



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**DISCURSOS Y PRÁCTICAS: HACIA LA VISIBILIZACIÓN DE MÚLTIPLES
SUBJETIVIDADES Y MODOS DE SER MAESTRO**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

LEIDY DANIELA ACEVEDO VÁSQUEZ

DEYANIRA MORENO ARROYABE

SARA MARÍA ROLDÁN GIRALDO

Asesora

ANA MARÍA CADAVID ROJAS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2016



TABLA DE CONTENIDO

ESCENARIO DE APERTURA.....	4
PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL...ALGUNAS APROXIMACIONES PARA SU COMPRENSIÓN.....	14
VOCES Y ROSTROS QUE CINCELAN EN LA PALABRA, LA MÁS BELLA OBRA DE LLENAR EL VACÍO, RESIGNIFICANDO Y DOTANDO DE NUEVOS SENTIDOS SUS PROPIOS MODOS DE ACTUAR Y DE SER MAESTRO.....	25
- Relación pedagógica con el Otro: una perspectiva de la Otredad y la alteridad.....	30
- Relación pedagógica consigo mismos, una oportunidad para la constitución de la subjetividad del maestro.....	38
- Relación pedagógica con la enseñanza, la formación y el aprendizaje.....	53
DEBATES FINALES...LO INACABADO, LO MÚLTIPLE, LO DINÁMICO...AQUELLO QUE SIEMPRE ESTÁ EN CONSTRUCCIÓN...	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73



HACIA LA VISIBILIZACIÓN DE MÚLTIPLES SUBJETIVIDADES Y MODOS DE SER MAESTRO: UNA APUESTA POR LA CONFIGURACIÓN DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MANERAS DE ACTUAR Y HABITAR LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

“Se trata de mostrar en las individualidades, en las iniciativas que generan experiencias productivas no generalizadas, en lo cotidiano cómo se configuran diversos discursos de lo que es el maestro. Cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales. Se trata, como ya se dijo, de mostrar modos de ser maestros que se escapan a las determinaciones del Estado, de las agencias internacionales, de las producciones intelectuales, modos que no buscan dominar la totalidad de los espacios, y que simplemente en su singularidad hablan, producen, y generan el peso de la transformación del discurso sobre el maestro, en tanto expresa el inconformismo, el cual alude a la incapacidad de producir una forma que abarque las otras formas y a la necesidad de reconocerse en otras prácticas, que aunque efímeras, respondan mejor a los múltiples rostros del maestro que se configuran en lo cotidiano”

(De Certeau citado en Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.11)

Resumen: El punto de partida del presente artículo consiste en leer en aquellos discursos de los maestros, los modos en que éstos crean acciones y prácticas que se constituyen en fugas y formas de resistencia productiva como alternativas pedagógicas que configuran maneras de



actuar y habitar el mundo y los escenarios educativos en que éstas se producen y funcionan de formas heterogéneas, posibilitando comprensiones en las relaciones entre los sujetos y las instituciones. Así, los análisis se detendrán en identificar en las prácticas y discursos de maestros, fugas en las que se hacen manifiestas resistencias productivas que provocan el despliegue de otros modos de ser y hacer, los cuales van tomando rostros singulares que, para fines de este artículo, son visibilizados a través de las narrativas de maestros que han resignificado sus prácticas pedagógicas, para generar otras comprensiones y transformaciones de las cotidianidades en que éstos se mueven y de lo que allí los ocupa y preocupa, inscribiéndose, de maneras particulares y diversas, en el ritual escolar y en los modos de construir y recrear el currículo y la escuela desde sus propias experiencias, donde emergen caminos alternativos que resignifican las funciones y sentidos del ser maestro y del saber pedagógico a través de otros discursos que les dan a éstos otros lugares, otra reivindicación y otra legitimación.

Escenario de apertura

Repensar los sentidos, roles y funciones del maestro en los avatares actuales del acto educativo, exige, inicialmente, hacer un viraje hacia el panorama de la situación de la educación en Colombia hoy, cuáles son los retos planteados, hacia dónde apuntan sus propósitos, qué parámetros traza el Ministerio de Educación para fijar marcos explicativos desde los cuales las y los maestros deben moverse, cuál es el deber ser instaurado, los perfiles idealizados, cuál es el rostro del maestro que se perfila al interior de este panorama y cuál es el tipo de educación al que éste debe abogar; todo esto con el fin identificar las bisagras que fijan algunos paradigmas pero que a la vez dejan aperturas y delgadas líneas que posibilitan escapar a ciertos arquetipos homogenizantes y totalizantes, pues una vez identificadas tales bisagras, las líneas de fuga que éstas dejan pueden hacerse más visibles a los ojos de aquellos maestros que han construido otras



subjetividades, otros modos de ser, otros rostros en la construcción de alternativas pedagógicas como ocasiones para configurar maneras de actuar y habitar los escenarios educativos asumiendo, como sujetos políticos, posiciones de resistencia productiva.

Tales resistencias y líneas de fuga, para el caso del presente texto, se disponen en asuntos claves que afinan los lentes con los cuales ha de seguirse la lectura de las líneas siguientes, en tanto plantean posibilidades divergentes de leer los discursos estatales y de resignificar los conceptos que los configuran, los cuales inciden en la legitimación de prácticas que persiguen un ideal de maestro y determinados parámetros bajo los cuales se exige hacer escuela y gestar educación en nuestros contextos; pero que, paralelamente y casi furtivamente, provocan el despliegue de otros modos de ser y hacer, modos de resistencia productiva que van tomando rostros singulares que, para fines de este artículo, son visibilizados a través de los discursos de maestros que han resignificado sus prácticas pedagógicas, para generar otras comprensiones y transformaciones de las cotidianidades en que éstos se mueven y de lo que allí los ocupa y preocupa, inscribiéndose, de maneras particulares y diversas, en el ritual escolar y en los modos de construir y recrear el currículo y la escuela desde sus propias experiencias y narrativas, donde emergen fugas y caminos alternativos que resignifican las funciones y sentidos del ser maestro y del saber pedagógico a través de otros discursos que les dan a éstos otros lugares, otra reivindicación y otra legitimación.

En este sentido, el punto de partida del análisis consiste en leer en aquellos discurso de los maestros, los modos en que éstos crean acciones y prácticas que se constituyen en fugas y formas de resistencia productiva como alternativas pedagógicas que configuran maneras de actuar y habitar el mundo y los escenarios educativos en que éstas se producen y funcionan de formas heterogéneas, posibilitando comprensiones en las relaciones entre los sujetos y las



instituciones, desde la posibilidad de identificar en las prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifiestas “resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular” (Aguilar, Calderón, y Ospina, 2008, p.13).

Asumiendo, entre tanto, que “las hegemonías no se cambian con nuevas hegemonías, sino desde los bordes”¹, con las pequeñas resistencias, con las posibilidades que cada maestro dibuja desde sus experiencias en el proceso educativo; las cuales parten de aquellas revoluciones que hacemos nosotros mismos en nuestra conciencia, ya que saber lo que nos ata, nos permite visualizar dónde y cómo podemos movernos para enfrentarnos a las tensiones y discursos hegemónicos, no desde los prejuicios ni desde una crítica carente de conocimiento y argumentos, sino desde un principio de realidad a partir del cual el maestro, como sujeto político, pueda asumir posiciones y tomar decisiones, legitimando en sus prácticas, “tácticas”² y modos de resistencia con los que puedan decidir a que le juegan y a qué no, gestando los cambios y transformaciones necesarias para resignificar y dotar de nuevos sentidos los procesos de humanización de sujetos.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de contextualizar estos análisis y los siguientes como un tejido de reflexiones reconstruidas una y otra vez a lo largo de toda la investigación que posibilitó la construcción del presente artículo, una investigación de corte cualitativo en la que las conceptualizaciones no fueron un asunto dado o preconcebido, sino que se constituyeron en un asunto que pasó por los sujetos en tanto se partió de lo cualitativo como camino metodológico en el que el sujeto siempre estuvo presente; retomando la entrevista no como una cuestión

¹ Conversaciones con las maestras

² Concepto retomado de la investigación liderada por Diana Aguilar, Isabel Cristina Calderón y Juan Camilo Ospina (2008): El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)



instrumental o técnica para obtener información, sino como un acto epistemológico de generación de conocimiento.

En el marco de esta concepción de lo cualitativo, se realizaron varios encuentros con las dos maestras elegidas como objeto de nuestras indagaciones; los primeros encuentros nos llevaron a categorizar e identificar temas claves y asuntos pendientes para profundizar en los encuentros posteriores; las entrevistas que orientaron estos encuentros a lo largo del trabajo investigativo, significaron una estrategia metodológica fundamental donde la voz y el pensamiento de cada una permitió construir conocimiento a partir de la palabra y la narración, un conocimiento que ha dado un lugar, a través del discurso, a las subjetividades múltiples y los distintos modos de ser maestro configurados en las prácticas de éstas dentro de su qué hacer pedagógico; estos modos de ser toman rostros múltiples que reflejan tensiones, resistencias, prácticas, experiencias, posiciones políticas, miedos, angustias, nostalgias, ilusiones y miradas múltiples. Esta forma de conocer, mediante la entrevista, permitió lo que Peshkin (2012) reconoce como la inmersión de perspectivas y modos de relacionar las prácticas pedagógicas con las experiencias de vida y la construcción de sujetos que de ella deviene.

Aquellas maestras fueron elegidas porque en varios de los escenarios educativos que habían habitado, ya daban pistas, desde sus prácticas y discursos, de ser maestras que vivían en permanente tensión y resistencia, dejando entrever algunas huellas en las que se abrían alternativas de ser y actuar como líneas de fugas desde las cuales estas maestras se iban constituyendo de formas heterogéneas, posibilitando comprensiones distintas e interesantes en las relaciones pedagógicas y políticas que éstas establecían con sujetos e instituciones. De ahí que hayamos decidido ir tras las huellas que en ellas percibíamos, sin certezas ni presupuestos,



sino con una actitud que nos permitiera salir al encuentro de lo inesperado, para sorprendernos y dejarnos permear por aquello que la incertidumbre porta.

Paralelo a los encuentros que se hicieron a modo de entrevistas con las maestras, se realizó un ejercicio de lectura constante de historias de vida escritas por maestros de Antioquia, presentes en libros y revistas como la de *AULAS* de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana; *caminos de excelencia* de la Secretaria de educación de Medellín (2014); *maestros para la vida: personas y ejemplos inolvidables* de la Gobernación de Antioquia (2007); *los maestros cuentan: relatos de los ganadores del premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación* (2011); *maestros contadores de historias, relatos de vida* de la Gobernación de Antioquia (2008).

Estas lecturas, bajo los lentes que se iban afinando con nuestros intereses investigativos, permitieron rastrear elementos claves de los procesos de constitución de la propia subjetividad de los maestros, deteniéndonos en aquellos detalles de la experiencia y de las anécdotas que, también, situaban a estos maestros en resistencias y tensiones permanentes, detalles que vislumbraban lo que les preocupaba y cuestionaba pero, también, que dejaban ver las maneras en que estas resistencias los transformaba conllevándolos a resignificar los discursos y crear prácticas propias como líneas de fuga y posibilidad de habitar los escenarios educativos, desde la creación y la constitución de su propia subjetividad política.

Tanto las entrevistas y testimonios de las maestras elegidas para la investigación, como el encuentro con diversas historias de vida escritas por maestros de Antioquia, han sido la materia prima para la construcción del conocimiento, de las categorías centrales y de los análisis que aquí se tejen, esta materia prima, desde el tacto y el trato ético que nos ha demandado, ha hecho



posible hilar discursos que invitan a volver la mirada hacia el maestro sin ánimos de clasificarlo, idealizarlo o estandarizarlo, sino más bien con la finalidad de darle un lugar como sujeto múltiple, de posicionarlo, nombrarlo, reconocerlo y visibilizarlo como sujeto político, de deseo y como sujeto portador del ser, del saber y el hacer.

La narrativa emergió, entonces, como sendero metodológico que nos llevó cara a cara, voz a voz al encuentro con los discursos y experiencias de maestros, encuentro que propició la construcción de concepciones, conocimientos y planteamientos que partieron de la experiencia individual al interior de infinitas situaciones dentro de las cuales los maestros se han chocado con tensiones y resistencias que han favorecido su constitución desde subjetividades múltiples.

En suma, esta perspectiva metodológica que orientó la investigación, conduce los análisis que aquí se exponen, hacia la visibilización de otros modos posibles de habitar la escuela, de reconfigurar los signos y discursos que la atraviesan, de visibilizar otras subjetividades y otros modos de ser maestro, es decir - nuevos rostros - en la construcción de alternativas pedagógicas y de otras maneras de actuar y habitar los escenarios educativos; bajo la pregunta central que articula toda esta línea de análisis:

¿Qué discursos teje el maestro como sujeto político que le permiten configurar prácticas y maneras de actuar y habitar los escenarios educativos, en el marco de la visibilización de múltiples subjetividades y modos de ser maestro?

Los procesos de análisis que partieron de esta problematización, se desplegaron en esta ruta metodológica que perfiló objetivos concretos orientados por las lecturas, la construcción del estado de arte en relación con éstas, las conversaciones y debates en torno a las problematizaciones y necesidades que iban surgiendo en el camino, las notas a modo de



bitácoras, las entrevistas, sus transcripciones y los diarios de campo; todo esto nos ayudó a continuar nutriendo, ajustando, reorganizando y resignificando el arsenal de rastros, conceptos y nociones que nacieron con nuestros primeros cuestionamientos, y que, paulatinamente, se fueron trasformando en marcos conceptuales y categorías que esbozaban la columna vertebral de todo nuestro proyecto, gracias al permanente ejercicio de lectura, escritura y categorización que siempre priorizamos partiendo de la flexibilidad, la escritura y la producción de saber pedagógico como procesos de descubrimiento y auto-transformación, en los que nosotras mismas, análogamente, nos íbamos constituyendo y configurando como sujetos que renacíamos una y otra vez de los discursos y las conceptualizaciones construidas.

Alrededor de la anterior pregunta se teje, entonces, toda una reflexión posterior que parte, en primer lugar, de la contextualización del panorama actual en el que está inmersa la educación colombiana, abordando conceptos como los de innovación, excelencia educativa, calidad educativa...y muchos otros que, dentro del marco explicativo en que se configuran, idealizan un deber ser del maestro. Por lo cual se hace necesario, en ese mismo orden de ideas, visibilizar tales conceptos a través de análisis que permitan repensarlos y dotarlos de otros sentidos que se resistan y escapen a los principios totalizantes que éstos instauran, no desde perspectivas contra-hegemónicas sino desde resistencias productivas que sitúen allí un lugar para reconocer esas otras formas de ser maestro, de hacer y repensar la escuela, de crear alternativas pedagógicas y fugas como materialización de la tarea política del maestro.

Al interior de esta línea de análisis se conjugarán, posteriormente, las categorías centrales que sustentan la tesis de este artículo; relación pedagógica, subjetividad, maestro como sujeto (político, público, de saber, de deseo...) y prácticas de resistencia; las cuales dialogaran con



reflexiones que a su vez tejen discursos cargados de significaciones dando rostro a esos otros modos de ser maestros y de pensar y hacer escuela bajo la emergencia de nuevas subjetividades.

Aquel rostro cobrará vida en la maestra Elena, un personaje que nace de las entrañas de la palabra, su esqueleto lo constituyen las narraciones que hilaron las maestras con quienes se realizó el trabajo investigativo quienes, por supuesto, son conocedoras de la información que aquí se presenta; y su esencia la conforman las prácticas que configuran tales discursos a la luz de sus subjetividades; en este personaje se conjugan las múltiples formas de ser y los modos de actuar de maestras de carne y hueso y de algunos que han plasmado en la escritura, sus historias de vida; la maestra Elena encarna, pues, múltiples subjetividades y modos de ser maestro, visibilizando en su rostro una apuesta por la configuración de discursos y prácticas en la construcción de maneras de actuar y habitar los escenarios educativos.

