

Temas de la Red





autora : Eliana Muchachasoy Chindoy
título : Ibatsanamamá be saná
(alimentos de la madre tierra)
año : 2021

Las redes pedagógicas como campo constituyente del sujeto: comprensiones sobre prácticas de subjetivación de maestros en-redes



Volumen 7 N.º 49
julio-diciembre de 2020
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 13-26

Pedagogical Networks as a Constituent Field of the subject: Understandings on Subjectivation Practices of Teachers in-Networks.

Redes pedagógicas como campo constitutivo do sujeito: entendimentos das práticas de subjetivação dos professores em redes.

Leidy Daniela Acevedo Vásquez*

Fecha de recepción: 02-04-20

Fecha de aprobación: 27-07-20

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Acevedo Vásquez, L. (2020). Las redes pedagógicas como campo constituyente del sujeto: comprensiones sobre prácticas de subjetivación de maestros en-redes. *Nodos y Nudos*, 7(49). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num49-11537>

* Magíster en Educación y estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ldaniela.acevedo@udea.edu.co





Volumen 7 N.º 49
julio-diciembre de 2020
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 13-26

RESUMEN

El presente artículo aporta reflexiones al campo de la formación continua de los maestros, las cuales parten del estudio "Prácticas de subjetivación de los maestros participantes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: un análisis sobre sus procesos de formación". Los resultados de esta investigación, orientados bajo el paradigma posestructuralista, permiten comprender las redes pedagógicas como un campo constituyente del sujeto que funciona a modo de un dispositivo de formación, el cual —analizado desde la perspectiva foucaultiana— opera como una red de relaciones saber/poder donde los maestros configuran sus propias prácticas de subjetivación, en medio de usos tácticos del poder que habilitan movimientos de implicación en la emergencia de singularidades. Las conclusiones develan la existencia de tensiones en cuyo centro se debaten permanentemente los maestros entre lógicas de sujeción que intentan regular su formación —al instalar una única imagen de maestro— y condiciones de posibilidad que le permiten la invención de múltiples imágenes sobre sí mismos, es decir, de otros modos de existencia posibles para ser y estar con otros, para coexistir, pensarse y formarse desde la colectividad

Palabras clave: formación continua de maestros; redes pedagógicas; dispositivo de formación; prácticas de subjetivación

ABSTRACT

This article brings reflections on the field of continuing training for teachers, derived from the study *Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: An analysis about their formation processes*. The findings from this research, oriented under a poststructuralist paradigm, allow understanding the pedagogical networks as a constitutive field of the subject, which —analyzed from the Foucauldian perspective— operates as a knowledge-power relationship network where teachers configure their own subjectivation practices, amid tactical uses of power enabling movements of involvement in the emergence of singularities. The conclusions reveal the existence of tensions in which teachers are permanently debating between logics of subjection that try to regulate their training -by installing a single image of teacher- and conditions of possibility that allow them to invent multiple images of themselves, that is, other possible ways of existence to be and be with others, to coexist, to think and be formed from the collective.

Keywords: teachers' formation; pedagogical networks; training device; subjectivation practices

RESUMO

Este artigo contribui com reflexões para o campo da formação contínua de professores, as partes do estudo Práticas de subjetivação dos professores participantes das redes pedagógicas da cidade de Medellín: uma análise de seus processos de formação. Os resultados desta pesquisa, orientados sob um paradigma pós-estruturalista, podem entender as redes pedagógicas como um campo constituinte do sujeito que funciona no modo de dispositivo de treinamento; que —a partir da análise de Foucault— opera como uma rede de relações conhecimento-poder, em que os professores configuram suas próprias práticas de subjetivação, em meio a usos táticos de poder que possibilitam movimentos de envolvimento na emergência de singularidades. As conclusões revelam a existência de tensões no centro das quais os professores estão permanentemente divididos entre lógicas de sujeição que tentam regular a sua formação - instalando uma única imagem do professor - e condições de possibilidade que lhes permitem inventar múltiplas imagens de si próprios, ou seja, outras formas possíveis de ser e estar com os outros, de coexistir, pensar e formar-se a si próprios de um ponto de vista colectivo.

Palavras-chave: formação de professores; redes pedagógicas; dispositivo de treinamento; práticas de subjetivação

Consideraciones iniciales¹: las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación

En el contexto colombiano, las redes pedagógicas han ocupado un lugar importante en los debates sobre la formación continua de maestros. Durante estudios como los de Unda (1998; 2002; 2015); Unda, et ál. (2001); Unda y Martínez-Boom (2002); Martínez y Unda (1995a; 1995b; 1997; 1998); Martínez-Boom y Rojas (2013), y Martínez-Pineda (2006a; 2006b; 2006c; 2011; 2012) han mostrado cómo las luchas del Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1990) visibilizaron las redes de maestros como campos constituyentes de otros modos de subjetivación, esto es, como espacios donde los maestros se constituyen en sujetos *diversos y múltiples* (Martínez-Boom y Unda, 1997) y donde estos habilitan otros modos de formación, de ser maestros y de hacer pedagogía en Colombia.

Traigo a los debates sobre las redes pedagógicas contribuciones conceptuales que, bajo una analítica posestructuralista, permiten comprenderlas como un campo constituyente del sujeto que funciona a modo de un dispositivo de formación, el cual analizado desde la caja de herramientas foucaultiana, opera como una red de "relaciones saber-poder establecidas entre elementos heterogéneos" (Castro, 2004, p. 148); entre ellos: reglamentos-leyes, actores (instituciones, sujetos), intereses, discursos, enunciados y prácticas discursivas y no discursivas que dotan de pluralidad las identidades colectivas de las redes de maestros y hacen que su funcionamiento no permanezca estático sino que sea móvil, distinto y cambiante.

En la heterogeneidad de esta red de relaciones se movilizan racionalidades que, por un lado, devienen de las metas formativas que traza la política pública de la formación de maestros de Medellín, a

través de los planes de desarrollo de entidades públicas y privadas como el Centro de Innovación del Maestro (MOVIA), la Escuela del Maestro, Pro-Antioquia y Parque Explora, cuyas administraciones convocan a la conformación de redes pedagógicas como programas de formación que, estratégicamente, ubican a los maestros como protagonistas y actores clave en el logro de la tarea educativa agendada.

