muy bien lo ya planteado por Giroux, especialmente con la diferenciación que hace de táctica, donde es posible prácticas inéditas y diversas, y estrategia, donde se encuentra las prácticas de dominación y objetivación.

Prácticas inéditas

En su trabajo la invención de lo cotidiano, Michel de Certeau (2007) conceptualiza en torno a esas formas distintas de hacer en la cotidianidad, trabajos que recuperan acciones de “consumidores” como fabricaciones o elaboraciones que escapan del interés original, armando ellos mismos lo que podría ser considerado una resistencia. Es preciso aclarar como De Certeau no elabora una idea concreta de lo que significa una resistencia, pero sí se acerca con nociones que constituyen resistencia, estas nociones son abordadas por Medina, quien dibuja la manera cómo opera la táctica y la estrategia y toman forma en la resistencia, permitiéndonos abordar esta misma temática en la escuela, como escenario para la resistencia.

Estas artes de hacer son entendidas por Roger Chartier (1996) desde la perspectiva de prácticas inéditas, al describir el trabajo como historiador de Michel de Certeau como un atento cuidado a. “las prácticas mediante las cuales los hombres y las mujeres de una época se apropian, a su manera, de los códigos y los lugares que les son impuestos o bien subvierten las reglas comunes para conformar prácticas inéditas” (Chartier , 1996). Desde la lectura de Medina, podemos observar cómo la cotidianidad en la escuela se presenta como la oportunidad para la resistencia, en tanto es en las formas rutinarias donde emerge la creatividad como la alternativa para nuevas prácticas; así, el francés De Certeau ofrece indicios para la configuración de micro resistencias, definiéndola como, prácticas inéditas desde lo cotidiano, como bien lo menciona Medina:

...Los desarrollos de este autor resultan sumamente atractivos cuando nos invita a inmiscuirnos en la creatividad cotidiana; que; elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc. (Michel de Certeau, 1996: 46 Citado en Medina, 2007, pág. 2).

En esta medida el autor piensa los límites de la dominación, donde la cuadrícula del poder abre posibilidades en lo cotidiano, para lo que la resistencia lejos de contradecir busca inventar nuevas formas de hacer distintas a las determinadas, así la resistencia no depende de la dominación, tiene vida propia.

La resistencia está en esos lugares donde la dominación no logra llegar, y con su ejercicio se desemboca en transformaciones de las prácticas de dominación, por esto la creatividad siempre debe estar activa para dar lugar a la resistencia, de lo contrario será subsumida por la dominación, un ejemplo claro es el diario pedagógico, el cual fue creado como una práctica de resistencia y se convirtió en dispositivo de control.

Para lograr entender desde donde se plantean las resistencias y la dominación el autor usa los términos de táctica y estrategia en donde le otorga unas condiciones para su existencia.

Estrategia

La estrategia es la posibilidad de generar un espacio propio donde el control sea efectivo, las condiciones sean impuestas y vigiladas

La estrategia se ancla en un lugar propio que posibilita a la vez una variedad de formas de dominio: dominio (relativo) del tiempo; dominio visual, óptico y panóptico; dominio de los saberes, conocimientos y verdades. La capacidad de aislar un lugar propio es la que permite asignarle al “otro” una situación de dependencia, de ajenidad, de ausencia de autonomía (Medina, 2007, p. 4).

Medina lo dice muy bien, la estrategia tiene la capacidad para generar condiciones de objetividad, es decir se da el lujo de objetivar al otro y quitarle la posibilidad de auto agenciamiento, en este sentido la dominación se ubica dentro de la estrategia.

Táctica

La táctica es la fuerza de los débiles, actúan en el terreno ajeno, carece de totalizaciones que le permiten una autonomía, siempre está en lo subalterno, en lo fugaz, como lo dice De Certeau a través de Medina:

...llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña [...] es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” [...] No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo (Medina, 2007, p4).

La resistencia siempre está en la táctica, con un movimiento fugaz y astuto, donde la dominación no logre localizarlo, cuando ocurre esto el poder hurta las prácticas de resistencias y las convierte en partes de su aparato, deja su lugar de subalterno, pasa hacer parte de la dominación y por ende de la estrategia.

Cuando una táctica se convierte en estrategia pierde su potencial transformador. Las prácticas de resistencia desde la lectura que Medina (1997) realiza de De Certeau tienen unas condiciones claras *Diversas y Múltiples*, donde la colectivización de una práctica de resistencia perdería su potencial y pasaría a ser estrategia.

Las prácticas de resistencia desde la concepción del francés Michel De Certeau, es de mucha importancia para nuestro trabajo, en tanto los maestros que están sometidos a los códigos de control, tienen la posibilidad a través de procesos de subjetivación de activar su creatividad y plantear prácticas de resistencia desde la intimidad de la enseñanza, pero sin dejar de lado el trabajo en comunidad que nos muestra Giroux, y desde los cuales puedan promover acciones diversas y múltiples.

Rostros magisteriales

“El rostro magisterial es paisaje,
enunciados, prácticas, luchas estratégicas,
imágenes, territorio, luz y oscuridad”
Jesús Alberto Echeverri (2004a)

Los rostros son pura luz, exaltan las prácticas como encuentro entre el saber que se construye a través de la historia y las realidades que acuden a la práctica pedagógica. En este sentido en cada aula de clase se presenta un rostro magisterial que evidencia el devenir de los conceptos articuladores que a través de la formación del Maestro le son entregados para leer las contingencias actuales de su hacer. Estas imágenes se ubican en una geografía que le dispone una plataforma material dónde desplegar su acción formativa, emergiendo paisajes que perfilan un rostro magisterial.

En el trabajo que desarrolla Jesús Alberto Echeverri (2004a), el rostro no responde a una única manera de ser maestro, pues al vincular prácticas inscritas en momentos históricos, recoge distintas acciones de distintos maestros, que obedecen a un solo rostro, un rostro tutelar, que adoptan maestros y maestras de acuerdo a las tensiones en las que se encuentren y a las condiciones formativas con las que llegan al aula y a la institución.

El autor procura retomar esas prácticas que caracterizaban las maestras de la escuela normal superior y que evocaban ese legado conceptual y práctico a lo largo de un periodo de tiempo determinado, dándole forma a un personaje, Clotilde, que encarna no sólo distintos roles como maestra (investigadora, rectora, funcionaria del estado) sino también el devenir de unas prácticas, que desde un proceso de refundación, buscaban un encuentro con el sentido formativo que en un momento le dio origen a esta escuela formadora de maestros.

Se puede entender como ese lugar, donde los conceptos llegan y se encuentran con la realidad, es el terreno donde el maestro arriba con su historia y con ella todo el devenir de las prácticas pedagógicas en Colombia.

El oficio de maestro no es el de la inmediatez, la tradición crítica de la pedagogía trae consigo el campo intelectual de la pedagogía es decir, los trabajos que desde proyectos de reconfiguración, toman los conceptos articuladores de la pedagogía y los ponen al servicio de los problemas contemporáneos, en este sentido los conceptos articuladores sirven para regular el flujo de conceptos y experiencias que desde la cultura, lo cotidiano, la ciencia y la sociedad llega hasta el maestro.

...El ejercicio crítico en torno a los contenidos de la tradición aglutina los conceptos articuladores (formación, enseñanza, educación, aprendizaje, instrucción) alrededor de los proyectos de reconfiguración, le abre al pensador la franja de la larga duración para combinar el pasado y el presente (Echeverri, 1996, p. 90)

En este sentido tenemos al maestro con un acervo conceptual propio que le permite tener un marco de referencia para interpretar las contingencias que desde la práctica lo confrontan y que gracias al dispositivo formativo comprensivo se racionalizan para ponerlos en el nivel de acción del maestro.

La geografía es la combinación de pasado y presente, “Es también la tradición crítica de la pedagogía un vehículo que pone en contacto la historia de las prácticas con la pedagogía clásica y contemporánea” (Echeverri, 1996 p75) toda la tradición crítica de la pedagogía que le da las herramientas necesarias al maestro para leer esas condiciones propias de cada espacio y le permiten desplegar un ambiente formativo que construye con su acción (Echeverri, 2004b). Para lograr un encuentro con la tradición es indispensable la escritura que vincula ésta con la cotidianidad del maestro y lo ubica afuera del control de la escuela, esta es la función que cumple el dispositivo formativo comprensivo para reconstruir y crear.

En cartas a Clotilde, Echeverri vincula el rostro de esta dama con la tradición Rousseauiana y con esto la ubica en un periodo de tiempo que concuerda con sus características dotándola de una geografía desde donde puede leer su práctica.

...Mi amigo Humberto Quiceno diría que es una hija de Rousseau, en cuanto ella es una creación de los hábitos principalmente de aquellos de protección y conservación. En ella no hay cabida a la vanidad; no puedo ocultar que ella es una emanación de mi ser pedagógico femenino y del ser femenino de todos los hombres que accedemos a la sabiduría por vía de la feminidad. Siempre para ella será 1920 un pasado siempre presente donde se combinaba los hábitos rousseauianos con las ideas pestalozzianas y pedagogía católica, en las escuelas se dificultaba distinguir entre la madre y la maestra (Echeverri 2004a, p.261)

Los rostros magisteriales no son cualquier rostro son rostros tutelares, de tal forma que ahí podemos encontrar el reflejo de muchos maestros, en este caso el rostro de Clotilde con su geografía es parte del ser magisterial del profesor Echeverri y con él, el de muchos otros.

Paisaje.

Tenemos entonces una geografía como plataforma material en la que se revelan ciertas condiciones y tensiones, que develan un devenir de las prácticas y un vínculo estrecho con los conceptos articuladores de la tradición crítica de la pedagogía. No se trata al hablar de rostro de una fisionomía, una cuestión anatómica, son formas que asume el maestro, y que dentro de esta amplia geografía magisterial, emergen dentro de paisajes, formas de ser maestro que se iluminan en esa plataforma material.

El paisaje, en el sentido que lo expresa la geografía, sería aquello que lanzando un vistazo a nuestro alrededor podemos capturar, como parte de una geografía más amplia, o condiciones geográficas que de alguna forma estaría reflejando. Así entonces, el rostro magisterial se inserta en el paisaje para poder desplegar desde allí conceptos articuladores de la pedagogía, otorgándole luz a estos rostros.

El paisaje toma la forma de proyecto reconfigurador al unir la tradición crítica de la pedagogía con las condiciones particulares presentes en la escuela. La luz que proviene de estos proyectos alumbran la diversidad de prácticas y señalan una conexión con rostros tutelares, rostros magisteriales que circulan en el paisaje.