El personaje creado viene a constituirse como conjugación entre los rostros de los maestros, nace de rasgos y formas de ser maestro que se visibilizan en varias narrativas e historias de vida y, además, nos permite volver sobre la vida y la trayectoria pedagógica e investigativa de maestros. En consecuencia, estas narrativas, este personaje tejido a varias voces, tiene una clara intención de recrear la vida de maestros que, al margen de la academia y a través de ella, han logrado elaborar reflexiones sobre lo educativo y lo pedagógico en diferentes contextos y escenarios, creando propuestas para la transformación de las prácticas sociales y educativas de los sujetos que se involucran en ellas.

Antes de entrar en materia y con el fin de cuidar el manejo de los conceptos que se hilan a lo largo del texto y evitar asumirlos como si fuesen lugares comunes y universales para el lector externo, conviene hacer claridad en que los análisis que aquí toman lugar, giran en torno a



conceptos que han sido repensados en el marco de las líneas de investigación del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP), el cual ha configurado un campo conceptual y aplicado en relación con la historicidad de la pedagogía y el saber pedagógico, articulando la educación, la didáctica y las formación de maestros; de tal campo conceptual se retoman, para fines de la comprensión de las posteriores reflexiones, los conceptos de prácticas de resistencia y líneas de fuga, los cuales consolidan un marco explicativo como lentes que ayudarán al lector a entender y visualizar mejor la relación de nociones en los análisis y discursos que más adelante se despliegan.

Así pues, estos conceptos se entenderán como aquellas “tácticas o prácticas de resistencia productiva y de simulación”³, que crea el maestro desde su qué hacer, como formas efímeras y minúsculas de micropoderes en que el maestro re-crea sus prácticas pedagógicas, tras las cambiantes demandas sociales, políticas y pedagógicas entre las que éste se mueve. En las conceptualizaciones de este grupo de investigación, la resistencia es un modo de poder que tiene fuerza en lo minúsculo para problematizar las políticas de verdad y darle visibilidad a otras posibilidades de ser y pensarse la escuela. Tales resistencias ponen a funcionar el poder en una perspectiva diferencial y productiva, que reconoce las características del control y la regulación desde un punto de vista productivo y creativo, en cuanto permite vislumbrar un afuera, entendido como su línea de fuga, es decir como la posibilidad de crear y configurar otros escenarios desde los cuales el maestro pueda crear alternativas pedagógicas, las cuales aluden, según el GHPP, a formas distintas de existencia, caracterizadas por ofrecer distanciamientos, oposiciones, luchas y

³ Conceptos retomado de la investigación liderada por Diana Aguilar, Isabel Cristina Calderón y Juan Camilo Ospina (2008): El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)



creaciones que dan cuenta de otros posibles rostros de maestros, los cuales parten de la resistencia y la producción de saber y de nuevas formas de ser maestro y de construir pedagogía.

Tanto las prácticas de resistencia productiva como las líneas de fuga que generan los maestros han de comprenderse como elementos que nacen en sus discursos y prácticas, entendidos estos últimos, como dispositivos que no están precedidos uno del otro sino que se recrean y se constituyen simultáneamente, configurando la subjetividad del maestro, categoría que reconoce al sujeto maestro a partir de su pluralidad constituyente y de la multiplicidad que le permite resistir y fugarse (es decir situarse en la periferia, en el borde, en la frontera de las hegemonías...) para existir de otros modos.

Lo que sigue, sugiere una “lectura en clave de sujeto”⁴ que posibilite la comprensión y el acercamiento a los discursos de maestros como plataforma desde la cual se tejen experiencias de construcción y deconstrucción del acto educativo; discursos que crean prácticas y acciones que se constituyen en líneas de trabajo y prácticas de resistencia las cuales se ven en historias de vida, en relatos de experiencias que visibilizan subjetividades singulares frente al ser maestro en su configuración como sujeto político.

Por último, se resaltarán las conclusiones a modo de debates finales, los cuales dejan abiertas líneas de indagación para futuras investigaciones que puedan emerger en la dirección del mismo interés por repensar la escuela y el maestro en los escenarios dinámicos y cambiantes en que se va moviendo la sociedad.

⁴ Concepto retomado de la investigación liderada por Diana Aguilar, Isabel Cristina Calderón y Juan Camilo Ospina (2008): El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)



1. PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL...ALGUNAS APROXIMACIONES PARA SU COMPRENSIÓN

Al elevar la mirada al contexto educativo en el que nos movilizamos hoy en día los maestros, resulta casi que invariable, la idea de reinención de la escuela y de la educación misma, las cuales han estado en el seno de una historia de reformas e innovaciones, de progreso, modernización y domesticación, una historia de una serie de tácticas y estrategias para regular, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar al otro. La educación en la escuela - históricamente se ha visto influenciada por fenómenos de - “domesticación proyectados en el deseo de instaurar, según la tendencia en la que cada uno se mueve, ideales predeterminados.” (Simons y Masschelein, 2014, p.98).

Entre dichas tácticas de regulación e instauración de ideales, actualmente toma lugar un proyecto político que moviliza a que nuestro país ambicione un nuevo mundo mirando a la escuela como su herramienta política predilecta, como el medio a través del cual se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política, poniendo gran énfasis en la tendencia actual de reformular los objetivos de la educación en términos de destrezas utilizables, de estándares y competencias -para la eficiencia y calidad, de recetas y parámetros para lograr lo que el ministerio -considera como excelencia educativa; así la escuela se deja seducir para reformular sus objetivos y su currículo en términos de competencias y cualificaciones, legitimando un orden y unas lógicas político-económicas que subyacen tras las dinámicas escolares.

Estos marcos de referencia permiten identificar en pleno siglo XXI, bajo los efectos de un contexto globalizado, una escuela expansiva y competitiva, que se consolida tras el afianzamiento del discurso y modelo *desarrollista* en educación, como posibilidad para alcanzar



el desarrollo económico de los países, direccionando las políticas tendientes a afianzar la estrategia de desarrollo planteada a nivel mundial con una serie de reformas que afectan la educación. Este tipo de escuela moviliza sus procesos educativos hacia la excelencia educativa, concepto propuesto por el Ministerio de Educación Nacional que define, estructura e implementa la medición de la calidad en las instituciones educativas de Medellín; generando todo un marco explicativo configurado por conceptos, dispositivos, códigos y discursos que determinan las dinámicas institucionales y el modo de actuar de los maestros en éstas.

El concepto “excelencia educativa”, por citar un ejemplo entre muchos que constituyen el engranaje discursivo del panorama educativo actual, según los parámetros del MEN, engloba varias de las dinámicas, proyectos y programas que se tienen hoy en educación: el Mova (Centro de innovación del maestro), el Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación, la Unidad de análisis sectorial, Expedición currículo, la asistencia técnica al mejoramiento de la calidad educativa, programa pioneros, reconocimientos a los mejores resultados en pruebas saber, eventos de premiación “a los mejores”, planes de mejoramiento para superar los resultados en las pruebas PISA, entre otros; todo esto dispuesto “para asistir y reconocer tanto a las instituciones educativas de la ciudad como a los maestros que caminan hacia lo que se impone como excelencia y calidad educativa.” (Secretaría de educación de Medellín, 2014, p.12).

La razón de ser de todo este panorama y el significado de conceptos como el citado en el párrafo anterior, tiene sus raíces en fenómenos de agenciamiento donde agencias internacionales como la Unesco, por ejemplo, determinan que “la educación como proceso requiere un sistema de control, para entender cómo está operando, si los productos finales se adecuan a los estándares de calidad preestablecidos y qué tan eficiente es la operación” (Arancibia, 1997, p.2). Por



consiguiente se van consolidando instancias para la medición y regulación, entre ellas el Sistema de Medición de la calidad de las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín (Simcie-Medellín), la autoevaluación, el plan de mejoramiento, el plan operativo, el Premio Ciudad de Medellín a la calidad de la educación, entre otros.

En este orden de ideas, se va consolidando todo un engranaje que instaura e impone discursos y sentidos sobre lo que significa “educación de calidad”, los cuales son aprendidos y reproducidos por la sociedad y los mismos actores del proceso educativo (maestros, directivos docentes, comunidad educativa, etc...); generando una preocupación que gira en torno a la necesidad de garantizar el aprendizaje de conocimientos que potencien al máximo la competitividad y utilizabilidad del sujeto; por tanto “se consolidan políticas evaluativas que buscan comprobar dichos aprendizajes, y establecer estándares de calidad y competencias que permitan ser comparados. En otras palabras, se precisan estrategias que direccionan la escuela y la educación hacia la eficacia y la eficiencia estableciendo un vínculo con el marco conceptual de la productividad empresarial.”. (Ortiz y Suárez, 2009, p.58).

Paralelo a estas cuestiones emerge la pregunta por la concepción e imagen del maestro inmersa en los discursos que instauran las políticas educativas, los cuales van determinando en éste, formas particulares de subjetivación, modos de ser y desplegar su qué hacer pedagógico. En coherencia con las exigencias de una educación de calidad bajo los parámetros de control exigidos por el Estado y normativizados desde políticas evaluativas; de este modo, se reclama al maestro calidad, competencia, eficacia, eficiencia, innovación y excelencia; todo ello justificado en el modelo competitivo de la educación colombiana que reafirma el desdibujamiento de la pedagogía, al reemplazarla por la gestión educativa que promulga un currículo encaminado hacia la formación netamente técnico profesional y el fortalecimiento de habilidades para



competir laboralmente en la sociedad. Son éstas imágenes de lo que las escuelas y los maestros deben ser en términos de los discursos estatales y transnacionales que estructuran todo un sistema de control que hace de la educación y del maestro un objeto de seguimiento y monitoreo legitimado tras prácticas de control.

Maestros e investigadores que hacen parte del grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica, han problematizado, también, el discurso sobre el maestro en relación con su estatuto como profesional y su posición frente a las demandas sociales, políticas y pedagógicas, a partir del rastreo de los registros que dan cuenta del funcionamiento de los discursos que sobre él se producen en distintos espacios conceptuales y los enfrentamientos que genera, en términos de relaciones de poder, resistencia, oposiciones, tácticas y saber.

Así pues, las tensiones acerca de las imágenes del maestro que se han develado en muchos estudios realizados al interior de este grupo, dan cuenta de diferentes posiciones de sujeto emergentes en las políticas de reconocimiento propias de las estrategias estatales y transnacionales, entre ellas la de servidor público, profesional innovador, maestro funcionario; esta diversidad de posiciones y de formas de nombrar al maestro responden a una clara fragmentación del sujeto maestro, en tanto se encuentra diseccionado según las demandas sociales, políticas y pedagógicas, lo cual permite dar cuenta de una relación tensional entre lo que se quiere regular del maestro y lo que éste construye de sí mismo.

De esta manera, se va reconociendo que “el maestro ha tenido una existencia problemática, donde su estatuto de saber, su existencia como profesional, y su capacidad de situarse, identificarse y pensarse ha estado limitada por el control externo, la norma, el moralismo religioso, las prácticas políticas clientelistas, las políticas educativas –cuando existen- y las



concepciones sobre la formación de maestros que a la vez que lo subvaloran, lo juzgan y lo definen como aplicador de técnicas y metodologías” (Herrera, 2004, p. 96).

Queda claro, entonces, que todo este marco explicativo sobre el panorama educativo actual y las concepciones de maestro que subyacen a éste, se nutre de conceptos como la excelencia educativa, la medición de la calidad, los estándares, las competencias, la competitividad, la eficiencia, la innovación y muchos otros que constituyen todo un discurso estatal y oficial hegemónico, el cual debe someterse al análisis crítico y reflexivo de todo maestro que busque generar otros modos posibles de ser y de construir su subjetividad; pues son justamente aquellas tensiones del contexto educativo actual, las que hacen ineludible el afán de apelar al replanteamiento de categorías conceptuales, a la búsqueda de espíritus críticos perdidos en el negro mar del conformismo y la resignación...apelar a la pesquisa de lo que somos, sin dejar anestesiar nuestra capacidad para interpretar lo posible, lo simbólico, lo abstracto, lo silenciado, incluso lo patente que se dibuja y desdibuja en las referencias de nuestro panorama educativo. Philippe Meirieu se refirió a esta situación vislumbrando la necesidad de “educar en tiempos de crisis, donde se impone a la educación y al maestro una dirección única en su accionar” (Meirieu, 2006, p.6).

Rescatando la idea de repensar el marco discursivo en el que se soporta la educación en nuestro país, se apoyan los análisis siguientes en interrogantes que, si bien no constituyen la pregunta de investigación central del proyecto, sí acompañan y asisten las tensiones que la movilizaron... ¿Cómo puede el maestro pensar su formación como sujeto político? ¿En qué medida los discursos del maestro van configurando prácticas y modos de habitar los escenarios educativos? ¿Cómo influye todo este marco discursivo de la educación en la constitución de la subjetividad del maestro?....



Estos cuestionamientos vislumbran la imagen de escenarios educativos definidos por dinamismos de incertidumbres, tensiones, resistencias, ambigüedades...que hacen oportuna la pregunta por el sentido y el alcance de los actuales discursos educativos, curriculares y pedagógicos, con el fin de indagar por posibles rutas desde las cuales sea posible continuar la marcha, tras ejercicios permanentes de construcción y deconstrucción del acto educativo; ya que, paradójicamente, más allá de todo ese aparato y sistema educativo que presiona, pueden leerse entre los discursos de los maestros iniciativas, posiciones, ideas y proyectos que le apuntan a lo diferente, a lo alternativo a eso que para ellos se constituye en líneas alternas y caminos posibles y abiertos a otras formas de pensarse los procesos educativos. Quizá, son esas contrariedades las que generan que los maestros pendulen entre los discursos oficiales y prácticas e iniciativas que se resisten y escapan a las imposiciones del sistema, moviéndose de maneras diversas entre lo que exigen las políticas educativas que configuran prácticas estatales en las que es necesario estar y, el enfoque diferencial que caracteriza las formas de ser, modos de actuar, las iniciativas y proyectos que generan estos maestros como posibilidad de fuga y escape.

Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (2005), reflexionando en torno a estos asuntos, brindan a tal paradoja un argumento centrado en “la problemática del cambio presente en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa, la cual adquiere nuevos sentidos que contienen una teoría del cambio social y educativo que expresa, con un espíritu conservador, progresista, emancipatorio o incluso revolucionario, la dimensión más claramente política del acto de educar: la voluntad de regulación del cambio (Frigerio y Diker, 2005, p.127), un cambio que cobra fuerza en esos otros modos posibles de ser maestro, en los otros marcos de referencia que éste traza como vía para reconstruir su subjetividad desde otros rostros posibles y otras alternativas



creadas a partir de resistencias productivas que se movilizan en aquellos maestros que no se conforman con lo que se les impone.

Desde esta perspectiva, no es nuestro propósito analizar cómo se producen los cambios educativos y, mucho menos, declarar como deberían producirse, no es éste un itinerario del deber ser del maestro. Antes bien, interesa rescatar el análisis que hacen Frigerio Y Dicker acerca del lugar que ocupa esa idea del cambio en el discurso pedagógico y en el discurso sobre la educación actual y los efectos políticos que se producen desde el interior de estos discursos; tarea que implica abandonar la pretensión prescriptiva propia de la pedagogía y, con ella, la pretensión de generar nuevas categorías para anticipar lo posible y nuevas prácticas para volver lo posible real; supone preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir con el otro y con el enigma que el otro porta.

