

El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros¹. ¿Expresiones de acción política?



Resumen/Abstract

El texto busca develar las posibilidades de despliegue de la subjetividad política de los maestros que se suscitan en y desde el desarrollo de experiencias pedagógicas producidas por grupos de maestros que deciden emprender acciones alternativas a las vivenciadas en la cotidianidad escolar. La reflexión se centra en el reconocimiento de algunos eventos que se producen tanto en las interacciones como en las actividades que se generan en el desarrollo de dichas experiencias, y que pueden leerse como factores que agencian y potencian la capacidad de acción política de los maestros. Se trata entonces de una ampliación de la mirada a las experiencias.

Palabras clave: experiencias pedagógicas, acciones políticas, colectivos pedagógicos, subjetividad política, resistencia crítica.

Key-words: pedagogical experiences, political actions, pedagogical collectivism, political subjectivism, critical resistance.

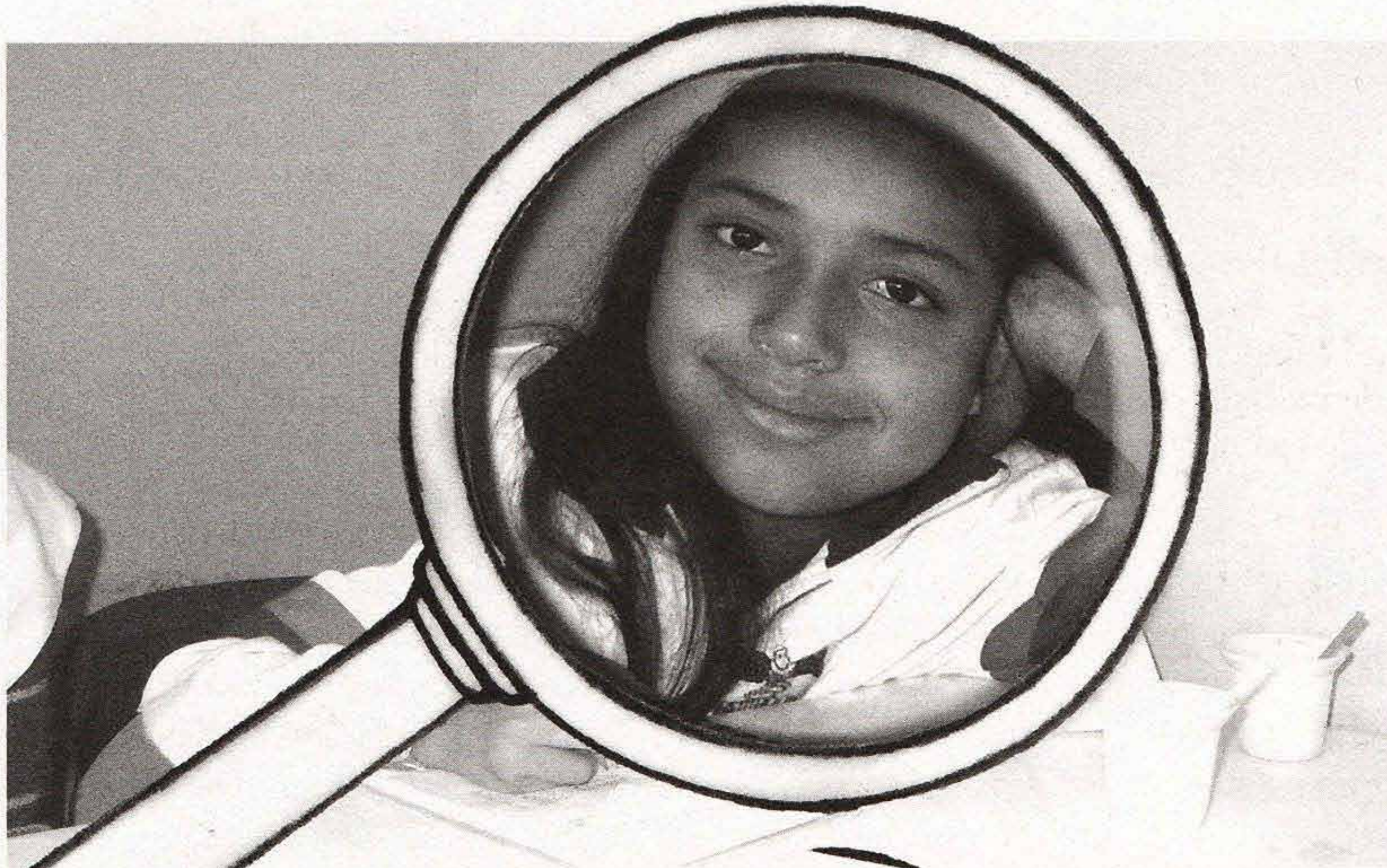
The power of the pedagogical experiences performed by professor's collectives political actions expressions?

The text shows the possibilities of the political subjectivism of the teachers that rise in and from the development of pedagogical experiences, produced by groups of teachers that decide to undertake alternative actions from those lived in the day by day scholar life. The consideration is focused in the recognition of some events produced in the interactions as well as, in the activities developed in those experiences that can be read as factors that potential the political action and the capacities of the teachers. It is a wide angle glance over the experiences.

María Cristina Martínez Pineda

Licenciada en Ciencias de la Educación, Bucaramanga. Magister en Educación con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Doctora en Educación, UNED. Profesora de las universidades UIS, INSED, Cooperativa, Iberoamericana, Autónoma y Santo Tomás de Bucaramanga, Asesora de la Secretaría de Educación de Departamental de Santander, profesora invcestiadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, integrante del grupo de investigación en Educación y Cultura Política y de la Expedición Pedagógica Nacional. Subdirectora Académica del IDEP. Sus trabajos han sido publicados en Revista Colombiana de Educcaión, Nodos y Nudos, Pedagogía y Saberes.

E-mail: macristin@etb.net.co



1. Precisiones para situar la mirada a las experiencias

El estudio de las experiencias pedagógicas gestadas y desarrolladas por colectivos de maestros se convierte en terreno fértil para múltiples miradas e interpretaciones. Podríamos afirmar que la mayoría se centran y conectan con las posibilidades que estas experiencias presentan con la cualificación de la práctica pedagógica y, en general, con la mejora de procesos educativos. Si nos remontamos al surgimiento del Movimiento Pedagógico², es necesario reconocer que distintos grupos y colectivos de maestros anunciaron el Movimiento y lograron darle la dinámica que lo caracterizó en la década del 80, valga citar la experiencia de Ubaté y la Expedición de Caldas, entre otras.

▲ 1 Este texto surge como parte de las exploraciones previas para la investigación que la autora adelantó sobre el tema "redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político". En esta versión, se complementan algunos aspectos del artículo para el libro *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política* (en prensa).

2 Este Movimiento surge en la década del 80 por la convergencia de diversos factores y actores. Entre estos citamos: i) la iniciativa de maestros organizados en pequeños grupos orientados a la reflexión pedagógica sobre sus prácticas escolares; ii) el interés de la dirección de la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, por introducir el debate sobre la pedagogía; iii) la confluencia de intereses de distintos actores: intelectuales, ONG, Fecode, entre otros.



En este orden, producir una mirada sobre las múltiples prácticas y experiencias pedagógicas que adelantan los maestros, muchas de estas ya reconocidas y publicadas³, no es nada novedoso. Para situarnos en el presente, la Expedición Pedagógica reconoció más de 3000 prácticas y experiencias pedagógicas⁴ de maestros y maestras, de las cuales se está produciendo saber pedagógico.

¿Dónde surge entonces lo distinto de la mirada?

La diferencia, para no hablar de novedoso, es el ángulo desde dónde se aborda y el lugar donde se quiere centrar la mirada, que es, en este caso, en las afectaciones que se producen en los sujetos por las interacciones que se generan en el transcurrir de dichas experiencias y por las autorreflexiones que se provocan en los sujetos que las realizan. Digámoslo de otro modo, por las subjetivaciones que se suscitan en quienes producen y reflexionan sobre las experiencias, y por el poder que éstas suscitan, que, a mi modo de ver, se convierten en modos de agenciamiento de acciones políticas.

Se trata entonces de ir más allá de los propósitos o de las razones que motivaron el desarrollo de la experiencia. Es una mirada que busca “des-velar” –correr el velo– y que trata de hacer visible lo que no se dice al relatar la experiencia, pero que se convierte en la potencia, en el sentido de Spinoza, aquello que muestra “lo que el sujeto puede”, y que a su vez anuncia y “agencia” otros modos de poder y de hacer: la potencia es entonces lo que se instaura en el sujeto de la experiencia y lo hace más fuerte.

▲ 3 Por ejemplo, las revistas creadas para tal fin como *Educación y Cultura* (vigente y en circulación) y *Alegría de Enseñar* (que no continuó).

