

**PRESENTACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
(MOVA)
Primera Cohorte**

***Sistematización del LABORATORIO PEDAGÓGICO como
experiencia de maestros y maestras en la escuela***

Línea De Investigación
Escuela, democracia y cultura de paz

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio
I.E Héctor Abad Gómez
Darío Londoño Cardona

Co- investigadores:

Luz Marina Moreno Duque
I.E Eduardo Santos

Luis Fernando Restrepo Giraldo
I. E. El Corazón

Diana Patricia Giraldo Benjumea
I.E Héctor Abad Gómez
Darío Londoño Cardona

**SECRETARIA DE EDUCACION
MEDELLIN
2015**

Tabla de Contenido

	PAG
1. Datos de identificación	4
2. Resumen del Proyecto	4
3. Investigadores	5
4. Planteamiento del problema	6
4.1 El escenario escolar	6
4.2 Miradas sobre la escuela	9
4.3 Apuestas políticas	12
4.4 Surgimiento del Laboratorio Pedagógico	13
4.5 Pregunta problematizadora	17
5. Justificación	17
5.1 Nuestras y nuevas explicaciones	20
6. Objetivos	24
6.1 Objetivo general	24
6.2 Objetivos específicos	24
7. Marco Referencial –conceptual-	24
7.1. Redes pedagógicas	24
7.2 Sistematización	27
8. Metodología	30
8.1 Enfoque metodológico: Sistematización	34
8.2 Técnicas y herramientas de recolección de la información	37
8.3 Diseño de instrumentos	39
8.4 Técnicas de análisis	40
8.4.1 Momento 1. Construcción de los datos	40
8.4.2 Momento 2. Registro de la información	42
8.4.3 Momento 3. Análisis de datos	43
8.5 Población - participante	43
9. Resultados	45
9.1 Historia, hitos y personajes	46
9.1.1 Los inicios del Laboratorio Pedagógico	47
9.1.2 las dinámicas de acción del Laboratorio Pedagógico	54
9.1.3 La apuesta por la sistematización	58
9.2 Sentidos del Laboratorio Pedagógico	62
9.2.1 Reconocimiento de sí	63
9.2.1.1 Las voces de maestros y maestras y su representación en el laboratorio pedagógico	66
9.2.1.2 Maestros, subjetividad y laboratorio pedagógico	71
9.2.2 Escenario de encuentro	76
9.2.2.1 Los encuentros robados a la cotidianidad	76
9.2.2.2 Los maestros frente a la cotidianidad escolar	79
9.2.2.3 Tensión entre el deber ser y el ser	84
10. Conclusiones	85
11. Bibliografía	88

LISTAS ESPECIALES

	PAG
Grafico 1. Referentes conceptuales y de discusión	23
Grafica 2. Clasificación de las técnicas interactivas	38
Anexo 1. Formato de actas de encuentro	40
Anexo 2. Formato de actividades	40
Anexo 3. Formato de asistencia al LP	40
Anexo 4. Formato estudio de caso	40
Anexo 5. Consentimiento informado	40
Grafico 3. Rutas de la sistematización	41
Anexo 6. Ruta del inicio	41
Anexo 7. Agenda, ruta del inicio	41
Anexo 8. Agenda, ruta de los sueños	41
Anexo 9. Ruta de la Historia	41
Anexo 10. Agenda, ruta de la Historia	41
Anexo 11. Actividad, ruta de los caminos acertados	41
Anexo 12. Imágenes	41
Anexo 13. Matriz categorial	42
Anexo 14. Presentación LP	56
Anexo 15 Plan de acción 2014	58
Anexo 16. Fotografías, práctica pedagógica: El volcán	58
Anexo 17. Fotografías de algunos encuentros	58
Anexo18. Publicación del LP	59
Anexo 19. Tarjeta de invitación. Foro 1° académico 2013	60
Anexo 19A Plegable 1° Foro académico	60
Anexo 19B Plegable 1° Foro académico	60
Anexo 20. Plegable 2° Foro académico 2014	60
Anexo 20-A Plegable 2° Foro académico 2014	60
Anexo 20 B Tarjeta de invitación 2° Foro académico 2014	60
Anexo 21. Evidencia fotográfica de los foros	60

**PRESENTACIÓN DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MOVA)
Primera Cohorte
Proyectos Ejecutados**

1. Datos de identificación

<u>TITULO del proyecto</u>	<i>Sistematización del LABORATORIO PEDAGÓGICO como experiencia de maestros y maestras en la escuela</i>
<u>Duración</u>	9 meses
<u>Línea De Investigación</u>	Escuela, democracia y cultura de paz

2. Resumen del Proyecto

“El claro del bosque es un centro en el que no siempre es posible entrar; desde la linde se le mira y el aparecer de alguna huella de animales no ayuda a dar el paso. Es otro reino que un alma habita y guarda. Algún pájaro avisa y llama a ir hasta donde vaya marcando su voz. Y se la obedece; luego no se encuentra nada, nada que no sea un lugar intacto que parece haberse abierto en ese solo instante y que nunca más se dará así. No hay que buscarlos, ni tampoco buscar nada de ellos, nada determinado, prefigurado, consabido” Zambrano, M. (1986. Pp. 11)

El **Laboratorio Pedagógico** [En adelante **LP**] surge en la I.E Héctor Abad Gómez, Sede Darío Londoño Cardona (**DLC**) como la necesidad de pensar al maestro y la enseñanza en la tarea misma de reflexionar las prácticas pedagógicas. Este ejercicio de *sistematización* tiene como apuesta recuperar la voz de maestros y maestras interesados en construir nuevas formas de interacción y conexión en la escuela. Visualizamos el escenario del *LP* no obedeciendo a parámetros institucionales, sino desde la comprensión que debemos al contexto; lo visionamos como un espacio que nos da la posibilidad, desde el *lugar* de maestros, de construir conocimiento contextualizado, donde articulamos el *ser*, el *saber* y el *hacer* con la relación que se establece entre *teoría-práctica*. Para una de las maestras que participa el *LP* es un *encuentro* donde se posibilita el *reconocimiento*, *la cercanía* y *la narración de experiencias*. Al respecto lo describe como:

S5¹ “En los encuentros del LP los maestros y las maestras exponemos permanentemente ideas, propuestas y reflexiones, todas estas, fruto de las experiencias que surgen en el aula, en los diferentes momentos y espacios escolares, en otras instituciones, en espacios formativos, entre otros. Experiencias que dan cuenta de los saberes acumulados, de construcciones pedagógicas en las que se conjuga la teoría y la práctica, reconstrucciones que reflejan la transformación de maestras y maestros en la medida en que somos atravesados por las sensibilidades de los sujetos, niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia, compañeros y/o directivos docentes”

¹ La matriz categorial como instrumento de análisis de la información permite la codificación de los nombres de quienes participan del *LP*. En este sentido S5 [Sujeto 5] se corresponde con uno de ellos. De esta manera y en adelante se transcribirán pensamientos, opiniones, emociones y discursos de los maestros y maestras bajo esta modalidad: S1 [Sujeto 1]; S2 [Sujeto 2]; S3 [Sujeto 3] y así sucesivamente

En el *LP* nos preguntamos por el tipo de *escuela* que queremos habitar, por el cómo aprenden nuestros estudiantes², cómo enseñamos y cómo gestionamos. En síntesis, cuál es la escuela que deseamos y los niveles de autonomía que requerimos para lograrlo a través de la lectura que hacemos de aquello que tenemos. Se convierte en sí mismo, en una necesidad, por la importancia que cobra formar comunidad, en este caso académica y en ella identidad y sentido de pertenencia, pero sobre todo conformar un **equipo docente** que participa, se hace cargo y se responsabiliza. Una identidad que permite nombrarnos diferente y en ella buscar solución a situaciones pedagógicas, académicas y prácticas donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales, donde los maestros y maestras se implican en un proceso de construcción permanente tanto individual como colectiva, además de sustentarse y sostenerse en la articulación e interconexión de acciones y creación de relaciones entre los sujetos individuales, desde los cuales se propicia la *acción colectiva* motivando la transformación como maestros y personas del común.

En esta lógica, deseamos iniciar el ejercicio de *sistematización*, como modalidad de acción-participación donde en conjunto, generamos posibilidades de producción y de conocimiento sobre la reflexión y el análisis de prácticas pedagógicas y educativas, bajo los criterios y parámetros de la *investigación cualitativa* y en esta tarea visualizar, como bien lo plantea la línea *escuela, democracia y cultura de paz*, los ejercicios de poder que experimentamos y vivimos los maestros y maestras cuando nos reunimos; los tipos de liderazgo que asumimos y la interacción a la que le apostamos como miembros de una comunidad.

Palabras Clave: Laboratorio pedagógico, sistematización, redes pedagógicas, maestros y maestras

3. Investigadores

[Los maestros y maestras aquí nos posicionamos como sujetos] “capaces de discutir, razonar y cuestionar las reglas que [recibimos de la] sociedad y de las instituciones” Martínez, P. MC. (2008. Pp. 79) pero con habilidades propositivas y de acción

— Investigador principal

Nombres y apellidos	Institución Educativa	Sede	Cargo	Correo electrónico
Yolida Yajasiel Ramírez Osorio	I.E Héctor Abad Gómez	Darío Londoño Cardona	Docente, Básica primaria	yajasiel@hotmail.com

— Co- investigadores:

² Estudiantes para hacer referencia: niños, niñas y jóvenes

Nombres Y Apellidos	Institución Educativa	Sede	Cargo	Correo Electrónico
Diana Patricia Giraldo Benjumea	I.E Héctor Abad Gómez	Darío Londoño Cardona	Docente, básica primaria	dianagi96@yahoo.es
Luis Fernando Restrepo Giraldo	I. E. El Corazón		Docente, matemáticas	fdorpogdo@hotmail.com
Luz Marina Moreno Duque	I.E Eduardo Santos		Docente, preescolar	lucerodelmar333@gmail.com

4. Planteamiento del problema

“[...] como en toda relación cara a cara, los seres humanos definen la presencia de otros, al mismo tiempo que se definen a sí mismos, es decir, ubican a los otros y se auto-posicionan. Allende los círculos sociales a los que pertenecen –religión, posturas políticas, etnia, clase social o género, es en este cara a cara donde los cuerpos se encuentran y donde los moldeamientos socio-históricos y culturales se encarnan en miradas, gestos, proxemias, captación de olores y de sabores. Así, la emergencia del extraño adquiere presencia y realidad cuando se establece el contacto o se está próximo a alguien o algunos con los que se relaciona” Sabino (2009. Pp. 35)

Plantear *el contexto* como ese escenario construido históricamente por los sujetos que lo han hecho posible, sitúa la reflexión por el acto educativo que en él tiene lugar a partir de sus correspondencias y su coherencia, pero también a partir de sus rupturas y discontinuidades, permite poner el acento en el ejercicio docente e institucional con el propósito de identificar los lugares neurálgicos que reclaman por *contextualizarse* en la escuela.