Philippe Meirieu lo diría de otra manera: “Esta tarea supone salir de la relación dual de conflictos y deseos, hacer juntos, aprender a hacer en conjunto, (...) aprender a crear espacios donde los seres humanos puedan aprender primero a encontrarse (...), a nacer al mundo, nacer a la ley, nacer a lo posible, nacer a la voluntad, nacer a lo político” (Meirieu, 2006, p.6). Este cometido exige, en primer lugar, todo un proceso de resignificación que posibilite repensar los sentidos históricamente construidos acerca de conceptos y categorías que posicionan todo un discurso hegemónico, para dotarlos de nuevos sentidos y significaciones.

Lo planteado, sugiere saber leer los signos de tales cambios, abandonar ese léxico confuso y pseudonostálgico que caracteriza las reproducciones y lógicas del discurso estatal y oficial tan de moda hoy en día, y que, como lo expresan las autoras citadas, nos llama a reposicionar viejos



sentidos en nuevos formatos y viejos formatos con nuevos sentidos; esto es, cuestionar el formato en que esos discursos sitúan el significado de las categorías de innovación, excelencia educativa, calidad, competencias, Colombia la más educada, eficiencia... y resignificarlas desde el saber pedagógico del maestro, construido desde las prácticas pedagógicas que le han posibilitado a éste constituir su propia subjetividad, sus propios modos de ser, su propio rostro en la reconstrucción permanente del campo pedagógico. La maestra Isabel Calderón otorga fuerza a esta premisa cuando plantea que:

“...son aquellas categorías que, inmersas en la lógica de la competitividad y el éxito, se reducen muchas veces a lo inmediato, a lo estadístico, al resultado comprobable y demostrable, haciendo que los procesos y programas educativos se queden, muchas veces, en el espectáculo, la superficialidad, perdiendo de vista lo fundamental, eso que se le fuga al líder político, quien, se aprende un discurso y unas categorías sin saber lo que hay en el fondo...y es justamente esa ausencia, ese vacío inmerso en tales categorías, el que le da maniobra a aquel maestro que no se conforma con lo que se le impone sino que se interroga, para generar prácticas desde tácticas y estrategias que despliegan resistencias productivas, cruzando las demandas del Estado con sus inquietudes y necesidades; a eso se le llama táctica, la cual sólo puede ser generada por un maestro que, con su saber pedagógico, no se limita a reproducir sino que se propone crear y producir otras formas...es ahí donde está la línea de fuga: en la capacidad del maestro de resignificar aquellas categorías y discursos vacíos”⁵

⁵ Narraciones de la maestra Isabel Cristina Calderón.



Se propone aquí una tarea inquietante e incierta: la de pensar qué hay allí, en ese lugar en el que sólo una mirada crítica puede percibir el vacío. Un vacío presente en muchas de las categorías que soportan el arsenal discurso del sistema educativo colombiano, un vacío pedagógico, conceptual y epistemológico, que solo puede ser percibido a través de los lentes de maestros que han construido un saber pedagógico fundado en la crítica, la reflexión, el análisis y la formación política; generando procesos de reconocimiento del maestro y de sus prácticas pedagógicas, como escenarios de resignificación y reconceptualización donde se habilitan otras plataformas discursivas, otras posibilidades de sentidos, otros rostros y modos de ser maestro.

Lo que se quiere dejar en claro es que no está mal que desde las políticas educativas los discursos oficiales nos hablen de innovación, calidad, excelencia, competencia, etc; lo que se cuestiona es el sentido y significado con que han dotado tales conceptos... ¿Cómo pueden, entonces, los maestros llenar el vacío y resignificar estos conceptos desde su saber pedagógico?, ¿De qué manera la pedagogía contribuye a la reconfiguración de estos discursos?

Esta tarea sugiere además, lo que Marco Raúl Mejía Jiménez (2006) ha planteado como modos de reinventar la crítica, cuestionando la forma y el contenido de estas categorías, no para censurarlas sino para resignificarlas, dotarlas de nuevos sentidos que le den vía libre al maestro para saber cuándo, cómo y por qué fugarse y cuando pendular con lo que los discursos estatales exigen. Esto es pensar la gestión desde una mirada transformadora, no sólo desde la capacidad de cuestionar el modelo vigente en los procesos de las nuevas políticas de educación, sino también desde la capacidad de repensar la refundación de la escuela, el concepto de maestro para el nuevo proyecto productivo y cultural en marcha; pues



asistimos, como lo expresa Mejía, “ no sólo a una modificación de la escuela, de su gestión, de sus contenidos, sino ante todo, a una nueva manera de plantear la crítica para que la escuela sea transformada no desde los intereses modernizadores del capitalismo globalizado, sino desde un horizonte de quienes pretendemos otra escuela, otra educación para otra globalización, ésa que intentamos construir desde el sur y desde abajo” (Mejía, 2006, p.15).

La deconstrucción a la que se apela, hace emerger con fuerza propia nuevas áreas de conflicto en lo educativo que muestran también la necesidad de transformar la educación para convertirla en un asunto público de interés general; esto requiere desplegar movimientos, prácticas en las que se asuman posiciones de resistencias productivas, otros modos de ser maestro y de hacer escuela, modos que vuelvan a colocar su fe en ésta, haciendo posible construir de otra manera la educación como un movimiento social que se construye generando líneas de fuga a las nuevas hegemonías y, articulando los nuevos espacios desde donde es posible plantear la educación como derecho en estos tiempos.

En palabras de la maestra Isabel Cristina Calederón, se hace oportuno reflexionar por *“las formas de dominación que se le instauran al maestro, configurando un deber ser, limitando y encasillando modos únicos de ser y hacer su práctica...la línea de fuga está, pues, en visibilizar modos múltiples de ser maestro, pues tales formas de dominación no son verticales, los maestros somos quienes podemos invertirlas creativamente desde la cotidianidad, dándole significados profundos y verdaderamente pedagógicos a las categorías y discursos que se nos imponen. Aislados o yéndonos en contra no se genera*



nada, la resistencia productiva se genera con la táctica de saber cómo y cuándo hay que estar allí y cuándo hay que fugar y escapar...”⁶

Es ésta, pues, una oportunidad de ponernos en camino y entrar a la discusión, para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica, que a la vez que nos permita reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos (la crisis conceptual, discursiva y de contenido), nos permita iniciar su reconstitución desde formas y procesos alternativos, continuando el camino por la brecha que otros maestros de escuela, pedagogos y, también, intelectuales de la pedagogía como - Olga Lucía Zuluaga, Marco Raúl Mejía Jiménez, Maarten Simons, Jan Masschelein, Graciela Frigerio, Gabriela Dicker, Jesús Alberto Echeverri Sánchez y otros... - han venido abriendo a partir de sus esfuerzos por darle un discurso y un lugar distinto a la escuela, al maestro y sus prácticas; afinando la mirada y los lentes con que observamos el acto educativo, abriéndonos a lo que pasa allí, a lo que éste en sí mismo nos dice, a las tensiones, preocupaciones, resistencias, modos de ser y actuar, a las voces que allí hablan; con miradas que nos permitan construir escenarios distintos a los que ya están, consolidando así una indagación que permita ubicar a la escuela y al sujeto-maestro en un discurso, en un lugar que más allá de ser juzgado como bueno o malo, pertinente o no, sea un territorio configurado por un discurso distinto...un discurso Otro que posibilite perspectivas, posiciones y decisiones de apertura hacia otros modos alternativos de ser maestro y de hacer escuela, visualizados desde los bordes, desde las periferias y las fronteras.

⁶ Narraciones de la maestra Isabel Cristina Calderón.



2. VOCES Y ROSTROS QUE CINCELAN EN LA PALABRA, LA MÁS BELLA OBRA DE LLENAR EL VACÍO, RESIGNIFICANDO Y DOTANDO DE NUEVOS SENTIDOS SUS PROPIOS MODOS DE ACTUAR Y SER MAESTRO

“En el deseo de narrar lo que fue y lo que está siendo y en el deseo de narrar el mundo y explorar sus posibilidades, coinciden y se dan cita el deseo de narrar y la narración del propio deseo. Seguramente, son ambas cosas las que hacen interesante y enigmática la tarea educativa”

José García Molina, citado en IENSMA, 2008, p.20

Recapitulando, en los pincelazos que hasta el momento se han hecho en torno a la lectura de los discursos estatales, se identifica la insistente necesidad de resignificar los conceptos que configuran dichos discursos, los cuales inciden en la legitimación de prácticas que persiguen un ideal de maestro y determinados parámetros bajo los cuales se exige hacer escuela y gestar educación en nuestros contextos; pero que, paralelamente y casi furtivamente, provocan el despliegue de otros modos de ser y hacer, modos de resistencia que van tomando distintos rostros.

Lo que sigue, busca, entonces, visibilizar estas voces y rostros de maestros a través de los discursos que aquí se dibujarán y conjugarán en un solo rostro, un rostro plural y múltiple: el del personaje que cobra vida para protagonizar los procesos en que los maestros resignifican y recrean sus prácticas pedagógicas, para generar otras comprensiones y transformaciones de las cotidianidades en que éstos se mueven y de lo que allí los ocupa y preocupa, inscribiéndose, de maneras particulares y diversas, en el ritual escolar y en los modos de construir y recrear el



currículo y la escuela desde sus propias experiencias y narrativas, donde emergen fugas y caminos alternativos que llenan aquel vacío pedagógico, conceptual y epistemológico de las categorías que determinan las funciones y sentidos del ser maestro, resignificándolas a través del saber pedagógico que permite forjar otros discursos, otros lugares, otra reivindicación y otra legitimación.

Este personaje que presentamos como la maestra Elena, se sitúa en el marco de todo un proceso de visibilización y reconocimiento, el cual hace emerger tres nociones o categorías medulares que sustentan este análisis: *prácticas de resistencia productiva, relación pedagógica y subjetividad*; la segunda de ellas pensada al interior de una relación pedagógica con el Otro desde una perspectiva de la Otredad y la alteridad, una relación pedagógica consigo mismo como una oportunidad para la constitución de la subjetividad del maestro, y una relación pedagógica con la enseñanza, la formación y el aprendizaje. Estas categorías, constituirán la columna vertebral de nuestro personaje, se irán tejiendo en una red narrativa de construcciones hermenéuticas y conceptuales que orientan las reflexiones hacia la creación de posibles alternativas pedagógicas en el despliegue del proceso educativo; por ello más allá de definir las, interesa ponerlas en una relación dialógica, dinámica y exegética que, tomando un rostro particular y a la vez múltiple, asista la ampliación argumentativa del debate que nos ocupa.

En primer lugar, los modos de resistencia productiva que aquí se reconocen, parten, pues, de la idea central de que no se trata de hacer resistencia imponiendo otras hegemonías, sino desde los bordes, desde la periferia que permita al maestro divergentes formas de ser y hacer. Al respecto Diana Alejandra Aguilar, Isabel Cristina Calderón, Juan Camilo Ospina han dejado abiertas líneas de indagación que parten de su tesis de postgrado (2008), titulada “*El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-*



2007); líneas que proponen rescatar esos actores de la periferia, del límite o borde, esos que fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema... “maestros del borde que son acción, pero también reflexión, dan sentido y significado a su práctica pedagógica, la hacen experiencia, pues ésta no se agota en sí misma, sino que se hace visible en los diferentes rostros de maestros que tienen lugar, los cuales responden a tácticas de resistencia, rompen, desacomodan y escapan a los moldes estatales, a pesar de que estos continuamente intentan convertirlos hacia sí mismos con mecanismos de cooptación”. (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.128).

Para el interés de este trabajo, los autores de la tesis citada brindan una postura teórica centrada en la mirada del sujeto, donde el maestro funciona como una categoría autónoma de análisis que se diferencia de perspectivas centradas en las políticas educativas, la condición social de la profesión docente y el saber pedagógico; los planteamientos que allí se exponen se constituyen en argumento de esta tesis, pues las líneas de indagación que quedaron abiertas, nos permiten retomar la pregunta por el maestro desde sí mismo, desde sus rostros, sus múltiples formas de ser que se escapan a las determinaciones y subyacen a un régimen de la verdad; rostros que en tal investigación faltaron ser visibilizados, reconocidos, nombrados retomados no como marcos de referencia hegemónicos, sino como creaciones y posibilidades reales de transformación del mismo sujeto.

Justamente, la maestra Elena es el rostro plural y múltiple que aquí se crea para visibilizar los discursos de aquellos maestros que se constituyen en sujetos del borde, que genera “tácticas, prácticas de resistencia productiva y de simulación”⁷, que crea desde su qué hacer, formas efímeras y minúsculas de micropoderes; que visibiliza y redimensiona las formas en que el

⁷ Conceptos retomado de la investigación liderada por Diana Aguilar, Isabel Cristina Calderón y Juan Camilo Ospina (2008): El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)



maestro re-crea sus prácticas pedagógicas, tras las cambiantes demandas sociales, políticas y pedagógicas entre las que éste se mueve. Esta maestra desde los rostros, discursos y prácticas que la atraviesan, referencia la resistencia como un modo de poder que tiene fuerza en lo minúsculo para problematizar las políticas de verdad y darle visibilidad a otras posibilidades de ser y pensarse la escuela.

Es esta una concepción de resistencia productiva solidificada en la propuesta de reconocer las diversas formas de existencia del maestro que escapan a las determinaciones del Estado, de las agencias multinacionales, que homogenizan el discurso sobre el maestro y en ocasiones, vaticinan su desaparición imponiendo verdades como prescripciones sin peso, ni fondo que las sustente, pero que crean regímenes de la verdad, que generan un peso en las creencias. Por tal motivo, para nuestro propósito, la vuelta a lo singular, desde los múltiples rostros que se conjugan en la maestra Elena, da argumentos para demostrar que bajo la verdad dominante, circulan otras verdades a veces más fuertes y poderosas que las hegemónicas, dentro de las cuales se mueven fuerzas de resistencias, de nuevas discursividades y formas de ser maestro que emergen como posibilidad de otros terrenos desde los cuales el maestro se forma a sí mismo como sujeto político.

En el marco de esta filosofía, las tensiones y resistencias que atraviesan a la maestra Elena son movilizadoras de discursos que configuran prácticas como líneas de fuga que hacen posible resignificar la escuela y el qué hacer del maestro desde prácticas pedagógicas alternativas, movidas por problematizaciones y preguntas que posibilitan la producción de otras formas de ser maestro, de entender su quéhacer que escapan de la intención totalizadora de la ley. Estas resistencias, como categoría vertebral de nuestras reflexiones, ponen a funcionar el poder en una perspectiva diferencial y productiva, que reconoce las características del control y la regulación



desde un punto de vista productivo y creativo, en cuanto permite vislumbrar un “afuera a la ley (entendida no solo como la legislación, sino como la vestidura que toma la dominación para imponer su orden), que no es su contrapartida, ni su versión contestaria, sino su fuga” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.14).

Desde esta perspectiva, la resistencia productiva, entonces, es la que permite conjugar en la maestra Elena, una multiplicidad de discursos que se producen sobre el maestro, configurando, en uno sólo, diversidad de rostros; esta resistencia constituye una forma de lucha frente a estrategias que buscan invisibilizar al maestro al reducirlo a un prestador de servicios; es una mirada que hace reconocer en la misma resistencia la potencia de dirigirse, a través de líneas de fuga, a espacios productivos y creativos del saber y de la práctica, que se constituyen en alternativas pedagógicas y ontológicas para pensar el maestro, no desde la dinámica hegemónica y totalizante, sino estableciendo posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disímiles.

Aguilar, Calderón y Ospina reconocen dentro de estas resistencias, modos particulares de visibilizarlas; en primer lugar, como “tácticas de simulación” o prácticas que se gestan en el interior de discursos que aparentemente aceptan los mecanicismos impuestos como la evaluación, la estandarización, pero que en el fondo, plantean otras prácticas y discursos que configuran otros modos de ser maestro, esos que la maestra Elena encarna en este texto para resaltar las tácticas que crean estos múltiples modos de ser, otorgándoles lugar y fuerza en la anónima cotidianidad donde se manifiesta el intento del maestro por dibujar un afuera, con formas alternas de existir que le admiten establecer un juego con lo real, con las estrategias de poder dominantes, a partir de tácticas cotidianas en su práctica pedagógica como posibilidad de escape; las voces y rostros que se visibilizan en las líneas siguientes, narran y cincelan en la



palabra de maestros y maestras, la más bella obra de llenar el vacío, resignificando y dotando de nuevos sentidos sus propios modos de ser maestro(a).