En los procesos de formación de nuestra red pedagógica, los maestros son los protagonistas y nuestros principales aliados en la innovación y construcción pedagógica, pues ellos son los voceros y multiplicadores de las buenas prácticas que esperamos se reproduzcan en todas las instituciones educativas de Medellín.

(Profesional en Educación de la Red MAE, comunicación personal, 6 de marzo de 2018).

¡Expedición me sedujo, está en mí! Soy maestra expedicionaria de corazón, no dejo de serlo nunca y esto me hace distinta, me hace vivir, tejer y legitimar la pedagogía como saber propio.

(Maestra expedicionaria, comunicación personal, 18 de abril de 2018).

Por otro lado, se movilizan *formas de racionalidad* (Castro, 2004) que devienen de los intereses, las iniciativas y las proyecciones profesionales de los propios maestros, algunas de las cuales son consecuentes con los ideales de la política y otras se distancian del discurso sobre la innovación, la excelencia y la calidad educativa que instalan las lógicas de mejoramiento en que se sustenta el dispositivo. Entre unas y otras racionalidades operan los efectos de un poder que es constitutivo de las redes pedagógicas y que se reconfigura en las microrrelaciones de sus dinámicas de funcionamiento.

Este no es un poder vertical ni estático que coarta y castiga, tampoco se refiere a aquel que es padecido bajo la lógica dominante/dominado, se entiende como un poder omnipotente y omnipresente que produce, incita, induce, seduce, facilita o dificulta, amplía o limita; un poder que se entiende como un "conjunto de acciones que se ejercen sobre el campo de acciones posibles de los otros" (Foucault, 1988, p. 13); es decir, que actúa sobre los maestros de las redes como sujetos actuantes.

¹ Respecto a la estructura del texto, es importante que el lector preste atención a los recuadros que acompañan la escritura, pues estos traen a primer plano las voces de los sujetos con quienes se llevó a cabo la investigación de la que parte este artículo; sus microrrelatos no solo ilustran las formulaciones conceptuales que aquí se presentan sino que, además, dan cuenta de las prácticas de subjetivación en torno a las cuales se desarrollan las reflexiones.

Las formas en que este poder opera en las redes pedagógicas produce diferenciaciones sustanciales en los propósitos, intereses, en las estructuras y dinámicas de funcionamiento de aquellas que se constituyen y tienen vida en conexión con iniciativas institucionales —más exactamente gubernamentales²— y aquellas otras que presentan otras procedencias —configuraciones surgidas del deseo de maestros— y que no responden a ese tipo de exigencias, sino que son legado de las iniciativas movilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional (1990)³. Los análisis que aquí desarrollamos en relación con las prácticas de subjetivación que configuran los maestros en unas y otras redes, no pretenden situarse en el orden de la generalización, por el contrario, buscan visibilizar sus singularidades para comprenderlas desde sus modos particulares de existencia.

Estos modos, por un lado, se configuran a partir de prácticas que obedecen a las metas de mejoramiento e innovación educativa de las administraciones municipales y hacen existir y funcionar a algunas redes como programas estratégicos de formación, más exactamente de capacitación, actualización y cualificación de maestros. Y, por otro lado, se configuran a partir de prácticas que se resisten y oponen persistentemente a ese tipo de lógicas de conducción de la formación de maestros y que las hacen existir y funcionar como escenarios históricos de batalla, donde los maestros se atrincheran para defender su autonomía profesional y gestar condiciones de posibilidad que habilitan su propia constitución en cuanto sujetos políticos e intelectuales que le apuestan a la construcción colectiva de saber pedagógico.

Las prácticas de subjetivación dentro del funcionamiento del dispositivo de formación

Las prácticas de subjetivación que configuran los maestros se entienden, en el marco de la red de relaciones del dispositivo de formación, como el conjunto de acciones y actividades que éstos despliegan en las redes pedagógicas y que tienen efectos sobre sí mismos, es decir, en su devenir y constitución como sujetos. En relación con los fines e intereses a partir de los cuales los maestros las configuran, estas prácticas funcionan —en términos de Foucault (1988; 1990)— a modo de tecnologías de producción y poder o de tecnologías del yo.

El perfil de maestro que nosotros queremos formar es el de un maestro innovador, idóneo e integral capaz de mejorar sus prácticas, de hacerlas significativas y de llevar la innovación, la excelencia y la calidad a las instituciones educativas de la ciudad.

(Dinamizador de la Red REM, comunicación personal, 2 de marzo de 2018).

Las primeras actúan sobre los maestros desde el exterior sometiéndolos a “una subjetivación coactiva y heterodirigida” (Castro, 2004, p. 105); los efectos del poder que estas ejercen hacen posible su constitución como sujetos a través de lógicas de sujeción que se soportan en la conducción y el gobierno de sus conductas. Las segundas permiten a los maestros constituirse como sujetos a partir de la construcción de *prácticas de sí* (Sáenz, 2014), las cuales les permiten relacionarse y actuar sobre sí mismos de modos distintos y ajenos a los regulados por las tecnologías de control.

De acuerdo con estas lógicas, esta constitución se da en dos sentidos: como “modos de objetivación del sujeto y como formas de actividad sobre sí mismos” (Castro, 2004, p. 517). Desde el primer sentido, los maestros se constituyen en cuanto sujetos sometidos, o bien, sujetados por el control y la dependencia al discurso educativo y formativo que la política pública pone a circular a través de las instituciones que convocan las redes; y desde el segundo sentido,

2 Para el caso de la investigación de la que parte este artículo, formaron parte de este grupo de redes: la Red Educativa de Maestros de Medellín (Red REM) convocada por la Secretaría de Educación de Medellín a través de instituciones como la Escuela del Maestro y el Centro de Innovación del Maestro (MOVA); el Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, convocada por Proantioquia y la Red Maestros Amigos de Explora (Red MAE), convocada por el Parque Explora. Con las cuales se desarrolló la investigación de la que parte este artículo.

