

Investigación escolar



Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: un análisis sobre sus procesos de formación

Leidy Daniela Acevedo Vásquez*

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los resultados de la investigación “Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación”. La cual visibiliza cómo los maestros se constituyen en medio de tensiones que emergen de un dispositivo de sujeción que controla su formación y condiciones de posibilidad que le permiten la creación de otros modos de configuración de sí mismos; los hallazgos muestran un posible fenómeno de cooptación que tensiona e instrumentaliza la formación de maestros.



Palabras clave

Prácticas de subjetivación, redes pedagógicas, formación continua de maestros.

Cite así este artículo:

Acevedo Vásquez, L. D. (enero-junio de 2019). Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación. Revista Mova, 2(2).

*Magister en Educación, Universidad de Antioquia / estudiante de doctorado en Educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Código Orcid: 0000-0002-0893-3214. Correo electrónico: ldaniela.acevedo@udea.edu.co



Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: an analysis about their formation processes

Abstract

This text reflects about the research results: Practices of subjectivation of participating teachers in the pedagogical networks of Medellín city: An analysis about their formation processes. The results make visible how teachers constitute themselves between tensions that emerge of a “subjecting device” that controls their formation, and conditions of possibility that allow them the creation of other ways to form themselves; the findings which show a possible phenomenon of cooptation that stresses and instrumentalizes the teachers’ formation.



Keywords

Subjectivation practices, pedagogical networks, teachers’ formation.



El problema en contexto

El presente artículo aporta al campo de la formación de maestros en Colombia reflexiones que contribuyen a la comprensión de las prácticas de subjetivación que despliegan los maestros partícipes de las redes pedagógicas¹ identificadas en la ciudad de Medellín.

La construcción del estado del arte de la investigación de la cual parten los análisis que se presentan a continuación, permitió pensar al maestro colombiano en relación con un panorama histórico que da cuenta de problematizaciones alrededor de tres puntos coyunturales: primero, el maestro y su profesión como objetos de las relaciones saber-poder; segundo, la pauperización o desprofesionalización actual por las vías de la excesiva regulación del ejercicio docente y tercero, los hitos y manifestaciones potentes del magisterio en el contexto colombiano.

El lugar de las redes pedagógicas en el centro de estas problematizaciones se abordó desde los trabajos de autores como María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom y María Cristina Martínez Pineda (2002), quienes se constituyen en referentes teóricos clave para comprender las redes pedagógicas en tanto configuraciones colectivas del magisterio, visibilizadas en las luchas que gestó el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1990) por habilitar otros modos de formación, de ser maestro y de hacer escuela en Colombia. Desde sus planteamientos, las redes se comprenden como espacios donde tienen lugar “procesos de subjetivación, en perspectiva de lo diverso y lo múltiple” (Martínez y Unda, 1997, p.3), los cuales se constituyen en base y fuerza de la colectividad magisterial.

La revisión de la literatura permitió relacionar, de un lado, perspectivas teóricas que configuran el concepto de redes desde tres marcos explicativos: las redes como campo de colectividad local y regional, como campo constituyente de otros modos de formación, de ser maestro y hacer escuela y, finalmente, las redes como campo constituyente del maestro en tanto sujeto político.

De otro lado, se identificaron perspectivas sobre las redes pedagógicas que, en el contexto de las producciones periodísticas y académicas del siglo XXI, las sitúan en un

1 En este texto se comprenden como sinónimos los términos: redes pedagógicas y redes de maestros.



modelo instrumental, tecnicista y eficientista que reduce la formación continua de los maestros a prácticas de capacitación, actualización y perfeccionamiento que instauran nuevas demandas de cualificación y buscan responder a las metas progresistas de calidad, excelencia e innovación educativa de las políticas públicas.