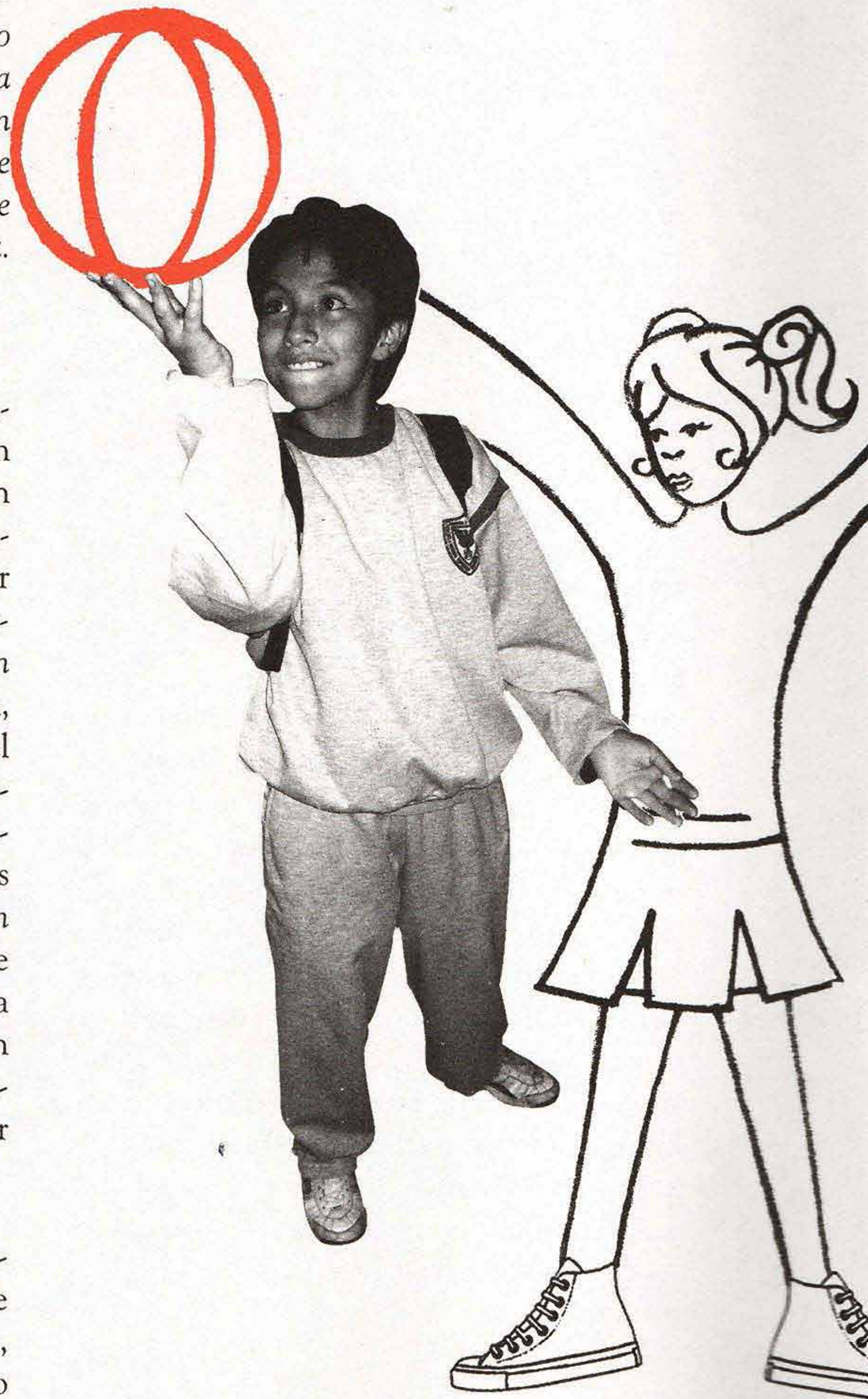
4 Establezco aquí una tensión entre las dos nociones en los sentidos adelantados en las discusiones del seminario permanente de la Expedición Pedagógica, que trataré de esclarecer más adelante. Sobre las experiencias, remito al Libro No. 8 de la Expedición Pedagógica (2006). *Pedagogía, territorio y cultura*. Bogotá: UPN, Fundación Ford.

La tesis que atraviesa el texto y que busco desarrollar se precisa de esta manera: *las experiencias adelantadas por grupos o colectivos de maestros y maestras, cuyo objeto de reflexión es la práctica pedagógica y cuyos hallazgos o resultados se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, se convierten en condiciones de posibilidad –modos de agencia– para que los maestros potencien su subjetividad política.*

Las experiencias que suscitan éstas reflexiones

Las experiencias que sirven de documentación fueron desarrolladas y escritas por maestros y maestras de educación básica primaria y secundaria. Si bien, algunas no surgen directamente por iniciativa de los maestros, es importante plantear que, aunque en ocasiones sean promovidas por instituciones o por organizaciones externas, *muchas lograron animar a los maestros a transformar sus prácticas y con ellas su propia transformación como maestros.* En esta mirada, las categorizaciones que se establecen para estructurar el texto son creadas y tienen carácter analítico, si bien se documentan con algunas referencias que se consideran necesarias, estas van más allá de su descripción⁵ porque muchas veces son miramientos que velan otros hallazgos y *clausuran* al sujeto porque no se hacen visibles las afectaciones que en este suceden. El distanciamiento de la mirada a la sola descripción de la experiencia, es necesario para entender en un todo a “sujeto y experiencia”, al “fondo y la forma” integrados, por eso se habla de ampliar la mirada, para hablar de lo que pasa en el sujeto de la experiencia.

Si bien en los desentrañamientos se indaga y se busca visibilizar las condiciones que pueden provocar o suscitar que una subjetividad se fortalezca o adquiera mayor potencia, es preciso advertir que, por lo general, el sentido político en estas u otras experiencias no es explícito, ni se produce como un acto consciente por parte de los autores de las mismas. Así, esta mirada es también una forma de repensar lo político y la política desde otros lugares, como acción subjetiva y constituyente, y las experiencias como territorio agenciante de lo político.



5 En este sentido, se busca ir más allá de los tópicos que se indagan desde la investigación descriptiva, a la que se acude en muchas ocasiones con el interés de hacer diagnósticos que muchas veces produce miradas repetitivas, uniformadoras, tipificantes y no dejan tomar distancia del objeto para encontrar la esencia y la sustancia de la experiencia, podríamos decir que son miradas que la desubjetiva.

En suma, la mirada no se centra en saber “dónde surge la iniciativa”, sino en reconocer aquello que acontece en el acto de reconocer y resignificar la práctica, en el movimiento que se produce y que logra también movilizar al sujeto. Parafraseando a Larrosa, no se trata de ver “lo que pasa”, sino de saber sobre “lo que le pasa” al sujeto de la experiencia.

¿Capacidad de acción política, o escenarios para potenciar subjetividad política?

Comencemos por precisar que en las condiciones sociopolíticas y educativas actuales, es casi imposible producir subjetividades políticas alternativas a las configuradas en el sistema político-jurídico del proyecto de la modernidad; por ello, tenemos que echar mano de experiencias y situaciones de límite y de frontera para lograrlo. Si la cuestión de los sujetos políticos alternativos es asunto de debate y requiere pensarse como devenir de múltiples realidades, es necesario apelar a la intertextualidad de miradas teóricas y empíricas, al diálogo y a la construcción intersubjetiva, para comprender las condiciones de posibilidad constituyentes. Ello explica por qué dirigimos la mirada a colectivos de maestros, lugares que avizoramos como escenarios potencialmente constituyentes de subjetividad política.

▲ 6 Entiéndase aquí que estamos más allá de las nociones tradicionales y cotidianas como hemos entendido la política (partidos políticos, actos electorales, grupos de presión) que, infortunadamente en nuestro contexto, es más politiquería que política.

¿Por qué subjetividad política?

Porque si asumimos la política como esa inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 2002), y como posibilidad de construir proyectos instituyentes (Castoriadis, 1998); valga decir, por construir desde lógicas más amplias que rompan con la racionalidad instrumental y mercaderista que hoy nos gobierna, le damos una dimensión subjetiva a la política y la aproximamos al sujeto como productor de la misma.