4.1 El escenario escolar

“Una institución pionera en el sector oficial en cuanto a la introducción de experiencias pedagógicas que permitan una renovación conceptual en educación de niños, jóvenes y adultos en Medellín, a través de experiencias pedagógicas como: la participación comunicativa, el trabajo en equipo, la interacción y la Inter-subjetividad, buscando generar de esta manera cambios de actitud frente al propio aprender, donde cada estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y esté en condiciones de dar respuesta a sus necesidades concretas de vida en el hogar, frente a su proyecto de vida y en el trabajo, fundamentado en los principios y criterios éticos, sociales, morales y culturales de tolerancia, solidaridad y participación, que promuevan, no sólo el crecimiento personal individual sino también el colectivo” Visión, I.E Héctor Abad Gomez

La Institución Educativa *Héctor Abad Gómez*, sede *Darío Londoño Cardona* está ubicada en el centro de Medellín. Esto exige de los y las docentes y directivos construir una mirada propia y propositiva frente a la realidad educativa, bajo el concepto de inclusión como posibilidad que reconoce las prácticas educativas, desde una mirada ética y estética de sus prácticas cotidianas y desde la escritura de sí, con el pretexto de replantear y/o ajustar los planes de estudios y el Proyecto Educativo en general.



Sede Darío Londoño Cardona / <http://en.wikigogo.org/en/255340/>³

Sede que fue inaugurada el 4 de marzo de 2009, en el barrio Colón, por el entonces alcalde Alonso Salazar, con el nombre oficial de *San Lorenzo*, adscrita a la I.E Héctor Abad Gómez.

En la actualidad y por decreto del Concejo de Medellín número 16733 de diciembre 20 de 2010, re-nombrada *Darío Londoño Cardona* (En adelante *DLC*) en honor al defensor de los derechos humanos. Sede que se ubicada en la Comuna 10 de la ciudad de Medellín y se instalada para favorecer a barrios como San Diego, Las Palmas, Buenos Aires y en menor proporción a estudiantes de otros sectores de la ciudad entre los que se visualizan Caicedo, Boston, Blanquizal, la Milagrosa, Golondrinas y la Sierra⁴ su proyecto educativo se orienta a niños, niñas, jóvenes y adultos sin importar sus condiciones sociales, familiares, intelectuales, físicas o de procedencia, en su mayoría con altos índices de vulnerabilidad. Entendiendo esta como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. MEN (2005. Pp. 5) En este orden el ministerio de educación nacional señala que:

“La vulnerabilidad⁵ es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de

³ Recuperada el 10 de marzo de 2015

⁴ SIMAT. Matricula en línea 2009-2014

⁵ El MEN ha considerado como grupos **vulnerables** prioritarios de atención a: a. **Las comunidades étnicas** (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom). b. **Los jóvenes y adultos iletrados**. c. **Los menores con necesidades educativas especiales** (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales). d. **Los afectados por la violencia** (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados). e. **Los menores en riesgo social** (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección). f. **Los habitantes de frontera**. g. **La población rural dispersa**. Para la atención educativa a estas poblaciones, el Ministerio ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación. MEN (2005. Pp. 8)

población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” MEN (2005. Pp. 10)

La edificación fue construida con la intención de transformar el barrio “*un sector estigmatizado por la existencia de inquilinatos y por contener una aguda problemática de drogas, mendicidad y prostitución*”⁶ un espacio cimentado con el objetivo de generar metodologías de enseñanza que apuntaran a contrarrestar la marginalidad, el desfase cultural y social y de alguna manera la vulnerabilidad a la que se veía enfrentada la población que se atendería; un lugar nombrado por una de nosotras, docente de la institución e integrante del LP como “*La Caja de Cristal*”, Betancur, Ocampo, C.L. (2010. Pp. 6) un nombre que fue cobrando significado y que obedece a la idea de fragilidad, esperanza, posibilidad y certeza de lo que *juntos*, administradores, maestros, padres de familia, estudiantes y comunidad educativa haríamos de él; un edificio que, como dijimos anteriormente, tomara cuerpo, se dejara permeable y le apostara al *cambio*, pese a las condiciones, conflictos y vivencias del contexto.



Fotografías tomadas del archivo de la I.E Hector Abad Gómez, sede Dario Londoño Cardona, año 2008-2009

Una institución educativa con profesionales dispuestos a proponer, soñar y desarrollar propuestas formativas alrededor de la *construcción de sujetos de derecho como requerimiento para ejercer la ciudadanía*, en este sentido un maestro que tenga presente *en sus acciones pedagógicas el reconocimiento de saberes y prácticas culturales; además del compromiso de resignificar el concepto de calidad, referenciándolo desde la perspectiva del derecho a la educación, trascendiendo la concepción del servicio educativo a través de la cuantificación de resultados; y por último, que se aventure a enfrentar al reto de realizar verdaderos procesos de inclusión social, admitiendo la*

⁶ López, D. (2009) -3 de marzo-. Nuevo colegio transforma el sector de Niquitao. Siete mil 500 millones de pesos invirtió la Alcaldía de Medellín en el colegio que inaugurará el jueves en la zona de Niquitao o barrio Colón. Publicación eltiempo.com. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4853246> Consultado el 16 de febrero de 2010.

capacidad de llegar a consensos en el reconocimiento de las diferencias⁷. En última instancia la posibilidad de leer y comprender el contexto donde se ubica la sede Darío Londoño Cardona debe permitir la **construcción de un mapa de relaciones y de saberes de la comunidad** que permita develar la lógica en la cual debe desenvolverse la enseñanza.

Un territorio con una visión amplia y de *–escuela abierta–*, que ofrece el servicio educativo a estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y 17 años para los niveles de pre-escolar, básica primaria y básica secundaria, enmarcado dentro de las políticas de calidad con directrices de permanencia e inclusión, donde pensamos la escuela abierta como aquella se:

“...centra en el fortalecimiento de la gestión integral de la institución escolar, entendida esta como una organización del conocimiento, abierta al contexto y a la comunidad educativa, y constituye una estrategia conceptual, metodológica y de gestión pedagógica para el diseño y potenciación de ambientes de aprendizaje innovadores que posibiliten nuevas formas de reencuentro significativo de la comunidad educativa con las diversas manifestaciones del conocimiento social” Betancur, Ocampo, C.L. (2010. Pp. 37)

Una escuela entonces, a quien le corresponde re-significar y desestructurar sus propias cadenas esclavizantes, autoritarias e imperiosas para darle cabida a la interculturalidad como aquella que *“requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales”* Walsh. (2007. Pp. 31) y en ella a la posibilidad de intercambiar diferencias, saberes, culturas, vivencias y conocimientos científicos lejanos al poder que se visibiliza cada vez con más fuerza. Posibilidad que salvaguarda la equidad, la justicia, la igualdad y el equilibrio para todas y cada una de las personas que en su interior habitan.

4.2 Miradas sobre la escuela

"-Si tu cambias con cada experiencia que haces-
Le preguntó en una ocasión al maestro Muto uno de sus discípulos-
- ¿Qué es lo que en ti permanece invariable?
- La manera de cambiar constantemente - respondió." Michael Ende (1996)

De esa manera el interés primordial de la escuela, tal y como la concebimos los maestros y maestras del DLC, es en *primer* lugar *–descubrir- cómo vivir junto a otros* en medio de tanta diversidad [*“El otro como fuente de todo mal, el otro como sujeto pleno de un grupo cultural, el otro como alguien a tolerar”* (Duschatzky, Silvia y SKLIAR, Carlos.

⁷ Texto inédito. Informe 09-23-2009. Universidad de Antioquia. Facultad De Educación. Proyecto Colegios de calidad para Medellín: una escuela posible... **-Ya es dentro de dos años para la escuela posible-**

2009. Pp. 188)], pluralidad y complejidad y por ende cómo aprender del “*otro-Otro*”, cómo dejarse permear y afectar sin que ello implique perder la identidad; y en *segunda* instancia construir a través de la negociación, la confrontación, la valoración, el dialogo y la compañía de otros, otras identidades que viabilicen una convivencia armónica, pacífica, respetuosa, objetiva y equitativa donde la posibilidad sea siempre, o la mayoría de las veces: *ser*. Es por esto que

“[...] debemos pensar en una escuela que: valore las diferencias del otro y el sentido de su identidad. Que considere que la presencia del otro define una relación ética; que construya una ética del mínimo común moral: que se construya consecuente con el principio de la responsabilidad y la alteridad; que sea consciente que la responsabilidad alude directamente a la alteridad siempre de algo y/o de alguien: que considere que una ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social” Manosalva. (2008. Pp.5).

Así, la escuela está en el centro de las discusiones, los reclamos, los conflictos, las esperanzas y propuestas de cambio y transformación social. También está en el centro de las respuestas a las necesidades y demandas sociales. Por ello, ahora como nunca, la escuela –especialmente la de sectores populares, contextos marcados por pobreza, exclusión, violencia- se encarga, también, de asegurar el orden y bienestar de todos, de garantizar las condiciones sociales y culturales del aprendizaje. Podría decir, siguiendo a Antelo (2005. Pp.33) que la tarea de la escuela no puede seguir siendo el “*asistencialismo, cuidado, afecto y todo eso*”

Y en esta misma línea, una ***escuela en crisis*** – *en declive*, una escuela que contiene, adiestra, fractura, deforma, domestica, controla y que en últimas no está respondiendo a las múltiples demandas que la sociedad, el contexto y la cotidianidad le hacen; una escuela que *aburre y condiciona*; un espacio *institucional* que ya no está pensado para el encuentro de una comunidad educativa y mucho menos para garantizar o promover la cohesión social, tal y como lo plantea Durkheim. (1998. Pp.18) “*La educación, lejos de tener simplemente por fin, desarrollar al hombre tal como sale de las manos de la naturaleza, tiene por objeto extraer de allí, un hombre enteramente nuevo; crea un ser que no existe, salvo el estado de germen indiscernible: el ser social*”; una escuela además que se ve sometida, como si fuese una caja de resonancia, a recibir todo tipo de manifestaciones externas donde se hace evidente cómo:

“...los contextos sociales afectan notablemente a la escuela, en tanto ella se torna pasiva, desmovilizada y con dificultades para comprender las transformaciones que se van operando en el escenario político, económico y cultural de la época.” (Ghiso. A. Ortega. 2003)

Esto no significa que la escuela se vuelva de espaldas a la realidad, o que olvide el contexto. Significa que debe centrar su acción en el campo de lo pedagógico, y dejar que las tareas de alimentar, curar, asistir, proteger, sean cumplidas por los demás actores sociales responsables de estos asuntos. Porque a la escuela de estos sectores, denominados *vulnerables*, poco es el tiempo que les queda para enseñar, pues son tantas las tareas que el tiempo no alcanza para cumplir con su misión, no la que se le ha sido asignada, sino la que construye a partir de las interacciones, como lo señala Duschatzky (1999. Pp.15):

“Situarse a la escuela en el territorio de las expectativas supone traspasar el umbral de la sola determinación de las funciones asignadas. La posibilidad de cifrar expectativas sobre la escuela habla de una relación socioeducativa en la que tiene lugar un conjunto de deseos e intereses que se ponen en juego aun en sistemas determinados y controlados. La dimensión del “uso” cuestiona las pretensiones homogeneizadoras de las instituciones educativas y habilita la búsqueda de los deslizamientos de sentido”

Muchos de los estudiantes que integran la comunidad educativa de la sede *DLC* se encuentran en los estratos 1 y 2: familias, que en algunos casos, cuentan con un solo padre al frente del hogar, o en su defecto con el hermano o la hermana mayor, una tía o la abuela como responsables de su crecimiento y desarrollo; padres y madres responsables de los niños que deben trabajar para ayudar a sostener económicamente la familia, con la consecuente falta de presencialidad y acompañamiento oportuno frente a necesidades afectivas, emocionales y de evolución; estudiantes que se ven bombardeados de incentivos falseados por la comunidad que habitan e impregnados de desinformación frente a las inquietudes propias de su edad.