La ruta metodológica orientó el trabajo de campo mediante un enfoque cualitativo que propició, en un primer momento, la construcción de un corpus documental en el que se llevó a cabo la exploración y revisión de producciones académicas realizadas por los maestros de las redes (libros, artículos de revistas, de prensa, videos, documentos de carácter biográfico y autobiográfico e historias de vida), producciones vinculadas a instituciones de saber (tesis de grado, informes de ponencias, congresos y eventos académicos) y documentación legal relacionada con la política pública sobre la formación continua de maestros (normativas, leyes, decretos, planes de formación y de gobierno de las distintas administraciones, entre otros elementos).

La información documentada permitió, en un segundo momento, identificar las redes pedagógicas en las que se realizaron observaciones participantes y entrevistas a profundidad y semiestructuradas tanto con los maestros partícipes como con los profesionales de las entidades institucionales que las convocan. Estas entrevistas dieron lugar a relatos de experiencia y relatos de tipo biográfico y autobiográfico que mostraron los modos en que los maestros generan condiciones de actuación profesional, pedagógica, histórica, política y simbólica a partir de las cuales se constituyen como sujetos múltiples y diversos.

A través de los relatos los maestros construyeron cartografías de sí entendidas, desde Sáenz (2014), en relación con un campo de análisis de “las acciones sobre sí mismos o prácticas de sí” (p. 28) que éstos configuran a partir de sus modos de habitar y significar las redes pedagógicas. El ejercicio de narrar-se y expresar-se aportó a la investigación una suerte de “topología de la subjetividad” (Larrosa, 1995, p. 307) útil a las comprensiones sobre los procesos de subjetivación que éstos despliegan.

El posestructuralismo, como perspectiva epistemológica, orientó la construcción de los análisis a partir del uso de la caja de herramientas de Foucault (citado en Álvarez, 2014, p. 31), la cual situó el foco de atención en los saberes, las prácticas discursivas y no discursivas, los regímenes de verdad, las relaciones de poder, las tácticas de resistencia y las estrategias que circulan en las redes pedagógicas en tanto dispositivo de formación de maestros.

Este tamiz analítico desde la perspectiva foucaultiana se realizó a través de una “atenta y paciente labor de tematización” (Zuluaga, 1999, p. 181) que contribuyó a la codificación, categorización, agrupación, diagramación y sistematización de la información². La organización de las unidades de análisis permitió la identificación de relaciones, recurrencias, regularidades, continuidades y discontinuidades, las cuales orientaron la creación de temáticas directrices de las que emergieron los asuntos coyunturales y las problematizaciones que aquí se exponen.

Grosso modo, los análisis construidos muestran algunas concepciones alrededor de las cuales se configuran las redes pedagógicas de acuerdo a sus modos de conformación, existencia y permanencia; su funcionamiento deviene como efecto de un dispositivo de formación en el que tienen lugar “instrumentos, mecanismos y tecnologías que entretejen tensiones y relaciones de saber-poder” (Foucault, 1988, p. 3) en las que se producen prácticas de subjetivación en el marco del gobierno de los otros (sujeción³) y de sí mismos (prácticas de sí⁴). En esta medida, los análisis que aquí se exponen parten del contexto particular de las redes pedagógicas, para construir cuestionamientos que esperan impactar en la formulación de políticas públicas sobre la formación de maestros en nuestro país.

Hacia una comprensión de las redes pedagógicas en tanto estrategia de formación, colectivo de maestros y movimiento

La trayectoria de las redes pedagógicas como categoría histórica ha estado atravesada por luchas y problematizaciones en relación con las condiciones de su emergencia, existencia y permanencia en la ciudad de Medellín. Respecto al panorama de su configuración se identifican, por un lado, aquellas redes que se organizan a partir del interés y la iniciativa

- 2 Apoyada en la herramienta Atlas.ti como software útil en el análisis de la información recolectada en investigaciones cualitativas.
- 3 Se entiende 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).
- 4 Abarcan “las valoraciones sobre la intensidad relativa de las diversas fuerzas del campo de sí, el cual constituye al sujeto dentro de un juego táctico de acciones sobre sí mismo” (Sáenz, 2014, p. 28). Para Foucault (1990) estas prácticas devienen en tecnologías del yo.



propia de maestros y que fueron visibilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional (1990⁵); por otro lado, aquellas redes conformadas en los últimos diez años a partir de la convocatoria de la institucionalidad⁶, esto es, de organizaciones públicas y privadas que ponen su interés en la educación y la formación continua de maestros.