...La composición entre rostro magisterial y paisaje, como experiencia del espacio (...) es desplegar, como un mapa, la enseñanza, el aprendizaje y la formación. El despliegue comprende: montañas, ríos, poblaciones, atardeceres, conflictos, folclores, mitos, cuerpos, relatos, ciudades, arquitecturas, virtualidades, imágenes y emociones. El espacio era para Clotilde el hilo del cual pendía su vida (Echeverri Sánchez, 2004a, p. 269).

El rostro magisterial, como señala el epígrafe es una composición que permite el acercamiento a un presente de las prácticas pedagógicas que se debate entre la luz y la oscuridad, evocando luchas e imágenes tanto pasadas como contemporáneas, a partir de la lectura de conceptos articuladores, enunciados que desde el discurso pedagógico hacen del maestro un ser activo dentro de la labor magisterial. Una geografía como plataforma material construida por la tradición crítica de la pedagogía para leer los conceptos articuladores, y un paisaje, como mapa en el que esta tradición crítica de la pedagogía encuentra posada en medio de tensiones ajenas o propias de la geografía escolar.

Del Marco Metodológico o las Formas de Andar

Tipo de análisis

La presente investigación se orienta bajo una metodología de tipo cualitativo, que busca hacer un análisis del discurso, asumiendo este cómo una práctica. Desde la perspectiva de Olga Lucia Zuluaga entender la práctica como discurso es aceptar un “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para una área social y económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”

(Michael Foucault. Arqueología del saber. p 198, citado en-. Zuluaga de Echeverri, 1987, p. 51)

Así estas reglas entrarían a definir prácticas discursiva que están ancladas en un tiempo, espacio y sociedad particular que dan lugar a conceptos, objetos, elecciones temáticas y conceptos, recogiendo en una formación discursiva un conjunto de enunciados que cumplen la función de otorgarle existencia a preposiciones dentro de una práctica discursiva.

El tipo de análisis elegido permitirá un acercamiento a los discursos que, como práctica, el maestro reproduce o produce, encendiendo así el candil que ilumine rostros magisteriales, en tanto estos adquieren luz al estar vinculados con el discurso que desde su práctica pedagógica permite leer el maestro.

Categorías de análisis

Prácticas inéditas

Las prácticas inéditas desde lo propuesto por Michel de Certeau, se deben entender bajo unas condiciones claras, que permitan identificar ciertas prácticas como acciones de resistencia. Así entonces, estas condiciones estarían permitiendo catalogar las resistencias como diversas y múltiples; la primera condición nos muestra unas prácticas únicas como consecuencia de procesos de subjetivación dando cuenta de una experiencia, con ella viene una gran cantidad de ingenio por parte del maestro y otro poco de ajuste al contexto que le sugiere unas condiciones precisas bajo las cuales desarrollar su práctica. La segunda condición impide que las prácticas se colectivicen; lo cual lleva a cada maestro a buscar una práctica distinta en el esfuerzo de resistir cotidianamente.

En este sentido no se trata de una práctica en sí, la acción siempre está acompañada de un proceso de subjetivación único en cada maestro. Este proceso no se queda en una dimensión estética, busca un desarrollo desde lo político, procurando

prácticas de resistencia en los otros maestros, generando desplazamientos desde lo personal, subjetivando al otro; así entonces, además de buscar su resistencia, potenciara las otras posibles resistencias modificando incluso prácticas en la escuela.

Para acercarnos a esta categoría, aplicamos dos conceptos lente, que nos permiten ver en los documentos de análisis como operan las prácticas inéditas; así, por táctica, en un sentido metodológico, entenderemos esas acciones del maestro que se alejan de lo establecido por el código, y a partir de intereses distintos, procesos que no respondan a la inmediatez, poder configurar prácticas que se presenten como inéditas dentro de la institución. Por otro lado, estrategia desde lo metodológico nos ofrecerá esas formas como el código acerca al maestro a esa subjetividad programada y lo aferra a esos intereses, procesos y formas evaluativas diseñados por el código para la escuela.

Territorio

El territorio como campo en el que se encuentran las prácticas pedagógicas del maestro y la historia que desde la tradición crítica de la pedagogía se recupera, permite vincular paisaje y geografía como composición y movimiento del rostro magisterial, conceptos lente que aplicaremos para la lectura de ese territorio en el que circulan rostros tutelares.

La posibilidad que se le abre al maestro de mirar su rostro inscrito en unas prácticas, como paisaje que emerge en una geografía, es atribuible al dispositivo formativo comprensivo; este dispositivo tiene el carácter de comprensivo:

...En el sentido spinoziano: “no lamentar, no reír, no detestar, sino comprender” (Bourdieu, 1999: 1.) Y formativo como encarnación en los cuerpos de estas historias, viajes, paisajes que son en sí mismos los de los rostros magisteriales, que son luminosidad en los enunciados, en las luchas, en las imágenes y en las subjetividades (Echeverri Sánchez, 2004a, p. 273).

El rostro magisterial que adopta Clotilde, se ilumina cuando deja de mirarse desde otros dispositivos como la escuela anexa, que lejos de una reflexión, mostraba el

reflejo de unas prácticas que no eran cuestionadas, pero al ser atravesadas por el dispositivo formativo comprensivo, adquieren luz, no se mira simplemente, se comprende, y al hacerlo, el rostro, uno tutelar que adoptaran muchas y muchos clóndes, adquiere luminosidad y podrá reflejar las tensiones que las prácticas pedagógicas advierten, dejando leer conceptos articuladores, y abriéndole paso a otras formas de ser maestro El territorio entonces como categoría de análisis, nos permitirá acercarnos a la historia que traen inscritas las prácticas del maestro, y a las tensiones que se disparan al procurar una comprensión de las prácticas. Esta unión entre tradición (geografía) y contingencias contemporáneas (paisaje) facilitaran la descripción del rostro o los rostros que se podrán leer en los documentos de análisis.

Documentos de análisis

Registros escolares

Los registros escolares los entendemos como todos los documentos que en las instituciones educativas vigilan y ordenan la práctica del maestro. Comprenden de alguna forma ese aspecto técnico de la labor del docente, por lo que están en función de dar cuenta por unos ritmos, unos momentos, unas estrategias y metodologías que el maestro implementa en el aula. Así entonces, registros como el diario pedagógico, será un documentos de análisis en donde podemos observar la manera como el códigos de control entra a operar en la práctica pedagógica y las distintas acciones que pueden configurarse como resistencia en respuesta a este control.

Historia de vida

La investigación desde las historias de vida busca generar sentidos diversos en la construcción de fragmentos de historia que mirados desde un enfoque global abonaría a la construcción de una realidad común. Las historias de vida no son ejercicios de objetividad por el contrario, en ellas se pueden ver las particularidades de cada persona y por ende no es un proyecto independiente siempre está cargado por las relaciones entre su protagonista y con la cultura, las instituciones, etc. (Cortes, 2011)

La manera como vivimos está seriamente relacionada con la manera como nos interpretamos, y comprendemos la sociedad y el rol que jugamos dentro de ella, en el caso del maestro al realizar una historia de su vida podrá encontrar allí entre otras cosas relaciones con el código de control, con el saber, con su estética generando diversas subjetividades. El relato como practica de subjetivación nos acercara a la lectura de los desplazamientos que el maestro desarrolla desde lo estético, ético y político.

Momentos de análisis

Análisis textual

En este primer momento, se recogerá diversa información a través de los documentos ya mencionados (documentos escolares, historias de vida,). La información que estos documentos arrojen, permitirá clasificarla en algunas de las dos categorías arriba mencionadas y leídos desde los conceptos lente de tal forma que la información este organizada y dispuesta para el desarrollo de los siguientes momentos de análisis

Análisis relacional

En este segundo momento, se procederá .al análisis por categorías describiendo como operan las tensiones por efecto de las relaciones que se encuentre entre ellas por filiación o por contraposición. Este análisis permitirá un acercamiento desde prácticas inéditas evidenciando una resistencia desde lo táctico, y un territorio que perfile rostros magisteriales en la institución.

Análisis critico

En este tercer momento, se llevara a cabo un análisis bajo la óptica de la teoría crítica, para lo que será importante acercarnos a la concepción que Giroux sostiene con respecto al análisis crítico donde se buscan las relaciones que unen prácticas cotidianas e instituciones a través de la lógica de las fuerzas dominantes. “La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de

las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan” (Giroux, 1992, p. 27), así, con las dos categorías de análisis buscaremos lo que aparentemente está oculto en el discurso, pero que en virtud de esta postura crítica podremos develar, deconstruyendo una realidad en sus partes para la comprensión de un todo que componen.

Análisis y Resultados

Rostros Magisteriales: entre paisajes y tensiones.

El análisis fue realizado conforme a tres momentos descritos en la metodología: análisis textual, relacional y crítico, para el primer momento se recolectó una información hallada en registros escolares, básicamente diarios pedagógicos de la institución educativa consejo de Sabaneta José María Ceballos Botero correspondientes al año en el que realizamos la práctica pedagógica. Debido a que cada grupo tiene su diario elegimos el de los grados sexto, séptimo, noveno y décimo encontrando en ellos registros de varios docentes de la institución. Por otro lado nos acercamos a relatos de vida de tres maestros que actualmente se encuentran en la institución.

El manejo que le dimos a los datos cualitativos, esto es, la información recogida, por un lado, los diarios pedagógicos nos permiten observar ese día a día de los maestros en la institución, así, elegimos algunos fragmentos que nos permiten leer la problemática abordada, y por otro lado, los datos cualitativos que hallamos en los relatos de vida, permiten organizar una panorámica general en donde las experiencias de tres maestros, además de las convicciones conceptuales que enuncian, nos sirven de lineamientos para comprender eso que en los diarios pedagógicos registran, además de asuntos que los maestros no ponen al servicio del diario, como por ejemplo procesos de larga duración, el malestar frente al control y la posición asumida frente a este o las motivaciones que los dinamiza en la intimidad del aula.

Luego organizamos la información desde las categorías de análisis seleccionadas: territorio y práctica inédita, de tal forma que para la primera de ellas utilizamos dos conceptos lente paisaje y geografía y para la segunda táctica y estrategia. Estos conceptos lente son fundamentales para la clasificación de la información. Una vez organizada la información continuamos con el segundo momento: el análisis relacional donde se consiguió vincular la información categorizada en territorio y práctica inédita, para desde un análisis crítico, abordar los tres objetivos específicos que nos formulamos dando cuenta en un primer momento por la relación del maestro con el código de control, la emergencia de prácticas inéditas en un segundo momento y por último la descripción de un rostro magisterial.