Algunos, se dedican a la “*economía del rebusque*”. Barbero citado por Zuluaga (2008. Pp.6) se refiere a esta como una actividad donde se “*mezclan la complicidad delincuencial, con solidaridades vecinales y lealtades a toda prueba, una trama de intercambios y exclusiones que hablan de las transacciones morales sin las cuales resulta imposible sobrevivir en la ciudad*”. Un contexto que no puede ser pensado de manera aislada y separada de todos aquellos elementos que le rodean, componen, constituyen e influyen sobre la acción en la de-construcción y re-construcción del ser, el saber y el hacer. Tal y como lo señala Dussel (1996. Pp. 38)

“El aprendizaje de una ciudadanía difícilmente pueda darse cuando hay una negación de la escuela y del aula como una pequeña esfera pública, donde se debaten y confrontan argumentos. Las interacciones en las clases rara vez se basan en argumentos contruidos y sujetos a cuestionamientos; los intercambios tienen el objetivo de llegar a definiciones pre-construidas por los docentes, con el agravante de que estas definiciones no son creíbles ni siquiera para los propios docentes. La disociación entre el -mundo de los enunciados democrático formales- y del -mundo real- de la corrupción, la arbitrariedad y la violación de las normas deja el espacio preparado para el reinado de la -democracia de opinión-, con opiniones –evidentes-, naturalizadas, sobre el funcionamiento social, tanto en los docentes como en los alumnos”

En últimas, una escuela pensada como la conceptualizan Tiramonti and Minteguiaga (2004. Pp. 101) donde “*los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y rediseño de la red de instituciones que articulan y sostienen el orden*” y, quizás, preguntas sobre su lugar, función, pertinencia o situación de crisis. La escuela, como institución de la modernidad Pineau, Dussel et al. (2005. Pp. 16), que *no escapa a esta paradoja: recibe las críticas como institución ineficiente, incapaz de responder a los retos y demandas de la actualidad a la institución: “(...) la institución escolar está cuestionada como dispositivo para la normalización de la conducta de los jóvenes y cómo canal de acceso a la cultura contemporánea*” Tiramonti and Minteguiaga (2004. Pp. 102)

4.3 Apuestas políticas

Por esto y muchas otras razones en el gobierno de *Sergio Fajardo* se implementó la consigna "*Medellín la más Educada*" como estrategia y eje conductor de la Intervención social para comunidades con características como las nuestras argumentando que estos espacios eran un ingreso no solo al conocimiento y el aprendizaje, sino también a la cultura, además, de la contribución a procesos de transformación social, política, económica y educativa. Así el Plan de Desarrollo "*Medellín 2008-2011: Medellín es solidaria y competitiva*", pone el énfasis en la inclusión social con la intención de "*profundizar en un modelo de ciudad en el que el desarrollo se revierta en mayores condiciones de equidad e inclusión social. Un desarrollo, que implique que día a día menos personas vivan en condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad*"

Propuestas que permitieron el surgimiento de estrategias de focalización donde se acompañaban los entornos más deficitarios, en este caso el *Programa Escuelas de Calidad para la Equidad y la Convivencia* desarrollando alternativas de trabajo con fines y metas específicas para el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas y concentrándose puntualmente en programas de complemento nutricional, ambientes y estilos saludables, accesibilidad a la institución escolar, ambientes de aprendizaje y dotación de instituciones educativas

"Las problemáticas de la sociedad se reflejan día a día en la escuela. La comunidad educativa conformada por seres humanos en interacción permanente genera también, su propia conflictividad. La escuela se convierte así en un escenario complejo donde confluyen visiones del mundo, intereses, aspiraciones, juegos de poder, necesidades y expectativas que, a veces van en la misma dirección y otras en sentido contrario, generando la posibilidad de producir choques entre los actores cuyos resultados pueden convertirse en violencias de cualquier índole o en transformación de relaciones, de acuerdo con la gestión que se realice y con las políticas de convivencia escolar establecidas" Puerta, I. y Builes. L.F. (2009. Pp.185)

Desde esta perspectiva la Universidad de Antioquia (En adelante *U.de.A*) se hace presente con la idea de *una escuela posible* bajo dos modelos: Uno *académico* y otro *administrativo* donde se plantea que la *Universidad se matricula en la escuela* y vuelve a ella para involucrarse en un proceso de formación-investigación. Propuesta que ese inicia y termina con dos instituciones educativas del municipio de Medellín: I.E Héctor Abad Gómez e I.E La Independencia con el objetivo de *acompañar, apoyar y asesorar sus acciones y pensamientos* pero también *para aprender, para descubrir otras formas de observar, nombrar y hacer, para encontrar-nos*. Proceso que incluyó la posibilidad de convocar saberes, invitar disciplinas y *pensar la escuela desde otras lógicas*, observar las relaciones, además de buscar formas de interacción capaces de transformar su sentido.

Aquí nos referimos a lo que plantea Luna, M (2003. Pp. 8) para el último componente, el *trabajo en redes*, es una de las opciones más importantes de los equipos de desarrollo, de pensamiento o de gestión; pues el énfasis se ubica en "*las características de los vínculos interpersonales, en los actores individuales, y en la*

identificación y análisis de los recursos de intercambio” de este modo comprendemos las redes como lo que facilita el cruce de conceptos, la construcción de nuevas formas de ver y comprender las realidades institucionales, a través de la multiplicación del sentido de la experiencia y el saber.

4.4 Surgimiento del Laboratorio Pedagógico

Y así fue como tras la inauguración de la sede *DLC* la *U.de.A* enmarcada en el proyecto *colegios de calidad*, bajo la tutela de la Facultad de Educación y la Secretaria de Educación de Medellín en coordinación de la señora *Ana Lucia Hincapié*, en ese entonces directora de calidad, lanzan la propuesta de formar un **LABORATORIO PEDAGOGICO** con la intención de que los maestros y maestras se pensarán la escuela e hicieran de ese espacio un *campo* de reflexión, crítica y posibilidades pedagógicas, con la pretensión de -reconstruir las prácticas pedagógicas de los y las maestras de la básica primaria, básica secundaria y programas especiales –aceleración del aprendizaje y procesos básicos- de la institución educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona a través de la investigación acción pedagógica como una apuesta por procesos formativos que dieran respuesta a las necesidades del entorno y que permitieran la reflexión de la gestión académica planteada en el proyecto educativo institucional⁸ además de emprender la apuesta por la construcción de un tejido pedagógico en contexto y con y para la escuela.

Una escuela percibida y vivida como institución, constituida por espacios cerrados, protegidos, con normas establecidas; donde se concentran actividades destinadas para el aprendizaje y el conocimiento. Una escuela también que se resiste a los dogmas y se propone abierta al mundo, a la -vida real-; donde se pone de manifiesto una especie de descontento, causado probablemente, por el distanciamiento que se observa de la realidad social y en general en la vida, en relación a lo ocurrido en su interior. Al respecto retomamos a Duschatzky en el texto *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* para afirmar que:

“La escuela tendrá mayor o menor capacidad de interpelación, en la medida en que logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos. Dado que las relaciones sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los códigos con que se invita a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate y las oportunidades sociales y culturales que rodeen a cada grupo social” (1999. Pp.126)

De ahí que la escuela la pensemos como parte esencial de la vida cotidiana [e institucional] en tanto es un espacio de aproximación, acercamiento y relación, relación con otros y con el saber académico, afectivo, social y cultural donde como maestros apoyamos lo que relata Heller (1970. Pp. 36) “*la diversidad y complejidad de acciones cotidianas representadas algunas de ellas en la llegada y salida de los y las estudiantes al espacio escolar, los descansos, la asistencia al restaurante, la participación en las clases, los actos culturales y deportivos, entre muchos otros, además de las jerarquías de poder y*

⁸ Acta número 13 del Laboratorio Pedagógico. Marzo 16 de 2009

relación que se conciben en la distribución de los grupos, cargos y asignaciones administrativas convirtiendo la escuela en un micro mundo, cargado de situaciones a observar y describir”.

Así mismo y retomando a Tedesco y Tenti (2005. Pp. 173)

“A la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo. Las exigencias a la educación sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar”

Nos preguntamos entonces, por los escasos espacios que tenemos los maestros y maestras de *pensarnos la escuela* y en ella de recrear nuestras prácticas pedagógicas, de hacer *nuevas demandas* sobre nuestro trabajo, unas que se acompañen de procesos sistemáticos e integrales para que desempeñemos otros roles y así podamos participar en los cambios y reformas educativas siendo co-responsables de cada cosa que hagamos.

“Son muchas las tareas que hoy se le demandan a las instituciones escolares, desde la asistencia, a la contención afectiva, la organización de espacio recreativos, la formación de actitudes y disposiciones, al punto que la enseñanza de lo que tradicionalmente pensamos como -materias escolares- queda muchas veces desdibujado, y relegado a un segundo o tercer plano” Dussel (2006. Pp. 2)

En este sentido y como maestros nos soñamos una *escuela posible*, una escuela donde podamos pensar, construir, producir y generar *colectivos en red* tal y como lo expresa Marco Raúl Mejía (2008. Pp. 11) *las redes y colectivos de maestros* [que] *se convierten en escenarios constituyentes de subjetividades individuales y colectivas desde los que se potencia a los maestros como productores de saber pedagógico, ampliando su capacidad de acción colectiva* para hacer y ser de ese espacio un encuentro con el contexto, la realidad y la pedagogía. Para vivir una escuela donde su cultura nos invite a comprender las emergencias concretas por las que pasan y resuelve en su cotidianidad. Por eso y retomando lo que señala una maestra que participó del LP:

“Cada uno desde su individualidad propone acciones frente a diferentes situaciones conflictivas que vivimos no solo en el interior de las aulas sino en todos los momentos de la cotidianidad escolar, es decir nos ocupamos del llamado -currículo oculto- que es el que refleja en toda su dimensión la vida la escuela” Blanca Echeverry (Foro Académico, I.E Héctor Abad Gómez. 18 de octubre de 2013)

Nos preguntamos por la escuela como espacio de encuentro y desencuentro no solo académico sino también social, familiar, de transformación y cambio donde se gestan multiplicidad de saberes y en ellos el intercambio de prácticas escolares bajo parámetros culturales que van desde los saberes generales, los saberes elementales, los saberes primordiales, las disciplinas escolares, los niveles académicos, administrativos, teóricos, empíricos y gubernamentales a los que deben responder además de la escuela, la voz de maestros, estudiantes y comunidad educativa, todos aquellos que hacen el mundo escolar.

Pensamos en una escuela abierta donde su espacio limitado puede expandirse, abriéndose a su entorno, derribando las cuatro paredes del aula pues es afuera donde se

despliega la vida. Es ahí donde están todos los elementos didácticos para educar. Así, - educar, se transforma en una búsqueda apasionante y contextualizada de la verdad, a través de las experiencias de los propios alumnos- tal y como lo expresa Mejía, R (2008. Pp. 76) citando a Perrenoud Phillipp

“A este proceso se le ha denominado –disposición simbólica- en el cual el maestro en su desprofesionalización se convierte solo en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar y que son simples. Para ello no necesita de concesión pedagógica. Este operar técnicamente hace que el papel del maestro deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza”

En ella, en la escuela, encontramos maestros desde dos perspectivas, en la *primera*, están los que se sitúan en el campo de lo institucional y lo legítimo que en ella se plantea desde el Estado, los que utilizan el discurso de la eficacia, efectividad, evaluación, calidad, competencia, objetivos, modelos, los que construyen su legitimidad a partir de su calidad de expertos, de quienes saben y tienen el poder desde el lugar de supuesto saber, y están, en *segunda* instancia, los maestros que critican estas posiciones y se sitúan del lado de lo escolar y cotidiano, de todo aquello que hace la vida académica, se sitúan en el lugar de legitimidad desde la crítica y construyen su discurso desde la reflexión de su práctica o en su práctica, - así como lo indica Larrosa (2003. Pp. 1)

“...consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía- estos son los maestros que señalan la educación “en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales, los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados”

En esta misma lógica nos resistimos a ver la educación con miseria, desigualdad, violencia, competitividad y autoritarismo, tal y como lo plantea Foucault en su teoría del “orden del discurso” en tanto en ese orden “se determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento” Citado por Larrosa (2003. Pp. 2) por eso y como replicamos los maestros y maestras del LP

¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!