De esta manera, cada palabra, cada voz y relato que aquí se visibilizan como discursos y se configuran en el rostro de la maestra Elena, recrean el sentido de la experiencia haciendo profundas las reflexiones y apuestas políticas que subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros. Esta dimensión personal y biográfica en la que se inscriben estos análisis, sitúan las narrativas y voces de los maestros en las dinámicas del mundo de lo cotidiano que permite expresar su memoria histórica y su propia subjetividad. Son éstos, relatos que en el marco de las experiencias educativas narradas por los maestros, configuran relaciones pedagógicas con el Otro, consigo mismos y con la enseñanza, el aprendizaje y la formación; de esta manera se teje la segunda categoría o noción medular del análisis: “La relación pedagógica”, la cual se abordará, a continuación, desde las tres líneas descritas.

Relación pedagógica con el Otro: una perspectiva de la Otredad y la alteridad

“La educación existe si aparece el otro, si no aparece el otro, para mí no hay pedagogía.

Alrededor del siglo XVI, comienzan a identificarse prácticas donde la pedagogía aparece como control, a partir de las cuales se despliegan procesos de individualización donde se ve al Otro como un objeto, como una práctica de cría. Estas prácticas se van institucionalizando en la escuela, la cual se configura como aparato de control a través de dispositivos de escolarización que buscan regular, dominar, controlar, individualizar, moldear ese Otro que es objeto, un Otro sin cuerpo, sin emociones que se ha invisibilizado como sujeto, un Otro a quien se le ha negado la posibilidad de que aparezca. Paralelo a esta pedagogía del control, emergen perspectivas que se resisten a

tales prácticas que anulan el sentido de la Otredad y la alteridad en el acto educativo, perspectivas que abren líneas de fuga y experiencias alternativas desde las cuales la pedagogía se reconoce como “gobierno” para darle lugar al “cuidado del Otro”; es justo aquí, cuando la pedagogía aparece como gobierno, como cuidado, que podemos hacer que el Otro aparezca como sujeto.

En este sentido, ante una pedagogía transversalizada por diversos discursos, muchos de control, algunos de gobierno y cuidado del Otro, la posibilidad que le queda al maestro, a ese maestro que es de escuela y que sigue en ella, es la de situarse en la línea del “verso pedagógico”⁸

Estas voces que se cruzan en los discursos que dan vida a la maestra Elena dibujan una pedagogía transversalizada por un tejido de relaciones consigo mismo y con el “Otro”, relaciones en las que el maestro se va configurando como sujeto, nombrándose en el marco de su propia relación pedagógica en tanto se va constituyendo a merced del encuentro con ese Otro. Estas cuestiones aludidas a la pedagogía como gobierno, recuerdan la necesidad de rescatar a los alumnos no como objetos de la práctica, sino como sujetos al interior de una relación estructural entre el sujeto y el Otro; apuesta que conduce a interrogarnos constantemente por esos lentes con los que estamos viendo nuestra relación con el otro, con nuestros alumnos y desde qué lugar nos estamos situando para recrear y resignificar con ellos el acto educativo.

La posibilidad que dilucida la maestra Elena invita al maestro a situarse en una línea de fuga que abre “el verso pedagógico”, en miras a habilitar otros modos subjetivantes de configuración del sujeto maestro en el marco de la reconceptualización de la pedagogía y la resignificación del

⁸ Narraciones de las maestras.



sujeto al interior de ésta, abriendo las perspectivas hacia otros modos posibles de ser y estar en el acto educativo, de reconfigurar los signos que lo atraviesan y de advertir el lugar que ocupan el maestro y los saberes pedagógicos en este entramado, donde cabe la sospecha de la posibilidad de otros modos subjetivantes de ser maestro como una alternativa para la pedagogía y para sí mismos, en vía hacia otras formas, otros caminos, otras posibilidades de pensar las relaciones pedagógicas entre el Sujeto y el Otro.

Precisamente, es esa mirada de la educación y la pedagogía en el marco de la existencia y visibilización del Otro como sujeto, la que amplía perspectivas antropológicas que rescatan lo humano y la reconstrucción subjetiva en la apertura de caminos alternativos para la praxis educativa; las cuales nos permiten situarnos desde una apuesta por el ser, por la visibilización y la posibilidad de darle rostro a esas otras formas de ser maestro y de darle un lugar distinto al Otro en nuestra existencia.

Estos cuestionamientos, ante la caída de las imágenes de la pedagogía y del Otro como sujeto en el acto educativo, plantean la oportunidad de levantarlas y redibujarlas desde prácticas pedagógicas y educativas que se pregunten por lo humano y por lo pedagógico, sin generar preinscripciones sobre el deber ser o no ser que subyace tras intenciones hegemónicas decididas a dictaminar y prescribir discursos que permean el sentido y función de la educación, de la escuela, del maestro y de sus saberes; sino desde prácticas educativas que reconsideren cuestionamientos antropológicos con fines a clarificar los sentidos de la educación...¿para qué educar?, referenciando cuáles son las subjetividades que cobran lugar hoy en la educación, y a cuáles decidimos apostarle para constituirnos como sujetos- maestros en el encuentro con el Otro; de ahí que no pueda existir una práctica educativa sin las preguntas por lo humano, al



contrario éstas deben permanecer abiertas y distantes a las visiones prescriptivas de la pedagogía de control.

En esta línea de ideas, son precisamente esas concepciones de la pedagogía como control, las que han hecho que las escuelas y los mismos maestros se invadan con discursos oficiales y administrativos que reemplazan al sujeto por el objeto, la pedagogía por la gestión, donde lo que se administra y gerencia son seres humanos; lo cual hace que esta crisis plantee grandes desafíos al maestro como sujeto histórico y político, a quien se le presenta, también, la posibilidad, de abrir líneas de fuga y resistir a tal perspectiva de la pedagogía, para resignificarla, desde sus propias prácticas y saberes, como una pedagogía de cuidado del Otro, generando otras comprensiones en las relaciones pedagógicas entre los sujetos y las instituciones, desde la posibilidad de leer en aquellas prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifiestas resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular, desde escenarios que le dan nuevas voces a las experiencias.

A propósito de indagar por esos escenarios y experiencias, las narraciones que se conjugan en la voz de la maestra Elena, no sólo dan un lugar a las formas subjetivas que renacen de las propias vivencias de maestros y maestras, sino que, además, las dota de sentidos nostálgicos, en la medida en que acuden al recuerdo de los escenarios en los que éstos se han formado, han crecido y han resignificado su profesión; recordando cómo fueron esas primeras experiencias y moviendo las emociones que éstas despertaron tiempo atrás; dejándose permear por un ejercicio que le posibilita al maestro volver al pasado para observarlo, ahora, con otros lentes que han sido afinados por sus propias experiencias de vida.

“Mis primeras experiencias fueron ambiguas, las describo en el marco de la relación entre la realidad y lo que se configura como ideal. Comencé a ejercer en el Colegio La Asunción de Copacabana con un grado primero. Como egresada de la Normal Superior María Auxiliadora del mismo municipio, salí formada en un dispositivo para la enseñanza de la lectoescritura que privilegiaba la comprensión, con el cual no estaban familiarizados ni los niños y niñas, ni la institución, ni los padres de familia, no obstante sentí mi posición y propuse que iniciaríamos el proceso de enseñanza en el despliegue de otras posibilidades. En ese momento yo no había adquirido algo que se llama saberes invisibles en la escuela.

Esa ambigüedad de mis primeras experiencias, me llevó a dudar, a volverme insegura y a desesperarme hasta que, casi sin darme cuenta, estaba comenzando a hacer lo que la escuela me imponía y me exigía: el control. En esos momentos de desesperación y angustia lo que me ha salvado ha sido la literatura, la lectura, el grupo de historia de la práctica pedagógica, el poder decir, contar, debatir, dialogar, solucionar y pensar con el Otro, pues en esta medida lo que a mí me tocaba hacer era adivinar las reglas de la práctica en las prácticas del otro; pero con el tiempo entendí que todos aquellos sentimientos y emociones hacían parte de esos saberes invisibles que yo tenía y que la escuela no.”⁹

Aquí, entre líneas discursivas, se revelan experiencias que dotan de nuevos sentidos aquellos escenarios donde en términos de formación, las certezas se han agotado, donde los maestros no estamos muy seguros si lo que hacemos es lo que tenemos que hacer, si nuestro lugar como maestros está bien justificado...¿ Qué es lo que el maestro tiene que ofrecerle al Otro?, ¿Para

⁹ Narraciones de las maestras.



qué educamos?, ¿cuál es el sujeto que la pedagogía quiere formar?, o más bien ¿cuál es el sujeto, o quizá objeto ideal, que se pretende formar a través del sistema educativo? ¿Cuáles son los principios de nuestra praxis educativa?, ¿en términos de formación hacia dónde podemos, debemos y decidimos dirigirnos?, ¿qué es lo que la educación y el maestro tienen para ofrecer en un contexto donde la gestión educativa y los discursos vigentes de la tecnología educativa se empeñan en desdibujar al maestro y al Otro como sujetos?

Estas preguntas parecen ayudar a encontrar en la maestra Elena, un modo de ser situado en la relación pedagógica con un Otro como sujeto, a quien podemos visibilizar a través de los “saberes invisibles” que hacen parte de nosotros mismos, saberes configurados a partir de modos de existencia en condiciones singulares con marcos explicativos que referencian nuevos sentidos gestores de la inteligibilidad necesaria para movernos en el acto educativo; saberes invisibles que se escapan a los dispositivos de escolarización y control, para habilitar otros modos subjetivantes de hacer con lo real, modos alternativos que nos hablen por sí mismos, que produzcan actos, que armen lazo y creen otras posibilidades de existencia, narrando las propias prácticas, líneas de fugas y resistencias que en ellas cobran vida a través de palabras y experiencias que instauran otros principios de simbolización y, a la vez, abogan por otras emergencias de sujeto como vía alternativa a lo preinscrito.

“Cuando ingresé a la Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana todas aquellas prácticas que en la anterior institución eran diferentes, innovadoras y que proponían otras posibilidades...se validaron; fue justo cuando me volví del montón, pues todos esos dispositivos de mi formación los había adquirido allí y era en ese lugar donde

adquirían validez. En esta institución estuve también con el grado primero donde inicié un significativo trabajo a partir de la metodología de proyectos.”¹⁰

Se asumen aquellas como prácticas alternativas e innovadoras pues así se validan en los escenarios y espacios habitados por aquellos maestros, prácticas que, sin entrar a la discusión si realmente innovan o no, por lo pronto buscan hacerlo desde que parten de un sentido crítico y un deseo por actuar y desplegar procesos de enseñanza desde otros modos posibles, y es justo éste el denominador común que las relaciona, pues son prácticas que buscan gestar procesos educativos que repiensen al sujeto maestro y sus prácticas de enseñanza y que, además, resignifiquen los discursos clarificando el lugar de éste y de sus “saberes invisibles”. Con estas prácticas, la maestra Elena recoge los rostros de maestros que se mueven en escenarios donde el proyecto pedagógico y educativo se hace más político y lo político más pedagógico, a través de la reflexión y la acción crítica, de la capacidad del maestro por preguntarse, en medio de las incertidumbres de su quehacer, por su práctica pedagógica, por aquello, qué hace, por qué lo hace, para qué y cómo lo hace; haciendo posible apuestas por otras formas de ser maestro que reconstruyan y doten de nuevos sentidos espacios alternativos para los saberes que nos constituyen como sujetos.

“Posteriormente me presento al concurso del magisterio, en éste elegí la Institución Educativa Asia Ignaciana en la comuna dos de Medellín; me recibe todo un ambiente de maestros que tienen la percepción de que tanto joven mínimamente llega queriendo cambiar el mundo. Me dieron nuevamente primero y ya este grado se convertía en el centro de mis preguntas y sospechas pedagógicas, porque al parecer primero constituía un problema para los maestros. En este lugar entran situaciones de violación, maltrato,

¹⁰ Narraciones de las maestras.

violencia, analfabetismo en los padres... variables que permearon mis prácticas generando un nuevo problema: yo no sabía cómo afrontar esos saberes invisibles que tenía.

Y fue precisamente ese “no saber qué hacer” el que me impulsó a hacer otras cosas, a buscar otras posibilidades, a generar prácticas distintas que sólo son posibles en la escuela. Hoy hago la analogía con la anécdota que narra Frank McCourt en su libro “El profesor”, donde el maestro luego de que sus alumnos no le hacen caso, sólo logra capturar la atención de éstos en el instante en que se come un Sandwich tirado al suelo por uno de los estudiantes; justo ahí es cuando no sabe qué hacer, cuando se da cuenta que uno tiene que desplegar otras cosas, otras formas, otras posibilidades.”¹¹

Emergencias y acontecimientos que son posibles cuando el maestro sin salirse de su espacio vital se interroga, se renueva, se potencia y construye nuevas propuestas y prácticas alternativas, desplegando otras posibilidades de acción en el encuentro con el Otro, a través de discursos y prácticas pedagógicas que contribuyen a la transformación de los modos de habitar la escuela y los escenarios educativos. Esto implica, como lo recuerda también Philippe Meirieu, visibilizar el rostro del otro, volver a nacer, aprender nuevamente a conocer el mundo en vía reversible a como nos han obligado a conocerlo, a reconocer al otro y darle un lugar justo, a inscribirnos en formas más razonables y humanas de relacionarnos, hay que aprender a ser; para esto el rol de la educación es el de enseñarnos y formarnos desde la practica reflexiva.

¹¹ Narraciones con las maestras.



Relación pedagógica consigo mismos, una oportunidad de aprendizaje para la constitución de la subjetividad del maestro

Los modos de ser maestro que aquí se aprecian, se constituyen en una oportunidad para renacer a lo humano en el marco de una pedagogía de la emancipación, la resistencia, la creación y la búsqueda de nuevos valores referenciales; esto implica destacar nuestra categoría de sujetos políticos, no desde la producción enajenada de nuestra propia subjetividad, sino más bien desde la auto-transformación como sujetos múltiples con rostros plurales, los cuales se hacen visibles a través de narraciones y relatos biográficos como cimientos en la construcción de subjetividades y de saber pedagógico, desde bases sólidas que sólo pueden ser brindadas por una reflexividad como apuesta que dota de fuerza la autonomía del campo pedagógico del maestro, en la creación de caminos alternos para el ejercicio del enseñar.

Estas cuestiones resaltan subjetividades que renacen de la autorreflexión, de la capacidad de los maestros de reconstruir y volver sobre su propia historia, esta vez partiendo de sentidos favorecedores de nuevas perspectivas y miradas que le posibilitan al maestro la constitución de sí mismo como sujeto de investigación y análisis para asumir el estudio crítico reflexivo de sus propias huellas.

Un estudio que implica volver la mirada al pasado para vislumbrar en éste todo aquello que, las experiencias han formado y transformado en uno mismo, a través de nostalgias, que así como se exteriorizan en los discursos que atraviesan a la maestra Elena, invitan al recuerdo, al ir y regresar del pasado con los aprendizajes que éste mismo forjó en nosotros, aprendizajes que van construyendo la autonomía del campo pedagógico, de nuestra práctica profesional y sobre todo aprendizajes que nos van llevando a donde tenemos que llegar, contribuyendo a formar lo que

somos, a partir del auto-conocimiento y de la acción reflexiva. Esta es la lectura entre líneas de relatos y narraciones que cuentan una historia tras otra, fortalecidas de anécdotas en las que los inspiradores de nuestro personaje, van y vuelven, una y otra vez para reencontrar los sentidos y significados envueltos en la experiencia y sujetos con la cinta de una actitud siempre abierta al aprender.