El código de control ejecuta distintas tareas en la escuela, desde una función administrativa en la que le otorga un orden a la institución, y con ello una acreditación que la legitime como institución educativa ante la sociedad, así como designar el menor de los detalles de su funcionalidad, como el horario para descansos, y para las clases. Muy importante mencionar la legitimidad que le confiere al maestro como quién ejerce la función formativa en el aula y en la institución misma. Sin embargo no será esta la función del código de control que entramos a analizar en este trabajo, nos inquieta la forma como éste le otorga al maestro una libertad custodiada, en donde porta el poder para organizar el mundo que será enseñado, sin embargo "...al mismo tiempo le asegura las condiciones bajo las cuales se mantienen, explícita o implícitamente, un determinado orden de significados" (Díaz, p. 3).

Esta definición de código de control pretende ganar espacios dentro de la intimidad del aula, tocando sus puertas para replicar ese orden institucional en el salón de clases, naturalizando unas formas de estar allí (tanto para el maestro, como para el estudiante a través de los contenidos) conforme a requerimientos institucionales, así como cierto tipo de conocimiento que debe circular en ella, produciendo una subjetividad particular a la que el maestro debe aproximarse, esta subjetividad es generada por fuerzas objetivas y subjetivas que procuran determinar una práctica pedagógica para el maestro, esto es, una subjetividad que ejerce tensión en la práctica pedagógica, silenciosa batalla que se evidencia en los diarios pedagógicos.

A través del diario pedagógico, forma que adopta el código de control, estas fuerzas objetivas y subjetivas entran en tensión con el maestro, y por lo mismo allí, en el diario pedagógico, podemos leer cómo el maestro se asume ante ellas, las fuerzas, por lo que a partir de una estructura rígida que le propone, unas preguntas precisas y unos objetivos en términos de conducta que debe alcanzar, poco a poco se introduce en asuntos que sólo deberían estar en manos del maestro. En el diario podemos observar y comprender cómo opera el código en la planeación de las clases, su ejecución, evaluación, propósitos, en fin, en asuntos que el maestro debe pensar pero que el código, se los presenta como estáticos y naturales, sin posibilidad de subvertir ese orden

dado, silenciando la voz del maestro, por lo que nada nuevo o distinto podrá registrar en el diario pedagógico.

Se legitima la labor del maestro, en tanto tiene la posibilidad de construir el mundo y sus significados bajo estándares precisos, siendo esta misión la que se le encomienda la necesaria para licenciar su acción educadora y formativa en el aula. Sin embargo, esta legitimidad supera su límite, lo traspasa, y comienza a controlar, dominar y vigilar al maestro, a tal punto que consigue eliminarlo o suprimirlo como interlocutor válido, es por esto que pocas veces podemos escuchar la voz del maestro en el diario pedagógico, y más bien es el código de control quién reflexiona conforme a sus intereses en este registro.

El diario pedagógico nos permite por lo tanto, leer algunos asuntos que se naturalizan en la práctica pedagógica, que se problematizan cuando se incorporan sutilmente a una estética del maestro. Básicamente señalaremos tres aspectos: la vigilancia, el conocimiento y la subjetividad del maestro.

El maestro policía, un obrero que vigila.

La vigilancia como aquello que se naturaliza en la práctica del maestro aparece en los diarios pedagógicos como un componente indispensable y fundamental, todos señalan bajo distintos apelativos (observaciones, experiencia grupal, competencia actitudinal) el comportamiento de los estudiantes en el aula, y parece como primordial conservar esa disciplina deseable, es decir un salón de clase ordenado y silencioso, que sugiera un ambiente de estudio, direccionando su mirada hacia aquello que no encaja en el código, presentándose como problemático al no conservar el orden deseado.

Uno de los objetivos propios del código de control: conservar la disciplina en la institución, comienza a naturalizarse en la acción del maestro, dejando de lado otros asuntos, centrando su afán en una disciplina en términos de conducta. Podemos observar en los diarios analizados apartes que insinúan un interés particular por la conducta de los estudiantes en el aula:

Agosto 10/2010.

Sociales (2h) primera hora.

Temática: el mundo dual después de la guerra fría y de globalización. (...)

Experiencia grupal: fue bueno hacerlo individual ya que algunos alumnos causan desorden en el equipo y al final se pegan a otros. /Ausentes: (...)

(Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro tres)

Ingles 1 hora los siguientes alumnos no dejaron dar clase (...) diciéndome “homero” y cambiando la voz para que no la reconociera (...) no dejaron dar clase. (Tomado del diario pedagógico 2010; Maestro dos)

Como vemos, su análisis o reflexión grupal, incluso en ocasiones por completo el diario de ese día, está en función del mal comportamiento de los alumnos, haciendo del diario pedagógico, una lista de “malos estudiantes”, en donde estos se llevan varios renglones del registro escolar, mientras que los “buenos estudiantes” se invisibilizan. El maestro se entenderá o asumirá, como aquel que debe llenar un formato de mal comportamiento, sin ni si quiera valorar o explicar desde un discurso pedagógico la conducta de sus estudiantes; la subjetividad que se manifiesta habla de un maestro que en un primer momento le designan la responsabilidad de guardar un orden en el aula, responsabilidad que posteriormente asume como natural a su práctica, desconociendo otra posibilidad de disciplina que no pase necesariamente por el control de los cuerpos, y otras formas de estar en el aula, que no sean obligatoriamente la de guardián o policía de la conducta.

La vigilancia impuesta como función fundamental del maestro dentro del aula, encasilla su mirada, direccionando sus ojos, sólo hacia aquellos que conductualmente no responden a lo requerido, cerrando la posibilidad de hacer observancia a otros asuntos más propios a su función pedagógica, produciendo un maestro que controla, que vigila, que domina, que encarna el código, dejando afuera un sentido propio de la profesión.

Un conocimiento regulado

El conocimiento escolar, no es igual a cualquier conocimiento, al entrar a la escuela ya está regulado y transformado por unas fuerzas que desde el afuera de ella, le

trazan unos límites que imponen unas formas, tiempos y espacios para su trabajo, reduciendo en este caso la posibilidad de transformación al maestro. Dentro de los diarios pedagógicos podemos evidenciar como el conocimiento pierde importancia, y es acomodado a la estructura de la clase, campo donde el maestro despliega su saber pedagógico asumiendo el control, sin embargo las fuerzas que desde el afuera conducen el conocimiento que circula en el aula ejercen tensión sobre unas prácticas que naturalizan cierto tipo de conocimiento así como sus formas de enseñanza. Se renuncia al comprender en pro de la competencia, reduciendo el educar en el informar dejando de lado la creación de sentidos diferentes para esos conocimientos. En perspectiva vemos un conocimiento deforme, depositado en un molde que lo pone al servicio de una causa que no es la del maestro.

Cuando se pronuncia la palabra escuela, se llena de sentido con el aprender ¿pero qué se aprende?, para la mayoría de las personas se limita a conocimientos escolares, para los profesionales de la educación, ese aprender es la confluencia de una serie de conocimientos y actitudes que forman un ciudadano, pero dentro de las practicas escolares el aprender queda limitado al conocer, evaluar y olvidar, se excluye la comprensión, la creatividad, la imaginación, como lo podemos ver en los siguientes fragmentos de un diario pedagógico

Sociales 2 horas febrero 27

Consignación en los cuadernos de las exposiciones hechas explicación y graficación de frases.

Sociales 2 horas

Exposición de algunos alumnos sobre Grecia como escenario de la democracia y política. Trabajo evaluativo escrito para evaluar lo expuesto en esta y en la anterior clase (Tomado diario pedagógico 2011, Maestro tres)

A pesar de ser el componente fundamental del proceso, el maestro está afuera de esta discusión, el código lo niega no le permite ver la situación, tiene unas obligaciones claras, (como observamos en el apartado anterior) está encargado de la vigilancia y el control en el aula y así la escritura debe ser coherente con su función, de igual manera el

conocimiento opera como justificación a unas actividades que no están relacionadas con la naturaleza misma del conocimiento.

El conocimiento regulado que se le encomienda al maestro consignar en sus estudiantes, quienes serán también un producto más de la empresa educativa, contiene características que estandarizan, evidenciando un conocimiento incorrupto, limpio de construcciones subjetivas que difieran con las requeridas por las fuerzas. En este sentido, al evaluar al estudiante bajo pruebas estandarizadas, se vigila también al maestro, al conocimiento que circula, además de la aplicación estructurada dentro de las fronteras del código, de los parámetros de las fuerzas, como lo señala el siguiente fragmento en donde los procesos que se registran en el diario pedagógico están en función de unas pruebas que cada semana se llevan a cabo en la institución.

Inglés 1 hora septiembre 12 -2011

Reunión conjunta con el grupo decimo para preparar el acto cívico sobre el respeto para el lunes 19 de septiembre luego clase de inglés normal que verso sobre la preparación del martes de prueba (tomado del diario pedagógico 2011, Maestro dos)

Inglés (1h) junio 7-2011

Trabajo con vocabulario necesario para las pruebas de los martes, afianzamiento por medio de sopas de letras función gramatical para contextualizar cada palabra, comportamiento aceptable (tomado del diario pedagógico 2011, Maestro dos)

Los martes de prueba dentro de la institución llegaron a controlar el normal desarrollo de las clases, ya no solo el maestro debe avanzar en el plan de estudio sino que una institución externa evalúa la calidad de las actividades escolares con una prueba estandarizada que deja afuera el contexto y las particularidades de la institución. Las prácticas que responden a las exigencias de las fuerzas que naturalizan un tipo de conocimiento en la escuela, conducen el conocimiento mismo a un sentido por la eficiencia al responder a directrices hegemónicas que no se relacionan con las condiciones propias del contexto, es entonces como este tipo de prácticas se recetan como únicas y naturales, además de válidas y necesarias en la institución.

Con todo, el conocimiento, hijo bastardo diseñado por el código más no por el maestro desde su reflexión pedagógica, naturaliza ciertos contenidos que no pueden desaparecer de los planes de estudio, lo cual no es escándalo por lo que se requiere de ese orden que facilite los procesos en la institución, sin embargo la tensión aparece cuando estos contenidos que entran al aula no son pensados bajo las condiciones materiales en las que se desarrolla la práctica pedagógica, así como las condiciones precisas de los estudiantes, y más bien adoptan un carácter favorable a las pruebas que estandarizan los contenidos, y por esta vía una forma de estar en el aula.