Según los actores que las convocan, las redes pedagógicas construyen propósitos, intereses, estructuras y dinámicas de funcionamiento que dan lugar a concepciones distintas de red. Los hallazgos investigativos permitieron identificar tres concepciones específicas, a saber, la red como estrategia de formación continua de maestros, la red como colectivo de maestros y la red como movimiento.

La primera hace referencia particularmente a aquellas redes que al configurarse por iniciativa de las administraciones municipales e institucionales, son parte constitutiva de un proyecto de ciudad – como el de Medellín ciudad innovadora – que vela por conducir la formación de maestros hacia los objetivos que se trazan los distintos planes de desarrollo de la agenda pública. En este sentido, las redes pedagógicas se conciben como un programa estratégico a través del cual se capacita, actualiza y cualifica a los maestros en tanto actores clave para el mejoramiento, la transformación y la consolidación de procesos de investigación e innovación educativa.

Ahora bien, con todo y lo estratégico que resultan las condiciones institucionales que ofrecen las administraciones para la conformación de redes pedagógicas, muchas de éstas se configuran independientemente de lo que buscan las entidades que las avalan. El interés que motiva su configuración parte exclusivamente de la autonomía e iniciativa de los maestros por gestar en estos escenarios condiciones de posibilidad para el encuentro y la conversación con el otro, la creación de saber pedagógico y la convergencia en objetivos comunes que legitimen su lugar como sujetos políticos e intelectuales.

5 Entre estas, la Red de Maestras Expedicionarias.

6 Entre estas, la Red Educativa de Maestros de Medellín (Red REM) convocada por la Secretaria 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, la Red Maestros Amigos de Explora (Red MAE), el Parque Explora y la Secretaria de Educación de Medellín.



Emerge, así, una segunda concepción de las redes como encuentro, reunión, grupo y colectivo de maestros, quienes, más allá de los intereses formativos a los que estratégicamente son llamados, tejen comunidad académica y de aprendizaje a través de lazos pedagógicos que vivifican y conectan apuestas personales, profesionales y políticas por revitalizar el sentido de la colectividad en la formación de maestros y en las luchas que gestan.

Autorizarse para la construcción colectiva, le permite a los maestros crear prácticas de subjetivación política que visibilizan las singularidades de los modos *sui generis* en que habitan la red y la hacen existir de otras formas posibles, distintas y plurales. El viaje, la travesía y la expedición son metáforas que significan una tercera concepción de red como movimiento y movilización, la cual habilita posibilidades para la visibilización de las múltiples experiencias y formas de hacer pedagogía en nuestro país y la resignificación de las relaciones con los territorios en que tienen lugar.

Estas dos últimas concepciones de red muestran las ocasiones tácticas y de resistencia productiva a partir de las cuales los maestros hacen frente a las propuestas totalizantes, unificadoras y excluyentes que los encasillan en ideales únicos y absolutos del deber ser y ponen en tensión la imagen de un sujeto único, individual, solitario y estático, para reconocerlo y reivindicarlo desde la potencia de la colectividad, la pluralidad y la movilización.

Funcionamiento de las redes pedagógicas como dispositivo de formación

Al interior de las redes pedagógicas, en tanto estrategias de formación, escenarios de colectividad y de movimiento, los maestros construyen prácticas de subjetivación innovadoras, investigativas, reflexivas, creadoras, transformadoras, colectivas, políticas y de resistencia que se implican unas a otras y definen los diversos modos en que los maestros se forman como sujetos en la contemporaneidad.