3 Para esta investigación, la Red de Maestras Expedicionarias formó parte de este grupo de redes.

los maestros se constituyen como sujetos ligados a la propia identidad por las prácticas y el conocimiento de sí.

A través de la sujeción, entendida como "el proceso de devenir sujeto subordinado al poder" (Butler, 2001, p. 11) en el que "la acción de gobernar permite estructurar el posible campo de acción de los otros" (Foucault, 1988, p. 16), los maestros de las redes pedagógicas se constituyen en sujetos mediante prácticas de subordinación y sumisión primaria al poder, efectuadas a partir de mecanismos específicos que objetivan a los maestros. Estas, son "prácticas de fabricación de sujetos" (Foucault, citado por Sáenz, 2014, p. 24) que emergen como efecto del dispositivo de saber/poder/subjetivación que dirige la conducta de los maestros en las redes.

Participo de la red pedagógica porque esta me brinda oportunidades para capacitarme, actualizar mis saberes, sistematizar experiencias significativas, resolver los problemas de mi qué hacer y adquirir estrategias de enseñanza que me permiten innovar y mejorar mis prácticas.

(Maestra del Nodo de Primaria de la Red REM, comunicación personal, 30 de abril de 2018).

Esta modalidad en que opera el poder, dota a las redes pedagógicas de la "naturaleza y función estratégica dominante" (Foucault, citado por Castro, 2004, p. 148) que adquiere todo dispositivo; la cual se evidencia cada vez que las redes pedagógicas son institucionalizadas e incluidas en los planes de cualificación docente de las administraciones institucionales como una de las principales estrategias de formación continua de maestros en ejercicio, que propende por *responder a las urgencias* (Foucault, citado por Agamben, 2011) de superar los supuestos bajos índices de calidad y lograr así la transformación e innovación educativa que se traza el proyecto de ciudad⁴.

Esta función estratégica efectúa en las redes de maestros la manipulación de las relaciones de fuerza en medio de las cuales se producen las prácticas

de subjetivación, ya sea para conducir las en tal o cual dirección, "ya sea para bloquearlas, para estabilizarlas o para utilizarlas" (Foucault, citado por Agamben, 2011, p. 250), inscribiéndolas en un constante juego de poder, que condiciona los intereses e ideales de cómo y para qué debe ser un maestro formado, cómo deben ser sus prácticas y hacia dónde debe conducir las.

Esta conducción de las prácticas de los maestros muestra cómo la estrategia, entendida por Foucault como "la totalidad de los medios puestos en funcionamiento para implementar o mantener el poder de forma efectiva" (1988, p. 20), instala mecanismos y modelos de acción sobre las posibles acciones y actividades que deben efectuar los maestros, para asegurar que sus prácticas respondan a las demandas de excelencia y mejoramiento educativo. Esta estrategia refiere a "los códigos, disposiciones y usos hegemónicos" (Aguilar et ál, 2008, p. 17), a través de los cuales la política pública de formación de maestros y las organizaciones que la agencian idealizan unos modos de actuar, unos discursos y unos saberes que no solo son asimilados, incorporados y apropiados por los maestros, sino que conducen sus prácticas hacia su propia constitución en tanto sujetos útiles a las dinámicas eficientistas que la estrategia legitima.

Ahora bien, los efectos del poder del dispositivo de formación que opera en las redes pedagógicas no son determinantes de los procesos de subjetivación que tienen lugar en estas; es decir, no definen ni determinan al sujeto de forma absoluta, su potencia radica en que producen, a su vez, condiciones de posibilidad para que los maestros deslicen dentro de la misma estrategia ocasiones y usos tácticos que les permiten moverse de lugar y agenciar, en medio de tantas prescripciones e ideales del deber ser, intereses formativos que más que responder directamente a los fines de la estrategia, buscan ser coherentes con las apuestas personales, profesionales, pedagógicas y políticas que ellos mismos construyen en sus trayectorias profesionales y subjetivas.

Nosotros no venimos a la red a que nos transmitan contenidos educativos o recetas sobre nuestro quehacer; lo que nos interesa es investigar –más que para

4 Es el caso del proyecto de Ciudad Medellín Innovadora, en el marco del cual el discurso de la innovación orienta los procesos desde los cuales se piensa la educación y la formación continua de maestros. "El reto de Medellín innovadora apunta a aumentar los procesos investigativos a través de prácticas que fomenten la innovación" (Alcaldía de Medellín, 2008-2011).

innovar– para construir con otros conocimiento y saber pedagógico. Decidimos no acogernos a los formatos específicos de funcionamiento que nos imponen; desde nuestra autonomía creamos maneras propias para trabajar y existir como nodo.

(Maestra N.º 2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo de 2018).

En este sentido, el análisis de las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes no solo pasa por el análisis de la estrategia sino, además, por el de las tácticas, las cuales, desde los planteamientos de Michel de Certeau (1996; 1999), se producen en el interior de los códigos que impone la estrategia; allí, los maestros de las redes producen órdenes, disposiciones, discursos y racionalidades distintas a las preestablecidas para gestar otros modos de hacer y actuar sobre sí mismos.

Las tácticas funcionan a modo de tecnologías del yo que les permiten a los maestros de las redes, "efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su manera de ser" (Foucault, 1990, p. 48); estas operaciones facilitan el alcance de cierto estado de satisfacción con respecto a la subjetivación y transformación que estos maestros desean para sí mismos a partir de las prácticas que llevan a cabo.

Tanto la estrategia –comprendida en relación con las lógicas de la sujeción– como las tácticas –en relación con las prácticas de sí– visibilizan la dualidad en la que funciona el poder en la red de relaciones del dispositivo. Estas no operan de forma aislada o paralela, unas y otras se enredan constantemente en medio de procesos de subordinación y, al tiempo, de movilización de rupturas a los modelos formativos preestablecidos y estandarizados.