“Cuando pequeña yo quería ser modista o ama de casa, ese era el referente que yo tenía, mis referentes no eran profesionales. Cuando me presenté a la universidad, lo hice a educación primaria, al terminarla opté por hacer mi maestría. De estas experiencias me ha quedado que lo que uno aprende en las aulas de clase, en la universidad...son ejercicios de alfabetización, pero uno se tiene que ir haciendo”¹²

Por supuesto, en ese “ir haciéndose”, el aprender ocupa un lugar privilegiado, un lugar único; *“tuve la oportunidad de aprender de la universidad fuera de las aulas de clase, como auxiliar en la Universidad de Antioquia y, desde allí comprendí que cada contexto, cada escenario y espacio, cada momento, cada experiencia y situación me fueron formando y ayudando a ser lo que soy. Los maestros tenemos la obligación de aprender de cada escenario, cada lugar... más que enseñar, de lo que se trata es de aprender”¹³*; pues sólo así podemos llegar a la comprensión de que la actitud constante hacia el aprender, se configura en un modo particular de ser maestro, un modo que posibilita plantear diferentes formas de existencia del maestro como sujeto de saber, lo cual implica posturas del campo pedagógico distintas e interdependientes, que le permitan asumir las reglas de su propia existencia personal y profesional.

¹² Narraciones de las maestras.

¹³ Narraciones de las maestras.



Así, las diferentes formas de existencia del maestro, se van constituyendo, van tomando forma en la medida en que éste hace de su vida, de cada experiencia un proceso constante de aprendizaje, de transformación y reconfiguración subjetiva; las reflexiones del pedagogo Paulo Freire otorgan argumentos sólidos que dan sentido a este modo de ser en el que el aprender y la experiencia se citan en un íntimo encuentro que tiene por objeto la autoformación; “el ser humano, reinventándose así mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser, que para ser, tiene que estar siendo” (Freire, citado en IENSMA, 2008, p.36), tiene que estar interrogándose, estar reflexionando, cuestionando y reinventando su propia existencia a través de procesos de enseñanza que permitan crear posibilidades para la reconstrucción y resignificación de lo que somos y vamos siendo en el proceso de constitución subjetiva como maestros.

Las subjetividades que renacen en el proceso de la auto-transformación que hacen los maestros, se van consolidando en la esencia de la narrativa autobiográfica que les posibilita a éstos el ejercicio de construirse a sí mismos como artífices de su propia historia; una historia en la que nada ha quedado por fuera de, como complemento de, ni como apéndice de...sino una historia en la que todo se funde, se mezcla, se disuelve hasta formar una única unidad: la del ser. “*Todo hay que hacerlo uno, toda la formación, la experiencia, hay que hacerla uno, porque de lo contrario seguirán siendo un apéndice.*”¹⁴

Estos discursos referencian cada experiencia, cada práctica como posibilidad de fuga en la que todo se vuelve acontecimiento de reconstrucción personal y subjetiva soportado en el ejercicio del aprender; “el impacto de este acontecimiento está en esa relación inédita que nosotros

¹⁴ Narraciones de las maestras.

establecemos con ese hecho o bien con aquello que ese hecho produce y provoca en nosotros; la experiencia que de allí nace transforma el hecho en acontecimiento significativo y asume, entonces, la forma de una relación de concernimiento personal” (*Skliar, citado en IENSMA, 2008, p.36*). En este sentido, la maestra Elena da un lugar visible, desde el discurso, a los sentires que han emergido de cada experiencia de vida de maestros y maestras, contribuyendo a una acción de autoconocimiento que lleva a la construcción autónoma de las reglas de existencia que rigen su qué hacer y sus propias formas de relación inmersas en el acto educativo.

“...Fueron experiencias de mucho aprendizaje permeadas por muchas tensiones, muchas de éstas generadas, quizá, porque a mí nunca me ha gustado que me pongan límites, que me quieran encasillar; de ahí que yo jugaba entre lo que había que hacer y lo que yo proponía hacer.”

“...He entendido que no es ni malo ni bueno lo tradicional, lo constructivista o algún método, yo hacía de todos, trataba de conjugarlos a partir de la propia lectura de las realidades que vivía”

“...La universidad me enseñó que uno no siempre tiene que estar en contra de, aquí aplica aquello de que si no puedes con el enemigo, únete a él; políticamente esto me ha permitido generar espacios, desplegar otros caminos, otras vías y salidas... porque si uno no abre camino... ¿entonces quién?”¹⁵

Todos estos pincelazos narrativos van esbozando elementos configurados en formas de resistencia que le permiten a la maestra Elena y todos a quienes ésta representa, trazar líneas de

¹⁵ Narraciones de las maestras.



fuga en las prácticas que configuran su subjetividad política, como plataforma desde la cual forja experiencias y alternativas pedagógicas que visibilizan otros modos de ser maestro con múltiples rostros: maestra de escuela, de universidad, maestra en comisión, formadora de maestros, investigadora, directiva docente y aprendiz constante; rostros que le permiten situarse desde escenarios diversos para emprender otras iniciativas que generan experiencias alternativas en lo cotidiano, configurando discursos en torno a lo que es el maestro y de los escenarios que habita, permeándolos siempre por elementos que van siendo indispensables en su qué hacer: “el amor, la lectura y la complicidad”, son algunos de ellos, los cuales se perfilan como líneas de apertura al que le han permitido escapar o fugarse del sistema, de lo que la limita y encasilla de éste.

Respecto al primer elemento, se trata es de un modo de ser y de actuar en los escenarios educativos que convoca al maestro a revertirse de mucho amor y de compromiso, “*se trata de un asunto ético con el otro y con uno mismo*”¹⁶; nuevamente, situando los asuntos de la Otredad y la alteridad como pilares en esta fuga, la cual, desde la perspectiva de lo ético, permite dibujar una pedagogía que “*es transversalizada por un tejido de relaciones con nosotros mismos y con el Otro, relaciones en las que nos vamos configurando como sujetos que podemos nombrarnos en nuestra relación pedagógica en tanto nos vamos constituyendo a merced del encuentro con ese Otro*”¹⁷. El amor es, entonces, acicate de todo acto educativo y el principio de toda práctica que busca resistir a eso que no dialoga con nuestros principios profesionales y que ponen en otras referencias nuestra relación con el Otro; en palabras de Freire, “*es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar*” (Freire, citado en IENSMA,

¹⁶ Narraciones de las maestras.

¹⁷ Narraciones de las maestras.



2005, p.74) pues la enseñanza, es ante todo una obra de infinito amor y de pasión que obedece a ese deseo genuino de acercarnos a los otros por la vía de la educación.

El segundo elemento que marca huella en las formas de actuar que se conjugan en la maestra Elena, permite habitar los escenarios educativos desde otro modo de ser maestro fundado en la lectura del contexto, una lectura del Otro, que exige de la interpretación, comprensión, entendimiento y resignificación de la realidad y de las experiencias que en ella se generan: “...*La clave está en leer cómo funcionan las cosas, hay que saber leer los espacios, debemos mirar en todas las perspectivas. ¡Insisto! es cuestión de lectura, de entender, de saber leer qué hacer en cada situación; leer la realidad interpretando, reconstruyendo, resignificando*”¹⁸. Lo que acontece en la realidad misma, para que pueda ser leída por los maestros y maestros que visibilizan este modo de habitar los escenarios educativos, es que toma la forma de una *narración*, de una unidad de sentido digna de ser relatada, leída e interpretada.

Amar y leer, posibilitarán entonces, el despliegue de experiencias y relaciones pedagógicas entre los sujetos del acto educativo, soportadas en el conocimiento mutuo, el disfrutar y aprender del otro para creer y confiar en él; es éste un ejercicio íntimo en el que, también, la *complicidad*, como tercer elemento clave en esos otros modos de ser maestro, se convierte en bisagra que articula estas relaciones pedagógicas.

“Con los niños y niñas, es un proceso de conocerlos, de disfrute, de creer en ellos. Yo, por ejemplo, no era quien hacía las cosas, sino que generaba los espacios para darle a ellos la oportunidad de crear y pensar; esto es algo que se logra si creemos en ellos, si estamos siempre abiertos a las posibilidades, si nos volvemos cómplices de nuestros

¹⁸ Narraciones de las maestras.

estudiantes, si le damos también un lugar en el acto educativo, a esas complicidades que constituyen la relación maestro-alumno.”

“...y, justamente, uno, no es otra cosa que las ganas, las posibilidades. Yo disfruto de mi labor, a mí me pagan por hacer lo que más me gusta; por eso con mis estudiantes y maestros siempre procuro generar compromiso y trabajo en equipo...para mí ha sido cuestión de confiar y creer más en ellos, entablando relaciones de amor, escucha, lectura mutua, confianza...relaciones de complicidad que nos permitan aprender y autoformarnos siempre.”¹⁹

En general la capacidad de mirarse a sí mismo como acción reflexiva, las relaciones pedagógicas fundadas en el amor, la lectura de contextos y la complicidad, se visibilizan como modos de ser maestro que van configurando subjetividades múltiples y le posibilitan a éste desarrollar autonomía frente a su acción profesional y su propia construcción de sujeto, desde acciones que se sustentan en la propia observación y en la necesidad de problematizar y cuestionar las prácticas que se van naturalizando y normalizando en la cotidianidad educativa. Estas diversas formas de ver la realidad y habitarla sospechando por lo que allí se naturaliza, Michel Foucault las denomina como continuidades: “(...) todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos en pleno derecho, es preciso tenerlas en suspenso (...) sacudir la quietud con la cual se las acepta; demostrar que no se deducen naturalmente, sino que son siempre el efecto de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar” (Foucault, citado en Herrera, 2005, p.78).

¹⁹ Narraciones de las maestras.



Cierto año con mis estudiantes de tercero identifiqué que lo en la escuela consideraban como un problema: no tener el código escrito, era en realidad un problema escolar: los niños eran tratados como si ya tuvieran un retraso, de ahí que sintieran miedo a leer y escribir, contar; uno no puede naturalizar estas prácticas como normales, por eso me arriesgue y rompí con los silenciosos esquemas que allí estaban instaurados; pedí que guardaran los cuadernos, no los necesitaríamos, comencé el proceso desde una lectura y escritura afectiva, acudiendo a la pintura, el grafiti, el teatro, el lenguaje del cuerpo, tampoco hubo notas ni calificaciones, nos soportamos en la fotografía y en la palabra escrita para reconocer el lugar desde el cual se visibilizaba al otro...

Siempre sospecho ante aquellas prácticas de obediencia y copiado, llegar al aula, por ejemplo y que todos los estudiantes se pongan de pie mientras tu entras, aquí solo había una total invisibilización de los niños; y como siempre me resistiré a a ello, lo que busco son prácticas que rompan con esto: leer, mi mejor estrategia, así que iniciamos hermosos procesos de lectura que pasaron por el ser y el hacer de mis estudiantes, se intercambiaban los libros para construir durante varios años una bitácora en la que tejían escritos de cómo ser un lector; a través de esta práctica mis estudiantes no eran objeto de aprendizaje de la lectoescritura, sino que yo les di un lugar como sujetos lectores.

Al lado de estas formas de ver la realidad y de habitarla reconocidas en los rostros que materializa la maestra Elena, aparece la sospecha, la reflexión y el cuestionamiento constante como aspectos configurados, también, en esos modos de ser y actuar, que hacen extrañarnos frente a hechos, prácticas institucionalizadas, discursos y modos relacionales que se han



constituido en el plano del confort, la obediencia, la regulación del otro y la normatividad.

Estos extrañamientos son los que nos hacen agudizar la vista para identificar por dónde pueden crearse las líneas de fugas para resignificar y transformar la propia subjetividad.

Todas estas puntualizaciones han venido tejiendo la comprensión y conceptualización de la tercera categoría medular del análisis: La subjetividad, la cual apela por modos de existencia en condiciones singulares, con marcos explicativos que referencian nuevos sentidos gestores de la inteligibilidad necesaria para que el maestro se mueva en la vida escolar. El proceso de constitución de subjetividad, implica la constatación de otros saberes y críticas que dialoguen con lo que se presenta, requiere volver al encuentro, decidir y hacer con otros, con quienes podemos comprometernos para desanudar problemas y desplegar posibilidades, dejando las huellas de un hacer juntos que nos permita emerger como subjetividades movilizadoras de procesos en los que se construya lo que no está, es decir, formas otras de existencia. Dicho de otro modo, el llamado a construir modos subjetivantes de habitar los procesos educativos, se sustenta en un hacer que rompa paradigmas, en un estar que enlace, en un desplegar encuentros como fugas hacia la construcción de otras alternativas pedagógicas.

Estas alternativas pedagógicas, aluden, a formas distintas de existencia, caracterizadas por ofrecer distanciamientos, oposiciones, luchas y fugas, que dan cuenta de otros posibles rostros de maestros, los cuales parten de la resistencia y la producción de saber y de nuevas formas de ser maestro, para pensarse y afirmarse como sujeto político que busca redireccionar su quehacer, pensarse de otro modo, construir una nueva mirada de sí mismo y de escuela; emergiendo desde otras subjetividades que permean la condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones, que se constituyen en el tramo de las relaciones con lenguajes y experiencias



múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades que acontecen y se pronuncian con la carga de historias y biografías de otras palabras y otras reflexiones.

Aquí la subjetividad no es una categoría lineal o estática, sino por el contrario se despliega en diversos escenarios vitales, donde el sujeto, creador de realidades múltiples, es asumido a partir de su pluralidad constituyente; lo que sugiere, que el maestro se reconozca así mismo en su subjetividad múltiple y reflexione sobre su forma de ser, de estar, de sentir, de relacionarse con otros, de resistir, de fugarse y de existir de otros modos.

Un primer paso para poder generar prácticas de resistencia y abrir caminos alternativos para la práctica pedagógica, es el que invita a volver la mirada sobre nosotros mismos para identificar y hacer conscientes, aquello que a lo largo de nuestra formación ha contribuido a la constitución de nuestra propia subjetividad como maestros; para así entender nuestro modo de ser maestras y ampliar las referencias hacia otros modos posibles.

La constitución de la subjetividad, entonces, es posible siempre y cuando el maestro esté siempre formándose y creciendo...haciéndose a sí mismo sujeto, desde una práctica siempre existencial, singular, fáctica y, a la vez, social e históricamente situada, tal como la describiría Nietzsche; una práctica pedagógica, que posibilita la construcción de saber pedagógico en la medida en que el maestro se constituye en una relación con otros sujetos, transversalizada por procesos de transformación subjetiva en donde, desde la perspectiva de Michel Foucault, "la educación se convierte en una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía se ocupan de la transformación de sujetos, pues la tarea no es producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad". (Foucault, citado en Wöhning, 2005, p.1).



La tarea a emprender, entonces, como maestros, es la de configurar “modos de subjetivación a partir de la práctica pedagógica, donde el sujeto maestro se relaciona consigo mismo, se afecta a sí mismo cultivándose como una obra de arte, en la apertura de una línea de fuga y de creatividad, en la que el maestro despliega su constitución en tanto sujeto” (Foucault, citado en Wöhning, 2005, p.6). Considerando los planteamientos de Larrosa en Tecnologías del yo y educación, citado por la profesora Erica Wöhning (2005), se podría considerar que se trata, entonces, de lograr una auténtica experiencia de sí de la autorreflexión, práctica en donde el pedagogo está dispuesto a problematizar, explicitar, y modificar las formas en que ha construido su identidad personal en relación con su trabajo profesional, es decir, formar un maestro como sujeto político, capaz de examinar y re-examinar, decidir, regular y modificar tanto su propia práctica como a sí mismo. Ya que todo pedagogo reflexivo se genera a partir de la ruptura con lo que se es, esta ruptura siempre esta mediada por otro que opera como mediador, que coloca al sujeto en otro juego de verdad.