Estas prácticas, siguiendo a Foucault (1988, 1990, 1991), son efecto de un dispositivo de formación que produce en estos escenarios formas de funcionamiento atravesadas por una red de relaciones saber-poder que se establecen entre elementos heterogéneos. Estos incluyen, para el caso de Medellín, leyes y reglamentos que se materializan – por ejemplo – a través del acuerdo número 19 de 2015, por medio del cual se adopta la Política Pública de Formación de Maestros y Maestras del Municipio articulada a Mova; en ésta las redes ocupan un lugar protagónico en tanto programas orientadores de la formación continua de maestros.



Los actores, como otro de los elementos del dispositivo, son responsables de poner en marcha los presupuestos que traza dicha política pública así como de cumplir la tarea educativa que ésta les exige. La Secretaría de Educación, la Escuela del Maestro, Mova, Proantioquia y Parque Explora son las instituciones públicas y privadas que, en el contexto local, se identifican como actores importantes en la convocatoria y conformación de las redes pedagógicas.

A partir de la existencia de estos actores, entran a hacer parte de la red de relaciones del dispositivo líneas de fuerza que devienen de los intereses, por un lado, de dichas instituciones y, por el otro, de los maestros; estos intereses en algunos casos dialogan y se corresponden entre sí, en otros, chocan ocasionando tensiones entre lo que buscan unos y otros. Respecto a los intereses institucionales, se destaca el de generar procesos de formación que garanticen el mejoramiento de la calidad y la innovación educativa; y con relación a los maestros, algunos de sus intereses responden a estos fines, otros, en cambio, los problematizan y tácticamente aprovechan lo que la institucionalidad les ofrece para perseguir sus propias apuestas pedagógicas y proyecciones profesionales.

Tanto los intereses de los maestros como los de las instituciones, se configuran en función de los discursos que circulan en la red de relaciones a modo de “conjuntos de enunciados que, más que unidades, constituyen los conceptos” (Castro, 2004, p.144) que rigen las modalidades de existencia de las redes y las ponen a funcionar en relación con la innovación como concepto estructurante del discurso sobre la formación continua de maestros.

Este discurso promueve la construcción de prácticas innovadoras, contextualizadas y transformadoras de las realidades educativas, se soporta en enunciados sobre la sistematización de experiencias significativas y la producción de saberes para el intercambio educativo. Asimismo, se fundamenta en los principios de “ser para dialogar, saber para crear, crear para innovar y reconocer para vivir juntos” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 38), los cuales disponen el desarrollo humano, la formación situada, la reflexión metodológica y la investigación como líneas que ordenan los modos concretos en que muchas de las redes pedagógicas operan.

Es así como el discurso sobre la innovación sitúa ideales específicos de formación y constitución de sujetos que pretenden “potenciar las capacidades reflexivas, críticas, creativas, innovadoras e investigativas de los maestros, a través de la generación de espacios

para el diálogo de saberes que propenden por el mejoramiento de la calidad educativa” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 39).

En este entramado de relaciones entre reglamentos, leyes, actores, intereses, discursos y enunciados, tienen lugar prácticas discursivas y no discursivas materializadas en un conjunto de “técnicas, instituciones, esquemas de comportamiento y reglas anónimas e históricas” (Castro, 2004, p. 144) que definen para las redes pedagógicas formas de decir y de hacer que configuran su propio habitus y modus operandi.

Estas prácticas se configuran como efecto de un poder que es en sí mismo condición de posibilidad y de existencia de las redes pedagógicas; éste no se entiende como un poder que subsume, castiga, domina o es padecido sino que –como otro de los elementos constitutivos del dispositivo– produce sujetos por la vía de una excesiva regulación, objetivación y sujeción o por la de procesos de subjetivación que conquistan los mismos maestros desde las acciones que ejercen sobre sí mismos.