Institucionalmente nos piden que respondamos a cosas que no van con lo que nosotros somos y buscamos como nodo, queriéndonos encasillar en formatos que nos rigen por indicadores, guías y planes de formación donde lo que parece importar son las estadísticas, las producciones y los resultados; estos encasillamientos son los que matan la cuestión. Decidimos, entonces,

no acogernos a formatos específicos de funcionamiento, nos situamos más bien en la línea de lo que nuestra autonomía y luchas posibilitan, estando ahí pero creando nuestras propias maneras para trabajar y existir como nodo.

(Maestra N.º 1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Así pues, esta relación entre tácticas y estrategia se teje en medio de "movimientos de implicación, de pliegues y repliegues" (Butler, 2001, p. 22), en los que, tanto la política pública de formación docente como los maestros, crean sus propios usos tácticos del poder, bien sea para afirmar los ideales de la estrategia, bien sea para escapar a éstos y romper con los regímenes de veridicción que determinan "el campo de lo verdadero y de lo falso" (Castro, 2004, p. 410) y que fabrican postulados sobre lo que el maestro debe ser, cómo debe formarse y en función de qué discursos, enunciados reglas y saberes debe construir sus prácticas.

En estos movimientos de implicación se producen cruces entre los usos tácticos del poder que llevan a cabo tanto los maestros partícipes de las redes como la política pública que los convoca; estos entrecruzamientos muestran cómo el poder que opera en el dispositivo de formación se materializa *en términos de luchas* (Castro, 2004), por cuanto hace que las racionalidades que se implican en este funcionen en una dualidad de fuerzas tensionales y aleatorias que se engendran, instauran, modifican y oponen permanentemente.

Nosotros creemos que somos capaces, que tenemos vos y voto, que podemos autogestionar nuestras iniciativas como colectivo sin necesidad de que una administración nos dé o no los avales; esto es lo que nos ha permitido organizarnos, reconocernos entre nosotros mismos y fortalecer nuestra independencia, autonomía, persistencia y voluntad.

(Maestra N.º 3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

En medio de estas tensiones, los efectos del poder del dispositivo reprimen, sujetan y subordinan la formación de los maestros pero, al mismo tiempo,

producen condiciones de posibilidad y de actuación para que estos construyan prácticas de subjetivación a partir de las cuales gestan otros modos posibles de constitución, esto es, de ser, de estar, de habitar, de relacionarse consigo mismos y con los otros en las redes pedagógicas.

Visibilización de las prácticas de subjetivación que construyen los maestros: de la innovación a la resistencia

Específicamente en las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín⁵, los maestros configuran prácticas innovadoras, investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras, colectivas, políticas y de resistencia a partir de las cuales devienen en sujetos.

Las primeras persiguen el ideal de innovar, producir, sistematizar, publicar y replicar experiencias educativas que aporten al cumplimiento de las metas de mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas de la ciudad. Se configuran en función del discurso de la innovación y la producción educativa, el cual estructura los planes y programas de capacitación, actualización y cualificación docente que buscan garantizar la excelencia en la educación.

Los maestros son convocados a las redes pedagógicas, entre otras cosas, para que mejoren sus prácticas, las hagan más innovadoras y así intervengan eficaz y eficientemente los contextos educativos donde despliegan su labor. También ellos se apropian de estos discursos al interiorizar tales ideales como propios y al trazarlos como fines de su proyección profesional y formativa.

En aquel entonces fue la Escuela del Maestro y la Secretaría de Educación las que nos invitaron a formar parte de la Red de Gestión y Calidad Educativa, con el fin de capacitarnos más y producir proyectos investigativos e innovadores que ayudaran a mejorar la calidad de las instituciones educativas de la ciudad.

(Maestra N.º 3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Así, la producción, sistematización y reproducción de experiencias significativas constituyen el engranaje fundamental del dispositivo en el que se sopor-ta la formación continua de maestros; las lógicas del éxito en las que se sustentan estas experiencias estandarizan las prácticas innovadoras como novedosas e ideales. Para alcanzar la innovación educativa, los maestros de las redes construyen, a su vez, prácticas investigativas que les permiten responder, por un lado, a los fines de la política pública de formación y, por el otro, a sus propias apuestas profesionales.

Desde la primera vía, los maestros hacen investigación educativa para promover propuestas y estrategias de innovación que mejoren sus prácticas e impacten las realidades educativas de las instituciones donde laboran. Los asuntos que se tornan pertinentes a investigar son aquellos que el discurso de la política pública posiciona como necesarios y válidos; por ejemplo, aquellos relacionados con la convivencia escolar, la resolución de conflictos, la construcción de paz, las competencias ciudadanas, la inclusión, la didáctica, las estrategias de intervención en la enseñanza de áreas de conocimiento, la evaluación por competencias, los estándares de aprendizaje y todo aquello que favorezca la calidad educativa.

A través de la investigación podemos comprender las situaciones de la escuela, mejorar nuestras prácticas pedagógicas y crear propuestas innovadoras que contribuyan a intervenir y transformar la realidad social de nuestras instituciones y comunidades educativas.

(Maestra N.º 3 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Desde la segunda vía, la investigación –en cuanto práctica de subjetivación– les permite a los maestros cuidar de sí mismos, transformarse y dotar de sentido su quehacer en la medida en que tejen, a partir del encuentro con otros, conocimiento y saber pedagógico. La práctica investigativa, en este sentido, no se configura exclusivamente en función del

5 Las redes pedagógicas de Medellín con las que se realizó la investigación de la que parte este artículo son: La Red Educativa de la Secretaría de Educación de Medellín (Red REM), la Red de Gestión y Calidad Educativa, la Red de Maestros Expedicionarios y la Red de Maestros Amigos de Explora (Red MAE).

ideal innovador sino, sobre todo, del deseo de saber, de conquistar y de cultivar su autonomía profesional, de inquietarse por la pedagogía como saber fundante de su práctica y de pensar y resignificar su formación.

Existimos por la unión de nuestras propias voluntades y la pasión que compartimos hacia la investigación. Investigar es lo que hace distinta nuestra práctica, lo que nos permite ser intelectuales, creadores de conocimiento y de saber pedagógico.

(Maestra N.º2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 8 de mayo de 2018).