De lo estético: una forma de estar en el aula.

En primer lugar observemos como el código de control oculta al maestro conduciéndolo a excluirse del diario pedagógico produciendo un sujeto invisible a él mismo; un sujeto que no se reconoce ni se apropia de una práctica pedagógica, y reservándose tras la confortable tercera persona, que lo desprende de toda responsabilidad o de todo merito, termina por convertirlo en un simple espectador inhabilitado para mejorar los procesos.

...Descripción grupal: la docente anota en el tablero reflexivo los parámetros que se van a realizar en el proceso de clase. Lluvia de ideas sobre los conceptos del modernismo y romanticismo. (Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro Uno)

Buscar reflexionar en tercera persona implicara un esfuerzo mucho mayor, que hablara de un maestro sin cuerpo, sin rostro, ubicando tanto los problemas, como las soluciones e incluso los sentidos en un afuera, despojándose de la responsabilidad de actuar y reflexionar en torno a los inconvenientes, resultando ser un otro que narra lo que ocurrió, pero no lo que le ocurrió en el aula.

Por otro lado, al atreverse a entrar en las páginas del diario, su presencia estará en función de la vigilancia, y sus reflexiones conducidas por la disciplina deseable a la

que se acercó el estudiante. Es así como ante el uso de medios audiovisuales y las transformaciones generadas, se resaltara el comportamiento de los estudiantes.

...Procedimental: anotar y explicar el concepto de cada categoría de la técnica grupal.

Copiar en su cuaderno todos los aspectos. / Luego cada grupo selecciona su técnica. Profundiza en el tema. /Elige un tema de actualidad para involucrar temáticas y las competencias ciudadanas y comunicativas. /Exponer cada grupo.

Simposio: violencia intrafamiliar. /Panel: hay vida después de la muerte. / Phillips: el mundial sub 20. (...)

Actitudinal: los jóvenes estuvieron atentos porque se utilizó el video beam y pudimos ver algunos videos de los temas seleccionados (Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro Uno)

En el fragmento elegido, la reflexión no se encamina hacia los alcances pedagógicos, o propios del área mejorando los procesos de aprendizaje de los estudiantes, señala más bien la disciplina que se consigue al utilizar medios audiovisuales atribuyéndole a éste el éxito de su clase, no en materia de experiencia, como eso que me pasa, en el sentido que lo expresa Larrosa⁵, sino en materia de disciplina, objetivo principal del código de control.

Vemos como es una constante que el maestro haga uso de estrategias como la construcción de proyectos, en la que los estudiantes eligen un tema y lo abordan creativamente, pese a la posibilidad de experiencia que aparece, el control que procura homogenizar esta práctica con actividades como la “semana de la creatividad” orienta los procesos escolares, a la ejecución de proyectos que no dejan de ser una nota más en la planilla del maestro.

Enero 21/2011

Español (2h)/ Tema: proyecto de aula-institucional.

⁵ Ver marco conceptual, apartado sobre la experiencia.

Plan de proyecto: Título/ Integrantes / Propósitos / Marco conceptual: (conceptos) /Cronograma de actividades (fechas; actividad; lugar; recursos; valor \$; evaluación; ajustes y control) /Evaluación /Conclusiones.

Aula: Sketehch medieval: instalación de objetos medievales; la exaltación del sentimiento guión novelado; concurso de poesía recital; pruebas ICFES; hemeroteca. /Revista quimera premios teacher, publicidad anuario, día del idioma, celebraciones, festival del cine, lúdico. /Procedimental: cada grupo se integró y realizo las actividades del plan de aula-institucional. /Evaluación: cada grupo asumió el compromiso y entrega en forma de formato digital el trabajo organizado buen comportamiento.

Marzo 2/2011

Español (2h) /Tema: evaluación de stck medieval. Pieza de teatro. /Ausentes: (...)

Grupo 1: (...) libreto y guión producido por el grupo. Título: los derechos de los esclavos. /Grupo 2: (...) obra el ajedrez. /Tema: racismo hay un egoísmo económico, que primero se camufla con teorías y cuando estás fallan, con violencia. Detrás del racismo sólo hay explotación. No se les hacen aseo a los ascos a los ricos de otras razas. /Evaluación de los equipos “proyectos”: cada equipo realiza con los parámetros y criterio que se le colocaron con anticipación. Felicitaciones por el buen desempeño de las competencias. (Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro Uno)

El maestro se presenta pues con una subjetividad⁶ programada en la que ejecuta proyectos con sus estudiantes, y aun cuando se notan esfuerzos por comprometer los intereses de los estudiantes, o las intenciones formativas del docente, como veremos más adelante, configurando prácticas inéditas, la sobredosis de proyectos que procuren la competencia más no la solidaridad y emancipación colectiva, estarían destinados siempre a ejercer control y dominio sobre las mentalidades no sólo del estudiante, sino también del mismo docente, quién por cumplir con unos parámetros que el código de control le asigna, él desarrolla proyectos a diestra y siniestra, despreocupándose por

⁶ Barragán (2011) nos ofrece un acercamiento conceptual acerca de lo que se entiende por subjetividad, abordado en el marco conceptual.

generar experiencia, pues el objetivo será otro, el ganar un premio y demostrar al código de control ser ese maestro eficaz, competente, innovador, ese buen maestro.

El código de control le dicta al maestro una forma de estar en el aula, (presente), un maestro que vigila y controla, además de ocultarse en su práctica y no figurar como sujeto de experiencia que narra lo que le ocurre, que hace uso de herramientas modernas que no transforman y tampoco conduce a experiencias, por lo menos no fuera de las que propone el código, usurpando la manera como se piensa para el futuro (planeación) imponiendo una falsa innovación acomodada a un molde de control que termina por negar su rostro magisterial (una historia), adoptando un rostro de control diseñado por el código.

El rostro de control: arquitectura de un Buen Maestro

Con relación a lo que develan los diarios, es preciso aclarar cómo se pretende ocultar al maestro bajo estructuras y parámetros que le ofrecen una única subjetividad de la que se vuelve preso pues ya no está bajo su dominio el elegir qué formas adoptar en el aula, en tanto el código de control lo estará sometiendo, desde sus propósitos a un rostro que se deja leer en el diario pedagógico que responde al llamado buen maestro, además permite leer la molestia de acomodar, no solo unas actividades, unos procesos, unas estrategias, sino más que eso, acomodarse él mismo a un formato.

Es importante tener en cuenta que el rostro de control no es más que una parte del rostro tutelar de los y las maestras de la institución educativa consejo de sabaneta⁷. El portar un rostro de control como quien espera validar su práctica desde unos parámetros que le indica un agente externo a ella, no representa mayor problema, por lo que es importante contar con esa aprobación, la tensión emerge en el momento que ese rostro de control se naturaliza en unas prácticas y una estética del maestro, produciendo así un sujeto que incapaz de pensar su práctica, replica la que este, el código de control, le asigna.

⁷ Este rostro al ser producto de la relación del maestro con el código de control, no es visible únicamente en la Institución en la que desarrollamos nuestra práctica, podría ser que también circule en muchas otras instituciones.

En el rostro de control podemos encontrar un paisaje que comparten los maestros, unas condiciones materiales de la práctica que los enfrentan a contingencias compartidas y les exige unas formas contundentes de actuar, un paisaje que toma significado con la geografía⁸; en este sentido no se puede entender el uno sin el otro, el paisaje se podría revelar como estático sin la geografía, y esta última sin el paisaje sería un ideal irrealizable. La geografía que compone este rostro, estará guiada por los parámetros que el código de control le propone, así el maestro comprenderá el paisaje desde unos intereses y objetivos particulares que el mismo código formula.

Un maestro que asume un rostro de control, hallará sentido a su práctica en tanto pueda cumplir con los requerimientos que el código le hace, asumiendo una subjetividad controlada, que nos permite ver la tensión entre lo subjetivo y objetivo, es decir, al leer el paisaje desde unos parámetros que el código le otorga al maestro no habrá espacio para otro tipo de subjetividad, naturalizando prácticas que obstaculizan el desarrollo de formas creativas de estar y de ser en el aula.

Cuando el código de control asigna una geografía, impone una manera de entender el paisaje y de moverse en él, es decir cuando un maestro se piensa desde el código y vive su práctica en consecuencia, las transformaciones producto de la experiencia no tendrán lugar, componiendo, desde una forma programada de leer, comprender y asumirse ante el paisaje un rostro de control, así el maestro verá el mundo con los conceptos que le presenta el código.

En otros términos, la subjetividad que produce el código se presenta como única y verdadera, por lo que esta subjetividad personifica el código mismo. Así el maestro adopta y naturaliza en su estética esa subjetividad, efectuando transformaciones en su ser maestro desde un afuera de tal forma que el código alcanza a rozar esa dimensión estética de la subjetivación, produciendo un tipo de maestro a través de un rostro de control, dificultando la posibilidad de crear una subjetividad propia, diferente a la ideal que se perfila desde el código control.

⁸ Paisaje y geografía entendidas desde las producciones de Jesús Alberto Echeverri, ya mencionados en el marco conceptual.

Es menester aclarar que el rostro de control al ser parte de un rostro tutelar constituye una fase inicial en donde el maestro explora cómo opera el código, para así aprender a moverse dentro de él, a partir de la experiencia, evitando confrontaciones, prácticas exhibicionistas susceptibles de ser atrapadas por el control. No se trata pues de oponer un rostro de control a uno magisterial, la lectura que ofrecemos de estos, permite ver un juego de tácticas, en donde reconociendo la estrategia el maestro pueda resistir y proponer otras formas de estar en el aula y de asumir el paisaje.

Un rostro de control no puede ser entendido lejano a ese rostro tutelar, como mencionamos líneas atrás, por lo que es necesario ubicarlo dentro de un territorio⁹, entendiendo así cómo ese rostro de control sin oponerse a uno magisterial, es utilizado para la emergencia de prácticas inéditas¹⁰, por lo que el rostro de control facilita la comprensión del funcionamiento del código mismo, así la posible resistencia de la que el maestro haga uso, pues no se puede resistir a algo que se desconoce, y es el rostro de control, sin naturalizarse en la estética del maestro, una táctica que le permitirá pensar otras formas de ser maestro.