De esta manera si entendemos que otras subjetividades, potenciadas en su dimensión y capacidad de actuar como constructoras y constituyentes de nuevos ordenamientos sociales y políticos (sujetos de acción política), tienen la opción y oportunidad de construirse y construir esos nuevos órdenes, al hablar de sujetos de acción política, nos estamos refiriendo, de un lado, a la *dimensión subjetiva de la política*, por tanto cambiante e inacabada y posible de ser reinventada; de otro, a la *política como capacidad* que desarrollada en el sujeto le permite y posibilita actuar como constructor y agenciante de lo político e intervenir en las instancias de decisión de la misma y en los asuntos propios de la política⁶ circunscrita en el terreno de lo público, y ese es el lugar de lo educativo, lo público y lo político, por tanto, inherente a



Pedagógica Experiencia



pedagógica Experiencia pedagógica

la acción de maestros y maestras. Actuación que les implica descentrarse de su hacer cotidiano y retornar al mismo con otra mirada. Digamos mejor, “ampliar la mirada” sobre su propia práctica, para volver sobre esta desde otros lugares, un modo de retorno crítico⁷ que les permita problematizar, reflexionar y resignificar su quehacer, reconocerse como sujetos, una forma de descubrirse a sí mismo desde la capacidad de acción.

En este orden, y en relación con la tesis central, podríamos decir que al interactuar en grupos o colectivos⁸ de estudio o de trabajo, en los que surge y se propician las experiencias, estos hechos se convierten en escenarios en los su propia subjetividad se fortalece o reconfigura más política.

En el caso que nos ocupa, asumimos *la acción política* no como el fin sino como señales agenciantes y constituyentes de la dimensión política del maestro, acciones que se convierten en condiciones necesarias para la materialización de iniciativas de transformación de nuevos actos pedagógicos cuya inmanencia es política. Dicho en otros términos, las experiencias de los maestros activan la *capacidad de acción política* de los sujetos que las realizan y, a su vez, son acciones políticas porque nos sitúan en el lugar y la perspectiva de transformar las estructuras constituidas y porque potencian a los sujetos para desarrollar proyectos educativos y pedagógicos alternativos. En este caso, la acción política no está sólo en el hacer afuera, sino también en el hacerse y potenciarse como sujeto “individual y colectivo” ampliado en su dimensión política. Nos referimos a la acción

▲ 7 La crítica la asumimos, en términos de Sousa (2003:23), como “toda teoría que no se reduce a la ‘realidad’ de lo existente (...) un campo de posibilidades en las que la tarea de la teoría consiste precisamente en definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a lo que está empíricamente dado”.

8 Nos referimos a colectivos que surgen especialmente para reflexionar sobre su rol y sus realidades, como sujetos de saber y para generar procesos de cualificación, grupos que se constituyen por unidad de intereses que pueden ser: un nivel educativo (maestros de primer grado), un área de conocimiento (maestros de sociales), la problemática de una zona (maestros rurales), un programa específico (educación ambiental), un proyecto institucional (maestros de una institución), un proyecto de investigación. Sea cual fuere la iniciativa de organización, los maestros construyen colectivamente una agenda de trabajo, crean su propia dinámica de desarrollo y establecen interacción con otros maestros y otros grupos. Para mayor ampliación sobre las realidades de estos colectivos remito a mi texto: *Los colectivos de maestros y el agenciamiento de la acción política*. (Martínez, 2005).

política como la potencia que se instaura en el sujeto y lo dota de poder para construir y proponer, para discernir y disentir; es decir, para transformar.

¿Qué es lo constitutivo de la acción política?

Retomando algunos planteamientos de Arendt (1997), asumimos que la acción no es el comienzo de algo sino de alguien, porque es a partir de las palabras y de la acción desde donde los sujetos se pueden mostrar como son. En la acción con otros se potencia la pluralidad, que no es simple alteridad, que implica también el lugar para reconocer el nombre y la voz del otro y de sí mismo, el lugar donde cada sujeto afirma y fortalece su saber acerca de *¿por qué estoy aquí?*, *¿qué me convoca y qué me hace diferente del otro?*, *¿qué puedo hacer para promover la transformaciones que se requieren de cara a las realidades y necesidades del territorio donde habito?* Un modo de reconocerse desde la heterogeneidad, en un lugar que es común a todos porque existen lazos que conectan y articulan intereses y acciones individuales y colectivos.

▲ 9 Las reflexiones de este aparte retoman los debates realizados durante los últimos años en el seminario permanente de la Expedición Pedagógica Nacional. Sirva esta nota para reconocer su coautoría y para procurar extender los saberes construidos colectivamente, en especial los adelantados con el Comité coordinador.



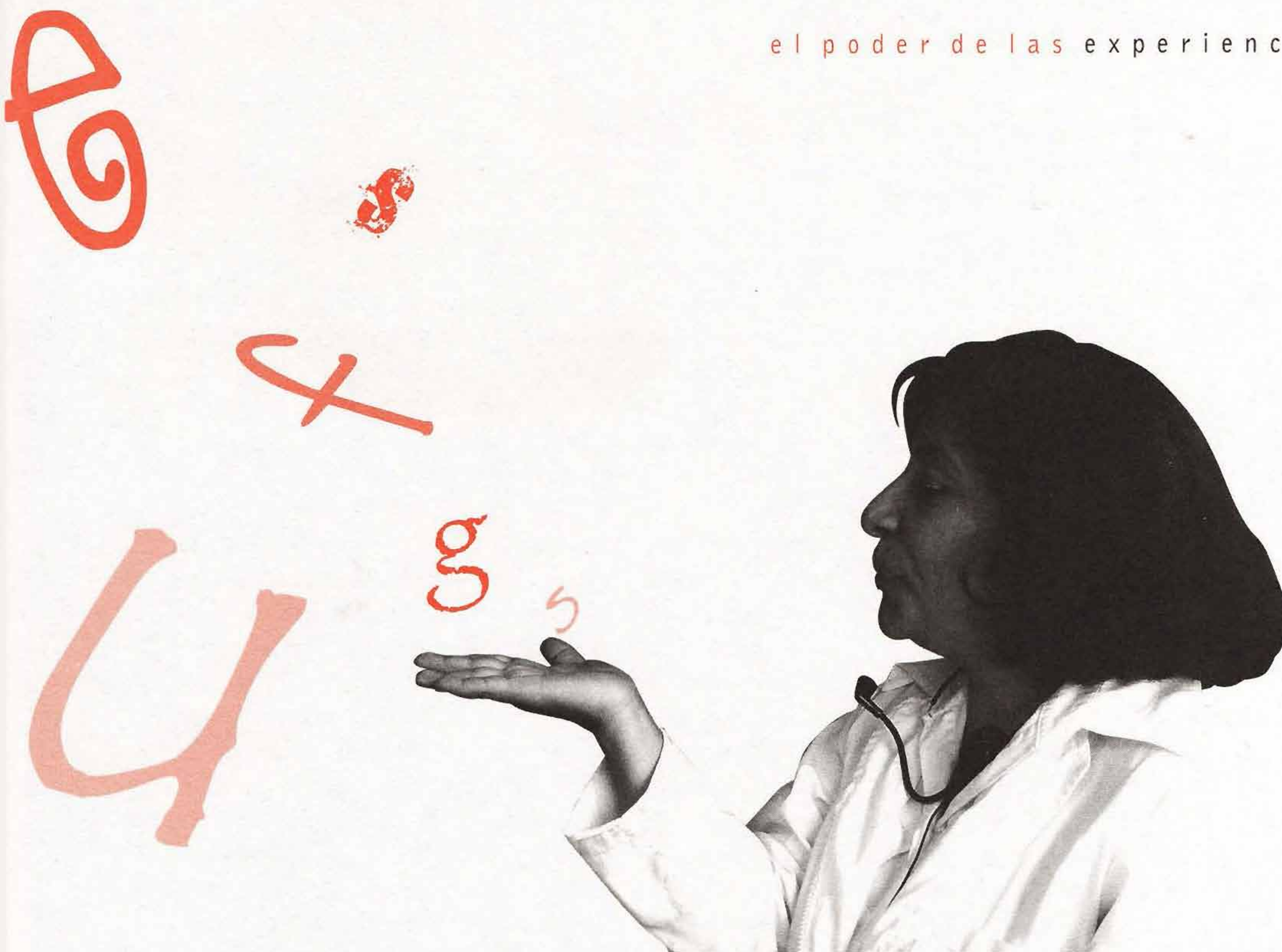
Nuestra noción de experiencia pedagógica⁹

La experiencia crea otra subjetividad y otra objetividad, por eso es política y produce al sujeto político. Crea otra subjetividad porque, en su reflexión, se produce un resquebrajamiento, un deshacernos para construirnos, y otra objetividad porque la práctica cotidiana se transforma; pues,

la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar, el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta (Larrosa, 1996: 468)

Esta cita pone el contexto de la noción de experiencia, un acto de subjetivación en el que el sujeto se produce, por tanto acontece con el mismo acto producido, y este acontecimiento, en el sentido de Deleuze, *“no es ni se agota en lo que acontece, sino que está en lo que acontece”*.