Habilitan así modos reflexivos de constitución subjetiva que trascienden los sentidos instrumentales a los que muchas veces queda reducida la investigación y que les posibilita construir otras miradas, concepciones y apuestas desde las cuales les es preciso problematizar el campo educativo. La reflexión se constituye, de esta manera, como otra de las prácticas de subjetivación a través de la cual los maestros se interrogan por su campo profesional y fortalecen su pensamiento crítico, lo cual les permite habitar escenarios de discusión académica en los que el versar con el otro, la escucha atenta, el debate y el diálogo hacen posibles experiencias formativas sustentadas en el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

En nuestros encuentros la reflexión pedagógica es el lazo que nos une, pues habilita experiencias en las que convergen sueños, pensamientos, posiciones y emociones que nos hacen sentir en relación y que aportan a nuestra formación como maestros críticos y reflexivos. La reflexión sobre nuestro quehacer y sentir docente es nuestra puerta al diálogo de saberes, es una práctica que legitima nuestro rol en la transformación individual y colectiva de nosotros mismos y de nuestras realidades educativas.

(Maestra N.º 4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

La reflexión es para los maestros de las redes pedagógicas una posibilidad de aprender y desaprender, de construir y de de-construir, de establecer una relación distinta con su praxis, de pensarse y de formarse desde un *arte*

de sí (Sáenz, 2014) que hace posible su crecimiento académico, personal y profesional a partir de la creación de un saber sobre sí mismos. Esta acción creadora visibiliza las capacidades creativas que los maestros fortalecen en las redes pedagógicas; allí crean distintas y particulares condiciones de existencia, de actuación y de visibilización de las experiencias que tejen como colectivo.

¡Nosotros rizomiamos! Establecemos relaciones donde se va dejando ser mientras vamos tejiendo, compartiendo y creando con otros apuestas pedagógicas que nos unen y nos permiten romper con las formas en que han querido cuadricularnos.

(Maestra N.º 1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

El *rizomiar*⁶, por ejemplo, emerge como práctica creadora a través de la cual los maestros forjan su presencia desde el tejido de relaciones de horizontalidad; esta práctica dota a las redes de una estructura indefinida y polimorfa en la que les es posible ser, crecer, crear y tejer con el otro. También viajar, en cuanto legado expedicionario, se constituye en práctica creadora de posibles y múltiples formas de ir al encuentro de otros maestros para transitar juntos caminos, proyectos, escuelas, espacios profesionales, comunidades y territorios. El viaje, entendido como movilización física y de pensamiento, es una práctica que reconoce y visibiliza los múltiples modos en que los maestros hacen pedagogía desde la cotidianidad de sus prácticas, en que se apropian de su saber y lo dotan de estatus epistemológico.

Viajar nos ha permitido conocer maestros que crean prácticas maravillosas en las diferentes regiones donde ha llegado la experiencia expedicionaria, y la escritura, como creación colectiva, nos ha permitido visibilizarlas. A través de la palabra tejemos lo que hacemos como colectivo e inventamos formas para mostrar y representar los modos de hacer escuela, de vivir los procesos de comunidad, de valorar el conocimiento ancestral de los maestros y de recoger toda la tradición y la cultura con que nos encontramos.

6 Palabra con la que una de las maestras del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa nombra el modo particular a través del cual existen y trabajan como nodo.

(Maestra Expedicionaria, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

Asimismo, la escritura les permite crear modos de existencia desde el valor y la fuerza de la palabra, los sitúa en la posibilidad del narrar(se), leer(se), escuchar(se) y el empoderarse de su saber. En cuanto práctica creadora y transformadora, escribir significa para ellos tejer conocimiento y efectuar una suerte de cuidado sobre sí a partir del diálogo pedagógico.

Escribir cartas pedagógicas es una práctica que nos ha posibilitado formarnos desde el aprender, el enseñar, el expresar y el escucharnos mutuamente. Creamos nuestras propias formas de existir con el otro desde la escritura. Estas cartas narran lo que somos como maestros y como nodo: somos silencio, somos risa, somos llanto, somos esperanza, somos posibilidad, somos realizaciones, somos preguntas, somos apuestas, somos angustia e impotencia y somos fuerza que le apuesta a la construcción y el tejido del nosotros.

(Maestra N.º 1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

Esta posibilidad de transformación de sí mismos motiva la construcción de prácticas de subjetivación transformadoras, las cuales develan las formas en que los maestros se relacionan consigo mismos para transformar su propio ser y construir saber desde sus sensibilidades y emociones. Estas prácticas hacen de las redes escenarios catárticos donde estos expresan su sentir profesional, comparten aquello que los confronta y pone en crisis, pero sobre todo, donde encuentran maneras de recargarse y emanciparse, de elaborar esos sentires, de ser con el otro y de fraguar una *experiencia de sí* (Larrosa, 1995) de la que siempre salen transformados.

Esta transformación no solo es personal sino social, se transforman a sí mismos, pero también forman parte de la transformación de los otros y de los espacios y las realidades educativas que habitan, en especial de los contextos escolares donde desempeñan su ejercicio profesional.

En este sentido, la potencia de las redes pedagógicas se consolida a partir de los efectos del trabajo que sobre sí hacen los maestros desde su encuentro

con los otros donde pueden ser, hacer, soñar y construir juntos. Tejen, de este modo, prácticas colectivas en las que crean sinergias; comparten deseos, pasiones y experiencias formativas; arman liderazgos, amistades, fraternidades, cercanías, lazos de acogida, y persiguen propósitos y proyectos comunes.

Nos vamos transformando poco a poco y también vamos transformando nuestros espacios de interacción a partir de las apuestas que hacemos por relacionarnos de modo distinto con los entornos educativos. El Nodo es para nosotros vida, familia e inspiración, representa nuestra esencia como maestros; en él nos vamos transformando permanentemente mediante el aprender, el compartir con otros y el intercambio de saberes.

(Maestra N.º 4 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

La lógica del encuentro con el otro es la que da sentido a nuestra experiencia en el nodo, en este vivimos momentos de percatación en los que construimos colectividad; aquí aprendemos, desaprendemos, crecemos y nos formamos de la mano de amigos de luchas y de vida.