En la visión de un maestro resistente desde prácticas inéditas (fugases y diversas), es indispensable entender y vivir el código pero estrictamente necesario vivirlo desde la experiencia lo que implica conectar ese paisaje con una geografía que este afuera del dominio del código de control, esto es con la tradición crítica de la pedagogía, que le permita generar una subjetividad independiente y desplegar su ser en la enseñanza.

Resistir en el Aula un asunto táctico

Al iniciar el proceso de práctica, observamos como la emergencia de prácticas inéditas (Chartier , 1996) sería una cuestión bastante laboriosa, al acercarnos a lo que Giroux (1992)enuncia como resistencia, entendimos cómo ésta no se halla en lo exhibicionista configurando al contrario una falsa resistencia, y con Michel de Certeau

⁹Territorio como esa plataforma material en la que se desarrolla la práctica del maestro. Para ampliar ver marco teórico.

¹⁰Ver marco teórico.

(2007), focalizamos la mirada hacía unas formas inéditas de pensar y hacer lo cotidiano, de tal forma, que aquellas manifestaciones extravagantes en donde los maestros se exhiben no era la ruta adecuada, y el lente debía entonces localizar prácticas que respondieran a movimientos más silenciosos, procesos en los que la resistencia fuera imperceptible pero a la vez alarmantemente táctica. Estas tácticas del maestro se manifiestan a través de los cambios en las formas de mirar, en las lecturas que del mundo hace y en los intereses que se ponen en juego; así el maestro procurando experiencia en sus procesos y comprometiendo además su subjetividad, resiste y buscan huir del dominio y el control, escapando de esa práctica planeada, hallando también otras formas de ser maestro.

Comenzaremos por describir unas prácticas que de acuerdo a lo referenciado desde De Certeau¹¹ se nos manifiestan como tácticas por lo que obedecen a una forma creativa de hacer lo cotidiano, formas de ser y de hacer en la intimidad del aula y la enseñanza, bien desde esas formas concretas, o bien desde elementos que subyacen la práctica y que consiguen aparecer a través de la lectura de procesos que en el aula llevan consigo un orden planeado, de tal forma que su resultado, esa aparición de la práctica inédita, surgirá luego de su desarrollo. Así entonces, describiremos algunas prácticas que después del proceso de análisis de la información recogida en los diarios pedagógicos de la institución se nos presentan como esas maneras creativas de ser en el aula, resistiendo a prácticas planeadas y subjetividades programadas; estas prácticas son consideradas múltiples y diversas, lo que hace que escapen a la dominación(De Certeau, 1994), sin que se genere un choque entre el código y la resistencia, es decir, se produce una tensión entre una práctica planeada, ofrecida desde unos movimientos estratégicos y una práctica pedagógica que por su condición táctica es múltiple y diversa, resistiendo a la naturalización de un rostro que el código les asigna.

En este sentido tenemos a maestros sometidos por unas estrategias que se presentan como normales, la subversión de estos imaginarios, patrones de normalidad, implica un proceso de subjetivación que permite entender cómo opera el control y de esta forma se activa una dimensión estética por lo que el maestro modifica desde su

¹¹En el marco referencial se aborda lo alusivo a prácticas inéditas desde la lectura de Medina Alba, y en el marco conceptual nos acercamos a la conceptualización desarrollada por Michel de Certeau y algunas anotaciones de Roger Chartier.

interior la forma cómo asume el código. Esta comprensión lo acerca a una resignificación de su práctica, es decir cuando logramos ver desde la reflexión podemos encontrar sentidos nuevos en la práctica diaria dando como resultado acciones múltiples y diversas que procurando experiencia transformen al otro desde una dimensión ética, que escapa de lo institucional. Estas prácticas al no obedecer a un exhibicionismo que las hace visibles al control, terminan por naturalizarse y convertirse en estrategias pero con un alma de táctica, dándole vía a esa dimensión política de la práctica de subjetivación (Barragan Castrillon, 2011).

Los conceptos lente utilizados para el abordaje de esta temática nos condujeron a identificar dentro de los diarios pedagógicos unas resistencias que tomaban forma en dos momentos precisos, los procesos como proyectos de aula y la evaluación, elementos fundamentales de la enseñanza. Por otro lado, las prácticas inéditas registradas en los diarios nos llevaban a pensar en otras formas de ser maestro que escapan al control permitiendo leer una subjetividad en ellas, algo inédito que las hace resistentes.

De los procesos en el aula

En un primer momento, y para hacer un acercamiento a lo que podría ser una comparación, haremos referencia a un aspecto que señalábamos en el apartado anterior, en el que se detallaba la relación del maestro con el código de control, y tiene que ver con la emergencia de proyectos de aula en la escuela; la sociedad le exige a la escuela formar un tipo de hombre y de mujer con ciertas capacidades, sin embargo puede estar en manos del maestro decidir al servicio de quién o de qué poner en juego estas capacidades. En la intimidad del aula, se despierta la subjetividad del maestro, y expresando un afán por formar desde sus convicciones, una subjetividad particular, la maestra resiste ante la urgencia de un hombre líder al servicio de lo individual, muy cercano a la competencia, procurando armar de liderazgo a sus estudiantes con propósitos solidarios en la construcción de proyectos que hablan de un bien común, de un colectivo que se beneficiara de ello.

“Enero 26/2011

Sociales: 2 horas 5° y 6°

Presentación del proyecto “por una institución limpia y organizada”.
Presentación de objetivos, distribución de equipos, lluvia de ideas para el desarrollo de las actividades. Consignación en el cuaderno de metas y propósitos para el 2011. Explicación de la importancia del liderazgo institucional. Faltando 5 minutos para finalizar las horas se retiraron...” (Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro tres)

El maestro desde su formación, su historia, sus "viajes" se configura estéticamente, se reviste de una subjetividad que en ocasiones se ilumina en la práctica pedagógica. Esta luminosidad conduce tácticamente los procesos de los estudiante, y al mejor estilo del Caballo de Troya, en la intimidad de su aula cargada de símbolos y relaciones forma líderes como se lo exige la sociedad hoy por hoy, pero líderes que luchan por seguir propósitos más solidarios y cooperativo que generen cambios positivos para la institución. Además en otros momentos como se puede leer en el diario, permite ver cómo el proceso con dificultades continua, y lo lleva a feliz término con una constante evaluación, delegando responsabilidades, y generando reconocimiento de los alcances logrados. Tal vez el implemento de proyectos dentro de los procesos formativos puede (y de hecho así es) convertirse en una estrategia, sin embargo éste en particular adquiere luz y escapa del control institucional y del control mismo de la sociedad, por lo que involucra intereses particulares de la maestra.

Los proyectos son una buena táctica, si se sabe conducir, en ellos se involucran tanto intereses de los estudiantes como de los maestros mismos, sin embargo hay otro factor que permite leer prácticas resistentes al código, valga decir al rostro de control, que involucran preguntas por otro mundo posible, que se traduce en actividades que se proponen en el aula y ofrecen distintas posturas con relación al cómo enseñar un contenido, qué herramientas utilizar, que al mezclarse con una forma particular de ser maestro, compone resistencias tácticas a la práctica planeada:

“Julio 21/2011

Español (2h)

Tema: tipo de texto:

argumentativo/expositivo/instructivo/informativo/cooperativo/Comp. Textual-narrativo.

Cognitivo:

¿Qué cosas son realmente importantes para vivir?; ¿qué es más necesario: lo que tenemos o lo que no tenemos?; ¿por qué?; ¿Quién responde por el hecho de hacernos infelices al no tener todo?

Preguntas, reflexiones sobre el texto: “el consumismo y manipulación publicitaria”.

Procedimental: comprensión e interpretación.

Textual: vocabulario, idea principal, inferencias, valoración, análisis de datos, intertextualidad, ideas para ilustrarlo, competencia argumentativa, propositiva.

Actitudinal: trabajo en la biblioteca con mucha atención y disposición- debate. Sigue faltando escuchar.

(Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro uno)

Marzo 10/2010

Sociales 2 horas

Primera hora: trabajo de cívica ¿para qué existimos? ¿Quiénes somos? Orientación, cuestionamiento reflexivo.

Segunda hora: trabajo evaluativo individual sobre los 2 capítulos leídos del libro con las manos en alto. (tomado del diario pedagógico 2011, Maestro tres)

El rostro de control estaría tentando al maestro a someterse a una práctica planeada bien sea desde unos textos escolares o desde lo administrativo por ejemplo, a través de una ruta trazada en donde los contenidos y las formas de enseñanza ya fueron pensados por otro agente externo a la práctica pedagógica. Así la emergencia de resistencias en el aula se manifiesta en este fragmento por lo que la maestra propone textos como pre-texto para la enseñanza de un tema. El posibilitarle al estudiante unas lecturas que permitan la reflexión o la crítica, puede considerarse como una oportunidad para que desde una dimensión ética, el maestro consiga activar la subjetivación en los estudiantes además de generar una posibilidad para la experiencia. Lo que hace de está

una práctica de carácter inédito no es su innovación, pues tal vez muchos libros escolares propongan este tipo de lecturas, es anclada al contexto, cuando adquiere ese valor inédito, pues conduce a reflexiones que llevan a leer el mundo desde distintas perspectivas, la pregunta por otro mundo posible, ahora con poco eco en la escuela, y proponerle a sus estudiantes una alternativa para el buen vivir, permeada por una subjetividad que se deja leer en la maestra, hace de esta práctica una táctica que escapa al control y a lo formulado, de una forma de organizar los procesos en el aula y del material del cual disponer.

Las prácticas inéditas que se alcanzan a leer en los diarios pedagógicos permiten percibir procesos que en el aula se llevan a cabo, y aunque sin profundizar mucho en su reflexión, facilitan intuir resistencias que hablan de la activación de una dimensión ética de la subjetivación, que produce cambios, transformaciones, giros en los procesos de aula y en los mismos estudiantes, así como también transformando desde una dimensión estética del maestro unas formas de ser en el aula cotidianamente, en una invención constante de formas creativas de hacer y de estar.

Estos procesos que toman forma en el aula como prácticas inéditas, se complementan muy bien con la forma de asumir los procesos evaluativos. Así el segundo aspecto a analizar en este apartado es el de la evaluación, determinante para identificar diversos sentidos de la práctica pedagógica.