Una modificación del sujeto pedagogo en su estar en el mundo y en su proyecto, modificará entonces su entero horizonte de comprensión y de sentido y, en consecuencia, lo llevará a asumir de otros modos sus fundamentos, desde la apertura de nuevos sentidos de la práctica, la formación y la subjetividad pedagógica, que sostendrán lúcidamente los pasos a emprender; hoy la formación docente nos enfrenta a nuevos desafíos que deben ser repensados a luz de una filosofía de la educación que nos permita constituir nuevas prácticas y subjetividades.

Y claramente, esta posibilidad de construcción de otras subjetividades y modos de ser maestro, la evidencia la maestra Elena desde los diversos discursos que la constituyen como sujeto en el acto educativo: un sujeto social con ideologías, posturas, afectos, deseos, sueños y miedos, un “anfibia cultural” - en palabras de Antanas Mockus-, un agente que posibilita la acción



comunicativa social – en la mirada de Habermas – y un sujeto de múltiples rostros de acuerdo con el análisis que hace Alberto Echeverri” (Herrera, 2005, p. 78). Este sujeto de múltiples rostros es el que, en este texto, se referencia desde la palabra y los discursos de maestros y maestras que configuran prácticas.

“La vida es un aprendizaje constante, donde lo que prima son los intereses y necesidades por adquirir nuevas experiencias; de ahí que mi ejercicio docente, tiene que basarse en la reflexión que haga desde diferentes dimensiones, para ello me valgo de la escritura, de la investigación y del diálogo que pueda tener con la ciencia; pues, para mí, la complejidad del acto educativo, no se reduce a la instrucción, sino que trasciende a la formación del cuerpo y del espíritu, de la voluntad y el intelecto”²⁰

“Ahora entiendo que se pueden implementar muchas cosas, pueden llegar maravillosas metodologías, se pueden publicar grandes libros de pedagogía, pero si el maestro se niega a sí mismo la lectura, al escritura y el compartir con otros nada se puede hacer, pues lo más importante y vital son el deseo y las ganas para hacer cada día las cosas mejor, y amar el camino que hayamos escogido aunque existan piedras que nos tallen al caminar. Asumir una actitud positiva, así hayan dificultades, mirarse a sí mismo, y dejarse ver de otros para crecer individual y colectivamente son condiciones indispensables para avanzar. ¿Que cómo me hice maestra? Ya ven los caminos que recorrí, y ha sido lo más maravilloso que me ha podido suceder. Me dejé guiar por su corazón y me llevó a donde tenía que ser”²¹

²⁰ Narraciones de las maestras.

²¹ Narraciones de las maestras.



Estos relatos sustentan esa mirada del maestro como sujeto múltiple, en especial como sujeto de saber, de deseo y sujeto político; son distintas formas de existencia que implican posturas del campo pedagógico distintas e interdependientes, las cuales le permiten al maestro asumir las reglas de su propia existencia profesional y construir los ejes para superar cada vez más el control y la hegemonía de otros saberes, agentes y campos, sobre el ámbito pedagógico, situándose como sujeto en permanente formación y aprendizaje, en un movimiento permanente de construcción e inacabamiento.

En primer lugar, el sujeto hace referencia a un modo de ser maestro que lo pone en una relación directa con el saber y el deseo pedagógico; para Para Eloísa Vasco (Velasco, citada en Herrera, 2004, p.118), desde este modo de ser y actuar fundamentada en el saber y el deseo, el maestro tiene un papel importante que jugar, como profesional capaz de relacionar los conocimientos científicos, lo humanístico, lo social, lo cultural y el conocimiento del otro como sujeto en formación y ser individual; es decir, reconocerse como sujeto de saber pedagógico. En esta perspectiva subjetiva aparece el maestro más allá de la condición como simple portador de saber, se asume como un creador que lee e incorpora la realización de sus prácticas como experiencia y producción de conocimiento, generando un acto de pensamiento y de comprensión sobre una práctica que le es propia y que parte del deseo de actuar y transformar.

En segundo lugar, las múltiples subjetividades y modos de ser maestro que aquí se visibilizan en la pluralidad que caracteriza la esencia de la maestra Elena, generan el peso de la transformación del discurso sobre el rol del maestro como sujeto político en los distintos escenarios educativos en que se mueve: el aula, la escuela, la dirección educativa, la comunidad, las instituciones sociales, los grupos investigativos, las universidades, entre otros. En el escenario propio de la



dirección educativa, por citar un ejemplo, la maestra Elena manifiesta también modos de ser a partir de las permanentes tensiones con que se enfrentan los maestros y directivos:

“Los maestros en nuestra cotidianidad estamos siempre inmersos en tensiones que nos llevan a tomar decisiones para agendar, políticamente, asuntos que nos permiten generar prácticas desde procesos de creación. También los coordinadores y rectores nos constituimos como sujetos políticos, al nombrarnos como directivos docentes y no como administradores. Uno es maestro siempre, el ser directivo no es dejar de ser maestro, lo que pasa es que algunos se pierden en lo administrativo, por eso todo lo que hago lo hago sin que vaya en contra de mis principios; hay que entender que lo directivo es también, un lugar donde se enseña, un espacio donde se aprende”²²

Y por tanto un escenario político donde emerge, una vez más, el maestro como un sujeto político, que, desde un principio de realidad, asume posiciones y toma decisiones que legitiman en sus prácticas modos de resistencia con los que puede decidir a que le juega y a qué no, gestando los cambios y transformaciones necesarias para resignificar y dotar de nuevos sentidos los procesos de humanización de sujetos; estos modos de ser y actuar desde la resistencia como oportunidad de creación sacuden, entre otras cuestiones, la representación de que en el escenario de la dirección educativa, lo pedagógico es reemplazado por lo administrativo y el ser maestra por funciones directivas alejadas del rol pedagógico; por el contrario ambos escenarios, desde el modo de ser que se rescata en los discursos que atraviesan la maestra Elena, siguen teniendo una relación estructural entre el sujeto y el Otro en el marco de una tarea política que no se gesta simplemente resistiendo, sino reorganizando y redirigiendo el proyecto educativo

²² Narraciones de las maestras.



hacia nuevos fines con otras alternativas que emerjan y validen luchas políticas y reivindicativas del maestro y de los directivos docentes en sus prácticas.

Este rostro del maestro como sujeto político, ha sido analizado y pensado por María Cristina Martínez (2006) en sus debates sobre un modo de ser maestro que le apuesta a la articulación y la rearticulación ineludibles de lo social y de la propia reconfiguración subjetiva a partir de una relación con la política y los escenarios educativos, más como subjetividad y como proceso de creación y reorganización permanente de sí mismo y del mundo cotidiano, que como acatamiento a modelos preestablecidos de modo institucional.

Esa dimensión política del acto de educar, que se constituye en punto de encuentro de todas las narraciones conjugadas en la maestra Elena, parte del reconocimiento que se hace del maestro como sujeto político, concepción que ha sido profundizada por María Cristina Martínez (2006), desde su apuesta por la potenciación de un maestro, capaz de apropiarse de la articulación y la rearticulación ineludibles de lo social y de su propia reconfiguración a partir de “una relación con la política más como subjetividad y como proceso de creación y reorganización permanente del mundo cotidiano que como acatamiento a modelos preestablecidos de modo institucional” (Martínez, citada en Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.43).

Martínez propone pensar este modo de ser maestro desde la condición de éste como sujeto político, la cual emerge en la producción de subjetividades políticas “como respuesta a la colonización que el capitalismo hace de la política y su posterior subordinación a las lógicas del mercado, en el sentido que exige realizar una aproximación crítica tanto a los contenidos subjetivos como a los dispositivos de poder producidos por los discursos que pretenden la totalización de lo social y generalizar un modo determinado de producción de sociedad y de

sujetos, como es el caso del discurso del neoliberalismo que se postula como verdad única”

(Martínez, citada en Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.44).

En este sentido, la propuesta específica de Martínez (2006) para comprender el rostro del maestro como sujeto político, tiene que ver con que éste tiene un desafío amplio en el diseño, la formulación y la ejecución de un proyecto político-pedagógico y en especial en la formación de sujetos políticos, que en condición de actores y autores, sean capaces de construirlo, ejecutarlo y vivirlo, en un proceso de deconstrucción y posterior construcción de su propia subjetividad política” (Martínez, citada en Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p.44).

Relación pedagógica con la enseñanza, el aprendizaje y la formación

“Durante estos cuatro años yo empezaba a tener críticas frente a algunos aspectos de la profesión, especialmente me molestaba la manera como tenía que evaluar. Me parecían métodos injustos de calificar a los estudiantes, era- a pesar de la apariencia de objetividad- maneras muy arbitrarias e impersonales. Así lo dictaba el sistema. Los maestros sólo tenían que hacer caso y aplicarlo. La evaluación siempre ha sido tema de conversación, de reflexión y de transformación pero sobre todo, de preocupación de maestros y estudiantes. Sé que la evaluación ha pasado de ser un producto, a ser un proceso, me parece bien, pero he creído que la evaluación como proceso es también una poderosa estrategia para la formación intelectual, personal, social y en general se constituye en motor de una acción, y a la vez en motivo de reflexión para la continuidad o la transformación; es también un medio de encontrarse con uno mismo”²³

²³ Narraciones de maestras.

Estas narraciones reflejan en la maestra Elena otro modo de ser maestro, esta vez movilizado por una práctica reflexiva desde las cuales los maestros se interrogan, se cuestionan y se preguntan por muchos asuntos de la educación, de la profesión docente y de la relación pedagógica con procesos como la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la evaluación; un modo de ser que no invisibiliza, sino que le da un lugar a la inconformidad y a la incomodidad para trascender de la zona de confort y abrir líneas de fuga desde la pedagogía crítica y reflexiva como vías para crear y buscar otros caminos alternativos en los cuales pensar y vivir los procesos evaluativos; es una clara manifestación de la aptitud crítica de maestros que generan prácticas de resistencia productiva en sus propias experiencias de vida.

“...Siempre los estudiantes de secundaria han creído que matemáticas implica el aprendizaje de unos cuantos ejercicios y problemas típicos, en los que cabe sólo la capacidad de resolverlos o no, pero nunca han creído que es una ciencia que exige reflexión análisis, significado. Entonces, mi tensión estuvo en la comunicación de este mensaje. Las niñas y padres-madres, se preocupaban porque no ponía las tradicionales tareas de 20-30 problemas y ejercicios, (aún pasa eso...), que en las evaluaciones escritas y orales preguntara lo que ellas llamaban teoría: ¿por qué hace esa operación y no otra?, ¿por qué esa respuesta?, ¿por qué ese método?, ¿Es posible esperar que diera tal respuesta? Y así, se presentaron los primeros choques; pero fueron entendiendo, o al menos lo parecía”²⁴

Esta acotación muestra cómo las prácticas de enseñanza y evaluación de una ciencia en particular desplegadas por los maestros, se inscriben en una crítica que genera incertidumbres acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos; las reflexiones en torno a éstos asuntos

²⁴ Narraciones de las maestras.

llevan a los maestros a repensar su qué hacer en el despliegue de otros escenarios que posibilitan experiencias alternas y distintas, replanteando y repensando los principios del acto educativo y de sus propias prácticas; esto implica un modo de actuar que parte de cuestionamientos y preguntas de fondo por los contenidos, categorías y discursos escolares, por los procesos y métodos que han configurado esos contenidos, por la enseñanza, la evaluación, por las tendencias curriculares y su pertinencia.

El modo de ser maestro que se lee tras estas narraciones sitúa la práctica pedagógica como un espacio de reflexión, resistencia y crítica constante, lo cual favorece la emergencia de nuevas subjetividades, transversalizadas por otras discursividades que dotan de sentido las problematizaciones respecto a los procesos de enseñanza y evaluación, logrando cambios no sólo técnicos sino, además, estructurales y nuevas miradas de lo que significa ser maestro, cambios que se logran, no de manera inmediata, pero sí a lo largo del tiempo.

“...Reflexionando en que la matemática es una ciencia que favorece la abstracción, que tiene un simbolismo propio y que puede conjugar métodos que van desde la demostración basada en una lógica secuencial, ordenada hasta la comprobación a través de casos concretos dados por relación entre cantidades, he tratado de hacer de mis clases un espacio para fortalecer estas y otras propiedades de la matemática, y así mismo contribuir con la evaluación a hacer que lo analizado y estudiado en clase se refuerce, se complemente y se comprenda. Por ello en mis prácticas pedagógicas enfatizo mucho en la lectura y los procesos de comprensión, insisto en la necesidad de encontrar significados, de buscar sentido más allá de las líneas”²⁵

²⁵ Narraciones de las maestras.



Se rescata en los relatos que conforman la esencia discursiva de la maestra Elena, caminos desde los que se recrean las prácticas educativas, resistiendo a los currículos únicos, cerrados y excluyentes y, además, creando y produciendo propuestas pedagógicas desde enfoques y principios alternativos a los hegemónicos; contemplando, de esta manera, la enseñanza como “un acto profesional donde el maestro conjuga su acción diaria, la cual es objeto de reflexión y búsquedas permanentes. Se busca que la enseñanza sea una acción profesional cimentada en un conocimiento y un bagaje teórico que posibiliten el análisis, la experimentación y la sistematización de la acción pedagógica” (Arcila, 2006, p.80).

Es en esta instancia, donde las subjetividades que emergen de la relación pedagógica con la enseñanza, permiten situar al maestro desde múltiples lugares donde la perspectiva crítica genera espacios de reflexión y de análisis de todo lo que sucede dentro y fuera de las aulas, y que, más allá de pensar en la enseñanza y el aprendizaje de manera aislada contemplan la necesidad de incluir al contexto, a las situaciones particulares valorando la enseñanza como un acto dialógico, un acto comunicativo que pone en común conocimiento, preguntas, intuiciones, posibilidades y posiciones, reconociendo la necesidad de conjugar el saber pedagógico y el saber científico a través del hilo relacional que teje la didáctica como una construcción permanente del maestro.

Al llegar a este punto se puede comprender que no solo se trata de pensar en la educación como una manera de transmitir conocimientos de manera aislada, se incluye dentro de esta perspectiva el reconocimiento del otro como sujeto, de lo que este es y de las condiciones con las cuales llega a los escenarios educativos, así, es posible pensar que la educación no sólo se encarga del conocimiento sino que también tiene el deber de cuidar y velar por los actores que intervienen en el acto educativo, encontramos con ello una relación estrecha entre el cuidado del otro y la



función protectora que deviene de la misma, situación que se despliega a partir de las condiciones que se proponen en el ámbito educativo con procesos de humanización y de reconocimiento constante. Pensar desde este punto de vista, posibilita abandonar el presupuesto en el que la pedagogía es valorada como control para instaurar la individualización de los sujetos.

La línea demarcada a lo largo de todo este texto pone de manifiesto modos de ser y actuar, subjetividades múltiples que generan alternativas y que se preguntan por la relación existente entre el saber y la ciencia, modos que despliegan prácticas, que las problematiza y transforma a partir de los discursos que las configuran.

Con esto se hace indispensable un proceso de cuestionamiento constante, el cual hace parte de “la necesidad de pensarse, observarse y recrear lo que es, lo que ha sido y lo que hace de su estatuto profesional, es hoy una tarea prioritaria en la búsqueda de la construcción de una mirada múltiple de sí mismo y de la enseñanza como espacio del saber del maestro. En este sentido, la escritura se convierte para la pedagogía y el maestro, en un instrumento de reconceptualización y recontextualización de sí mismo” (Herrera, 2004, p.107); en el cual las prácticas generadas por los maestros y maestras se constituyen en escenarios marcados por distintas dinámicas donde se ponen de manifiesto incertidumbres, tensiones, resistencias, ambigüedades, búsquedas que marcan la indagación constante en torno a los sentidos y alcances de los discursos educativos, curriculares y pedagógicos, anclando en estas experiencias nuevas rutas que propicien despliegues educativos dotados de nuevos sentidos para el mejorando los procesos pedagógicos.