(Maestra N.º 2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

Estas prácticas les permiten a los maestros su constitución en tanto sujetos desde apuestas claras y contundentes por la colectividad como modo de existencia desde el cual gestan sus propias luchas pedagógicas. Son prácticas, además, políticas pues a través de estas los maestros se posicionan como sujetos que conquistan y defienden su lugar y autonomía profesional, movilizan la reivindicación de la pedagogía como saber fundante de su quehacer y le apuestan a soñar, pensar y construir distinto la educación.

Las apuestas que sustentan la configuración de estas prácticas hacen de las redes espacios políticos, en los cuales los maestros se autorizan como sujetos autónomos para la toma de decisiones respecto a cómo organizarse en cuanto colectivo de maestros, cómo autogestionar sus iniciativas, a qué apostarle y a qué no, qué formas rechazar y cuáles adoptar y

cómo concebir y construir su práctica pedagógica en las escuelas donde ejercen su profesión.

De este modo, los maestros habilitan lugares para consolidar la independencia y madurez de la red como colectivo, en el cual despliegan maneras para estar y actuar políticamente e incidir en el debate y la construcción de políticas públicas educativas; allí se asumen y forman como interlocutores válidos que legitiman su saber y constituyen comunidades académicas de discusión.

Las luchas, actuaciones y apuestas políticas y colectivas de los maestros de las redes pedagógicas se movilizan, a su vez, a partir de prácticas de resistencia a través de las cuales estos cuestionan los intentos de cooptación que buscan encasillarlos en un deber ser y producen, así, grietas, fugas o líneas de escape que generan rupturas a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes del dispositivo de formación.

Estar en la Red de Maestras Expedicionarias me ha ayudado a forjar y sostener mis propias apuestas políticas, a pensar diferente y a empoderarme de mi saber para resistir, creer y afirmar que otras formas son posibles y que vale la pena resignificar las concepciones que tenemos de la educación, los maestros y la pedagogía.

(Maestra Expedicionaria, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

La resistencia que caracteriza a estas prácticas no se entiende en términos de oposición sino de producción; es una resistencia productiva por cuanto el poder que la motiva –es decir, al que se opone– es el mismo del cual deriva su potencia para la creación de modos singulares de constitución subjetiva. Estos modos permiten a los maestros empoderarse y consolidar en las redes formas distintas de funcionamiento, de existencia y de permanencia desde la colectividad.

En el Nodo encuentro la posibilidad de formarme y empoderarme desde la resistencia, de hallar maneras y compañeros con quienes puedo compartir mis proyectos y reflexiones pedagógicas, así mantengo vivo mi deseo de ser y de saber. Mis búsquedas en este espacio son modos de resistir y de hacerle el juego al sistema para pensar las transformaciones en términos de lo que las luchas posibilitan.

(Maestra N.º 2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

Lo que hacen los maestros a través de sus resistencias es poner a funcionar el poder en una perspectiva diferencial y productiva, con la cual reconocen las características de la regulación, pero no desde un punto de vista reprimido, rechazado o derrotado sino creativo, pues los moviliza a producir "posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disímiles" (Aguilar et ál., 2008, p. 113).

Las prácticas de subjetivación en medio de usos tácticos del poder: movimientos de implicación en la emergencia de singularidades

Las prácticas de subjetivación descritas hasta este punto las configuran los maestros en función de distintas imágenes de formación. Entre estas, las del sujeto innovador, investigador, crítico-reflexivo, creador, intelectual, constructor de conocimiento, transformador y político representan los distintos ideales o proyectos de sujeto hacia los cuales los maestros dirigen sus procesos formativos en las redes pedagógicas. Estas imágenes no se excluyen unas a otras, ni corresponden a sujetos distintos, sino que constituyen los múltiples rostros o subjetividades que puede configurar un mismo maestro, de acuerdo con los fines e intereses con que este despliega sus prácticas de subjetivación en estos escenarios de colectividad.

Para mí, se trata de cómo uno se siente maestro, de cómo uno configura esa subjetividad de ser maestro, es decir, de sentirse intelectual, transformador de la cultura, sujeto político o de saber; pues yo creo que la cuestión del ser, del constituirse sujeto, implica sentirse de tal o cual modo, apropiarse y apostarle desde ese lugar a la transformación de sí mismos y de la educación.

(Maestra N.º 2 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 4 de mayo de 2018).

La relación entre las prácticas de subjetivación y las imágenes o rostros de maestro en función de

las cuales son construidas permite a los maestros de las redes la configuración de un *habitus* profesional propio, el cual es operador de las racionalidades que orientan los modos de decir y de hacer de estos sujetos, es decir, de sus prácticas discursivas y no discursivas. Así pues, en la configuración de este *habitus*, las prácticas innovadoras son efecto del poder que ejerce el dispositivo de formación para conducir las acciones, intereses y deseos profesionales de los maestros hacia la incorporación del discurso innovador como objetivador y regulador de su quehacer.

Yo tengo ciertas resistencias con el asunto de los premios a las experiencias significativas y a la calidad educativa, pues lo que estos hacen es dar a algunos maestros un sello de calidad que deja a muchos otros en el anonimato. Es cierto que los maestros necesitamos escribir, sistematizar nuestras experiencias y reconocer lo que hacemos, pero no bajo directrices con las que nos quieren estandarizar.

(Maestra Expedicionaria, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

Se instala, de este modo, un afán innovador a partir de un patente interés por sistematizar y premiar modelos intervencionistas y replicables que estandarizan y homogenizan al maestro y a sus prácticas a través de implícitas lógicas de competitividad y productividad, las cuales naturalizan prescripciones sobre lo que significa ser un *buen maestro*, un maestro *ejemplar* o un *mejor* maestro y sobre cómo deben formarse para consolidar *buenas, significativas y mejores* prácticas.