En este sentido, la experiencia pedagógica deviene siempre de una práctica del maestro y es construida no como un acto mecánico ni como una mera actividad, por eso es acción y no tarea, por eso es acción política. Por ello, una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia, la experiencia siempre estará cruzada por la reflexión, el asombro, el acto creador, por la singularidad, por el pensamiento y la



reflexión ética que es de donde viene *su valor pedagógico*¹⁰. La experiencia es, en sí misma, “saber pedagógico producido en un territorio”; es geopedagogía¹¹ hecha saber que puede ser compartido, extendido, comparado y relocalizado en otro territorio, no replicado, porque siempre habrá que preservar las singularidades necesarias. Por eso la experiencia pedagógica se distancia de las llamadas “innovaciones educativas” y de las “experiencias significativas” que buscan repetirse masivamente en contextos totalmente disímiles, como si los sujetos y los territorios fuesen idénticos.

Nombrar la experiencia exige entonces re-nombrar la práctica, y al renombrarla se le da una nueva posibilidad de existir, porque “nombrar es dotar de poder”, dar vida, brindar la posibilidad de existir como ruptura y como acto creado.

Nombrar demanda de unas teorías y de unos modos valoración: valorar como acto de da sentido y significado, no como hecho evaluativo. Valor que implica una postura ética que es política porque opta por unas posturas y toma distancia de otras.

▲ 10 El valor busca los elementos de la pedagogía propia. Una pedagogía ligada al tiempo y al espacio, si se requiere, independiente de las pedagogías universales.

11 La Noción de geopedagogía (de la Expedición Pedagógica Nacional) se refiere a las múltiples formas de hacer pedagogía que utiliza el maestro y a su georreferenciación

Reiteramos que la experiencia no es preexistente, es creada por el sujeto y puede ser reconstruida por otros. La experiencia emerge como concepto creado siempre que la acción subyacente sea descubrir y producir saber. Por ello, al referirse a una experiencia se retoma el concepto de ruptura, porque la experiencia incita, provoca y trasciende fronteras. La experiencia se produce en el choque de fuerzas en conflicto: las existentes y las novedosas, y por flujos de pensamiento divergente. Así, el maestro que desarrolla su práctica, necesita chocar con algo, deslocalizar sus modos de ser maestro que lo tipifican para provocar la producción de otros modos de hacer pedagogía o para descubrir que aquello que hace tiene sentido y valor, y poder afirmarlo. En este caso, la experiencia necesita un "otro" para existir, para descubrirse o reconocerse, por ejemplo, en el caso de las experiencias producidas en y desde la Expedición Pedagógica, los maestros expedicionarios-viajeros fueron, en muchos casos, ese otro que activó en los maestros expedicionarios-anfitriones el deseo y la posibilidad de descubrir la potencia de sus prácticas y poder reflexionarlas como experiencias.

*La experiencia pedagógica:
una forma de resistencia*

Resistir en estos tiempos, se asocia a pensar en vías alternas para impugnar el acondicionamiento a lógicas instrumentales, para buscar opciones nuevas y tratar de no dejarse aplastar, para salir del individualismo y promover acciones colectivas aunque todo apunte a que se mantenga la insularidad de las prácticas o del trabajo, para construir otras opciones y mantener el pensamiento utópico, y lo más importante, para no caer en la desesperanza.

Esta noción de resistencia es entendida y asumida como una noción compleja y multidimensional que se posiciona como una situación de fuerza, una tensión que genera movimientos entre lo establecido, lo dado y el darse, lo constituido y lo constituyente. Tensión que se materializa en rechazo a hechos que no se comparten y que pueden leerse como reivindicaciones o actos reaccionarios, o en la decisión de adelantar propuestas de cambio que, al develarlas, ponen en escena a un sujeto de saber pedagógico que expresa su resistencia al proponer y gestionar alternativas de cualificación y transformación, desde las que es posible reconocer otras maneras de hacer pedagogía y de ser maestros. En este caso, nos referimos a un modo de *resistencia* que no es reactiva o meramente reivindicativa, sino crítica, creativa y propositiva.



va, que en el ámbito escolar se expresa en iniciativas, propuestas de transformación o mejora de condiciones, oportunidades de cualificación que se procuran los educadores y los convierte en transformadores de realidades educativas y pedagógicas.

Factores de agencia: activadores de la potencia de actuar

La expresión “factores de agencia” se refiere a aquellas fuerzas y movimientos que se construyen o derivan de las acciones e interacciones cotidianas, y que logran afectar y resignificar prácticas y subjetividades, provocar nuevas acciones pedagógicas que se construyen colectivamente, con deseo y voluntad y que, en este caso, son leídas como *experiencias*.

Agenciar, dice Deleuze (2003), es estar en el medio, en la línea de encuentro de un mundo interior con un mundo exterior. En este sentido, el agenciamiento no es la articulación entre instituciones plenas de formas. El “*agenciamiento pone en juego, un nosotros y fuera de nosotros, multiplicidades, territorios, fuerzas de composición. Por lo tanto, no se trata de dos identidades en relación –escuela por un lado y movimiento social por el otro–, sino de agenciamientos múltiples*” (Sztulwark y Duschatzky, 2005: 205) Si asumimos la potencia

como parte de la esencia del sujeto, fuerza que es poder y que, instalada en el sujeto que le da poder y lo hace potente para actuar, lo agenciante en este caso es aquello que es productivo de ese poder para actuar, que es, a su vez, potencia.

En palabras de Zemelman (2002:87), se trata de una potenciación que *transforma los requerimientos del ente en posibilidades de acción para desarrollar la riqueza que todo momento representa (...) y que nos hace resistentes frente a lo inevitable.*

2. Experiencias y factores de agencia

Con las precisiones anteriores, abordamos el tema de la mirada que se produce sobre las experiencias relatadas por los maestros autores, la cual busca develar el agenciamiento de la capacidad de acción política en los maestros participantes. Las premisas y notas previas, me autorizan para nombrar estas experiencias de otra manera, por las razones ya anotadas y por las posibilidades de creación que suscitan.

Experiencia 1. El poder de los actos reflexivos

Para documentar esta experiencia emergente, tomamos dos casos narrados por los maestros, cuyos contenidos permiten afirmar que cuando los maestros reflexionan sobre su propia cotidianidad, construyen proyectos colectivos que transforman realidades.

Caso 1. ¿Alumnos problema o maestros problema?

En esta experiencia las autoras, profesoras-estudiantes de la Universidad del





Quindío, buscaron problematizar sobre cómo funciona el sistema disciplinario en las escuelas, especialmente el papel que cumple el maestro en esta labor. “Observaban a lo largo del día escolar como algunos maestros gritan tratando de lograr orden y disciplina tanto en formación como en sus aulas de clase” (Moritz et al, 1990: 61). Las preguntas que suscitaron el desarrollo del proyecto fueron: ¿Cómo es el mundo de la escuela con relación al niño problema? ¿Qué papel desempeñan los directivos y la coordinación de disciplina frente al niño problema? ¿Cómo es el mundo del niño problema en el aula de clase? ¿Cuál es la realidad del maestro frente al niño problema? ¿Cuál es el pensamiento pedagógico de los maestros: Autoritario, flexible, democrático? (Moritz, et al., 1990: 60).