Al interior del LP hemos reflexionado y cuestionado sobre las investigaciones y sus resultados, en torno a las nuevas políticas educativas y adelantos de las últimas décadas y en educación, hemos nombrado y re-significado temáticas como: el incremento y mejoramiento de construcciones, cosmopolitan, escolares, la ampliación de cobertura y procesos de calidad, la producción de materiales de trabajo y su reproducción, los estándares y las competencias académicas y por disciplinas y áreas del saber, la transversalidad y/o tras-habilidad del currículo, la instalación de formatos y mecanismos de evaluación, las nuevas formas de organización e institucionalidad, entre otros, al mismo tiempo que intentamos comprender la responsabilidad social y del Estado que tenemos como maestros sobre la educación, la participación y la apertura a las nuevas formas de educar, en tanto y pese a la multiplicidad de resultados existen evidencias concretas de la influencia que estos tienen en el pensamiento colectivo y crítico, en este caso, de nosotros como maestros.

Del mismo modo y permanentemente nos preguntamos por nuestro lugar como maestros y maestras en la escuela, por las transformaciones o no que podemos lograr con cada uno de nuestros actos, pensamientos y reflexiones, en últimas por las múltiples maneras que tenemos de contribuir a la discusión sobre prácticas, educación y pedagogía; y en ese ejercicio asumir el rol de maestros en relación a la tarea pedagógica-educativa, dentro o fuera del aula, de manera pasiva, repetitiva y mecánica, ejecutando tareas, obedeciendo mandatos ciegamente y manteniendo una actitud instrumentalizadora con currículos prediseñados, estáticos y homogenizadores como único responsable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Quizá sea suficiente con que el *LP* se muestre como lo expone Carmen Lucia Betancur. Docente participante desde el 2009:

“Pensar nuestras posturas, argumentos y acciones que en ocasiones no son iguales, nos puede dar una base para pararnos, para *comprendernos* un poco a nosotros mismos, para *acompañarnos*, para *modificarnos* y hasta “*auto aprobar*” lo que hacemos o intentamos decirnos: “puedo hacerlo de mejor manera”, y algo de esto puede saltar a la cotidianidad”

O por el contrario darnos la posibilidad y asumir un rol activo, crítico y en libertad, donde podamos impactar las políticas públicas educativas, la construcción colectiva de proyectos y planes de estudio, la interacción con otros actores educativos dentro y fuera de la escuela la autovaloración personal y profesional, estas dos opciones son lo que precisamente dividen la ***cotidianidad escolar*** entre los que piensan y los que hacen, entre los que planifican y los que ejecutan y nos ubican en un cuasi desempeño como maestros, entendiendo el concepto de cotidianidad escolar como

“el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida” Tedesco y Tenti (2005. Pp. 177)

Por todo esto es que hemos sido reiterativos en la existencia del *LP*, en tanto vemos la necesidad de contar con maestros y maestras innovadores que investiguen y sistematicen el nuevo conocimiento. En tanto, en conjunto es que logramos constituirnos como colectivo para propiciar cambios por nuestra propia iniciativa, incluso a pesar de las difíciles condiciones de trabajo y normas impuestas por los sistemas educativos jerárquicos. Así lo afirma una maestra que hizo parte del *LP*

“En el *LP*, son indispensables las confrontaciones con los esquemas mentales preestablecidos, impuestos, porque es importante ser flexible y abierto a los cambios para mejorar lo que está dado. Los aportes enriquecen, crean conflicto al movilizar los saberes o aprendizajes que se sustentan en verdades absolutas, a los aportes o reflexiones conjuntas, que construyen y forman un crecimiento personal nutrido de distintos conocimientos. María Cristina Henao Vergara (Foro Académico, I.E Héctor Abad Gómez. 18 de octubre de 2013)

Desde el *LP* logramos entonces, resistirnos a las *formas* estipuladas institucionalmente, pactamos los ritmos y los tiempos no institucionales y burocráticos que, en la actualidad, se le imponen a la escuela para ubicarnos en otro lugar como

maestros, donde determinamos otras formas de poder y de relacionarnos con el espacio, la escuela y en ella con el otro, Otro, un poder que en últimas contempla la metáfora del nómada en tanto es móvil en el pensamiento y la acción de cada uno de nosotros, un poder que no se deja atrapar por la normatividad, la rutina o por las otras, muchas de domesticación, *como maestros nos pensamos en otro devenir*.

4.5 Pregunta problematizadora

¿En qué consiste el proyecto del *laboratorio pedagógico* de los maestros de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona como experiencia de maestros y maestras en la escuela?

5. Justificación

“El *LP*, es un espacio donde me cobijo con los sueños de otros y, me escucho, donde me enfrento a la desesperanza y donde la mayoría de las veces salgo con el reto de continuar, de hacer y ser diferente... con ellos, compañeros y estudiantes y por supuesto, conmigo en la tarea de ser maestra” Yólida Ramírez Osorio (Foro Académico, I.E Héctor Abad Gómez. 18 de octubre de 2013)

Luego de 6 años de participación, divagación y encuentros al interior del *LP* hemos puesto en juego supuestos que nos hacen ver la realidad desde otras lógicas, sobre todo nos invita a la comprensión de que en medio de la diversidad existen múltiples formas de ser maestros y hacer escuela. En esta línea de construcción conceptual, visionarnos como agentes portadores de saber, deseo y política, lo que nos lleva a búsquedas y encuentros con lo que no es institucional, a esas formas de relación que no están señaladas, direccionadas o instaladas en certezas o fórmulas que lo que intentan es encasillarnos en un pensamiento y acción hegemónica, intentando estandarizar, esquematizar y destituir las relaciones jerárquicas, lineales y verticales, relaciones de poder cimentadas en el supuesto de que *la verdad se encuentra en algún lugar*. Tal y como relata Foucault (1995. Pp. 25):

“El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. No es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”

Desde entonces y cada ocho días nos disponemos a un lugar de *encuentro* y *desencuentro* para discutir y exponer nuestros afectos, nuevas expectativas, preguntas y confusiones, empezamos a reunirnos en torno a sueños compartidos, incertidumbres veladas y propuestas que salían a aventurarse y a deambular por el lugar para ver quien las atrapaba y llevaba a feliz término. Comenzamos a darle cuerpo y vida a esas palabras que en un inicio no nos decían nada: ***Laboratorio Pedagógico*** para después y en su camino, poder referenciar en nuestras palabras, ilusiones, búsquedas y aprendizajes que ese lugar se ha consolidado como un ***colectivo de participación***, un ***equipo docente*** donde nos resistimos entre muchas cosas a las formas tradicionales de ser maestros; a buscar alternativas de atención pedagógica para nuestros estudiantes; a ser críticos en relación a estándares institucionales y estatales que hacen la escuela; a generar como

maestros procesos de autoformación e investigación; a reflexionar en las posibles relaciones que tiene la escuela y lo que emerge desde sus prácticas, saberes y deseos, además las búsquedas que hacemos en el contexto y con la población a la que atendemos, una población que enmarcamos, como lo señalamos antes, dentro de lo que estipulan las directrices del ministerio de educación nacional, en riego o mejor aún de alta *vulnerabilidad*. (MEN. 2005. Pp.5)

Una población a la que, y al interior del *LP* le damos un lugar de posibilidad y alternativa, un nombre distinto lejos del estigma, de la imposibilidad, el estereotipo y el señalamiento; un espacio que bajo ese nombre *LP*, nos ha permitido, entre otros aprendizajes, a generar prácticas pedagógicas en pro del bienestar de estudiantes y maestros; pensar en formas diferentes de ser y estar en la escuela; compartir y exponer nuestro que-hacer, además de recuperar, a través de nuestra palabra, deseo y conocimiento los múltiples sentidos que encontramos y descubrimos en la educación; un espacio donde interactuamos críticamente con las demandas que nos hace permanentemente la institucionalidad, permitiéndonos en alguna medida acercarnos a una *movilización social y educativa* por “*la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y la riqueza pedagógica*” Unda, M-P (2003. Pp. 1) parafraseando a Enrique Leff (2007. Pp. 103)

“[...] Es necesario ‘de-construir’ lo pensado para pensar lo por pensar. Para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas certezas y a cuestionar el edificio de la ciencia”



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede Darío Londoño Cardona 2009-2014, respectivamente

El *LP* es un *colectivo* y en sí mismo una necesidad, en tanto los encuentros académicos entre maestros cada vez se han ido reduciendo, se disfrazan de reuniones que acontecen en la cotidianidad, sin posibilidad de proposición, reflexión y dialogo, son, por decirlo de algún modo, momentos informativos, atemporales y pasajeros. Los diferentes encuentros realizados por el grupo que conforma el *LP*, son una muestra de la demanda de que en las instituciones educativas se requieren *escenarios* de conversación para conocer las dinámicas que se desarrollan al interior de la escuela, para de esta manera establecer lazos de confianza entre maestros que permitan analizar y proponer prácticas pedagógicas para el proceso formativo de los y las estudiantes.

Acciones que si bien están contempladas y reconocen la importancia de trabajos cooperativos, no existen o se disponen los espacios, tiempos y condiciones administrativas para hacerlos realidad y/o para que los maestros puedan encontrarse

fuera del rol que asumen hasta lograr conformar comunidades de saber, donde se construya conocimiento, se identifiquen necesidades y ante todo se logren modificar progresivamente las prácticas que proponemos. Por esto y tal como lo reconoce Sanjurjo, L. (2009. Pp. 39-40)

“Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las situaciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones, son aprendizajes necesarios para el trabajo docente”

Durante estos encuentros se estipulan espacios, ritmos y tiempos no institucionales, no burocratizados que establecen otros modos y formas de poder, “*un poder que desplaza, nómada, móvil en el que el pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir*” Unda, Bernal. M-P (2003. Pp.5) En el LP ponemos a jugar nuestros deseos en la palabra, las prácticas y las múltiples relaciones que nos configuran; en los saberes disciplinares que cada uno ha ido construyendo a base de experiencia, investigación y/o sapiencia, además en las múltiples preguntas que nos interrogan y a la vez nos definen. Experiencias que dan cuenta de los saberes acumulados, de construcciones pedagógicas en las que se conjuga la teoría y la práctica, reconstrucciones que reflejan nuestra transformación en la medida en que estamos atravesados por las sensibilidades y subjetividades de los otros, sujetos, estudiantes, padres y madres de familia, compañeros y directivos de las instituciones. Así damos respuesta a nuestras preguntas y visibilizamos nuestro hacer, validamos nuestra voz y en esa polifonía percibimos, sentimos e instituímos formas de saber no reconocidas desde lo institucional, movilizadas, por el contrario, por el deseo propio del ser maestro.