Aunque este interés se explica bajo el propósito de reconocer e incentivar el trabajo de los maestros, las tecnologías de poder y producción que lo instalan no dejan de poner a funcionar miradas vigilantes y lógicas de perfeccionamiento que condicionan y sujetan su quehacer a polarizaciones, clasificaciones y taxonomías⁷ que normalizan una perspectiva del *dé-fict*, bajo la cual sus prácticas, en cuanto perfectibles,

parecen estar siempre en falta y, en todo caso, necesitan ser mejoradas en función del proyecto de sujeto innovador que se idealiza como modo único de ser maestro.

Ahora bien, tal como lo caracteriza Bourdieu, el *habitus* es "creador e inventivo dentro de los límites de sus propias estructuras" (2007, p. 22), es decir, en el caso de los maestros de las redes pedagógicas, las reproducciones e incorporaciones del discurso de la innovación efectuadas por los usos tácticos que despliega la política pública de formación, no determinan ni absolutizan en su totalidad la constitución subjetiva de los maestros, pues dan lugar a ocasiones tácticas desde las cuales estos, movilizados por el poder del *sometimiento* (Foucault, 1988), generan bisagras y grietas para habilitar otras búsquedas formativas.

Las producciones que se han hecho en la red muestran cuáles son las prácticas que caracterizan a un buen maestro o a un maestro de calidad, pues tienen un poder transformador de las realidades educativas, plantean estrategias y propuestas de intervención que pueden ser aplicadas a muchas instituciones y contextos.

(Coordinadora en la red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Estas tácticas son las que les permiten a los maestros pendular entre aquello que la política pública les demanda y las condiciones de posibilidad y actuación que ellos mismos gestan para subjetivarse. En consecuencia, prácticas como las investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras y colectivas son las que evidencian el movimiento pendular por medio del cual los maestros responden a los ideales de innovación de la estrategia de la política pública, pero, a la vez, aprovechan la institucionalidad y las oportunidades de formación que esta ofrece a través de las redes pedagógicas, para hacerle el juego a la estrategia y desarrollar sus propias convicciones y proyecciones profesionales.

En esta oscilación la investigación, la reflexión, la creación, la transformación y la colectividad son conceptos capturados por el dispositivo, para posicionarlos como ejes transversales de los programas

⁷ Entre buenas y malas prácticas, entre mejores y no tan buenos maestros; entre maestros premiados por sus prácticas y maestros que no alcanzan los índices o criterios de competitividad y que por tanto son convocados a replicar, multiplicar y reproducir aquellas que sí logran catalogarse como significativas.

de capacitación y cualificación y así ponerlos al servicio de la innovación⁸, la producción y la eficiencia. Lo que hacen aquellos maestros que subvierten el orden de las lógicas de sujeción a través de las cuales se efectúa dicha captura, es dotar tales conceptos de otros sentidos distintos a los que propone la estrategia y dar lugar a invenciones que les posibilita, por momentos fugitivos y efímeros, fugarse de los mecanismos reguladores para crear, a partir de las singularidades de sus prácticas, otros modos posibles de subjetivarse.

Estos usos tácticos son los que configuran las prácticas políticas y de resistencia que les permiten a los maestros cuestionar y hacer visible aquello que los subordina y que los impulsa a librar, al interior del dispositivo, luchas transversales e inmediatas para actuar sobre sí mismos y *autogobernarse* (Deleuze y Litvinoff, 2015) y crear, así, otros modos sui géneris de ser maestros, de relacionarse y de habitar las redes pedagógicas.

Estos modos fracturan toda política de individualización y resignifican la potencia colectiva de estos escenarios, permiten a los maestros formas de relación deliberada y reflexiva consigo mismos que se ubican en el "ámbito de lo excepcional, excéntrico y esotérico, [es decir], en la esfera de la rareza discursiva" (Sáenz, 2014, p. 23) que caracteriza todo aquello que emerge como singular. Estos modos son los que deviene de la *cultura de sí* (Foucault, 1990) a través de la cual los maestros se cuidan y ocupan de sí mismos

He aprendido a relacionarme de otros modos con la red, la escuela y los espacios donde me formo profesionalmente. Me mantiene en el Nodo la oportunidad que todos tejemos de formarnos como sujetos críticos y políticos que construyen comunidad, que suman esfuerzos y persiguen objetivos comunes. Permanezco, porque aquí creemos y le apostamos a la fuerza de lo colectivo.

(Maestra N.º 1 del Nodo de Investigación de la Red de Gestión y Calidad Educativa, comunicación personal, 21 de septiembre de 2018).

8 Esto se ilustra, por ejemplo, en los principios que define la política de formación de maestros a través de MOVA: "Ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar y reconocer para vivir juntos" (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 38).

Consideraciones finales

Las contribuciones conceptuales desarrolladas hasta este punto evidencian que las prácticas de subjetivación que construyen los maestros en las redes pedagógicas no son paralelas, excluyentes ni independientes unas de otras, se implican en un entramado de decires y haceres que funcionan a modo de engranaje, cuyo movimiento circular se activa a partir de la ambivalencia que caracteriza el lugar de la emergencia del sujeto.

Siguiendo a Judith Butler, esta ambivalencia es producida debido a que el poder que opera en la red de relaciones del dispositivo de formación se manifiesta, de un lado, como "algo que es siempre anterior y externo al sujeto, está fuera de él, subordinándolo y ocasionándolo como condición de su posibilidad" (2001, p. 26); del otro lado, como efecto voluntario del sujeto, como aquello que es adoptado y reiterado en su propia actuación.

La formación de su *habitus* profesional parte, en primer lugar, por una subordinación y sumisión primaria al discurso educativo de la política pública que les proporciona su continuada condición de posibilidad, en tanto que el poder que los somete y los conduce a constituirse como sujetos innovadores, es el mismo que los moviliza a constituirse, tácticamente, de otros modos y en función de otras imágenes posibles.

En las singularidades de estas tácticas es que los maestros inventan modos de existencia para ser y estar con otros, para coexistir, pensarse y formarse desde la colectividad. Su formación, entonces, no depende exclusivamente de los planes de cualificación que ejecutan las instituciones que convocan a los maestros a formar parte de determinada red pedagógica, depende, sobre todo, del trabajo que estos hacen sobre sí mismos –y con otros– para subjetivarse.