Caso 2. El Festival soloriental¹²

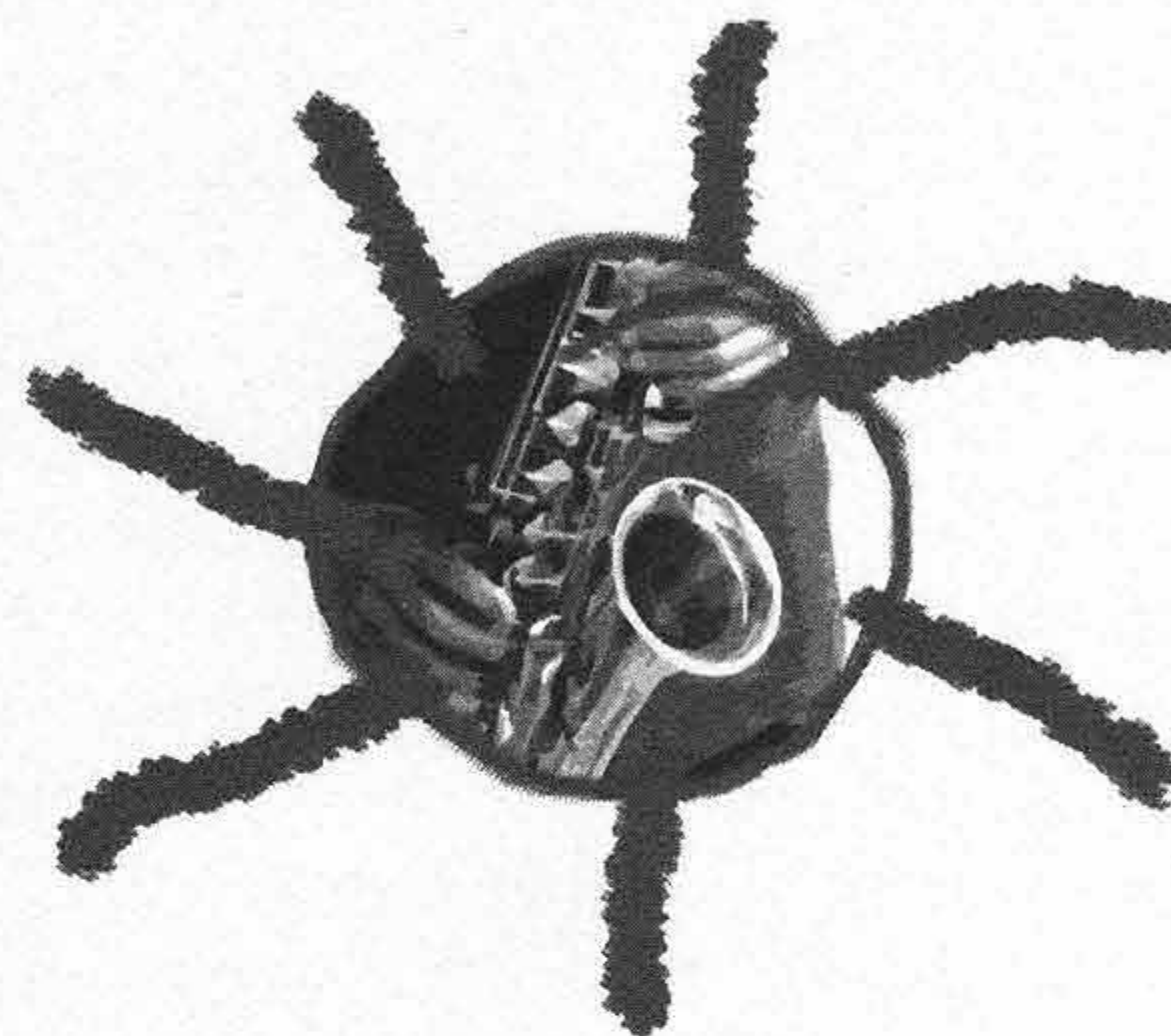
Un grupo de maestros que venían cuestionando sus prácticas pedagógicas toman la decisión de arriesgarse a poner en marcha un proyecto que fuera fiel a sus convicciones como educadores y que se convirtiera en una verdadera alternativa de educación pública para los niños de la zona 4-E, al suroriente de Bogotá (González, et al, 1995: 22). Los maestros procedentes de distintas escuelas acordaron la construcción del proyecto *Hacia la construcción de una idea de escuela*, una propuesta pedagógica que se erigiera como alternativa de escuela pública. Sus motivaciones e intereses giran en torno a tres ejes, que articularan toda la dinámica escolar y se convirtieran en la identidad de la escuela. Estos ejes fueron: *el lenguaje* como lugar para la expresión y la creación; *la estética* como búsqueda de lo singular y de potenciar actitudes y valores estéticos; y *la convivencia*, sostenida en que la democracia y los derechos humanos sólo son posibles en la vivencia, por tanto ameritan construcción colectiva.

▲ 12 Esta experiencia, fue sistematizada por Restrepo, M. et al., (1994), adicionalmente fue publicada por González, et al., (1995) (q.e.p.d), en la revista *Alegría de Enseñar* N°. 22 con el título: *La escuela Nueva Delhi. De los sueños a la realidad*. Sirvan estas referencias para honrar la memoria de Henry González, fallecido en el 2006).

Los reveladores subjetivos y agenciantes de la capacidad de acción política de los maestros de estas experiencias pueden expresarse de esta forma:

- i) Al convertirse los maestros en sujetos investigados e investigadores, se arriesgan a mirarse a sí mismos, a reconocer y a explorar sus propios modos de ser y actuar: ¿son autoritarios?, ¿dejan hacer? ¿son democráticos? Los interrogantes del caso uno, puestos en contexto de autorreflexión no son externos al sujeto, son incluyentes porque les obligan a objetivarse para confrontarse. En este caso, la investigación pedagógica actúa como factor agenciante porque la doble condición de sujetos –observantes y observados– provoca movilidad de pensamiento y de acción que puede configurar nuevas prácticas.
- ii) Al preguntarse por el pensamiento pedagógico que subyace a cada actuación, se provocan momentos de discusión y de búsqueda que redimensionan la acción cotidiana del maestro. Problematizar-reflexionar-cuestionar, son acciones agenciantes del pensamiento y actitud crítica y constitutivas de la capacidad de acción política porque provocan rupturas con formas establecidas.
- iii) La socialización y reflexión colectiva de los conflictos y los acuerdos establecidos para su resolución, son actuaciones que potencian la constitución de un sujeto crítico y democrático. A la vez que exigen tomar postura, obligan a reconocer y aceptar el disenso y la diferencia, como condiciones necesarias para sostener el trabajo en equipo. Este es el caso del proyecto en la escuela Nueva Delhi, el hecho de poner en escena las tensiones e intereses individuales, las diferencias en los modos de pensar, ser y actuar, les obligó a buscar alternativas para resolver los conflictos surgidos. Así, reconocer al otro, ser solidario y actuar cohesionado¹³, se convirtieron en determinantes del trabajo grupal, y en condiciones para la emergencia de un nuevo *ethos*. Veámoslo en el siguiente relato:

▲ 13 La cohesión aquí no se da precisamente por pensar igual sino justamente entre la confrontación y el conflicto con relación al proyecto de escuela.