De la Evaluación a la Valoración

La evaluación es una herramienta fundamental para el control de las actividades dentro de las instituciones educativas, y en particular aplicada al estudiante desde unos indicadores a priori le impone al maestro unas condiciones para su trabajo en el aula, este tipo de evaluación lejos de valorar el trabajo busca calificar y descalificar los esfuerzos de los estudiantes y con ello el de los maestros. En este caso buscamos experiencias de evaluación que no respondieran a ese ideal que desde afuera es impuesto al maestro, es decir, una evaluación coherente con el potencial reflexivo que permita la experiencia, como eso que nos pasa y al hacerlo genera cambios éticos, estéticos y políticos, respondiendo además a las condiciones contextuales de la

institución y de los grupos. Como ya lo mencionamos en otros apartados las prácticas, para ser leídas como inéditas o de resistencia deben ser pensadas desde lo táctico (fugaces y diversas).

Dentro de la institución el poder de la evaluación es fundamental, se constituye como dispositivo de control para los estudiantes y a través de ello para los maestros, es decir, si los profesores quieren ser valorados positivamente, los estudiantes deben responder a la normalización del código, en este sentido el maestro debe encarnar el código de control desde lo evaluativo, pero ¿qué ocurre cuando se le entrega al estudiante este poder, cuando él puede valorar su propio trabajo y el de los compañeros?. Esto solo se puede lograr dentro de unas condiciones de confianza, que se presenta durante esa transición entre la formulación y la aplicación de las normas (de la evaluación)¹², donde el maestro toma el control de la enseñanza, y logra configurar una práctica de resistencia, una opción a esa evaluación descalificadora y competitiva que presenta el código de control como deseable y natural.

Marzo 28/2011

Español (2h)

Tema: autoevaluación del periodo. Consta de cuatro puntos. Se socializaron las fortalezas de periodo y las debilidades.

Fortalezas: trabajo en grupo, el schek medieval (proyectos); Colaboración entre grupos; Aplicación de la acentuación; literatura española; portafolios; exposiciones; obras de teatro.

Debilidades: la escucha, comportamiento, se salen del salón sin permiso; el pánico escénico. (Tomado del diario pedagógico 2011 maestro uno)

Luego pasamos al trabajo del periódico. Se leen las noticias de actualidad con la crítica de las siguientes noticias: el parcero de la paz y adopción homosexual. Para luego hacer socializaciones en formas (técnicas grupales).

¹²Para ampliar este asunto ver en el marco referencial: “Políticas educativas e institución formadora de maestros: Imagen de un dispositivo de resistencia”

En este fragmento de diario que se escribe al finalizar uno de los periodos académicos, se presenta claramente como una práctica inédita que toma la forma de evaluación formativa es decir: es un ejercicio de auto reconocimiento de fortalezas y debilidades que es de gran utilidad a los estudiantes y a la maestra en un proceso de subjetivación, los lleva a pensar su trabajo activando una dimensión estética, además de involucrar a los estudiantes en la evaluación por lo que en este caso no se pretende medir numéricamente ni tiene ese carácter descalificador que la autoridad evaluadora (el código) le otorga. Uno de los aspectos más importantes en esta actividad es la confianza que se deposita en los estudiantes pero no es el único ejemplo.

Marzo 18/2011

Sociales (2 horas) 5° y 6°

Presentación del video los colores de la montaña. Explicación sobre influencia de paramilitares y guerrilla en la vida del campo.

Debate participativo sobre el video.

Elaboración de ensayo colectivo, alguien inicia, otro continúa, llevando la secuencia.

Faltaron: (...) (Tomado del diario pedagógico 2011, Maestro tres)

En este caso tenemos a una profesora de ciencias sociales, llevando la realidad de Colombia al salón de clases a través de una película, que sin necesidad de ser científica refleja las condiciones del conflicto en Colombia, posteriormente le brinda las herramientas a los estudiantes para una valoración académica a manera de discusión y por último se plasma el debate en un escrito colectivo, una actividad de esta naturaleza trae consigo un trabajo en equipo, que implica una interacción social formando comunidad dentro del salón, superando ese ambiente de competencia que se vive con una evaluación que descalifica. Esta cuestión no será objeto de evaluación en las pruebas estandarizadas pero es importante para la maestra, quien ve, en este tipo de actividades un nuevo sentido para su profesión.

La evaluación es la manera de validar el trabajo de los docentes, su carácter (el de la evaluación) perfilara las acciones en la práctica pedagógica, por consiguiente un cambio en este componente significa un cambio en todo el sentido de la practica

pedagógica y más exactamente en la enseñanza. La búsqueda de sentido es una lucha permanente de los maestros, pues de abandonar esta esperanza, quedará en las manos del código de control construirle esos sentidos que estarán asociados a un rostro de control.

Con todo, los diarios presentan una visión atomizada de lo que para el código es la práctica pedagógica, un acontecimiento de rutina que aparece en él como cotidianidad fragmentada que toma sentido en el día a día, miope para observar procesos de transformaciones de carácter ético, político y estético de larga duración, es necesario un acercamiento a relatos de vida que muestren lo que el maestro no narra en el diario, aquello que subyace a su práctica pedagógica, eso que el maestro oculta, no por su carácter clandestino, sino por su poco valor para el código, y que compone desde unas contingencias contemporáneas y una tradición crítica de la pedagogía, sentidos, resistencia, formas de ser maestro, subjetividades, que hablan de un rostro tutelar, una suerte de resistencia que se nos presenta como una imagen de lo que es un rostro magisterial.

Un perfil magisterial, un perfil que resiste.

Entramos a la institución, y tras una gigante puerta de metal un corredor largo que se extiende hasta una pared blanca nos recibe, en uno de sus costados algunas oficinas al frente de ellas un gran asiento de asfalto, frío como casi todas las mañanas del sur del valle. Finalizando el corredor inicia lo que parece un laberinto, un juego de escaleras que no se sabe con certeza hacia donde llevan, algunas bajan, otras suben, y otras pareciera que no conducen a lugar alguno. Los niños disfrutan de este laberinto, saltan, corren, se deslizan por los escalones. Suena el timbre y algunos se dirigen hacia la placa deportiva para asistir a la clásica formación, y otros a sus aulas esperando las indicaciones previas del docente encargado de ellos. Aparece en escena el Maestro. Si son de primaria, tal vez sean mujeres, si son de bachillerato tendrán un toque muy juvenil, si sus años han pasado ya, tal vez devengan en gruñones, malhumorados u olvidadizos. Es curioso observar la variada taxonomía magisterial, muchas formas de ser maestro, muchos intereses que deambulan por los pasillos, muchas estéticas se mezclan, y componen desde una manera de asumir ese paisaje, que más que laberintoso armazón, es todo un engranaje de relaciones simbólicas, con el código de control, con

las contingencias contemporáneas, el conflicto en los barrios y las familias, problemas personales de los estudiantes, o con ellos, y allí, en la intimidad del aula, una luz ilumina , o da a luz, a ese rostro que como magisterial asume ese día a día que inicia antes de que el sol caliente el aire con sentidos que hablan de experiencia, de viajes, de historias, de una formación que ahora lo hace ser profesor, y además lo vincula con un rostro tutelar, ya sea de control, o uno que resista.

Como venimos indicando, producto de la relación que el maestro establece con el código, aparece un rostro que denominamos de control. Es preciso aclarar que este rostro juega un papel muy importante, por lo que no lo presentamos como evitable, antes bien es el que le ofrece al maestro la oportunidad de reconocer como opera el código, dentro de qué límites lo ubica, y así tácticamente poder actuar. Sin embargo el riesgo es alto, pues podría ocurrir que a fuerza de conocer ese código de control el maestro quede atrapado en él, y así ofrecerle al maestro entender un paisaje desde el afuera dejando su ser ausente de la práctica pedagógica, naturalizando esa única forma de ser maestro que el código le propone. El maestro entonces, se acercará al paisaje y no podrá leer en él asuntos que se distancien de lo que el código le señala, carecerá de reflexión pedagógica, el diario se convertirá en ese lugar donde se queja o denuncia; la geografía que acompaña el rostro magisterial lo acerca a un paisaje distinto, a uno que observa, describe y entiende en clave de formación. Ambos rostros habitan un mismo territorio, circulan por los mismos corredores e incluso habitan en los mismos profesores.

En este apartado nos centraremos en el rostro magisterial, ese que toma luz al entender el paisaje desde una tradición crítica de la pedagogía, es decir, usa los conceptos articuladores para mirar la realidad y encaminar su práctica, esto posible como consecuencia de un proceso de subjetivación, que le permita ver los límites del código y las maneras de actuar fuera de él pero sin oponerse, resistiendo desde practicas inéditas más no exhibicionistas. Describiremos la manera como desde algunos conceptos se puede percibir la luminosidad del rostro magisterial activado por una geografía autónoma del maestro que emana desde su formación. Los conceptos trabajados serán: maestro, conocimiento y acción, constantes en la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia.

Es importante tener claro que el paisaje es un elemento común para todos los maestros y que la geografía le da vida, lo moviliza. El sentido del movimiento depende de la orientación de la geografía, de esta manera el paisaje cambia, es decir, cuando un maestro entiende el paisaje desde el código las condiciones de su práctica se transforman en esa misma línea y toman el sentido desde los parámetros del código de control y se validan en consecuencia. La geografía también se produce cuando hay cambios en la concepción del paisaje con la experiencia entendida desde Larrosa (2006) como aquello que me pasa y me transforma y por ello me permite percibir el mundo de una forma diferente, para esto es necesario un proceso de subjetivación que lleve a lugares inciertos donde el código no esté presente, por tanto la geografía está en constante construcción, además se nutre con la tradición crítica de la pedagogía que le brinda un acervo conceptual para ver el mundo desde los conceptos articuladores y conectarse de esta forma con toda la historia de la práctica pedagógica en Colombia.

Conocimientos y sentidos.

Para nuestro interés el conocimiento fundamental para el maestro no es el referente al del área específica, sin desmeritar su importancia, pero a la hora de dar sentido a su acción, el conocimiento preeminente es el pedagógico, es decir, el que trae la tradición crítica de la pedagogía al presente y le permite pensar en términos de formación las condiciones materiales de su práctica, es un trabajo de leer e interpretar el paisaje, con ello producir nuevas formas de entender y entenderse en la práctica pedagógica, produciendo una nueva geografía desde la experiencia, con un pasado que le da sustento y posibilidad a la emergencia de nuevos sentidos que se ven reflejados en la enseñanza.