En este apartado cabe afirmar y señalar los ejes de actuación del LP y las razones por las cuales y como maestros nos reunimos con intenciones, sueños y deseos. A través del LP se da paso al conocimiento de la escuela como espacio socializador, se propicia la inclusión, la participación y se fortalece mediante las prácticas educativas la producción de saberes. Dichos saberes desde una mirada colectiva y pedagógica que dan paso a una memoria grupal, a la reflexión crítica, que parte desde nuestro sentir, facilitando un camino *otro, propio* y el empoderamiento de la dinámica que se da en el encuentro de saberes como proceso de producción de conocimiento colectivo y significativo, porque parte de las necesidades y realidades de la escuela. Así lo confirmamos los maestros y maestras en una construcción colectiva al interior del LP

CG⁹ “Los objetivos del LP son: Primero, *comprender las realidades escolares*; segundo, *velar porque nuestras prácticas pedagógicas sean el camino para la transformación y*

⁹ La matriz categorial como instrumento de análisis de la información permite la codificación de los nombres de quienes participan del LP. En este sentido CG [Construcción grupal] se corresponde con uno de ellos

tercero *comprender la escuela como eje de cambio*. El LP como *grupo de encuentro* entonces, nos permite ver y construir, en las múltiples formas de ser y actuar colectivamente, como se fortalecen las relaciones y el tejido social desde una perspectiva no burocrática. En este sentido nos da la posibilidad de ser distintos y generar otras lecturas de la escuela y desde lo humano en tanto complejo y plural, capaz de articularse a acciones colectivas sin perder su singularidad, manteniendo su individualidad y diferencia”

En esta medida validamos el **escenario del LP** al igual que su **sistematización** pues es nuestro deseo “*romper con las imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber*” Unda, Bernal. M-P (2003. Pp. 3) y en este camino visualizar la constitución como sujetos y actores sociales con posibilidad de *re-definir* y *de-construir* un nuevo tejido social a través de la descripción de

“lo viejo y lo nuevo de la escuela, lo que afirma y lo que rompe, lo antiguo y lo novedoso, lo lejano y lo cercano, lo semejante y lo diferente de las prácticas. [Así] Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer escuela, de ser maestro, dispersión, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para, -sacar la soledad al maestro innovador-, para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros” Unda, Bernal. M-P (2003. Pp. 3)

De esta manera asumimos el proceso de sistematización como “*modalidad colectiva de producción de sentidos, [siempre a partir de experiencias inéditas] dado que lo que se pone en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto-comprensión y transformación*” Cendales L y Torres, A. (2014. Pp. 1) tomando como punto de partida, no las indicaciones instituciones, sino por el contrario las demandas de una escuela que cotidianamente se nos pone de presente y junto a ella, nosotros como maestros con iniciativas, historias, motivaciones, momentos y posibilidades de participación y trabajo colectivo, con miras a la constitución de un **equipo docente**, además del dialogo de saberes, la memoria y la escritura, la producción de conocimientos y el carácter formativo. Una maestra que participa del LP sostiene:

“Hemos creído que más que asistir a reuniones las maestras y los maestros podemos encontrarnos en *relaciones horizontales* para pensarnos como *comunidad* y no sentirnos como islas o fragmentos, desdibujados en una realidad escolar en malestar permanente. Podemos darle vida a la palabra y al *discurso pedagógico* para *re-conocer* el saber que hemos construido en los ires y venires entre teoría y práctica” Diana Patricia Giraldo B, participante del LP

5.1 Nuestras, y nuevas explicaciones

Es por esto que cada encuentro del LP, tiene un sentido, puesto que quiere responder a una necesidad manifiesta por uno o varios maestros, responde a un cronograma que nos esforzamos por cumplir y flexibilizar cuando es necesario. Estar ahí reunidos implica entonces poner sobre la mesa un *problema, un interés, una expectativa*, sobre la que todos y todas tenemos la posibilidad de *proponer, reflexionar, disentir* y donde juntos le apostamos a unos acuerdos, conclusiones o pautas de trabajo. En este sentido el LP se convierte en un *escenario de construcción intersubjetivo*, en el que los maestros y maestras desarrollamos *acciones colectivas*, fundamentadas en nuestro *saber*

pedagógico y disciplinar, a la vez que nos vamos transformando, en tanto el espacio mismo nos interpela, reafirma, anima, desanima, desmotiva y alienta. En palabras de un maestro que participa del LP

“LP” como -construcción de un colectivo- nos ha permitido, a los profesores la deliberación, la participación y el intento por la re-construcción de discursos alrededor de las prácticas pedagógicas y el conocimiento, propiciando el comienzo de una transformación educativa, con el ánimo de dar sentido e intencionalidad a las mismas”

Confirmando lo anterior, hacemos referencia a las palabras del profesor Alejandro Álvarez¹⁰, de la Expedición Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación de Bogotá:

“-No es crear situaciones atípicas o extraordinarias, sin decir que no se debe hacer lo posible por mejorar las condiciones de la escuela, hay que crear con las condiciones que ya están dadas y experimentar en contextos reales. Finalmente, es un problema de actitud, de cómo afronto los problemas, como registro, socializo, cruzo con otras experiencias y vuelvo a ellas-”. Álvarez, A

Por decirlo de algún modo, el LP requiere del ejercicio de *sistematización* como modalidad investigativa para recuperar la voz de quienes hemos transitado por él, para darle sentido a nuestros pensamientos y justificar las palabras en la emergencia de cada encuentro. En el primer Foro Académico de la I.E Héctor Abad Gómez. Sede DLC que tuvo por nombre “*En el LP los y las maestras nos pensamos la escuela*”¹¹ llevado a cabo el 18 de octubre de 2013 dos maestras hicieron alusión al significado del LP y a su lugar en él:

S17 “El LP es un espacio para compartir experiencias vividas dentro de las aulas de clase que nos retroalimentan o sirven para expresar situaciones que nos alegran y/o desaniman. Los docentes cada día aprendemos cosas nuevas, para aplicarlas en nuestro que-hacer pedagógico, es por eso que el LP nos posibilita nuevas herramientas y conocimientos. Yo lo entiendo como un espacio de lúdica, diversión y aprendizaje porque a mí aunque me vean muy pasiva, disfruto de cada actividad que hacen mis compañeros y recibo todo lo que me aporten para mejorar mi práctica con los estudiantes. Me permite conocerme más y además, favorece la convivencia entre compañeros”

En este orden de ideas, otro maestro opina:

S27 “Yo considero que es muy importante para la escuela contar con espacios de construcción pedagógica porque a estos espacios se pueden llevar las diferentes experiencias que acumulamos los maestros en nuestros años de docencia. Algunas pueden ser muy significativas para otros docentes y al escucharlas podrán incorporar en su quehacer lo que más les gusta de la vivencia de quien las cuenta. Este espacio es para el intercambio de experiencias y para posibilitar una construcción colectiva de estrategias pedagógicas que al ser implementadas pueden mejorar nuestras prácticas optimizando el logro de los objetivos que se plantean institucionalmente. Más que tener sentido, es

¹⁰ Conversatorio con Alejandro Álvarez en el mes de Mayo, 2009. quien visitó nuestra institución y compartió su experiencia en la Expedición Pedagógica en Bogotá

¹¹ Hasta el momento se han realizado dos foros académicos, sus temáticas emergen de las discusiones, apuestas e intereses de los maestros y maestras que hacen parte del LP. En adelante se especificarán algunos aspectos de ambos foros

comprender que el *LP* es un espacio necesario que debería existir en todas las escuelas ya que es la forma de dar a conocer lo que hacemos los maestros, lo que pone el conocimiento al servicio de otros”

El escenario del *LP* ha permitido para maestros y maestras encuentros y desencuentros alrededor de discusiones, reflexiones, disertaciones académicas y puestas en común de experiencias significativas que dejan ver la cotidianidad escolar y posibilitan **la comprensión del contexto** en espacios de alta vulnerabilidad posibilitando procesos de inclusión y preguntas por nuestros lugares ante las nuevas funciones de la educación y la escuela en el contexto histórico y cultural en el cual nos encontramos. Un *LP* es también la necesidad de afirmarnos, valorarnos y contribuir, por qué no a la *valoración social del magisterio Colombiano*. Para corroborar su sentido una maestra señala:

“Ese lugar, el del *LP* ha significado para nosotros como maestros y maestras la posibilidad de recuperar nuestras voces, la emergencia de vernos con la lupa de la complicidad, la urgencia de *re-pensarnos* en la cotidianidad académica, humana y de compañeros, ha puesto en marcha el sueño, la idea, el problema, la iniciativa de cada una en cada lugar y espacio que ocupamos; es un espacio donde afloran las frustraciones, rabias, incomodidades, experiencias, historias, satisfacciones y muchas de las risas que cada día los y las estudiantes y hasta nosotras mismas le arrancamos a la vida escolar”¹² Yolida Ramírez Osorio. Docente de la sede Darío Londoño Cardona

El *LP* constituye en sí mismo un intento por construir y consolidar lo *colectivo* en un reconocimiento de lo que nos es individual y de todo aquello que se nos impone en la cotidianidad, es un tiempo en que nos permitimos la posibilidad, la esperanza y donde afirmamos con certeza que todo eso que está en nuestras ilusiones y palabras de una u otra forma se materializa en el tiempo y el espacio del *DLC*; es un lugar donde formamos y deformamos la idea de *escuela abierta* y de *cotidianidad*, ésta como quien integra una amplia forma de actividades particulares de cada sujeto que a su vez imprime un sello propio conformándose como un proceso significativo de apropiación y reproducción cultural y social para alejarse de actos rutinarios, habituales o tradicionales, donde hablamos alrededor de prácticas pedagógicas, espacios escolares, historias, vivencias y problemáticas que surgen indiscutiblemente ante el encuentro con el otro, Otro que emerge en el pensamiento, la expresión y la realidad, que nos hace a maestros, pensar en las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica o mejor entre las relaciones que significan las representaciones colectivas e individuales y que se instalan en los espacios académicos: **la escuela**.

Estos espacios de disertación y encuentro que tenemos al interior del *LP* son la necesidad creciente y presente para nosotros como maestros y a través de la escuela preguntarnos por el quehacer y lo cotidiano; son la posibilidad de mirarnos y mirar, de disponernos al encuentro con el otro para aprender, desaprender, discutir, construir, de-construir. En última instancia el *LP* se convierte en una apuesta por la materialización de acciones que nos conducen a repensar y reconfigurar paradigmas impuestos y

¹² Acta N°13 Laboratorio Pedagógico, abril 12 de 2012. Documento inédito.

perpetuados. En ese ejercicio establecemos pautas, estrategias y recogemos experiencias significativas, convirtiéndolas, casi, en política institucional. Por eso exponemos algún referente bajo los cuales se mueven nuestros intereses:

Gráfico 1. Referentes conceptuales y de discusión



Para terminar y haciendo énfasis en el ejercicio de la **Sistematización del LABORATORIO PEDAGÓGICO como experiencia de maestros y maestras en la escuela** lo que hay que reafirmar es que, lo que queremos, como **equipo docente** es promover nuestra experiencia a lo largo de estos seis años para así reconocer lo que en esta trayectoria hemos logrado, aprendido, des-aprendido y construido como protagonistas de la misma en el acto de recuperar y reflexionar sobre la experiencia misma, ésta entendida como lo plantea Larrosa, J (2003. Pp. 5)

“la experiencia sería un modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento”

Además porque nos parece que es importante dejar memoria de todas aquellas construcciones alcanzadas a través de la participación y la reflexión de quienes nos exponemos día a día al intercambio de experiencias. Esas que nos permiten la transformación no solo del ser del maestro sino, de la forma en que desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas y nos posicionamos en un lugar distinto en relación a la escuela y la educación, pensada en términos de Arendt (1996- Pp. 208):

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable: También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no

arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos para renovar un mundo en común.”