En otras palabras, el poder opera en las redes pedagógicas como algo que también “forma al sujeto” (Foucault, citado en Butler, 2001, p. 11) pues organiza sus prácticas en función de unas “formas de racionalidad específicas” (Castro, 2004, p. 472) que entran a ser parte de la heterogeneidad de los elementos del dispositivo de formación. Esto se evidencia cada vez que las líneas de fuerza que provienen del discurso formativo y educativo de la política pública, si bien regulan, vigilan y conducen los procesos de formación de los maestros, más que oprimirlos, los movilizan a producir prácticas y modos diferentes de constituirse a sí mismos.

Los efectos de funcionamiento de este poder producen tensiones generadas por cruces entre distintos juegos de verdad o “regímenes de veridicción” (Castro, 2004, p. 410) que definen el campo de lo verdadero y lo falso, los cuales develan los usos tácticos provenientes de los intereses y fines perseguidos tanto por los maestros de las redes como por la política de formación docente que las convoca; en medio de dichas tensiones los maestros construyen las prácticas que les permiten constituirse como sujetos plurales, inacabados y cambiantes.

Lo anterior es posible gracias a que dicho poder no es bidireccional, vertical ni estático sino que circula y se dinamiza en un campo definido por “relaciones entre estrategias y tácticas” (Castro, 2004, p.148). En este campo las relaciones entre las fuerzas tensionales actúan sobre las acciones de los otros y se movilizan a partir de instauraciones, creaciones y modificaciones por las cuales unas racionalidades se oponen a otras, unas excluyen a otras y, sobre todo, unas engendran, rompen y hacen posible otras.



Reflexiones a propósito de la formación de maestros en las redes pedagógicas: entre cooptaciones y singularidades

A propósito del funcionamiento de las redes pedagógicas como dispositivo de formación, los análisis presentados hasta este punto permiten interrogar el campo de la formación de maestros en términos de los efectos subjetivantes que dejan las relaciones saber-poder en los procesos de formación continua de maestros.

La analítica foucaultiana permite seguir haciendo visibles estos efectos en relación con tres problematizaciones: la primera devela la posible existencia de un fenómeno de cooptación; la segunda, plantea cuestionamientos al concepto de formación inscrito en las lógicas tecnicistas, eficientistas y de mejoramiento en las que quedan atrapadas las redes pedagógicas y, la tercera, posiciona el despliegue de lo singular como línea de fuga para la configuración de otros modos posibles de subjetivación.

En términos generales, estas problematizaciones nos permiten plantear que las redes pedagógicas, tal como se pensaron en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional (1990), han sido cooptadas por las tecnologías de poder que son puestas en funcionamiento a través de los mecanismos de sujeción mediante los cuales la política pública conduce y objetiva a las redes como dispositivo, esto es, como programa estratégico que responde a las urgencias de calidad e innovación.

Un primer efecto, evidencia distanciamientos entre los sentidos, intereses, propósitos y funcionamientos de las redes pedagógicas que surgen en el contexto del proyecto expedicionario y las que son convocadas por la actual política pública de formación docente: mientras aquellas se posicionan, desde lo colectivo, como trincheras y escenarios políticos de resistencia frente a las lógicas homogenizantes que instrumentalizan la función docente; las actuales, son redes que sirven a la organización de una “buena” política en tanto velan por los procesos de mejoramiento permanente de la educación y las prácticas pedagógicas” (Secretaría de Educación de Medellín, 2008, p. 3) a través de la estandarización de los ideales de formación del maestro.

Estos distanciamientos evidencian una ruptura potencial entre las redes pedagógicas del ayer y del hoy⁷, la cual se explica a partir de la existencia de un fenómeno de cooptación

7 Por redes del ayer nos referimos a las redes pedagógicas que emergieron en



que tensiona e instrumentaliza la formación continua de maestros. Este fenómeno captura tanto el concepto de redes de maestros como los discursos sobre sistematización, experiencias significativas, innovación y producción que en la tradición expedicionaria, no sólo eran potentes sino que tenían un sentido pedagógico y político que no corresponde al sentido instrumental que se les asigna hoy en el discurso oficial de la política pública que convoca a la conformación de redes pedagógicas.