La construcción de la geografía es un proceso donde se encuentran la formación del maestro con la experiencia, estos dos le permite leer de una manera particular el paisaje donde se despliega su acción, se debe tener claro que el portar un conocimiento pedagógico no implica portar un rostro magisterial, lo importante es usarlo para leer y vivir las experiencias; de igual forma un profesor que carezca de esa formación pero que viva el paisaje desde la experiencia se orientara a buscar diversas formas de entender la realidad, de esta forma, construir una geografía para entender y vivir su práctica pedagógica. Cuando un profesional de cualquier disciplina incursiona en la educación,

lo puede hacer por diversos motivos o razones, maestros que llegan a la escuela *“porque es que, me presente a un concurso y lo pase, la estabilidad laboral es muy importante”* (Relato de vida maestro dos) la estabilidad laboral se presenta como lo más importante y desde ese sentido se plantea la práctica, mirando la realidad desde discursos ajenos a su terreno, el código se presenta como la opción más deseable y única para pensar la acción en las aulas, de igual manera su lectura esta sesgada a los términos del discurso dominante, al preguntarle a un maestro por su paso por la escuela, él señala como: *“no teníamos tantos recursos como ahora”* (Relato de vida maestro dos), hablar de recursos deja ver una manera de entender lo pedagógico, el lenguaje constriñe la mirada a unos enfoques específicos, dificultando la experiencia, es en ese momento cuando el conocimiento pedagógico puede entrar a producir análisis divergentes, que permitan abrir el espectro a nuevos sentidos.

Cuando el conocimiento pedagógico se presenta en conceptos como lentes de la realidad, permite explicar el paisaje y con la experiencia de por medio se logra fomentar practicas inéditas (resistencias), en este caso tenemos a una maestra de largo aliento que ha tenido en sus aulas a madres e hijos, por sus manos han pasados familias enteras que le han ayudado a perfilar su rostro magisterial, se trata de una normalista que ha venido renovando su geografía con su experiencia y a la hora de anhelar una escuela ideal deja ver los conceptos de la tradición crítica de la pedagogía

...la escuela ideal para mí (...) es una escuela con mucha participación, donde el muchacho más que estar ceñido a un programa está construyendo su propio conocimiento, (...) donde se permita por ejemplo que si el tema se fue hasta mucho rato se fue, despacio, clamado, donde el muchacho recoja sus experiencias, el investigar valla consulte, traiga una ponencia la haga (Relato de vida maestro tres)

Se busca una escuela de la paciencia de la construcción, esta mirada se lo permite su rostro que ve el mundo más allá del código pero sin desconocerlo...

...pero hoy vemos, si el tema se alargó mucho, porque llevamos tanto tiempo con un tema que si paso muy rápido que por qué no ha profundizado que si

repitió el tema porque tienen que repetir que no debemos estar repitiendo temas, eso la va desmoralizando a uno, va más bien estresando al maestro, siento que hay un sistema que golpea al maestro que le dice al maestro perezoso que al maestro hay que apretarlo, que hay que exigirlo de esta manera, cuando aprieta más al maestro...(Relato de vida maestro número tres)

El código de control toma la realidad e impone un significado y con ello normaliza la manera como se vive, por fortuna, no puede borrar mentes y los recuerdos y los anhelos de una escuela mejor están presentes en los imaginarios de los maestros siempre rumiantes esperando el momento para aflorar.

Bueno yo quiero y a lo que más le pongo es como en formar jóvenes para la sociedad para que asuman los destinos de la sociedad y para mí los valores que desaparecieron hace mucho rato y que los maestros aquí en esta competencia que tienen desconocieron para mí juegan un valor primordial...si a mí me pusieran a escoger, entre que potenciaría usted el conocimiento o la formación yo potenciaría la formación porque si yo formo el muchacho, si le formo responsabilidad, le formo valores, sentido de pertenencia el muchacho va apropiándose del conocimiento y si no lo busca, porque ahí está. (Relato maestra tres)

En este fragmento se ve claramente como el rostro magisterial está ahí junto al código de control esperando la oportunidad para emerger y tomar las riendas de la enseñanza por pequeños instantes, que permitan un sentido diferente a las prácticas pedagógicas. Los espacios para el sentido se deben ganar con gallardía y arrojo, siempre apoyados en lo propio del maestro su saber fúndate, la pedagogía así como en el trabajo diario en la búsqueda de sentido. Todo lo que el código de control nos entregue como material terminado debe ser pasado por el tamiz de la tradición crítica de la pedagogía, esto nos permite *magisterializar* la realidad presentada por el código, y en consecuencia se vive y se despliega ese rostro causando ruido que llegan a transformar en el código.

El maestro se encuentra en un territorio que le presenta, por un lado un rostro de control que domina pero también le posibilita entender como resistir desde lo inédito a esa subjetividad programada, y por otro lado uno magisterial que se ilumina al asumir el paisaje desde otras preguntas, otras posturas y otros enunciados que como maestro posee, esto es, leyendo los acontecimientos de lo cotidiano en términos de formación, desde la experiencia, hallando así nuevos sentidos otorgables a la práctica pedagógica.

Iluminar ese paisaje desde la tradición crítica de la pedagogía, alumbramiento del rostro, es entender lo móvil del paisaje, comprender los procesos que en él se desenvuelven y las distintas herramientas conceptuales y prácticas de las cuales valerse para poder sortear los distintos problemas que emergen en la práctica. Un maestro que naturaliza un rostro de control, hallará sentido en su práctica en procesos que responde a la inmediatez de la disciplina, incapaz por lo tanto de iluminar su rostro al descubrir sentidos que subyacen su práctica en procesos largos, procesos que escapan de los límites del diario, personificación del código y policía del rostro de control, por lo que su sentido atraviesa lo inmediato y se instala en la memoria y la reflexión, acudiendo a los cambios que hablan de un paisaje que se renueva siempre, y que móvil, llega día a día con nuevos retos, que poco a poco, construyen ese sentido que un rostro magisterial puede otorgarle a su cuerpo.

...Todos los días uno tiene experiencias, uno sale de una clase sale de la jornada y uno piensa y hace como esa evaluación del día y uno se queda diciendo ese chico como hoy estuvo de bajo, tuvo dificultades, porque será, qué le estará pasando en la casa o sea uno siempre se hace unos interrogantes (...) uno va mirando esos procesos, y eso me parece muy significativo para mí, porque ellos cambian, ellos tiene sus formas de cambiar, y uno se da cuenta que progresan de un momento a otro, (...) yo tengo un niño que se llama _____ y él desde pequeño está ahí -en el colegio- y él tiene problemas en las orejas, tiene las orejas más corticas, tiene procesos de aprendizaje muy lentos, y uno ve progresos en muchachos que ya van en sexto, en octavo, y viendo todo ese proceso de ellos me parece muy valioso porque ellos luchan día a día a mejorar, a ser mejores personas a ser chicos no excelentes, pero si con valores (...) ver

muchos estudiantes graduados con dificultades de aprendizaje, que uno decía: noo que es esto tan difícil, y después viéndolos ya siendo unos profesionales en sistemas, en comunicaciones, en muchas cosas que uno dice, vea como el ser humano transforma se cambia vive cada día esos retos de la vida del destino, entonces me parece gratificante de verdad ver muchos egresados con dificultades y uno dice que excelente... (Relato de vida maestro uno).

En la intimidad del aula, ese rostro que se esconde bajo la sombra de la enseñanza, consigue alejarse del control. Vemos como en el diario se relata que ocurre en la clase, sin hacer mención de eso que le pasa al maestro, una experiencia que dota de sentido su profesión, así lo que oculta el maestro al diario, entre otras cosas, habla de procesos con los estudiantes por los que el diario pedagógico no cuestiona. Es indudable (aunque cuestionable) que la palabra maestro cobra sentido cuando se menciona un estudiante, sin acudir a relaciones de enseñanza aprendizaje en términos de contenidos sino más bien de experiencias en las que ambos se presentan, generando transformaciones en lo estético. Así un maestro que reflexiona su práctica, podrá ubicar su sentido en asuntos externos, como lo es el avance de los jóvenes, pero sobre todo, apuntara a una dimensión estética, en donde producto de las relaciones con el estudiante comienza a construir una idea propia de lo que es ser maestro.

La geografía con la que contará un rostro magisterial para leer el paisaje en clave de formación se enriquece cada día con las experiencias de las que aprende en la intimidad del aula, un salón de clase o la escuela misma, que como la clásica canción de salsa, nos muestra que la vida enseña mucho más que la academia o los libros, ningún pedagogo podrá otorgar sentido a la profesión de un maestro corriente, serán sus experiencias las que dotaran de sentido esa profesión que poco tiene de corriente.

...la formación digamos todas las etapas de la vida están ahí, cuando éramos niños cuando éramos jóvenes ahora adultos...esa es la escuela que yo digo que traemos inmersa en nosotros, como cada día aprendemos (...) entonces pienso que el sentido de educar se transforma, ahí está, es la polisemia de uno cuando estaba joven tenía miedo, cuando empecé la carrera empecé como a mirar huyy 'proyectarme como serían las clases, como serían tal cosa, entonces uno poco a poco se va dando, y ese sentido se va dando, con el transcurso de la vida y de las

etapas que uno tiene, me parece que cada día hay un propósito, hay una intención... (Relato de vida maestro uno)

La experiencia es una parte fundamental para la construcción del sentido que un maestro le puede otorgar a su práctica pedagógica, en ella encontrará viajes que lo conmueven, historias que lo gratifican, méritos que con orgullo porta, y decepciones que le permiten asumir actitudes distintas en sus relaciones con los estudiantes, las directivas, y la sociedad en general. La experiencia por lo tanto, se convierte en ese continuo acontecer de la escuela, es ese susurro que espera escucharse como grito, por lo que fuertes modificaciones estéticas genera, y a largo plazo, subjetiva desde lo ético y lo político, acudiendo a prácticas inéditas que no se cansan de buscar otras formas de ser maestro, de asumirse en el aula, y de abanderarse de la enseñanza.

La enseñanza una táctica olvidada.