6. Objetivos

6.1 Objetivo General

- Sistematizar el proyecto del *LP* de los maestros de la institución educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, durante los años 2009-2014.

6.2 Objetivos Específicos

- Reconstruir la *historia* del *LP* como experiencia de maestros y maestras en la escuela
- Describir los *sentidos* del *LP* como experiencia de maestros y maestras en la escuela

7. Marco Referencial –conceptual-

Los referentes conceptuales bajo los cuales se articulan algunos de nuestros pensamientos y disertaciones están centrados específicamente en dos líneas de teorización que se esbozaron en este apartado y se profundizarán a lo largo de los resultados y análisis donde se articulan con nuestras opiniones, expresiones y conclusiones. Los ejes teóricos son entonces:



7.1. Redes pedagógicas

Al momento de ahondar en la conceptualización del *LP* encontramos experiencias similares. En nuestro país alrededor de 50 movimientos de maestros nombrados a lo largo de su historia como *redes, colectivos, organizaciones, anillos, tertulias, núcleos pedagógicos, grupos de trabajo, grupos de estudio*, entre muchos otros, que se reúnen con enfoques, orientaciones y formas de organización diferentes. Para hablar de red pedagógica se hace anota inicialmente:

“...esta es en sí misma otra forma de ser maestros, maestros que se ven a sí mismos como portadores de unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares y que saben que no pueden seguir esperando que vengan de afuera respuestas a sus múltiples preguntas y a los desafíos que les plantean sus prácticas, tampoco vendrán las respuestas de los programas de formación, ni de las políticas educativas, ni de las investigaciones educativas” Unda, Bernal. M-P (2003. Pp. 5)

En cada una de estas redes se trabajan supuestos, hipótesis y objetivos diferentes, sus problemáticas ahondan y proponen múltiples estrategias y acciones. Pero en últimas, la intensión de los maestros y maestras es *“su palabra, sus prácticas y las redes de relaciones que las configuran, los saberes y los interrogantes que estas les plantean, los referentes de organización y definición de acciones que convocan procesos de carácter colectivo”* Unda, Bernal. M-P (2003. Pp. 5).

En esta misma línea podemos hacer referencia a otras redes de trabajo donde los maestros le apuestan a otros modos posibles de hacer escuela:

PAIS / RED	DESCRIPCION
<p>Argentina Red DHIE Red de docentes que hacen investigación educativa</p>	<p>Inicia en el 2000 y funciona como una dinámica de comunicación e intercambio entre docentes de educación básica primaria, coordinada por la escuela de formación pedagógica y sindical –Marina vite- de la confederación de trabajadores de la educación de la república Argentina.</p> <p>Busca impulsar y favorecer el desarrollo docente mediante la investigación educativa y las interacciones entre pares. Pretende que los docentes se formen y generen proceso de investigación bajo la modalidad de intercambio de ideas, información, opiniones conocimientos a partir de los resultados de las investigaciones que adelantan. Propicia la elaboración y construcción de políticas públicas favoreciendo el derecho a la educación para todos y al defensa de la escuela publica</p>
<p>Brasil Red RIE Red de investigación en la escuela</p>	<p>Maestros universitarios que acompañan el desarrollo de experiencias innovadoras para la formación de los maestros de enseñanza básica y media.</p>
<p>México. Red TEBES Red nacional del programa TEBES</p>	<p>Surge como un programa organizado por la universidad pedagógica nacional de México para luego extenderse a varias regiones y distritos del país. Buscan transformar la práctica docente de los profesores de la básica, existe desde 1996-por la necesidad de algunos profesores de reunirse y pensar colegiadamente sobre alternativas para mejorar la escuela y la práctica docente en la educación básica. En la actualidad se define como organización de colectivos escolares –que hacen investigación desde su escuela, propiciando el intercambio y la colaboración; así como favorecer la cooperación entre profesores de diversas instituciones-</p>
<p>España. Red IRES Proyecto curricular de investigación y renovación escolar</p>	<p>Emerge como proyecto curricular de investigación y renovación escolar de las universidades de Sevilla, Cadiz y Madrid. Inicia en 1983 con profesores que investigaban en la escuela. Desde sus inicios buscaron la transformación de la educación en perspectiva renovadora, consolidando en el contexto escolar espacios de cultura alternativa. Para lograr sus objetivos vinculas profesores de diferentes áreas y disciplinas, estableciendo relaciones directas entre investigación educativa, experimentación curricular y el desarrollo profesional.</p>

Para algunos teóricos hasta el momento trabajados, la conceptualización de la red se plantea desde diferentes lógicas, tal y como se expresa a continuación:

“Las redes pedagógicas son, ellas mismas, un ensayo, intercambio de saberes y prácticas pedagógicas. Las redes, y en nuestro caso [el LP] son más bien una búsqueda, formas de relación no instaladas en las certezas ni en formulas, que intentan destituir las relaciones jerárquicas, la linealidad y la verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que la verdad se encuentra en algún lugar” Unda, Bernal. M-P (2003. Pp 5)

Del mismo modo:

“Las redes de profesores pueden desempeñar un papel fundamental, pues no se articulan de manera jerarquizada, ya que los espacios de reflexión son horizontales, y flexibles, pues no se vinculan con estructuras de poder corporativas y de adaptación sumisa. E, incluso, por el hecho de que ellas comparten principios de diversidad, la auto-organización y el pluralismo, las redes representan un gran potencial para la superación de los sesgos ideológicos homogeneizantes y alienantes claramente mayoritarios en la sociedad actual. [Sin embargo] todo esto es reciente, y como una flor en el desierto, merece cuidados. Tal vez no sea aún una flor, sino un cogollo que promete”. Batista, J (2004. Pp. 73)

Además:

“Nos referimos a formas de interacción abiertas, multi y policentricas, que a través de intercambios dinámicos entre diferentes integrantes potencializan interacciones y cran alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos” Daba, E (1998. Pp. 135)

Entre otras, las redes son:

“Son una forma de organización donde rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales. Su actividad y existencia depende de la iniciativa de cada una de sus partes o nódulos, y no de una instancia central y única [...] un sistema que intercambia nodos en todas las direcciones” Edwas, V y Tapias, G. Pp. 109-110

Y para nosotros, el LP, posiblemente pensado como una *red*, es entonces la consolidación y “*construcción de un colectivo de maestros*”, que se gesta como un espacio de trabajo colaborativo y participativo para visualizar otras maneras de “*hacer*”, otros rostros en el “*ser*” y otros modos en el “*que-hacer*”, imaginando que “*otra escuela es posible*” y que puede darse el espacio para la experimentación de alternativas pedagógicas, procesos y estructuración de colectivos fundamentados en la investigación, la participación y la consolidación de espacios en donde como maestros comprendemos la realidad y el contexto, lo que permite, cada vez con mayor formalidad, la pregunta por nosotros mismos y por nuestras prácticas pedagógicas como bien lo expresa Tezanos (2007. Pp. 13) son “*una expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar*” en sí mismo es un concepto que nos permite la reflexión, discusión y disertación alrededor de lo que hacemos, cómo y para qué lo hacemos: *enseñar*, en tanto oficio, que nos permite develar el día a día, la inmediatez de lo cotidiano y la demanda a la construcción de saber, de *saber pedagógico*.

Desde estas perspectivas, la red es planteada desde una doble entrada: *Como método de análisis de relaciones entre grupos y como estrategia para cohesionarlos*, huella que se vuelve útil para estudiar su impacto y alcance social y político. En tanto dan lugar a formas emergentes de organización y cohesión social que en interacción se vuelven y sean capaces de impactar en instancias constituidas; de otro lado se introduce la emergencia y noción de red como *conexiones de personas* que a través de los lazos individuales crean interacciones entre un punto y otro, en forma directa o con intermediaciones, contactos que general y establecen interrelaciones Martínez, M-C. (2008. Pp. 132)

A través de las lecturas hemos dilucidado que bajo los parámetros de *red* se trabajan conceptos nodales que tienen que ver con el *otro*, otros, tales como: poder, movilización y acción colectiva en tanto ayudan a profundizar y fortalecer mecanismos explicativos sobre las relaciones y comportamientos. Así pues las *redes*, éstas, se soportan y argumentan en la articulación e interconexión de acciones, y crea relaciones entre sujetos individuales, desde los cuales se propicia acción colectiva. De esta manera comprendemos que una red no se constituye solo por deseo o mandato, ni emerge de modo previo, sino que por el contrario, se teje y articula con, y desde, las interacciones que en ella surgen, en este sentido y parafraseando a Martínez, M-C (2008. Pp. 134) “*Las conexiones humanas se tejen con intereses, deseos, voluntades, idearios que pueden establecer o no interacciones institucionales, pero que no se dejan cooptar por estas instancias*” para concebir la posibilidad de un trabajo tanto individual como colectivo, sin negar o desconocer en este proceso la subjetividad de cada participante, en una red [LP] se da lugar a la diversidad y la diferencia apostándole, en última instancia a lo singular y plural. Para concluir entonces:

“La red produce conocimientos, contextos, cultura y sujetos, agregamos la interacción, conectividad, el compartir lenguajes, experiencias e intenciones, genera nuevas formas de pensamiento, de acción y de poder, que bien pueden convertirse en potenciales móviles para la emergencia de subjetividades políticas” Martínez, M-C (2008. Pp. 138)

7.2 Sistematización

“Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” Lola Cendales (2014. Pp. 13)

Retomamos la sistematización como la manera de interpretar crítica y propositivamente una experiencia, en este caso el LP a partir de su *reconstrucción y ordenamiento* con e animo de *descubrir o explicitar* las lógicas vividas a lo largo de su desarrollo, además de *revelar* los factores y sentidos individuales, sociales e institucionales que han intervenido y circulado en el proceso y cómo estos se han relacionado entre sí para dar cuenta de unas lecciones aprendidas y aprehendidas en la compleja tarea que implica la relación con el otro.

Se trata de ir más allá de los objetivos y/o razones que nos impulsan para permanecer y participar del *LP* como experiencia de maestros y maestras y en ella como la posibilidad de des-velar, mover el velo, y tratar de visibilizar lo que la experiencia en sí misma nos dice, lo que leemos de ella y lo que tanto nos reclama, tal vez para potenciar y dar sentido a lo que hacemos y de esta manera encontrar las evidencias y justificaciones que nos invitan a estar ahí, en el *LP*. Así y parafraseando a Spinoza, aquello que muestra “*lo que el sujeto puede*”, y que a su vez anuncia y “*agencia*” otros modos de poder y de hacer: la potencia es entonces lo que se instaura en el sujeto de la experiencia y lo hace más fuerte, visible y posible.

La sistematización posibilita además, poner en orden el conocimiento, las acciones, las apuestas y los pensamientos que presentamos los participantes y surgen de cada reunión, así mismo hace que se recupere la memoria, que se expliciten los interés y se de claridad a los objetivos y a su transformación. En este sentido lo que busca es fortalecer y ofrecer la posibilidad de transformación no solo de prácticas sino de sujetos, *sujetos de saber*, que se resisten a reproducir realidades, donde no es en sí misma la sistematización sino los sujetos que sistematizan, en este caso, maestros y maestras. Proceso de transformación que se da en nuestra manera de pensar, de actuar, de sentir, de ser. Aquí y en la tarea de sistematizar la experiencia del *LP* es que nos vemos como *objetos y sujetos de conocimiento y de transformación* alrededor de las prácticas cotidianas que convertimos en aprendizaje. Lo que significa que la experiencia misma nos pregunta y se deja cuestionar para mostrarnos otros caminos y alternativas.