Una vez capturados, estos discursos sufren desplazamientos de sentido y propósito para justificar las metas de progreso, mejoramiento y excelencia e instalan formas únicas y normalizadas del tipo de sujeto que se necesita formar. Estos desplazamientos obedecen a un modelo tecnocrático y eficientista que se sustenta en la perfectibilidad y en las lógicas del mejoramiento constante como principios bajo los cuales se mecaniza la formación y el quehacer del maestro dentro de una perspectiva instrumental que la concibe exclusivamente como capacitación, actualización y cualificación, en tanto prácticas “éxitosas” que conducen la formación del maestro hacia las directrices de utilidad y eficacia del proyecto de mercado.

Estas prácticas, tal como lo plantea Calonje (2017), han demostrado su agotamiento en el campo de la formación docente⁸ al afirmarse mediante regímenes de veridicción que “naturalizan y neutralizan” (p. 39) el concepto de formación de maestros, instalando como único y verdadero el ideal de ser mejores maestros, esto es, sujetos ejemplares, exitosos y competentes que sirven a los fines de tal proyecto. Este ideal, a propósito de las cooptaciones efectuadas, insta perspectivas del déficit, de la imperfección y de la carencia que polarizan, clasifican y fragmentan a los maestros entre malos y buenos y, a sus prácticas, entre obsoletas e innovadoras, entre mejores y peores.

En el orden de estas problematizaciones, las líneas esperanzadoras con las que se cierran estas reflexiones dejan claro que del mismo modo como las formas de poder cooptan – estratégicamente – los sentidos y las causas de lucha de las redes de maestros para servir a las políticas de excelencia educativa; también producen ocasiones para que éstos construyan tácticas que generan rupturas importantes. Las cuales demuestran cómo a pesar de los

el marco de la propuesta expedicionaria y, por redes del hoy, a aquellas que convoca la actual política pública de formación de maestros en Medellín.

8 Se han hecho estudios en los que se muestra el agotamiento del modelo de capacitación en el país y se plantean nuevos conceptos y propuestas para este campo. Profundizar en Martínez y Unda (1995).



intentos por destruir la singularidad⁹ de las prácticas y de los modos de subjetivación de los maestros, ésta vuelve y habilita lugares para emerger como posibilidad de fuga y resistencia.

Pues, justamente, aquello que está en el centro de las lógicas de mejoramiento e innovación de la formación continua de maestros, es la posibilidad de producir “las fisuras y los pliegues por los que irrumpe lo no regulado” (Aguilar, Calderón y Ospina, 2008, p. 119), a partir de tácticas que, aunque efímeras y volátiles, dan cuenta de la movilidad compleja de un poder que hace posible la existencia, el funcionamiento y la permanencia de las redes pedagógicas.

Los análisis presentados más que mostrar una supuesta derrota de la resistencia, reconocen el potencial que ésta tiene en la configuración de las prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes, cada vez que posibilita el despliegue de lo singular como línea de fuga en medio de las tensiones que producen las relaciones saber-poder a través de las cuales funciona el dispositivo de formación.

Esto explica por qué a pesar de que muchas prácticas de los maestros son objetivizadas y conducidas por los mecanismos de sujeción que soportan el dispositivo; también se deslizan sutilmente prácticas que se distancian de las lógicas de instrumentalización, estandarización, reproducción y mejoramiento, en el sentido que no apuntan a responder a los cánones que las polarizan y homogenizan, sino que abren fisuras para que se posicione allí lo singular de sus modos de existencia.