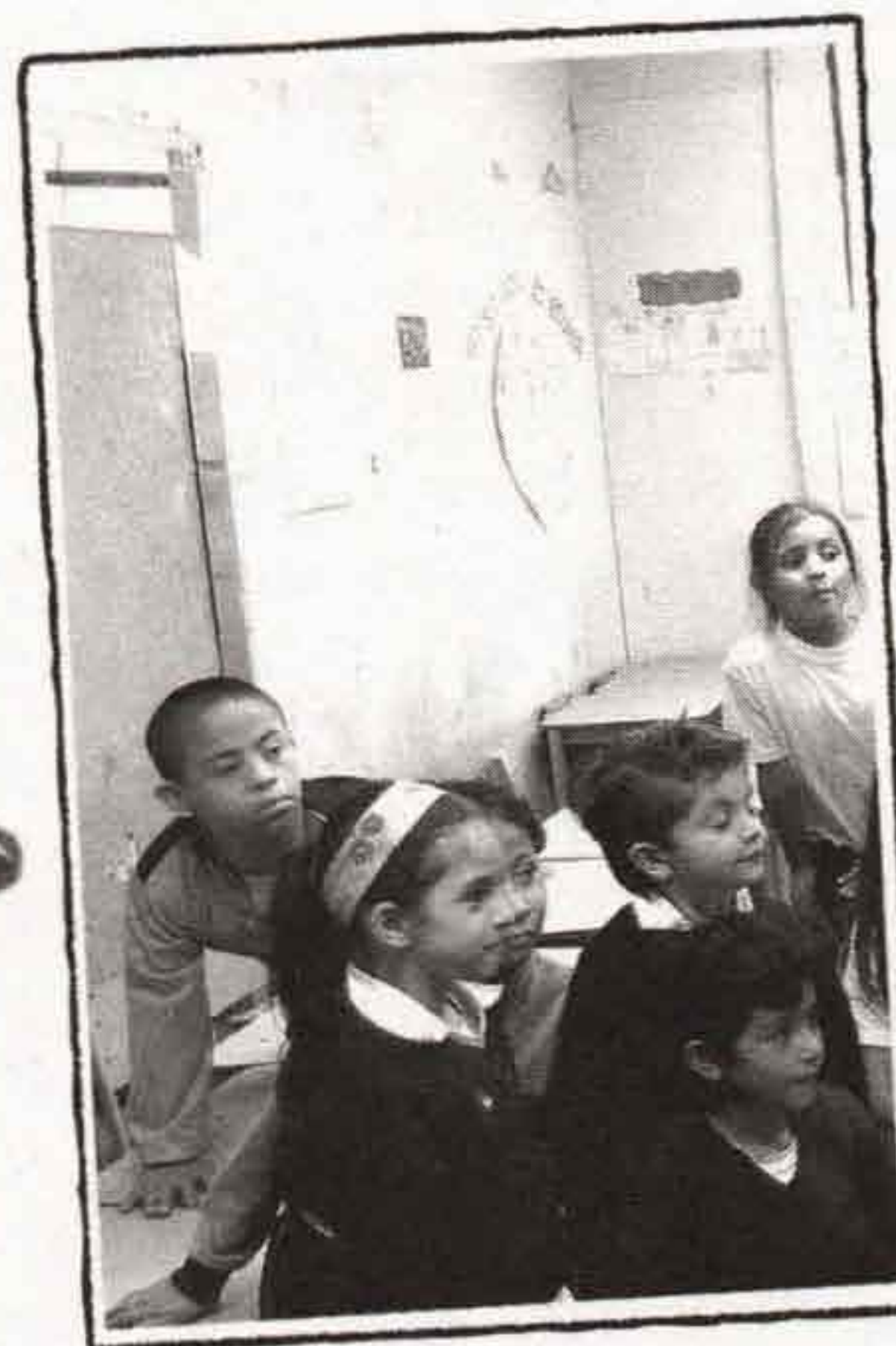
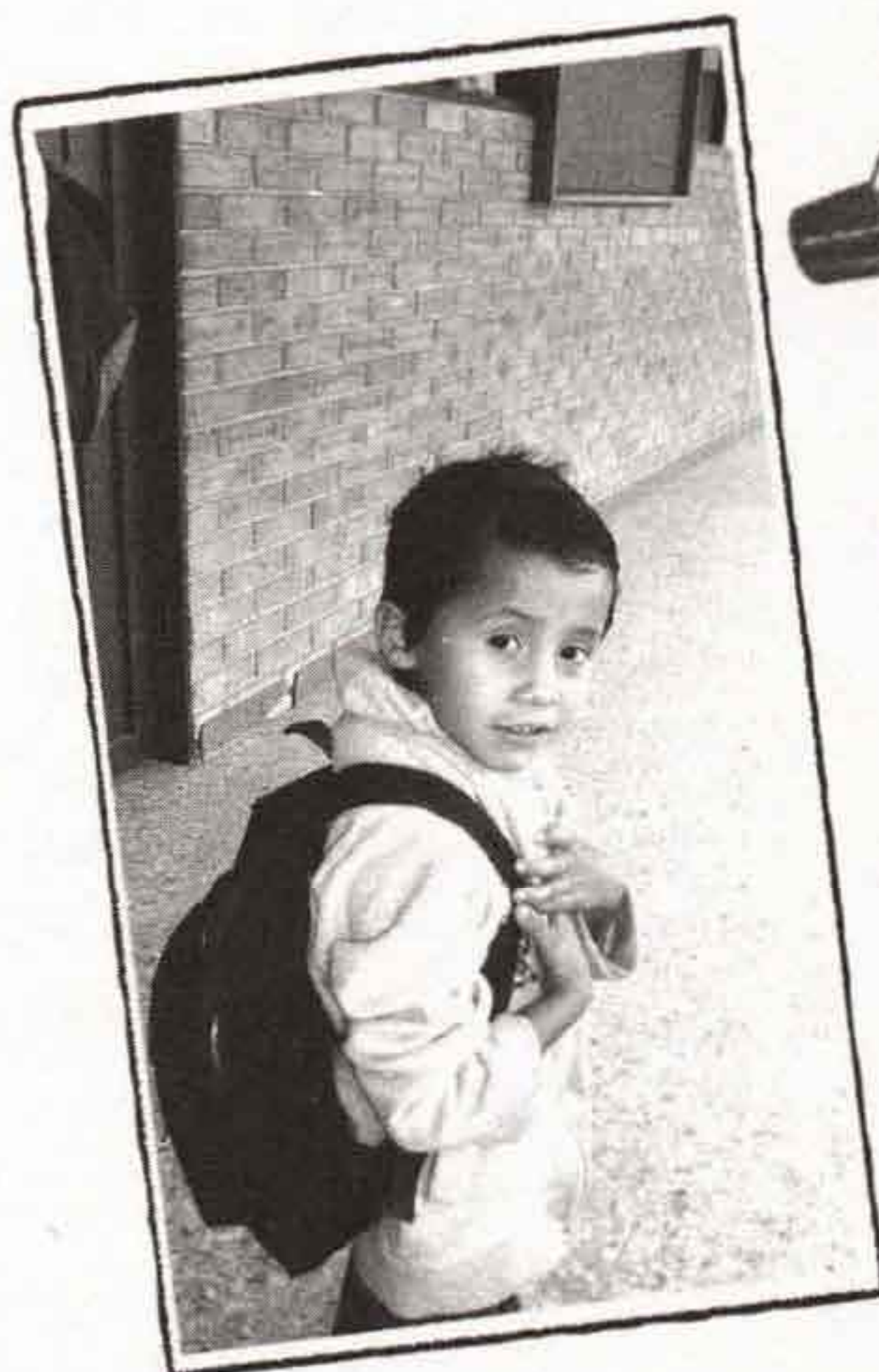
Para el director este ha sido un proceso fluctuante entre *la cohesión y la no cohesión del grupo*. Todos coinciden en que al inicio del programa hubo una fuerte cohesión. (...) Este primer momento fue vivido con alegría y esperanza (...) Nos ayudábamos en la resolución de interrogantes de toda clase, pedagógicos, disciplinarios, etc. (...) *Un segundo momento se vive con angustia, pero no se rompe la cohesión*. La angustia aparece porque todos esperábamos algo muy rápido. No sabíamos que la rutina de la escuela lo absorbe a uno tanto que no es posible cambiar la escuela toda de una vez (Restrepo *et al.*, 1994: 116)

Lo agenciante aquí, sería entonces el proyecto colectivo, que actúa como motor de construcción de la utopía posible y como dispositivo para la concreción y ejecución de las ideas de futuro deseado. Ambos –proyecto y utopía–, movilizan la *voluntad de acción* que es connatural de la subjetividad política.

iv) El alcance de los propósitos trazados como horizontes de futuro, logra minimizar las tensiones entre utopía y realidad, entre desesperanza y posibilidad, y animan tanto al maestro como al colectivo a emprender nuevas acciones¹⁴ y a cambiar algunas actitudes, como se observa en el siguiente testimonio de una maestra: *“es cierto que mi actitud frente al grupo de maestros ha sido displicente, pero esto no significa que esté desmotivada por el trabajo pedagógico de construir una escuela diferente, también sé que por esa actitud se han ido formando una serie de conflictos que ni ustedes ni yo hemos podido resolver de una mejor manera. (...) Hoy estoy dispuesta a pensar y a girar en torno a criterios comunes que sirvan como eje del proyecto sueño de la Nueva Delhi”* (Restrepo, 1994:117-118). En palabras de González, et al (1995:26), con los logros

del proyecto *“se humanizó la escuela, se elevó la autoestima y se reconoció al otro. Este primer paso fue el que nos permitió reconocernos como sujetos de derecho”*.

v) El proceso de acción-reflexión que sucede en estas dos experiencias y el reconocimiento de las problemáticas, logran afectar a los mismos maestros -investigadores porque a la vez que identifican las problemáticas y realidades socioeducativas, se cuestionan acerca de la pertinencia y del lugar de sus prácticas y posibilitan la generación de nuevas dinámicas y procesos. Son modos de hacer investigación para producir efectos transformadores.