La acción del maestro se puede ver en toda la institución educativa, en cuanto siempre es un referente, por lo que su papel fundamental en la escuela, lo hace visible en casi todos los rincones de ella. En este caminar por los corredores no es él a quien miran, en su piel se calca el código de control, pero en concreto el lugar donde puede desplegar su ser maestro es en el aula de clase durante la enseñanza, siempre y cuando se actué desde un sentido construido por la experiencia¹³ y amarrada a la tradición crítica de la pedagogía, que le permita ver en su acción un proceso de larga duración; tenemos a un maestro con un lugar propio pensado desde un conocimiento propio que le permite una existencia propia, se perfilan desde la experiencia y con ella se producen unos sentidos y unas transformaciones que van desde lo ético, lo estético y lo político (Barragán, 2011) en términos de enseñanza, por lo que siendo en ese territorio en el que se encuentran la geografía con la experiencia, para entender el paisaje, las lecturas que se puedan desprender de él, estarán enunciadas en términos de formación, una suerte de

¹³ ...La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de tal manera no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora; como tal se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética, y como modificación de los otros no sólo es subjetiva, sino ética, y como transformación de la realidad es político (Barragán Castrillón, 2011. P10)

asombro, que conduce a descubrimientos encaminados hacia prácticas inéditas que transforman maneras de ser y de estar en la intimidad del aula.

Este asombro, le permite al maestro preguntarse por otros mundos posibles, es decir, abrir espacio para ese maestro que al resistir a una subjetividad programada, invoca experiencias y conjura conceptos que la tradición crítica de la pedagogía le entrega, como “aquello que le ha pertenecido desde la constitución misma de su oficio: la enseñanza” (Echeverri), una enseñanza que se desenvuelve en la práctica pedagógica como proceso de subjetivación en tanto que da lugar a cambios desde lo estético, ético y político.

Al indagar por experiencias que generen impacto y a la vez transformaciones en la manera como se asume el maestro ante la enseñanza, encontramos como estas historias constituyen un referente importante para nuevas experiencias, es decir se construye geografía, por lo que el maestro busca la comprensión de la situación de sus estudiantes, entender su paisaje para poder desplegar en este terreno la enseñanza.

Cuando yo inicie me encontré con una niña, es decir usted le explicaba a la niña, y la niña era como (...) “lelita” pero usted iba a buscar resultados y nada y usted le buscaba todos los medios y las metodologías y la niña no aprendía, y todos adelante y usted tenía que quedarse, porque yo empecé en una escuela unitaria donde el muchacho va a su ritmo, y la niña nada...nada que despegaba, y un día de tanto explicarle a mi se me zafó y le dije: ...hay no pero usted es que es boba?, y la niña no me dijo nada solo me miro con unos ojitos muy tristes y yo me sentí horrible...horrible yo me fui a llorar a la habitación y desde ese día dije: nunca voy a tratar mal a los muchachos (...) y desde eso yo considero mucho a los muchachos, (...) los escucho mucho, porque es que la problemática de ellos es muy grande y hay que escucharlos mucho para poder entender (Relato de vida maestro tres)

Estas otras formas de estar en el aula y de ser maestro en ella que permiten leer reflexiones de carácter pedagógico, no visibles en el diario y tampoco producto de un maestro que naturaliza un rostro de control, configuran prácticas inéditas, móviles y

fugaces, pues el código de control que intenta tomarse por asalto la enseñanza siempre está al asecho de este tipo de prácticas. La persecución del control hacia las practica inéditas es una batalla donde solo hay un luchador: el código, su contra parte prefiere escabullirse y no confrontar.

La enseñanza es un espacio para el encuentro entre la geografía con el paisaje que mediados por la experiencia se asombran, y al hacerlo iluminan un rostro magisterial que se muestra en la institución desde esas prácticas inéditas que configuran otras formas de ser maestro, que obedientes a otros sentidos estimulen la apertura del abanico de posibilidades, un prisma que revela maestros de muchos colores.

Dentro de la cotidianidad de la escuela, se puede observar cómo, quienes batallan desde el campo de la enseñanza portan estos dos tipos de rostros que se quitan y se ponen según sea la ocasión. El maestro trabaja como un camaleón que se aferra al paisaje para no descubrir su verdadero rostro producto de la composición del paisaje con la experiencia, y como caballo de Troya que entra a batalla, aguarda el momento preciso para descubrir sus entrañas, sentidos, estéticas, viajes e historias que le permite combatir contra esa naturalización de un rostro de control.

Epilogo

Después de la realización de este trabajo, podemos asegurar que la forma como leemos el mundo es un asunto de convicción, es posible la construcción de un marco independiente para leer el mundo, y lograr desentrañar la cortina de humo que el presente nos impone, un trabajo que demanda vivir con experiencia. Solo con un ideal de este carácter se logra descubrir lo que pasa pero sobre todo lo que nos pasa. Una geografía en construcción es uno de los imperativos que nos deja este trabajo, cuestión que nos lleva a un nuevo comienzo cada día, entender el funcionamiento implica una nueva forma de actuar. El presente es leído desde las experiencias del pasado, si cambiamos la mirada del pasado, logramos abrir el prisma del presente, la reconstrucción de la geografía implica una construcción del pasado, pero un pasado desde lo que nos pasa, desde la experiencia.

Es preciso volver la mirada sobre el debate acerca de la construcción de sentido del maestro, buscando respuestas no en agentes externos a la labor diaria que lo acompañan, un salario por ejemplo o el acatar directrices como un obrero en una fábrica, el sentido que buscamos comprender se halla en él mismo, parte de las reflexiones que el maestro construya en su diario (valga decir diario pedagógico) ubicando en la memoria esas experiencias que en clave de formación lo continúan asombrando en una realidad que problematiza y a la vez reflexiona, encontrando en lo histórico de su práctica unas transformaciones que permiten abrir la cuestión por otra escuela posible y con ella esa diversidad de formas de ser maestro. Experiencias que con cada acontecer en el aula (e incluso por fuera de ella) transforman una estética del maestro, esto es, transforman sentidos desde reflexiones pedagógicas; podrá ser sometido a salarios y condiciones que poco se distancian de un obrero, pero tendrá también la oportunidad de resistir a una forma programada de ser y de estar en la escuela, nuevos sentidos que alimentan la labor magisterial de Maestros y Maestras que silenciosamente llevan a cabo la batalla que con troyanos sentidos se disfrazan en un caballo para poder atacar cuando las condiciones estén dadas.

En las reflexiones alrededor de la práctica del maestro se pueden elaborar no hay lugar para la conclusión, en tanto la plataforma sobre la que transcurre se practica, la enseñanza, constantemente está siendo sometida a tensiones que dan lugar a nuevas investigaciones, nuevas preguntas que permiten develar otras intrigas que en la escuela

se tejen y de las que el maestro es testigo, víctima y causante. La escuela también es un escenario en el que proliferan situaciones susceptibles de ser problematizadas, pensar como los asuntos que dentro de ella se naturalizan obedecen a procesos en donde se le exige acercarse a un deber ser, que hoy por hoy son consecuencia de poderes más grandes que el mismo estado y para Colombia son políticas neoliberales, dándole continuidad a la reflexión por la práctica del maestro conectada a un sin fin de variables.

Por otro lado, el sentido que desde la transformación, efecto de una práctica comprendida como experiencia, se le otorga a esa cotidiana labor, se mezcla con los procesos que desde la agremiación magisterial puedan tener espacio dentro de la reflexión. Al iniciar la práctica nos cuestionó la soledad que se vive en el aula donde esperábamos hallar intrigas, problemas, debates, el salón de maestros era el salón más silencioso y solo de todo el enmarañado edificio. Una transformación en el aula implica de alguna forma transformación en la escuela misma, un espacio de resistencia que se proyecta desde lo político para hacer de la labor docente no un acto individual en donde priman intereses personales, sino una acción de resistencia que encuentre en la conformación de comunidades de maestros una posibilidad más para resistir, y así tal vez, el salón de maestros se ilumine como espacio para la construcción de geografía y nuevas lecturas del paisaje, es, alumbramiento de un rostro magisterial. Construir sentido desde la experiencia es la esperanza que conseguimos avizorar, tanto para el Maestro desde la intimidad del aula, como para los maestros, colegas de ese diario acontecer en la Escuela.

Bibliografía

- BARRAGAN CASTRILLON, B. (febrero de 2011). *Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación*. Recuperado el 1 de junio de 2011, de Revista virtual universidad católica del norte. 32: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=1 P10
- BRAMILLA, A., & RRODRIGUEZ, M. (enero-marzo de 2007). Maestras activistas de la ciudad de México. subjetividad y contextos de interacción. *Revista mexicana de sociología*, 69(1), 139-169.
- CALDERON, I. C., AGUILAR, D. A., & OSPINA, J. C. (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: otros modos de ser maestro (1994-2007)*. Ponencia, Universidad de Antioquia, Medellín.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir Las Prácticas*. Avellaneda: Ediciones Manantial.
- CORTES, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativa. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. M. Sancho, & J. i. Riveras, *HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN: BIOGRAFÍAS EN CONTEXTO* (pág. 179). Barcelona.
- DE CERTEAU, M. (2007). *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer* (Vol. I). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ, M. (s.f.). *de la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Recuperado el 8 de junio de 2011, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, J. A. (1996). premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educacion y Pedagogia*, 8(16), 71-105.
- ECHEVERRI SÁNCHEZ, J. A. (julio diciembre de 2004a). Cartas a Clotilde. *Revista colombiana de Educación*(47), 254-289.
- ECHEVERRI, J. A. (2002). apotes de la expedicion pedagógica al movimiento pedagógico. En H. suárez, *veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (págs. 129,162). Bogota: cooperativa editorial magisterio.
- ECHEVERRI, J. A., & RODRIGUEZ, H. (2004b). La práctica y diario pedagógico: la estructura de la memoria. Narrarse. *Alternativas, espacio pedagógico*, Vol.9(36-36), 67-74.
- GIROUX, H. (1992). *teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. mexico: siglo XX editores, s.a. deC.V.
- ISAZA. E, N. (diciembre de 2000). siguiendo el rostro del campo pedagógico: una lectura de las premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *cuadernos pedagógicos*, 14(71,78).
- LARROSA, J. (2006). sobre la experiencia. *separata educación y pedagogía*, 43,97.
- MARTINEZ PINEDA, M. (2005). La figura del maestro como sujeto político el lugar de los colectivos y redes pedagogicasen su agenciamiento. *nodos y nudos*, 2(19).
- MARTINEZ PINEDA, M. C. (2005). La figura del maestro como sujeto político el lugar de los colectivos y redes pesagógicas en su agenciamineto. *nodos y nudos*, 2(19), 4,12.
- MEDINA, P. A. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *revista electronica de temas sociales*.
- ZULUAGA DE ECHEVERRI, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional de colombia.