En sí misma la sistematización de la experiencia del *LP* se encuentra fundamentalmente en la oportunidad de la *reflexión e interpretación crítica* sobre y desde la práctica a partir de la reconstrucción de situaciones objetivas y subjetivas que han circulado a lo largo de estos 6 años para de ahí extraer aprendizajes y compartirlos, tal y como se evidenció en la ruta de los caminos acertados, así lo explica un acuerdo colectivo en su momento:

CG “El *LP* se centra principalmente en reflexionar sobre las prácticas pedagógicas; compartir experiencias y estrategias académicas; consolidar un colectivo de maestros investigadores que propicie alternativas de enseñanza, de sistematización, indagación, observación y registro; que nos permita acercarnos al contexto para comprenderlo y enfrentarlo y en esta tarea re-contextualizar el significado de la política de inclusión y educación”

Por ello, se hace necesario recuperar las voces de los maestros y las maestras para hacer historia, narrar y documentar la experiencia, aunque estos sean ejercicios necesarios para llevarla a cabo y no específicamente de una metodología investigativa de sistematización de experiencias. De igual modo hacemos referencia a ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones que han surgido y se han construido a lo largo de estos años.

Este ejercicio nos permite en cada encuentro un diálogo crítico que entre maestros podemos dar de las experiencias personales y profesionales, de los saberes y de las preguntas que surgen en el diario escolar lo que nos arroja posteriormente un *saber otro* enmarcado en una multiplicidad de aprendizajes y conceptualización que poco a poco vamos poniendo en contexto, también y en el ejercicio de poner en orden nuestros pensamientos y experiencias enriquecemos nuestro hacer y ser como colectivo donde cada uno aporta, opina y tiene poder de decisión y palabra. Lo que posteriormente se refleja en las prácticas y experiencias individuales y al interior de la institución y del aula de clase. De esta manera la experiencia implica todo lo que se vive, afecta y pasa, sin embargo y como lo señalan Contreras y Pérez (2010. Pp. 26) “*es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone*”

Es así como y a través de la sistematización que los maestros y maestras que hacemos parte del *LP* logramos comprender el contexto, la escuela y la experiencia para producir conocimientos y prácticas luego de las reflexiones y las necesidades que en ese escenario se manifiestan. En tanto allí surgen temáticas y contenidos emergentes a partir de la voz de cada uno como sujetos de saber portadores de gran variedad de experiencias, lo que nos permite ver con objetividad lo vivido, lo hablado y lo representado en el *LP*. A partir de la sistematización entonces se recupera, *re*-contextualiza, textualiza, analiza y *re*-informa el conocimiento y la experiencia, comprendiendo que cada participante es un sujeto de conocimiento que tiene una percepción y un saber resultado de su hacer, su interés y su deseo, aspectos que se ponen en juego al momento de relacionarse con otros, negociar, acordar, confrontar y *re*-significar tanto teorías, como construcciones culturales, sociales y contextuales donde importan tanto el proceso como el producto.

Retomamos aquí a Mejía M.R (2008) quien afirma que:

“La sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por *el status de la práctica* y muestra que el proceso de *acción-saber-conocimiento* no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo inter-epistémico nuevo”

Uno de los objetivos fundamentales de la sistematización es *conocer, entender, explicar y reflexionar* sobre *experiencias, acciones, luchas y opiniones* que permitan fundamentar y/o evaluar nuevos procesos de personas, grupos, y en este caso comunidades educativas. De esta manera recopilamos información para dar sentido y

significado a nuestras prácticas, para tal vez, velar por la creación de nuevas estrategias y metodologías.

La sistematización consiste entonces en “registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia” Bolívar. L. O. (2003. Pp. 9-10) definición que nos lleva a pensar en varios aspectos:

- Es un registro ordenado de hechos.
- La organización de la información no se realiza como un mero ejercicio histórico o teórico, sino que pretende transmitir una experiencia a otras personas que puedan aprovecharla a futuro.
- Debe mantener un equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos.
- Implica reflexión sobre la práctica.
- Su propósito es compartir un aprendizaje.

En esta misma línea y en los espacios destinados al *LP* han ido surgiendo líneas de profundización teórico-prácticas, así como su concepción como estructura organizativa que posibilita los procesos de investigación institucional, a través de diversas estrategias metodológicas que responden a las necesidades del colectivo docente.

8. Metodología

“[...] La experiencia de sistematización no es una narración de lo que sucedió, sino un proceso de re-significación de la memoria, de dar vigencia, a aquello que permita repensar posiciones extremas, intenciones, identidades, sueños, límites y sinsentidos, es decir, sistematizar es crear una nueva narrativa, escribir otra historia, desde la memoria” Bustamante M, G.M (2003. Pp. 3)

Esta propuesta se enmarca en la **investigación cualitativa** como el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno, situación y/o problemática. El método cualitativo ha revalorizado al ser humano, como objeto central de análisis, en contraste con las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientificismo positivista de períodos anteriores. Lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde él mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal. No solo recibimos determinaciones sociales sino que los sujetos son capaces de manifestarse de diversas maneras posibles e indeterminadas. Como dice: Dilthey, citado por Dos Santos et al. (1997. Pp.24)

“En las ciencias sociales no se trabaja con objetos inanimados que existen fuera de nosotros o con un mundo de hechos externos y cognoscibles objetivamente. El objeto de las ciencias culturales se refiere a productos de la mente humana y estos están íntimamente conectados con las mentes humanas, concluyendo su subjetividad, emociones y valores. La sociedad es el resultado de la intención humana consciente y las interrelaciones entre objeto investigado y el

investigador son inseparables. No hay una realidad objetiva como tal, en el contexto de la realidad humana y por eso, no hay forma de distanciarse de los eventos de la vida y a partir de ahí describir lo que significan”

De esta manera y asumiendo la investigación cualitativa puntualizamos en algunos referentes teóricos que la soportan:

Para Wiesenfeld (Citado por Sisto, 2008, Pp.4), *“considera la relación con el otro, en el proceso de investigación, la que ha pasado de ser una simple relación de recolección a una relación co-constructiva, donde la investigación emerge como producción dialógica.”*, es decir que, favorece el estudio de los procesos, y tiene en cuenta, a ese otro en su contexto, sus características y experiencia personal, por ello se habla, de que la *“interpretación de los fenómenos estudiados debe ser multivocal y dialógica, además, reivindica una forma de relación investigador/a-docente, en la que las experiencias de vida de los docentes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso”* (Citado por Garrido, 2008, Pp. 123).

La investigación cualitativa, concebida desde esta perspectiva, como un proceso constructivo, o como una aventura, y cuyos resultados corresponden a lo que Gadamer y otros autores han llamado *“verdad participativa* para referirse a esa que no es una verdad en sí e independiente del sujeto, sino que es producto del diálogo y la co-construcción” (Citados por Garrido, 2008, Pp. 115-117). *“Una co-construcción que utiliza los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce a sí misma”* en un proceso que es, por lo tanto, eminentemente social.

Igualmente, Parker (citado por Garrido *ibíd.*, Pp 118), afirma que: *“La investigación cualitativa, es un intento de capturar el sentido que estructura y que yace en el interior, es lo que decimos sobre lo que hacemos; es una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; es la ‘representación’ esclarecedora del significado de una cuestión o problema delimitado”*

Y para Lincoln, Denzin, Gergen y Gergen, (citados por Sisto, 2008, Pp.19), *“apela a la demanda por una investigación situada, en la cual aparezca la voz del investigador, “Voz y Multivocalidad: Voz es uno de los criterios que más fuerte aparecen en la literatura contemporánea, éste apela a la demanda por una investigación tanto situada, en la cual aparezca la voz del investigador, su posicionamiento, como también la voz del otro, el investigado”*, en particular cuando es el sujeto de investigación, caso de este estudio.

Es como, explica Sandoval (1996, Pp. 38) (...) acercamientos al abordaje de las realidades subjetiva e ínter subjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas

del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórica, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano.

Para este apartado cabe anotar que el conocimiento en este orden, es la comprensión de las posibilidades de aprender de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad. En este sentido, es particularmente importante, para las opciones investigativas de tipo cualitativo, reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven, tal y como lo afirmáramos al comenzar este apartado. (Schutz, citado por Sandoval, 1996, Pp.38-39). Es decir, se debe tener como propósito construir un conocimiento sobre la realidad.

“Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace”

Este estudio se enmarca entonces en la *investigación cualitativa* que se caracteriza por desarrollar procesos inductivos y asumir una comprensión de la realidad en un movimiento secuencial que va de lo particular a lo general, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general y viceversa; interesándose en los supuestos iniciales y en el contacto directo con la realidad investigada; así mismo utiliza un diseño flexible con interrogantes vagamente formulados, donde las categorías de análisis puedan ser redefinidas y re-elaboradas según lo requiera el objeto de estudio.

Wiesenfeld (Citado por Sisto, 2008, Pp.4), — considera que la interacción con el otro, en el proceso de investigación, ha pasado de ser un simple vínculo de recolección a una relación co-constructiva, donde la investigación emerge como producción dialógica. Es decir que, *favorece el estudio de los procesos, y tiene en cuenta, a ese otro en su contexto, sus características y experiencia personal, por ello se habla, de que la “interpretación de los fenómenos estudiados debe ser multivocal y dialógica, además, reivindica una forma de relación investigador/a-docente, en la que las experiencias de vida de los docentes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso”* (Citado por Garrido, 2008, p. 123).

La investigación cualitativa, es concebida desde esta perspectiva, como un —*proceso constructivo, y como una aventura*, donde los resultados corresponden a lo que Gadamer y otros autores han llamado —*verdad participativa para referirse a esa que no es una verdad en sí e independiente del sujeto, sino que es producto del diálogo y la co-construcción* (Citados por Garrido, 2008, Pp. 115-117). “Una co-construcción que utiliza

los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce a sí misma“(Potter y Weatherell, citado por Garrido (ibíd., Pp. 117), en un proceso que es, por lo tanto, eminentemente social.

Y es una relación dialógica, retomando a Bajtín, (citado por Garrido, ibíd., p.125):

(...) La acción física del hombre ha de ser comprendida como acto, pero el acto no puede ser comprendido fuera de su expresión signica (motivos, objetivos, estímulos, grados de conciencia) que nosotros recreamos. Es como si obligáramos al hombre a hablar (construimos sus testimonios, explicaciones, confesiones, desarrollamos su discurso interior posible o real, etc.).

La investigación se convierte entonces, en interrogación y plática, o sea en diálogo, en comprensión participativa, que se opone a la de carácter monológico, ajeno a los susurros de la lengua, que, no conoce la sensación de marginación, ni la historicidad, ni la determinación social y de especificidad del propio lenguaje. Por el contrario, se visiona como *participación activa*, en tanto investigador e investigado participan con todo lo suyo, con su *historia de subjetivación y con su cuerpo*, en definitiva con su *ser situado y concreto*, en el proceso de investigación.

Y para Lincoln y Guba (Citado por Garrido 2008, Pp, 131-132):

(...) lo que se concreta tanto en demandas hacia las herramientas de producción de datos como a la presentación de estos. La voz debe aparecer vívida, contra la tendencia a escribir en la distancia, abstrayendo a la voz propia y del otro de su corporización concreta y cotidiana, es esta corporización en la que la voz adquiere su fragmentación, heterogeneidad o multiplicidad (...) Esto demanda la preocupación por aquellas voces silenciadas, aquellas experiencias acalladas por el orden social, lo que se configuraría en participación apasionada en tanto voz de resistencia contra el silencio, es decir se da un proceso de reflexividad, siendo este uno de los criterios más relevantes metodología cualitativa. La reflexividad, o subjetividad crítica es el ejercicio de una conciencia crítica respecto a la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis.