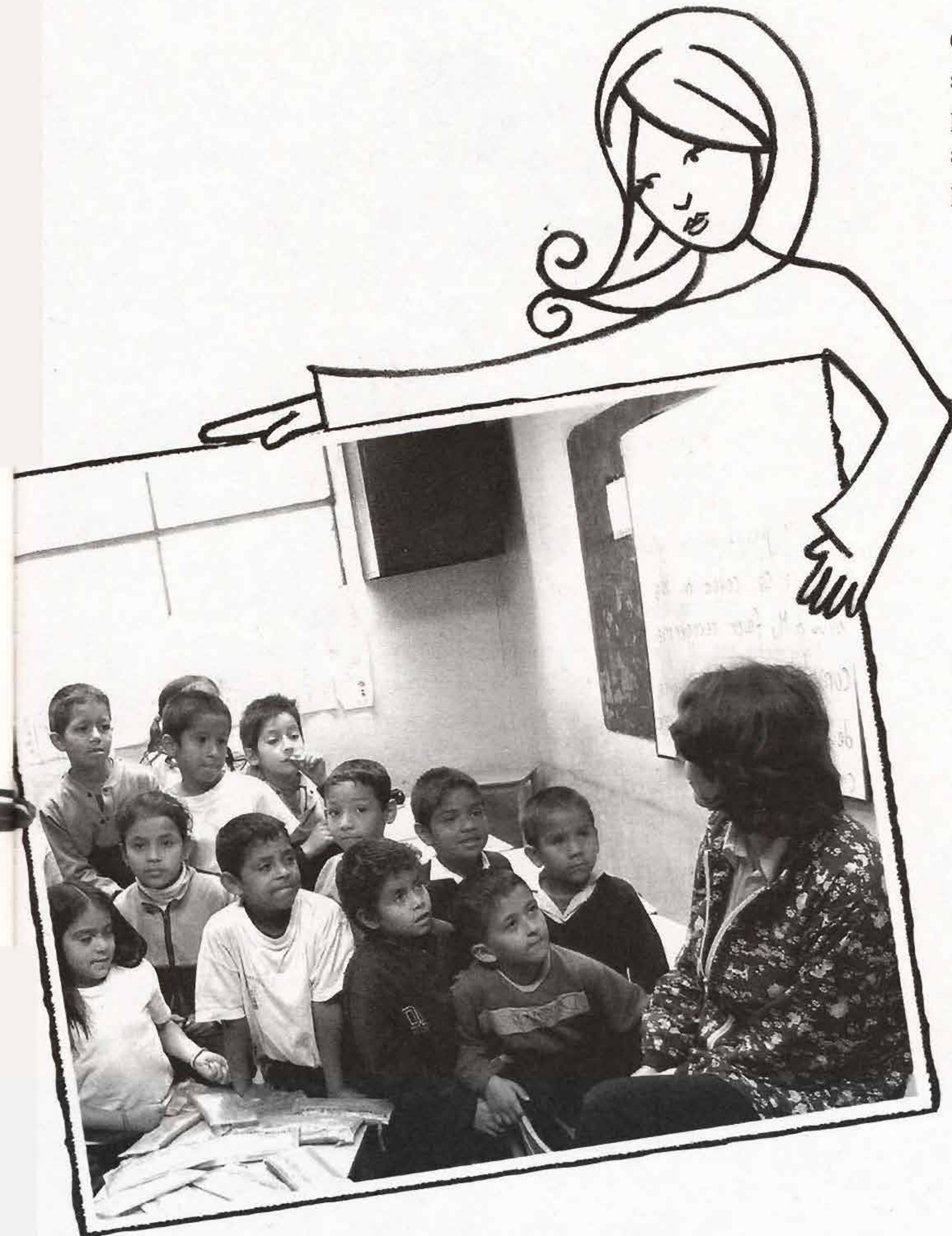
14 Por ejemplo, en el caso de la escuela Nueva Delhi, en los ejes de transformación propuestos se precisaron los siguientes alcances que lograron incluirse en el Proyecto institucional: *El lenguaje*: 'El encuentro de la palabra', un tiempo en el año en el cual se juega con el lenguaje. Los niños producen sus propios textos y los exponen a los demás. 'El bazar de los flechados', los niños escriben y cambian sus poesías por acrósticos, pensamientos, tarjetas y graffitis. 'Club de lectura'. *En estética*: 'El carnaval Soloriental'. Una construcción colectiva en la que cada participante es constructor de su personaje que se expone anualmente ante toda la comunidad educativa y logra conectar la escuela con la comunidad barrial. *En convivencia*: En la escuela empezamos por abrir espacio al afecto y aceptar sus contingencias, a ser untados de cariño y ternura.

Experiencia 2. La ampliación de la conciencia social es una expresión de la subjetividad política

Cuando los maestros reconocen las realidades socioeducativas y económicas de sus contextos, piensan en sus escuelas y amplían su conciencia social, pues ponen en escena su subjetividad política. Veámoslo en los siguientes relatos.

Caso 1. Esta experiencia es emprendida por un grupo de maestros del Instituto Técnico Francisco José de Caldas INTEC, en el municipio de Supía en el Occidente de Caldas. Los maestros trabajaban con diez grados de primaria en esta escuela, y ante la escasez de cupos y la ausencia de oportunidades para que los estudiantes continuaran la secundaria, iniciaron un trabajo colectivo entre escuela y comunidad para dar respuesta a tales necesidades.

Buscamos crear y organizar un establecimiento con orientación comercial, industrial e informática, que abarcara no solamente los grados de primaria, sino también todo el preescolar y la secundaria. La meta buscaba responder así, a una problemática presente en el municipio, con el objeto de ofrecer una educación integral de acuerdo con las necesidades y características del niño, adaptando y flexibilizando el currículo con proyectos que respondieran a las necesidades de capacitación ocupacional de la población y propender por un desarrollo social y humano de Supía (Moreno, 1995: 62).





En un contexto con limitantes de todo orden, esta experiencia va más allá de las llamadas “innovaciones educativas”¹⁵ porque además de alcanzar los propósitos trazados, logra activar y potenciar en los maestros participantes algunas capacidades que podemos leer como expresiones de la capacidad política. Citemos entre estas:

- i) Decisión de construir un currículo propio y pertinente. Los maestros rediseñaron los programas curriculares con secuencia lógica para los niveles educativos de las diferentes escuelas, organizaron talleres para que los educadores aprendieran “sistemas” y a formular proyectos pedagógicos.
- ii) Construcción colectiva de formas alternas para resolver conflictos que antes de iniciar la experiencia no se habían presentado, por ejemplo: confrontar la oposición de algunos supervisores de educación y la mala atmósfera creada por otras instituciones educativas; mantener el trabajo colectivo a pesar de la incredulidad de

algunos miembros de la comunidad; mejorar su formación académica para desempeñarse como profesores de educación secundaria, entre otras.

- iii) Riesgo para actuar en contravía de las normas vigentes cuando se consideran obsoletas o no se corresponden con las necesidades reales de la población. Fortaleza para sostenerse en su decisión de hacer las reformas, como expresa Moreno, “*pudo más el ánimo y el interés por continuar con el proyecto (...); sabemos que aún nos falta mucho por recorrer y contamos con todo el ánimo y el entusiasmo para seguir transformándonos en pro de una mejor educación para los niños de nuestra región*” (1995:65).
- iv) Potenciación del maestro protagonista, afirmado en dos dimensiones: *la pedagógica*, porque construyeron otras maneras de realizar sus prácticas y de establecer relaciones, y *la política*, porque lograron construir un proyecto colectivo, implementarlo e institucionalizarlo¹⁶.

▲ 15 La polémica acerca de las innovaciones educativas, pone en evidencia la relatividad y contingencia de las mismas.

16 La participación en proyectos sociales activa la capacidad de acción política. Desde los planteamientos de Zemelman (1989), el proyecto es la raíz de configuración de la acción política.

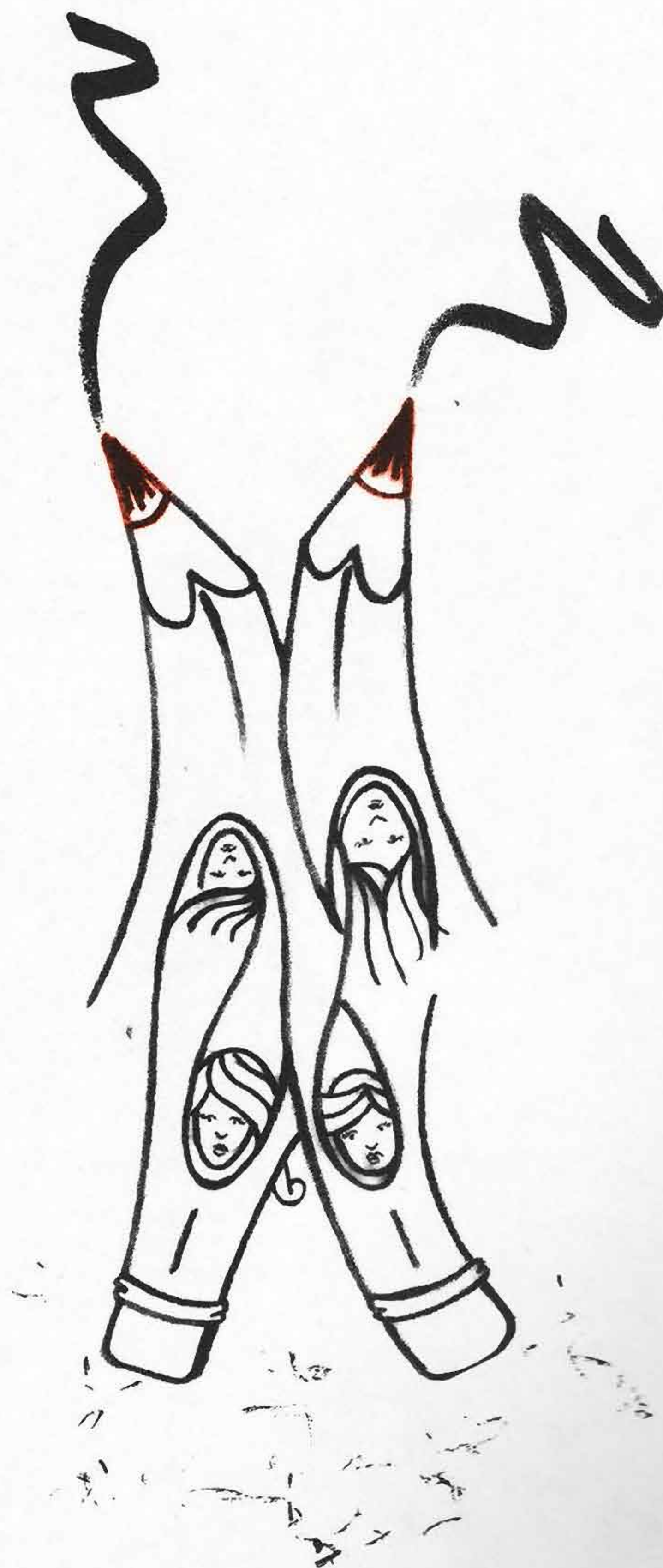
Caso 2.