Estas comprensiones sobre los modos en que estos construyen sus prácticas de subjetivación permiten conceptualizar las redes pedagógicas como campo de tensión donde colisionan fuerzas provenientes de un "un gobierno de los otros y de un gobierno de sí" (Castro, 2004, p. 410). Estas fuerzas

tensionales son las mismas que se producen entre las lógicas de la sujeción y las prácticas de sí y son impulsadas por los usos tácticos del poder en medio de los cuales se debate y se constituye permanentemente el maestro.

Dichas reflexiones sientan precedentes para seguir pensando los procesos de formación continua de maestros en nuestro país, a partir de debates que aporten precisiones conceptuales acerca de la necesidad de actualización y desnaturalización de los discursos sobre las redes pedagógicas, no solo en un contexto local sino también regional, nacional e internacional.

Con los análisis desarrollados se espera motivar nuevos estudios acerca del maestro orientados a visibilizar sus múltiples rostros, imágenes y subjetividades, así como las diversas apuestas políticas, pedagógicas y profesionales que crea por defender y construir colectividad, por re-inventarse desde el encuentro con otros y consigo mismo. Al tiempo, estas acciones están encaminadas a reivindicar, revitalizar y seguir haciendo existir las redes pedagógicas como formas alternativas de agrupación de maestros que fracturan los intentos de cooptación, disgregación y fragmentación del sentido de lo colectivo.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aguilar, D., Calderón, I. y Ospina, J., (2008). *El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007)*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Alape, L. E. V., y Monroy, M. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama*, 5(9), 9.
- Alcaldía de Medellín (2008-2011). *Plan de formación y cualificación docente*. Medellín. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-319508_archivo_pdf_Medellin.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Acuerdo número 19 de 2015. Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio de Medellín, articulada al Centro de Innovación del Maestro - MOVA*. Medellín.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Universitat de València.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo, Universidad Nacional de Quilmes.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Deleuze, G. y Litvinoff, D. (2015). La cuestión de la filosofía en Grecia. En G. Deleuze, *La subjetivación: curso sobre Foucault III*. Tomo III. Cactus.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). La Piqueta.
- Martínez-Boom, A. y Rojas, F. (2013). Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, (1), 27-34
- Martínez-Boom, A. y Unda, M. P. (1995a). Redes pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. *Nodos y Nudos*, 1(1), 4-9.
- Martínez-Boom, A. y Unda, M. P. (1995b). El maestro: sujeto de saber en las prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, (31), 1-11.
- Martínez-Boom, A. y Unda, M. P. (1997). Redes pedagógicas: otro modo de ser conjunto. *Nodos y Nudos*, 1(3), 4-6.
- Martínez-Boom, A. y Unda, M. P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 1(5), 121-128.
- Martínez-Pineda, M. (2006a). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- Martínez-Pineda, M. (2006b). El poder político-pedagógico de las experiencias realizadas por los colectivos y redes de maestros. *Educación y Ciudad*, (11), 9-28.
- Martínez-Pineda, M. (2006c). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)].

- Martínez-Pineda, M. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Magisterio.
- Martínez-Pineda, M. (2012). Redes Experiencias y movimientos pedagógicos. Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. *Ciencia y Tecnología*, 14(18), 5-11.
- Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. ces.
- Secretaría de Educación de Medellín (2008). *Experiencias Con-Sentido Pedagógico*. Litoimpresos y Servicios Ltda
- Unda, M. P. (1998). *Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado*. Ponencia en el Primer Encuentro Estatal de Experiencias Educativas Innovadoras en Educación Básica y Formación de Docentes, Oaxaca, México.
- Unda, M. P. (2002). La experiencia de la expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? *Perspectivas*, 32(3), 1-15.
- Unda, M. P. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.
- Unda, M. P., Orozco, J. C. y Rodríguez, A. (2001). Expedición pedagógica nacional: una experiencia de movilización colectiva de conocimiento pedagógico. *Nodos y Nudos*, 2(10), 3-14.

Diálogo del conocimiento

Cuánta preocupación por asirse al colectivo docente, por tomarlo y controlar su devenir, como si ello fuera posible... Cuánta maquinaria a disposición para la generación de sumisión, ¿también de silenciamiento? Ixs maestrxs sabemos de este afán, conocemos los intentos de fabricar mordazas. Nos los recuerdan Ixs docentes detenidxs desaparecidxs de mi país, Argentina, durante la última dictadura cívico militar y, en el tiempo presente, las imágenes que nos llegan de este país hermano.

Quieren insistentemente cambiar nuestro cauce y comprueban que somos difíciles de contener porque seguimos trazando surcos y hendiduras. Ello se hace presente en la escritura de Leidy Daniela Acevedo Vásquez que lleva por título "Las redes pedagógicas como campo constituyente del sujeto: Comprensiones sobre las prácticas de subjetivación que construyen los maestros ". Leidy Daniela nos cuenta que no pudieron todo, que aunque sintamos que a veces se pierde la batalla, existen algunos nichos que "habilitan otros modos de formación, de ser maestros y de hacer pedagogía en Colombia". Alienta saberlos ahí. En épocas del centenario del nacimiento del maestro Paulo Freire, es tiempo de despertar nuestra conciencia. Porque si nos buscan o, como en algunas geografías, nos provocan, es porque nos temen. Y no alcanza. Hay algo nuevo que quiere parir-se, —¡puja! —, dice la voz india en nuestro interior, —¡fuerza! — clama la sangre negra que recorre nuestras venas. Y tomo, entonces, a este ñiñx que se nos ofrece en los brazos. Lo recibo, lo acuno y le susurro historias al oído; es un devenir que nos necesita.

Luchemos mancomunadamente con la fuerza de la Pacha Mama, aprendamos de las voces de las disidencias sexuales que han desgarrado y hecho estallar las formas hegemónicas de vivir el cuerpo y abrámonos a esta revuelta emancipadora, a este modo de ensanchar la realidad, que nos acerca esta escritura.

Rita Torchio
ritatorchio@gmail