Pensar en prácticas alternativas, en un maestro que se interroga por su saber, que hacer y ser pedagógico, pensar en otros modos de habitar y ser parte del acto educativo es quizás una de las



inquietudes que quedan pendientes a partir de la realización del ejercicio investigativo que se ha estado elaborando, dejar de especular que el maestro es un simple transmisor y que su papel es este dentro y fuera del ámbito escolar implica reconocerlo como un sujeto activo portador de conocimiento, de saber y de ser, aspectos que en sí mismos llevan inmersos grandes desafíos y retos pues en estas instancias se encuentran los debates actuales respecto a la educación, la calidad y la excelencia educativa. Permear las exigencias y responsabilidades que por parte del estado se le atribuyen al maestro no es una tarea fácil, sin embargo, es en este punto donde se hace necesario que el maestro se visualice a sí mismo como un sujeto político y también social, comprendiendo de esta manera que es en la medida en que su formación y subjetividad lo permiten donde se proponen prácticas que se convierten en alternativas ante las demandas y presupuestos que nos exige la actualidad, espacios que no se realizan bajo unos presupuestos de calidad y que propenden más allá de educar y formar en áreas específicas, la formación de sujetos, la instauración de espacios donde el ser y las experiencias significativas van generando poco a poco cambios en la consciencia y en las formas de habitar el medio donde se encuentran.

Se despliegan, entonces, espacios de fuga y de resistencia, productiva pues aunque los contenidos y la transmisión de conocimientos se genera de forma espontánea, es en la interpretación y en el modo en que ella se genera donde se permite una mirada diversa en torno a la educación, una mirada que toma en cuenta el contexto, sino también las incertidumbres, los miedos, ilusiones, gustos y preferencias no sólo de los estudiantes sino también y de modo muy especial del maestro pues son estos los factores principales que propician la movilización de conocimiento y la ruptura frente a nuevos modos de interpretar el acto educativo.

Tener en cuenta tales consideraciones posibilita comprender que como maestros, encontramos inmersos en medio del debate y la continua pugna entre lo que debemos ser para el estado y lo



que podemos hacer dentro de nuestras prácticas educativas, permite la pendulación constante en torno al saber, el hacer y el ser, comprendiendo que más que ser una tarea fácil la complejidad del acto educativo, moviliza las prácticas de los maestros, llevándolos a un continuo cuestionamiento en torno a sí mismos, y trayendo como consecuencia la diversificación y legitimación de otras prácticas educativas, convirtiéndose con ello en artífices de su espacio, de los escenarios donde se encuentra inmersos, de los contenidos, de los modos de ser con sus alumnos, pares y directivos y generando prácticas que en sí mismas se sitúan fuera de los presupuestos y las demandas que se les impone.

A modo de cierre, pensar en prácticas alternativas, en un maestro que se interroga por su saber, su qué hacer y ser pedagógico... así como indagar en otros modos de habitar y ser parte del acto educativo, son algunos de los cuestionamientos centrales de este trabajo que dejan tareas pendientes a posibles ejercicios investigativos que se continúen elaborando y que, quizá, busquen seguir resaltando modos de ser maestro que lo reconozcan como un sujeto activo constructor de conocimiento, de saber y de subjetividades; aspectos que, en sí mismos, llevan inmersos desafíos y retos desde los cuales se pueda entrar a las discusiones que se tejen en los debates actuales respecto los discursos sobre la educación de calidad y la excelencia educativa.

Esta apuesta implica vivir en escenarios de tensión y resistencia que cuestionen y atraviesen la subjetividad política del maestro, generando siempre la sospecha por los sentidos que se imparten a través de aquellos discursos y exigencias que impone el Estado; esta no es una tarea fácil, ya que implica rescatar procesos de visibilización del maestro como sujeto político que en el panorama actual han sido invisibilizados y silenciados.



Una de las vías que se proponen para tal cometido, pero que, a la vez, deja clara la necesidad y posibilidad de creación de muchas otras rutas, es la de dotar esos discursos de otros sentidos que emerjan del saber pedagógico del maestro, configurando discursos propios y creando prácticas alternativas que generen cambios en la consciencia y en las formas de habitar los escenarios y contextos, desplegando espacios de fuga a través de la creación de miradas diversas y modos múltiples de forjar la educación, reconociendo la pendulación constante en torno al saber, el hacer y el ser.

DEBATES FINALES...LO INACABADO, LO MÚLTIPLE, LO DINÁMICO...AQUELLO QUE SIEMPRE ESTÁ EN CONSTRUCCIÓN...

Es oportuno para los debates finales que se avecinan, centrar a modo de conclusiones las líneas de indagación que quedan abiertas a posibles intereses investigativos que puedan emerger en la dirección del mismo propósito por repensar el maestro en los escenarios educativos, dinámicos y cambiantes en que éste se moviliza.

Bien pareciera que la maestra Elena conjuga en sí misma la idea de constitución de subjetividades múltiples, de rostros que en ella se manifiestan como cambiantes, dinámicos y diversos, rostros que materializan la idea de otros modos de ser como una idea móvil, desde la cual se visibiliza un maestro, una maestra que no siempre es la misma, una maestra inacabada, con múltiples modos de ser, los cuales va configurando gracias a que se reinventa siempre, a que se va apropiando de lo vivido; estos modos no son estáticos, al contrario la esencia dinámica que los caracteriza hace que esta maestra pendule, constantemente, entre esos modos de ser en distintos momentos y espacios.



Este personaje que nace de los discursos de maestras de carne y hueso y de historias de vida de muchas otras....trata de romper esa idea del maestro como único, singular y acabado; en cambio resalta al maestro como un sujeto que reinventa sus modos de ser permanentemente. No somos siempre un mismo maestro, una misma maestra, nuestra propia subjetividad se vuelve múltiple en tanto conjuga diversos modos de ser y actuar, no sólo porque así lo decidimos sino, también, porque así lo configura las tensiones y resistencias que nos atraviesan en un devenir que posibilita que todos los días nos construyamos y nos replanteemos e inquietemos por aquello que va pasando con nosotros mismos como maestros en términos de nuestra subjetividad, así vamos siempre renaciendo a otros modos posibles de ser, modos siempre distintos.

“Para mí el ser maestra y el ser directiva docente, no es algo separado o fragmentario, es una unidad donde cada espacio es de crecimiento y aprendizaje permanente, de transformación subjetiva (...), es una cuestión de ser humano, de humanidad. (...). Hoy en día es muy bonito cuando mis estudiantes me llaman maestra, cada que lo hacen me recuerdan que uno como maestro tiene siempre la obligación de aprender y seguir haciéndose; los maestros estudiamos para aprender, porque cada uno de nuestros actos son actos de aprendizaje constante con los otros.”²⁶

La transformación subjetiva de la que se habla relaciona procesos, actitudes, principios, discursos y prácticas que posibilitan en el maestro la construcción de sí mismo, desde narraciones autobiográficas que le ayudan a éste reconstituirse en la historicidad de los ejes tiempo y espacio, con acciones que le han permitido a la maestra Elena situarse e invitarnos a situarnos, como sujetos en permanente formación, en un movimiento permanente de construcción e inacabamiento.

²⁶ Narraciones de las maestras.



Este último, es un elemento característico de la formación pedagógica, que, en la puesta en escena de las huellas formativas, nos recuerda nuestro lugar como maestras en construcción permanente, que nos permite observar al otro en tanto nos observamos a nosotros mismos y “tomar conciencia de nuestra condición como “sujetos educables”- en palabras de Eduardo Zambrano- como proyecto formativo que implica la acción del maestro y del colectivo docente y no como una simple exterioridad.

Se referencia, de este modo, una vuelta de lo externo a lo interno y de ahí hacia el Otro, permitiendo que el sujeto dirija la acción transformadora hacia la construcción íntegra de su humanidad, es decir, el despliegue de lo que Federico Hegel considera “ascenso a la generalidad”. En este caso la construcción de subjetividad del maestro y su conciencia de sí tienen una doble finalidad pedagógica, pues hacen que se edifique una mirada fructífera del maestro y de su práctica formativa en su sentido ético, humanista y profesional como sujeto educable” (Zambrano, citado en Herrera, 2005, p.78).

Cabe señalar, además, que existe, en la esencia del personaje aquí creado, un armazón discursivo que se sustenta en los sentidos de aquellas narraciones, experiencias e historias de vida de los maestros; conocerlas y conocer cómo se nombran, cómo actúan, a qué obedecen o se resisten sus pensamientos, qué líneas de fuga abren sus prácticas... no sólo es importante para comprender los procesos subjetivos que nos hacen ser de múltiples modos, sino que es un ejercicio que le da un lugar a esos discursos que se han constituido en teorías, pero no aquellas que preceden la praxis, sino en teorías que son en sí mismas práctica, en tanto configuran maneras de actuar y permiten situarnos, desde la tarea política del maestro, en distintos lugares construyendo diversas prácticas y fugas para habitar los escenarios educativos.



Citando el caso particular de los escenarios educativos que caracterizan el panorama actual, aquellos discursos que teje el maestro como teoría y práctica de su qué hacer, resignifican, en términos de su formación subjetiva, el carácter técnico que se sitúa frente al vacío pedagógico del arsenal conceptual que hoy en día plantea un deber ser del maestro en el marco de la excelencia educativa, la innovación y la educación de calidad que se le exige...¿Cómo resignifica, entonces, el maestro, desde sus propios discursos y prácticas, este arsenal conceptual?...

La respuesta no tiene que ver con un asunto distinto al de la configuración de múltiples subjetividades y modos de ser maestro en la construcción de maneras de actuar y habitar estos escenarios, pues todos los análisis tejidos a lo largo de este trabajo investigativo nos llevan a concluir, además, que no nos formamos como maestros desde los asuntos técnicos que nos imponen las directrices de cómo debemos ser y cómo debemos actuar, sino que en esa configuración del ser maestro toman lugar unos juegos de verdad que no son sólo científicos, unos saberes del maestro, muchos de ellos invisibles, unas lecturas, unas lógicas, unas tensiones y resistencias que movilizan nuestra capacidad creativa para consolidar unos discursos y unas convicciones propias, las cuales, políticamente, nos permite sentar posiciones, tomar decisiones y situarnos en determinados lugares para generar desde allí maneras de actuar, prácticas que se escapan a las determinaciones, los absolutismos y dogmatismos, abriendo líneas de fuga y puertas de salida hacia el renacer de nuestras subjetividades, hacia la posibilidad de crear y posicionar nuestro saber.

Esta apuesta por procesos de re-significación, re-configuración y re-conceptualización, nos hacen volver sobre enunciados y nociones, que desde la forma se han considerado de apertura, pero que en esencia guardan un vacío; de ahí nuestra insistencia en volver sobre aquellas prácticas



pedagógicas como campo reflexivo de los maestros, dando paso por esta vía a la constitución de una política de la experiencia, donde emerge un maestro que se constituye en sujeto de saber desde su relación con la pedagogía, la cual adquiere forma en el ejercicio concreto de la política del aula y de las prácticas pedagógicas, en las cuales se hace visible la emergencia de esos saberes pedagógicos propios que se han liberado del aprisionamiento que les producían los paradigmas y enfoques, dando lugar a pedagogías no universales, muchas de ellas “híbridas, en diálogo y confrontación con esos saberes constituidos”²⁷

La maestra Elena a partir de sus experiencias, resignifica el arsenal discursivo del que se viene hablando, nombrando y cuestionando el sentido conceptual de todo un sistema educativo mediado por el asunto de la medición, la estandarización y la comparación...

“Un asunto que me ha hecho desconfiar en mis prácticas ha sido el tema de los premios a maestros e instituciones, hace algunos años recibí uno de ellos, me asustó muchísimo porque esto significaba que estaba haciendo muy bien la tarea que me exigían, quiere decir que estas captando todas las ideas de los otros para que sean prácticas exitosas, eso es miedoso pues vivimos en una tensión en la que los maestros estamos siendo cooptados por discursos del resultados y la calidad en pruebas que invisibilizan a eso otro con el que interactuamos en contexto; en consecuencia estamos siendo premiados por lo que ellos llaman un bien pedagógico, es decir homogenizar la enseñanza; estamos trabajando para puntuar en unas pruebas externas, desconociendo que somos diferentes, todo esto gracias a los discursos que hoy se instalan.

²⁷ Mejía., (2006), *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*, p.83.

El éxito de la educación parece estar en los resultados de unas pruebas, cuando debería ser en los procesos que se viven, que se dotan de sentido en el día a día y que se sitúan en contextos diversos nunca generalizables, se nos olvida que las realidades nuestras son distintas...que no todo el mundo vivió lo que nosotros: las guerras, el narcotráfico, las violencias, el desplazamiento...han configurado una carga social histórica que no hay que desconocer cuando intentan compararnos con otras realidades, con los sistemas educativos y logros de otros países ajenos. Hay que pensar en contextos, ser críticos con lo que se hace, ahí está la verdadera creación, no en el copia y pegue de lo que proponen otros países, ¿Cuáles innovaciones, entonces?, ¿Qué es lo innovador de lo que nos proponen si seguimos sosteniendo el mismo esquema de escuela?...nos estamos quedando sólo en innovaciones que cambian la forma, olvidándonos de la verdadera creación que transforma la esencia...Nos insisten en que necesitamos una escuela distinta... ¿Cuál, pues? Si nos da miedo crearla?...ésta es una conquista difícil porque mientras todos censuramos la manera técnica de la educación, a la vez todos la exigimos; es cuestión de hacernos conscientes de ello y apuntarle a una propuesta educativa diferente’’²⁸

En efecto esos discursos que nos quitan identidad, parecen anestesiar la capacidad creativa y crítica de muchos maestros, nos vuelven entrenadores, reproductores, agentes pasivos, receptores y no productores de saber pedagógico; ¡ahí está el apuro, en esencia la preocupación del maestro hoy!, una preocupación que no se reduce netamente a una dignificación en términos de estatus y de remuneración salarial, una preocupación que no se soluciona con que el ministerio publique documentos, resoluciones, decretos y cartillas donde agentes externos agencian lo que el maestro

²⁸ Narraciones de las maestras.



deber ser, lo que debe enseñar y cómo debe hacerlo; esta preocupación nos recuerda la deuda que tenemos con la historia del maestro y de la pedagogía colombiana, pues tras tantos movimientos pedagógicos y luchas para lograr espacios propios y derechos, hemos estado cara a cara con la posibilidad de crear, de posicionar nuestro saber pedagógico...pero nos ha dado miedo, quizá no hemos sabido cómo hacerlo y ante esa angustia de no saber si lo que hacemos está bien o no, de tener la oportunidad de crear nuestra propia pedagogía, nos hemos quedado cortos y seguimos demandando al Estado y las agencias que sean ellas quienes nos digan qué hacer y cómo hacerlo avalando ese poder homogenizante que invisibiliza al otro.

De hecho las preocupaciones del maestro hoy, tienen que ver con la oportunidad de saldar esa deuda y por tanto son preocupaciones, tensiones y resistencias que se manifiestan en términos de subjetividad, pues se inquietan por un asunto de lo humano y de la formación; son tensiones que ponen sobre la mesa la necesidad de posicionar un lugar por el saber y por el maestro, por la profesión como un arsenal de nociones, conceptos y prácticas especializadas, no como asuntos meramente técnicos. La maestra Elena conjuga muchas de estas preocupaciones y resistencias que la inquietan:

“Me cuestiona que siempre a los maestros nos empiezan a cooptar, a designar que es lo que debemos hacer... y hoy más que nunca, eso me molesta; nos quieren imponer qué hacer, condicionar qué estudiar; por eso yo me la juego constantemente en actos de resistencia que me llevan a tomar decisiones políticas, por ejemplo la de negarme a que me pagaran mi beca de doctorado al sentir que me imponían lo que debía estudiar y no lo que yo quería.