La experiencia vivida en la escuela Distrital de la Gaitana J.T., se desarrolló en el marco de las actividades del Comité Pedagógico de la Zona 4-E, en Bogotá. El comité está integrado por varios maestros que comparten la idea de que *“la autoformación del maestro es básica, sin ella no habrá cambio, sin la voluntad interna, espontánea, voluntaria y metódica del maestro, la educación quedará en manos de leyes escritas, normas sin vida, sin alma”* (...) La experiencia se inició con la constitución de un grupo de maestros preocupados por la pedagogía, con la voluntad y el deseo de cambiar la escuela. Un grupo que se dedicó a hablar de sus problemas escolares más cotidianos y llegó hasta la institucionalización de un Comité pedagógico en la zona, que funcionaría con delegados de cada escuela (Ramírez et al, 1995: 11).

Las acciones colectivas se iniciaron por la necesidad de entender la complejidad de la problemática social y económica de sus comunidades para definir las rutas de transformación que se requerían incluir en el Proyecto Educativo Institucional. Comprensiones que lograron provocar cambios de posición y movilizar las formas de pensar lo social, lo educativo y lo pedagógico expresados en los propios modos de pensar y actuar cotidianos.

En este caso, pueden plantearse como dimensiones o ámbitos potenciados los siguientes:

- i) Se fortalece la mentalidad y la necesidad de “salir adelante” individual y colectivamente. Al estrecharse la relación escuela-comunidad, se amplía la comprensión de la realidad social porque se tiene mayor conocimiento del contexto, se incrementa la reflexión sobre el qué y para qué del trabajo pedagógico, y se produce una mayor valoración de la profesión.
- ii) Se genera mayor apertura para comprender las expectativas y problemas de los estudiantes, la enseñanza se une a la vivencia, se promueve la reflexión colectiva sobre los problemas del entorno y la búsqueda de soluciones.





iii) Se amplía el desarrollo de la dimensión estética al promover las actividades lúdicas y permitir la expresión de la sensibilidad.

El conocimiento de la realidad social, la decisión colectiva de intervenir sobre ella para transformarla son, en ambos casos, factores agenciantes y acciones políticas. Agenciantes porque logran crear *la fuerza* para la reflexión-acción, para mover *la sensibilidad* y *la voluntad de acción* de los participantes hacia otras formas de pensarse y de actuar como educadores. Acciones políticas porque los proyectos pedagógicos gestados por grupos de educadores llegan a convertirse en proyectos institucionales y esto les da una connotación de legitimidad que expresan un acto político.

Experiencia 3. El trabajo interdisciplinario potencia la capacidad de acción colectiva

La experiencia de trabajo interdisciplinario adelantada por los maestros del Colegio para Señoritas en Barranquilla¹⁷, explicita las formas como los educadores se convierten en sujetos de saber y de acción política. El relato señala que tradicionalmente los maestros de esta y otras instituciones organizan el trabajo pedagógico con una visión parcelada y en forma aislada –por áreas, asignaturas, grados–. Cada uno se considera dueño de su saber y de su tarea, cerrando toda posibilidad de interacción y de construcción colectiva, sin tener en cuenta las necesidades de la comunidad educativa.

Castañeda, en su descripción da cuenta del esfuerzo que adelantan los profesores para desarrollar un trabajo inter-áreas, el modo como enfrentan los temores y las dificultades, los peligros a que están expuestos, y la forma como deciden comenzar: por el reconocimiento de su propia historia:

▲ 17 Esta experiencia de Colectivos Interdisciplinarios, se desarrolló en el Colegio de Barranquilla para Señoritas. Durante más de cuatro años continuos se inició un proceso de transformación permanente que logró modificar algunas prácticas pedagógicas.



En el primer año, el reto inicial fue la constitución del colectivo (...). De la etapa de conformación del grupo de trabajo pasamos a una etapa de conflictos, caracterizada por la violación de los acuerdos, la poca lealtad, el mantenimiento de las parcelas y el celo profesional, aunque se abrieron espacios a la discusión, pero de manera bastante diplomática, se sugería tolerancia, dar el apoyo requerido a los docentes y no presionar demasiado (...) así, en esas luchas, se fue consolidando el equipo (...) [En la tercera fase], el colectivo original se reforzó, pues contó con el trabajo decidido de las tres profesoras entrantes y se ajustaron las cargas... las salidas de campo fueron el punto principal y de mayor desarrollo. Durante este segundo año, se consolidó el colectivo de maestros y se relacionó en el trabajo de campo con las alumnas (Castañeda et al., 2002: 4-5)

Para precisar los alcances de esta experiencia, veamos algunas de las acciones que lograron implementarse: los grupos lograron la asignación de un día para el trabajo colectivo, la participación en los colectivos es voluntaria, todos los maestros que participaban debían mejorar sus procesos escriturales, los cambios se reflejaban en el aula y en la institución, se ampliaron y mejoraron las comunicaciones entre los participantes, y este fue un elemento vital en el trabajo.

En cada una de estas expresiones se pueden desentrañar acciones desde las que se agencia y expresa la capacidad de acción política. Citemos algunas:

- i) Lograr un día de trabajo para sus reuniones, es una ganancia política del colectivo que sólo se logra con la acción conjunta, la persistencia, la evidencia de sus alcances y la capacidad para sostener el trabajo colectivo.
- ii) Incluir las propuestas de cambio en el proyecto educativo institucional, y en las prácticas de otros maestros, significa afectar la política institucional.
- iii) Lograr que los maestros “escriban” es una forma de provocar que “se miren a sí mismos”, que reflexionen sobre sus propias prácticas, es un modo de incrementar la autorreflexión y potencia una subjetividad más reflexiva.
- iv) Construir en conjunto, propiciar discusiones sobre las relaciones entre las áreas de conocimiento, son caminos certeros para llegar a hacer realidad los tan deseados “currículos integrados” y “pertinentes”, y son modos de romper las barreras del trabajo solitario y de potenciar la capacidad de acción colectiva.

3. Reflexiones finales

Adicional a los factores de agencia reconocidos y planteados, y como notas concluyentes que buscan aportar a posteriores deliberaciones que posibiliten ver a la escuela y al maestro desde una perspectiva más amplia, podríamos precisar por lo menos tres líneas de fuerza

colectiva. experiencia. poder

que potenciaron esta mirada: los alcances de la acción colectiva, las estrategias que logran provocar acciones constituyentes y las expresiones de potencia que se hacen visibles.

Los alcances de la acción colectiva

Las experiencias de estos colectivos de maestros permiten establecer algunas precisiones:

1. Los proyectos de investigación o de intervención pedagógica que se formulan y desarrollan colectivamente, actúan también como espacios de construcción y contrastación subjetiva porque se provoca y sucede una doble mirada al maestro: a su mismidad, cuando se ve en el otro que es su par, y a su devenir como sujeto.
2. Las acciones e interacciones que se suscitan, animan la resignificación de algunas prácticas pedagógicas y generan otras maneras de ejercerlas. Formas que pueden leerse como expresiones de resistencia crítica-proactiva desde las que es posible luchar contra los poderes impuestos, no sólo en forma discursiva sino con acciones alternativas que surgen muchas veces como respuesta a la ausencia de propuestas de cualificación contextualizadas y pertinentes.

En todos los casos, se provoca simultáneamente reconfiguración de prácticas y de subjetividades.

Las interacciones logran provocar acciones constituyentes

Todas las experiencias enunciadas están atravesadas por una fuerza transformadora. El trabajo colectivo que se origina en estas y otras experiencias va más allá de la obligación y de la imposición, es cuestión de *filia*¹⁸, como expresan algunos colectivos. Un hecho plural es la búsqueda de diferentes formas de trabajo grupal, que logran convertirse en matrices de consolidación de sus iniciativas. Las estrategias, llámense *proyectos pedagógicos*, *conversatorios*, *tertulias*, *talleres*, *carnavales*, entre otros, actúan como dispositivos de transformación porque se convierten en dinamizadores de la acción colectiva entre los maestros de una o varias instituciones y en mecanismos para establecer conexiones más próximas con las comunidades educativas. Específicamente, los proyectos pedagógicos (de aula o de investigación) logran anclarse en otros subproyectos o en actividades que van más allá de los propósitos trazados que, a su vez, se convierten en estrategias que potencian la integración de la escuela con los procesos culturales y sitúan al maestro en condición de actor-autor-constructor de experiencias.

▲ 18 *Filia*: amistad o simpatía por algo. La categoría *filium*, hace referencia a que en su conformación no se tiene un 'creador' determinado, sino más bien es el producto de un deseo común, de amigos, de hermanos.