Dichas fisuras se abren a partir de experiencias que, en palabras de De Certeau (2000) “cogen al vuelo las posibilidades de provecho y toman visibilidad deslizándose dentro de la misma estrategia” (citado en Aguilar et al., 2008, p. 120); de ahí que los maestros aprovechen las condiciones institucionales que ofrecen las redes pedagógicas en tanto programas estratégicos de formación, para construir prácticas de sí que les posibilitan “jugar en otros planos” (p. 123) y escapar, por momentos fugaces, a las demandas estatales para responder a las búsquedas y apuestas que ellos mismos construyen como sujetos políticos.

9 Estos intentos se evidencian, por ejemplo, en las formas en que las tecnologías de poder condicionan las experiencias significativas, esto es, las buenas prácticas para ser reproducidas mediante formatos replicables que acaban la singularidad a partir de la cual, en su momento, las construyó el maestro, convirtiendo dicha singularidad en canon de excelencia que estandariza, mecaniza y homogeniza el quehacer del maestro.



Así, aunque las redes se institucionalicen en el marco de reglas homogenizantes, su potencia para producir resistencias no se agota ahí, debido a que existe la posibilidad de subvertir las maneras hegemónicas de entender la formación de maestros y de romper los modelos e ideales únicos que estandarizan al maestro; lo cual da vía libre a los modos de ser y hacer que emergen de la singularidad de sus prácticas.

Los maestros que en las redes pedagógicas construyen estas prácticas de sí, son reconocidos como maestros del borde, de la periferia y del límite, como maestros que fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema para desacomodarlo, para resistir y fracturar sus cooptaciones; son acción y reflexión, dan sentido y significado a su práctica pedagógica, la hacen experiencia y evitan que ésta se agote en sí misma.

Estos maestros ilustran, entre otras cosas, las formas heterogéneas en que el poder se manifiesta en el dispositivo de formación para comprender los modos de consitución que efectúan los maestros sobre sí mismos, “no desde la dinámica dominante-dominado, sino desde la posibilidad de leer en las prácticas y discursos, fugas en las que se hacen manifiestas resistencias productivas que subvierten el orden establecido desde lo micro, desde lo singular” (Aguilar et al., 2008, p. 13).

Estas formas de poder son, a su vez, fuerzas que hacen de las redes pedagógicas escenarios de tensión entre procesos de sujeción y subjetivación implicados en movimientos circulares, de ida y vuelta, de pliegues y repliegues en cuyo interior los maestros constituyen las prácticas de sí que aperturan otras posibilidades de subjetivación.

Consideraciones finales

Estas reflexiones le apuestan a pensar la formación continua de maestros desde el despliegue de lo singular como posibilidad de fuga y de resistencia a las lógicas tecnicistas y eficientistas en que ésta ha quedado atrapada tras el mito de progreso y mejoramiento, a través del cual el dispositivo organiza la formación de los maestros y justifica las cooptaciones que efectúa mediante el discurso de la innovación educativa.

Lo anterior nos invita a seguir pensando la política pública de formación docente y gestar en su base condiciones de posibilidad y de actuación para que los maestros construyan prácticas de sí que visibilicen las tácticas de resistencia que resignifican sus procesos de

autoformación y que, a su vez, trascienden los agotamientos en que han quedado acotadas algunas perspectivas sobre la formación continua de maestros.

Esto implica ampliar debates que aporten a su desnaturalización y desneutralización, lo cual exige un ejercicio de reflexión sobre “su presente, su porvenir, su razón de ser, sus contenidos, modalidades, el tipo de racionalidad y lógica particular en la que se funda” (Calonje, 2017, p. 43). Se trata de apostar por su reconceptualización y de ocasionar fracturas que permitan construir otras maneras de concebirla, no a modo de manual que mecanice el quehacer del maestro, sino a partir de perspectivas que dejen fluir la potencia de su singularidad y de las formas minúsculas de sus micropoderes.