Así pues, me molesta la cooptación, pero también la acomodación de los maestro en las instituciones educativas, las zonas de confort en las que se quedan, es como si se les pegara la incapacidad, la minusvalía de que son pobres, que no tienen futuro, que tienen que hacer todo lo que se les impone, que no pueden crear cosas nuevas...como si ese peso fuera generacional o una culpa social que no entiendo...En últimas lo que hoy me cuestiona, eso por lo que siempre me he preocupado y lo sigo haciendo es por el ser del maestro, por ese ser que está en el hacer, en la práctica del día a día....”²⁹

Y es así como regresamos al punto del que partieron todas las preguntas iniciales de este trabajo investigativo; al sitio donde cobraban y siguen cobrando lugar ciertos acontecimientos que de manera no gratuita, nos incomodaban, nos inquietaban, nos hacían cuestionarnos, salirnos de esa zona de confort para plantearnos preguntas por el ser y el hacer del maestro; al lugar que, soportado en una plataforma de tensiones, nos situaba frente a muchas resistencias y saberes invisibles. Hemos retornado a la práctica pedagógica, como dispositivo a partir del cual los discursos y los modos de ser y actuar del maestro visibilizan líneas de fuga desde los lugares políticos que ocupa el maestro, prácticas desde las cuales se constituyen las subjetividades de éste; veamos cómo sucede esto en las prácticas que despliega la maestra Elena desde los discursos que en ella conjugan sus modos de ser, sus subjetividades múltiples.

“Ese juego lo hago desde todos los lugares, no me gusta que uno no tenga libertad para moverse, hago lo que hay que hacer, con el fin de enfocarme y enfatizar mucho más en hacer cosas distintas que trasciendan lo técnico, que en últimas es lo más sencillo; a lo que le apunto realmente es a generar otras apuestas distintas. También fijo mi posición

²⁹ Narraciones de las maestras.



en cada situación, miro muy bien donde están mis responsabilidades, pero también donde están mis posibilidades. Todo aquello que me hace vivir en tensión y en resistencia, como el caso de la evaluación de mis estudiantes por ejemplo, lo pongo en lectura constante, en una relación con el otro, en un lugar que logre visibilizarlo, siempre pensando y custodiando esa idea de que el otro aparezca.

El cuidado del otro es cuando en la formación dejo que el otro aparezca, cuido que el otro no se parezca a mi sino que sea lo que quiere ser, esto es algo que se aprende reconociendo las tensiones siempre presentes en la práctica del otro y en la de uno mismo. En definitiva lo que busco hacer permanentemente es generar otras formas, romper sutilmente con lo establecido de una manera que permita que el otro surja; la cuestión está en no quedarse allí sino crear alternativas que, entre otros asuntos, visibilicen esas prácticas del otro, quitándole así fuerza a las prácticas de control siempre presentes en los escenarios educativos, prácticas de cría y obediencia que individualizan.

Mi apuesta para vencer esa tensión es cuidar que el otro sea el mismo y no repita y replique al maestro, pues ahí es donde realmente se vive la educación y la pedagogía; yo siempre he estado en esa tensión y, aunque, no es fácil salirse, siempre estoy en una búsqueda por desatarlo, por escapar de esto, por proponer prácticas de enseñanza que tengan en cuenta las necesidades de mis estudiantes.

En general, siempre me sitúo en escenarios que me permitan buscar salidas desde mi formación como sujeto político; de ahí que hacer parte hoy de lo que significa moverse como movimiento social, por ejemplo, se constituye para mí una práctica en la que le apostamos a darle un lugar distinto al maestro, a sus reflexiones, prácticas pedagógicas, sentires y experiencias; es ésta una oportunidad para pensar la formación permanente de los maestros no al servicio de las pruebas sino al servicio de lo vital., de lo humano y de los saberes y prácticas que crean constantemente los propios maestros, apostándole así a la formación del ser, al encuentro con subjetividades”³⁰

En suma, todas estas prácticas incluso muchas otras que se escapan a estas narraciones, manifiestan modos de ser y de actuar de maestros que configuran otros discursos, los cuales provienen de una episteme distinta, una episteme que tiene como punto de partida y de llegada el tema de la subjetividad y propiamente de la subjetividad política, en tanto materializan una apuesta político-pedagógica por la formación como sujetos críticos que piensan en procesos vitales como el de reinventarse a sí mismos constantemente. No es fácil esta lucha porque no es desde la comodidad de la obediencia, sino que es desde la resistencia productiva como estilo de vida que es necesario construirlo, nombrarlo, defenderlo, posicionarlo; es una tarea que demanda de la formación profesional, ética, crítica y política de aquellos maestros que, viviendo en medio de tensiones y resistencias, le apuntan a jugársela, a luchársela para continuar pensando en otras formas, otras alternativas, otros caminos.

Mirándolo así, se concluye que como maestros cada vez somos otros, cada vez se lee en nosotros una apuesta distinta que reconoce el acto de educar como un significativo

³⁰ Narraciones de las maestras.

acontecimiento pedagógico que nos transforma la vida, siempre que nosotros mismos dejemos que nos transforme; abriéndonos, como sujetos de educación, al aprendizaje, reflexionando frente a las maneras de ser y de actuar, asumiendo esto como un asunto de gratitud, de sensibilidad, de hacernos más sensibles frente al otro en un ejercicio firme de ponerlo ahí: en un lugar que le permita pensar en otras posibilidades, tomar decisiones, asumir riesgos, leer contextos; es este un asunto, también, de esperanza, de posibilidad y de fe con el otro, la fe de creer que es posible que podemos cambiar y transformar participando en un juego de ajedrez que no busque ganarle al otro, sino generar con éste tácticas y modos de actuar y de constituir de forma múltiple, integral y plural subjetividades.

Las anteriores pesquisas requieren de la capacidad creativa del maestro que le permita forjar posibilidades y rumbos desde una de las premisas que teje la maestra Elena en sus narraciones: *“el hecho que no se haga no quiere decir que no se puede hacer, el hecho de que no exista no quiere decir que no pueda existir”*³¹, justo en el marco de este pensamiento se pueden ir agendando, políticamente, asuntos, decisiones, actos y prácticas que permitan al maestro arriesgar sus voluntades, mirar los retos como posibilidad de ir construyendo comunidad, de hacer con el otro y creer en éste, ubicándonos en una apuesta política para generar alternativas y movilizarlas desde esas mismas voluntades.

Todo esto dista de una concepción idealizada del maestro, “permitiéndole, en medio del desencanto cotidiano, de una realidad limitada de subordinación de su oficio, reflexionar, crear y producir múltiples formas de ser, es decir, que en medio de las tensiones, de lo adverso y lo paradójico el maestro permanentemente se movilice a la creación” (Aguilar, Calderón y Ospina,

³¹ Narraciones de las maestras.



2008, p.136). Son éstas “formas de resistencia productiva, es decir, prácticas abiertas y visibles fundamentadas en la cara positiva del poder, que producen otras formas de ser maestro; no se centran en hacer manifiestos los efectos negativos de la dominación y de la hegemonía de las políticas económicas sobre la educación, sino que se interesan por visibilizar aquellos discursos anónimos y subyugados del maestro que se proponen como fuerzas susceptibles de resistir y producir; al interior de este marco de referencia, el aparente silencio y aceptación de la dominación por parte de los maestros no se lee como docilidad o pasividad, sino como posibilidad de fuga que se convierte en táctica” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 29).

En últimas todas estas apuestas que hemos venido referenciando, son las que habitan la esencia del maestro como sujeto político, el cual despliega acciones colectivas encaminadas por la vía de la cooperación hacia un mismo fin: la educación de los seres humanos, a través de la investigación y la escritura como oportunidad para la creación de alternativas pedagógicas, de líneas de fuga que abran otras perspectivas para situar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para pensar la formación de maestros y de ciudadanos y, en definitiva, una oportunidad para la producción de saber pedagógico tras la comprensión de los saberes invisibles que constituyen los múltiples modos de ser del maestro; esto es, además, una oportunidad para abonar nuestra parte a la deuda que ha existido por el reconocimiento, la dignificación y visibilización de las múltiples subjetividades, rostros y modos de ser y actuar que constituyen al maestro como sujeto.

Este cometido se logra, pues, desde las batallas que uno tiene con uno mismo, desde las tensiones y resistencias que inquietan nuestros pensamientos y ponen a pendular nuestras decisiones y prácticas; batallas que requieren del tacto y la sensibilidad de los maestros para saber escuchar y leer los contextos y, así, proponer y crear en función de éstos, pensando



siempre en los lugares entre los cuales necesitamos pendular para generar procesos de resignificación desde el despliegue de prácticas que apelen a la toma de decisiones como uno de los componentes de ese ejercicio político en el que nos movemos siempre como seres de palabra, de lenguaje, de comunicación, de pensamiento y de decisión; aquellas tensiones y resistencias conllevan al maestro a conjugar discursos, crear saberes y teorías que posibilitan la configuración de prácticas y modos de actuar, los cuales le exigen tomar decisiones políticas en el aula, la escuela y muchos otros espacios educativos que son en sí mismos escenarios políticos donde hay convergencias, juegos de poder, tensiones y resistencias que, cotidianamente, van constituyendo al maestro como un sujeto político desde la toma de decisiones y la defensa de posiciones y lugares en los que se sitúa.

Dejamos abierta, finalmente, esta idea de constitución del maestro político para dejar a la vista las bisagras y las grietas por las que otros maestros también pueden continuar sus indagaciones, no sin antes llegar al epílogo de este texto resaltando lo inacabado, lo múltiple, lo dinámico...aquello que siempre está en construcción, aprendizaje y reinención constante: la formación y constitución de las subjetividades de aquel maestro que no cesa de emprender su tarea política desde el cuidado y reconocimiento del otro, partiendo desde las resistencias y poderes que se dan en los escenarios político-educativos, desde la negociación de las diferencias, contrariedades y divergencias que están en la forma, pues en esencia todos estamos de acuerdo: todos queremos apostarle a una mejor educación, una mejor escuela, un mejor maestro, un mejor ciudadano...esto se logra desde los consensos, los puntos medios en los que no hayan vencidos ni vencedores, desde las líneas de fuga que abran posibilidades de creación y transformación.



Que queden, entonces, para los lectores y maestros, los surcos entreabiertos de manera que éstos se unan a la conquista de seguirnos pensando otras cuestiones, otras tensiones que nos conlleven a emprender otras franquicias y batallas por posicionar y visibilizar el saber del maestro y los mundos que se abren en las prácticas que éste despliega, dejando, eso sí, la sensación a la que la maestra Elena invita cuando nos recuerda que “*algo tenemos que estar haciendo bien los maestros, desde que ya no hay un muerto todos los días en las instituciones educativas...*”³² desde que aún hay niños y jóvenes que desean ir a la escuela y abrazar su maestra (o), desde que prefieren coger un libro que un arma; desde que, a pesar de que ellos también se resisten a nosotros, llegan cada día a la escuela o a cualquier otro escenario educativo a disponerse para aprender, para darnos un lugar como maestros en su camino...algo tenemos que estar haciendo bien los maestros desde que todavía hay quienes nos estrechan su mano como oportunidad para que nosotros les demos un lugar a ellos en el que puedan aparecer y formarse como sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D., Calderon, I., Ospina, J., (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Álvarez, A., Unda, M., Pabón, R., Rodríguez, A., Ramírez, J., (2001), *Expedición Pedagógica Nacional: Pensando el viaje*. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Fondo MEN-ICETEX.

³² Narraciones de las maestras.



- Arcila, M. Basto, C. Herrera, G., (2006), Análisis pedagógico de las historias de vida de maestros Una Experiencia Investigativa. Revista Pedagógica Aulas (N°3), p.79-97. Copacabana, Antioquia.
- Cardona, B., (2005), Breve recuento de mi vida en la docencia. Revista Pedagógica Aulas (N°2), p.93-107. Copacabana, Antioquia.
- Carvajal, L., (2008), Una historia marcada por el amor. Revista Pedagógica Aulas (N°5), p.139-149. Copacabana, Antioquia.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Volumen II*. España. Editorial Gedisa.
- Frigerio, G., Diker, G (2005), *Educar ese acto político*. Del estante editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Gobernación de Antioquia, Secretaria de Educación para la cultura., (2007), *Maestros para la vida Personas y ejemplos inolvidables*. Editorial artes y letras Ltda. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Gobernación de Antioquia, Secretaria de Educación para la cultura., (2008), *Maestros contadores de historias, relatos de vida*. Editorial artes y letras Ltda. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Henao, G., (2010), Haciendo resistencia desde la escuela. Revista Pedagógica Aulas (N°7), p.80-91. Copacabana, Antioquia.



- Herrera, G., Basto. C., (2005), Los relatos autobiográficos de los maestros. Una posibilidad de construcción de la enseñanza y de saber pedagógico. Revista Pedagógica Aulas (N°2), p.75-91. Copacabana, Antioquia.
- Herrera, G. Basto, C. Palacio, L., (2004), Las historias de vida de maestros. Espacios de construcción de subjetividad y de saber pedagógico. Revista Pedagógica Aulas (N°1), p.96-120. Copacabana, Antioquia.
- López, Hna Dora., (2008), *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "Patio 13" de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Copacabana.* Universidad de Antioquia, Medellín.
- Martínez, A., Álvarez, A., (Enero-Junio 2001), Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo. Revista Acción Pedagógica., (V. 10, N°01-02), San Cristóbal.
- Martínez, A. Orozco, J., (Septiembre- Diciembre de 2010), Políticas de escolarización en tiempos de multitud. Revista Educación y Pedagogía (V.22, N°58).
- Martínez, M., (2008), *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político.* Editorial magisterio. Bogotá, Colombia.
- Mazo, M., Henao, S., Moreno, M., (2012), *Instancias curriculares: Concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Estudio de Caso.* Universidad de Antioquia, Medellín.



- Meirieu, P., (2006), El significado de educar en un mundo sin referencias. Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la nación. Dirección nacional de gestión curricular y docente.
- Mejía, M., (2006), *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*, p.83-221.
- MEN (2012). Plan decenal de Educación. Colombia. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html>.
- MEN (2012). Educación de Calidad el camino para la prosperidad. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-237397_archivo_pdf.pdf
- Monterroza, F., Ardila, L., Ruíz, L., (2012). *Apenas vi, fue que se los pegaron por detrás ¡Pam pam!/: La violencia urbana en Medellín narrada desde la experiencia de jóvenes escolarizados. Representaciones sociales de la violencia urbana en jóvenes escolarizados: un estudio de caso en la Institución Educativa Federico Carrasquilla, Medellín 2011*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Noel, A., (Sin fecha), Las políticas públicas y derechos humanos. Discurso sin compromiso, p.56-97. Ediciones Aurora.
- Olaya, B., (2006), Mi historia de vida como maestra. Revista Pedagógica Aulas. (N°3), p.99-107. Copacabana, Antioquia.



- Ortiz, R., Suárez, J., (2009), *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005): un espacio para la reflexión y el debate*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Secretaria de educación de Medellín., (2012), *Los Maestros cuentan: Relatos de los ganadores del premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación, año 2011*. Medellín, Antioquia, Colombia
- Secretaria de educación de Medellín., (2014), *Caminos de excelencia*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Simons, M., Masschelein, J., (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, Argentina.
- Unda, M., Orozco, J., Rodríguez, A., (Enero-Junio 2001), Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Revista Nodos y Nudos. (V.2, N°10). Bogotá D.C.
- Wöhning, E., (2005), *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica*. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.