En medio de estas apuestas, la de seguir construyendo colectividad, en medio de las tensiones generadas por las implicaciones entre los procesos de sujeción y subjetivación, sigue siendo una potente oportunidad para que estos escenarios no sucumban ni se rindan ante los intentos de individualización, disgregación y fragmentación del sentido de lo colectivo.

El desafío de seguir defendiendo y apostando por la configuración de redes de maestros, le permite a éstos subjetivarse, encontrarse, formarse con otros y resistir juntos no sólo desde escenarios paralelos, distintos o externos a la escuela, sino, además, desde el interior de ésta para potenciar el sentido de colectividad allí fracturado. Esta es una importante salida que le permite a los maestros partícipes de las redes pedagógicas crear prácticas de resistencia conjuntas y continuar existiendo a partir de formas alternativas de agrupación donde se despliegan otros modos de subjetivación, otras posibilidades de ser, de hacer pedagogía y de pensarse en colectivo.

moVa
Centro de Innovación del Maestro

Referencias bibliográficas

- Aguilar, D.; Calderón, I.; Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Alape, L., y Monroy, M. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetividad del maestro en Colombia. *Panorama*, 5(9), 9.
- Alcaldía de Medellín. (2008a). Plan de Formación y cualificación docente Medellín. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319508_archivo_pdf_Medellin.pdf



Alcaldía de Medellín

- Alcaldía de Medellín. (2008b). Plan de Desarrollo 2008-2011 Medellín es Solidaria y Competitiva. <https://www.medellincomovamos.org/el-plan-de-desarrollo-2008-2011-medell-n-es-solidaria-y-competitiva/>
- 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.
- Alcaldía de Medellín. (2016-2019). Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadov229FEB16.pdf.
- Butler, J. (2001). Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción (Vol. 68). Universitat de València.
- Calonje, P. (2017). La formación continua de maestros: otros modos de concebirla. *Revista colombiana de educación*, 38-39.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Buenos Aires: Prometeo.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74(6).
- 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 (No. 1: Foucault). Paidós.
- Foucault, M. (1991). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura.
- Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación. La piqueta.
- Martínez, A. y Unda, M. (1995). Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos. *Nodos y Nudos*, 1(1).

- Martínez, A y Unda, M. (1995). El Maestro: Sujeto de Saber en las Prácticas de Cualificación. Valle del Cauca, Colombia.
- Martínez, A. y Unda, M. (1997). Redes pedagógicas: otro modo de ser conjunto. Nodos y Nudos, Santafé de Bogotá: RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. y Unda, M. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. Nodos y Nudos, 1(5).
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Educere, 10(33), 243-250.
- Martínez, M. (2006). El poder político-pedagógico de las experiencias realizadas por los colectivos y redes de maestros. En Educación y ciudad (11)
- Martínez, M. (2006). Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político. (Tesis doctoral). UNED.
- Martínez, M. (2011). Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2012). Redes Experiencias y movimientos pedagógicos. Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. Rev. Cienc. Tecnol, 18. 5–11
- Miñana, C. (2007). Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad.
- Sáenz, J. (2014). Notas para una genealogía de las prácticas de sí. En: Sáenz, J. (2014) Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación de Medellín (2008). Experiencias Con-Sentido Pedagógico. Medellín, Colombia: Litoimpresos y Servicios Ltda.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). Mova, Centro de innovación del maestro. Medellín, Colombia. <https://medellin.edu.co/37-programas/mova/general/23-mova-centro-de-innovacion-del-maestro>
- Unda, M., Chaparro, C. y Espinoza, H. (2001). Red de cualificación de educadores en ejercicio.

- Unda, M. (2001). Expedición pedagógica nacional. Apoyo a redes e investigación pedagógica. *Nodos y Nudos*, 6(19).
- Unda, M. y Martínez, A. (2002). Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica. Santa Marta, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda, M., Martínez, A y Bejarano, J. (2002). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación.
- Unda, M. (1998). Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado. Oaxaca, México.
- Unda, M. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26.