El conocimiento en este orden, es la *comprensión de las posibilidades de aprender de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad*. En este sentido, es particularmente importante, para las opciones investigativas de tipo cualitativo, reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven, tal y como lo afirmáramos al comenzar este apartado. (Schutz, citado por Sandoval, 1996, pp.38-39). Es decir, se debe tener como propósito construir un conocimiento sobre la realidad.

8.1 Enfoque metodológico: sistematización

“Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación” Lola Cendales (2014)

En el LP y a través de la exposición de experiencias los maestros y maestras reconstruimos memoria, lo que somos y vamos siendo en nuestros encuentros con los estudiantes y con otros colegas en tanto la concebimos como “*Una auto-narrativa en el que-hacer docente, produce saberes que se constituyen en memoria y que retornan a la práctica pedagógica para re-actualizarla, re-nombrarla o potenciar su fuerza transformadora*”. Bustamante M, G. M, (2013 .Pp. 1) En este sentido dentro del proceso de sistematización lo que buscamos es registrar, lo que describimos, hablamos y reflexionamos para transformar nuestra realidad.

Cabe anotar en este párrafo que una de las tensiones que hemos experimentado el colectivo de maestros en el LP, se presenta a la hora de escribir, de registrar, de organizar y formalizar a través de la escritura lo que planeamos y lo que desarrollamos, en últimas la memoria de lo que se hace. Algunos maestros reconocemos como importante eso que a veces se concibe como una exigencia académico-administrativa, como una forma legitimada de ser y estar, a veces simplemente para comprobar lo que si/no hacemos. Otros por el contrario se resisten y declaran que *no realizaran actas, que no tienen tiempo, que no les gusta, que no quieren hacerlo....* Razones por las cuales, también queremos hacer una sistematización.

[...] La experiencia de sistematización no es una narración de lo que sucedió, sino un proceso de re-significación de la memoria, de dar vigencia, a aquello que permita repensar posiciones extremas, intenciones, identidades, sueños, límites y sinsentidos, es decir, sistematizar es crear una nueva narrativa, escribir otra historia, desde la memoria” Bustamante M, G.M. (2013. Pp. 3)

De esta manera y parafraseando a Freire (citado en Orozco, Arana, & Esquivel, 2000. Pp. 4) “*tú no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar, la única forma de enseñar a amar es amando. El amor es la transformación definitiva.*” El tejido de la sistematización, en esta misma línea es un anudado de memorias que pueden leerse solo desde lo vincular, pues al traer la memoria y compartirla se instaura una forma de relación, por eso una escritura desde la experiencia trae consigo las emociones, en un acto tanto pedagógico como político en el cual se da cuenta al afecto como la reivindicación de mejores condiciones de vida. Es político porque en él se juegan relaciones basadas en la transformación del poder establecido hegemónicamente, relaciones abiertas a otras formas de entender el amor, el erotismo, la solidaridad

“Los maestros y maestras han tejido y siguen tejiendo, y es hora de que traigan su saber hecho memoria desde sus propias palabras, a veces apretujadas y con miedo a salir, pero donde está la riqueza y la innovación de la práctica propia. Lo roto está por zurrirse, y el tejido lo colorean mejor, quienes han vivido apasionadamente la experiencia educativa” Bustamante M, G. M. (2013. Pp .4)

Para apoyar lo planteado con anterioridad retomamos a Ricoeur (1996. Pp. 997) quien afirma que “*la historia narrada dice el quién de la acción, por tanto la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa*”. En la tarea de sistematizar nos preguntamos como maestros y le apostamos a la vez por la recuperación de la memoria, esa que se hace vital como pauta pedagógica y metodológica para la transformación de la subjetividad.

“Escuchar lo que el otro u otra dice, opinar sobre lo que compartió, abrirse con las palabras para que el otro y otra entre un poco en nuestra vida y se construyan afinidades, identidades colectivas, son ejercicios que se realizan desde un proceso de sistematización” Bustamante M. G. M (2013. Pp. 7)

Volviendo a Freire citado en Orozco et al. (2000 Pp. 8) “*mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo*”. Una de las principales fortalezas y a la vez dificultad, es la implicación colectiva que tiene la sistematización. En el proceso, las narrativas se amplían y ello hace que los acuerdos sean complejos, las susceptibilidades entran a jugar y a veces se dilata el desarrollo de la sistematización. El trabajo en equipo, pasa también por comprender que algunos textos van más lento por el proceso mismo de la práctica, lo que implica avanzar, esperar a los demás, ayudarse, darse ánimo en momentos de estancamiento, hacerse críticas fuertes, compartir la experiencia de cada práctica, sus dispositivos, sus estrategias para aprender de los otros y las otras.

La sistematización se construye entonces, a partir de múltiples relatos, por eso crea comunidades de memoria en donde se recuerda, se interpreta, se re-significa, se crean lazos, identidad, se aprende a argumentar, a negociar, a generar sentidos compartidos. La sistematización hace posible que los recuerdos, que estaba en unas cuantas personas se colectivicen, se enriquezcan, se amplíen, se conviertan en memoria colectiva y se mantengan. Es por eso que para nosotros el ejercicio de *sistematización del LP* es un proceso que nos permitirá el dialogo y la construcción de conocimiento, en tanto le apostaremos a intenciones, intereses, deseos, planes conjuntos a realizar, creaciones y comprensiones sobre la realidad y el contexto. En esa tarea cada maestro estará invitado a pensarse, reconocer-se y reinventar-se bajo lógicas dinámicas, creativas y móviles.

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.” Roland Barthes

Al igual que con las técnicas interactivas se aprovecharán las rutas que establece la *Alianza Educación para la Construcción de Paz*¹³, todas estas rutas y que se presentan a continuación, tienen un fin y meta y es precisamente: *construir relatos y narrativas*, además de proyectos, discursos y nuevas metodologías y prácticas pedagógicas, en otras palabras como maestros generamos espacios de conciencia entre el hacer, lo que sabemos hacer y el saber de lo que hacemos.

Dentro de las rutas de trabajo, vistas como *camino analítico y reflexivo* se utiliza el taller como *dispositivo*. En este ejercicio encontramos las que a continuación referenciamos:

RUTA	DESCRIPCIÓN
RUTA DE LA INICIACIÓN	<p>Recorridos por conceptos básicos, LP, acción colectiva, escuela, sistematización, entre otros, aclarándose desde dos lógicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sistematización, ¿en qué consiste y cuál es la incidencia en el proceso mismo 2. Constitución del colectivo de docentes, intereses, deseos, apuestas al interior del LP. Esta ruta supone un reconocimiento y una apuesta personal dentro del LP
RUTA DE LA HISTORIA	<p>Recuperación de momentos vividos, tensiones puestas al interior del LP, propósitos, deseos e intereses y experiencias que se trazan y se exponen. Apuestas desde la escritura de narrativas, facilita el auto-análisis como participante de la experiencia. En esta tarea reconoceremos que somos, los maestros generadores de nuevos conocimientos y apuestas para la educación.</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿Por qué se origina el LP? ¿Con quién y donde inicia? ¿En qué consistía? ¿Cuáles eran sus objetivos? ¿Qué actividades se realizaban? ¿Qué dificultades y aciertos se encontraron? ¿Cuál ha sido la evolución del LP durante estos 5 años? Entre otras</p>
RUTA DE LOS SUEÑOS	<p>Exploración de aquello que deseamos, los intereses, objetivos y propósitos que como colectivo queremos lograr desde el LP. Trazar la ruta para lograr lo anteriormente planteado y para plantearse en el futuro un camino hacia donde llegar</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿Cuál es el objetivo y/o los objetivos del LP? ¿Es posible alcanzar los objetivos y metas del LP? ¿Se ajustaron los objetivos a lo largo de estos 5 años?. Entre otras</p>
RUTA DE CAMINOS ACERTADOS	<p>Es el espacio para pensarnos en el cómo llegar allá, es la pregunta por el a donde vamos a llegar con el LP, es prácticamente la ruta que nos trazamos para llegar a la meta</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿Cuáles son las rutas o el camino propuesto para llevar a cabo el LP en cada sesión? ¿Qué actividades nodales se desarrollaron? ¿Cuáles son los criterios y principios estratégicos que direccionan el LP? ¿Existe una cronología del LP desde su momento de origen hasta ahora? Entre otras</p>
	<p>En esta etapa ya estarán identificados los líderes y las responsabilidades para</p>

¹³ Consultado el 26 de junio de 2013. En: <http://www.educacionparalapaz.org.co/>

<p>RUTA DEL SABER HACER</p>	<p>cada uno de los roles que se han ido estableciendo a lo largo de la sistematización y la experiencia. Específicamente es puntual en la organización y gestión de las acciones planteadas al interior del LP</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿Cuáles son los roles que se generan al interior del LP? ¿Cuáles son las funciones de cada uno de los participantes? ¿Qué problemas, obstáculos y/o retos que plantea el LP? ¿Qué amenazas acaecen al LP? ¿Cómo es la participación de los miembros que participan del LP? Entre otras</p>
<p>RUTA DE LOS FRUTOS PERDURABLES</p>	<p>Es lo que recogeremos luego de la experiencia de cinco años de implementado el LP, el análisis y reflexión de los objetivos y metas propuestas y previstas. Es la evidencia de lo que ha contribuido el LP a la comunidad, a los maestros y al mismo espacio del LP. Bajo esta lógica las implicaciones que ha tenido en la construcción de un colectivo de maestros</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿En qué lugares se desarrolla el LP? ¿Qué cambios ha generado el LP? ¿Cuáles son las evidencias que corroboran la existencia del LP? ¿Qué cambios puede generar el LP? Entre otras</p>
<p>RUTA DEL RETORNO</p>	<p>Es la mirada atrás, el regreso, es la historia nuevamente contada en la vos de los que participan del LP, los maestros en pleno, por lo menos quienes participados de él. Es aquello que nos indica lo aprendido y desaprendido</p> <p><u>PREGUNTAS</u> ¿Qué se pretende lograr con el LP? ¿Cuáles son los aprendizajes que se han tenido con el LP? ¿Cuál es la ruta más asertiva para continuar con el LP? ¿Qué dificultades se presentan y como se resuelven? ¿Qué nuevos apoyos se requieren para que el LP continúe? ¿Cuáles son los avances desde el inicio hasta la actualidad del LP? ¿Cuáles son las evidencias del LP? Entre otras</p>

Para concluir, la sistematización

“Es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y desde allí, imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional. Es el momento de identificar, desde esa nueva mirada, aportes a la definición de políticas educativas y posibilidades de acción conjunta. Adicionalmente uno de los retos de la sistematización es dar cuenta de la polifonía de voces que se expresa a lo largo del proceso del [LP] y que este pueda ser comunicado”¹⁴

8.2 Técnicas y herramientas de recolección de la información

Utilizar diferentes técnicas para recoger datos permite poder analizar, comparar, encontrar semejanzas y diferencias entre la información obtenida a través de las diferentes técnicas y/o instrumentos que se seleccionen con este fin. De igual manera se tendrán en cuenta las “**TÉCNICAS INTERACTIVAS**” definidas como el conjunto de procedimientos y herramientas que sirven para recoger, validar y analizar información dentro del proceso investigativo; las cuales se realizan acordes a un tema específico y al

¹⁴ Aporte número 57, sistematización de experiencias LP Ejercicio propuesto en el ejercicio del mismo

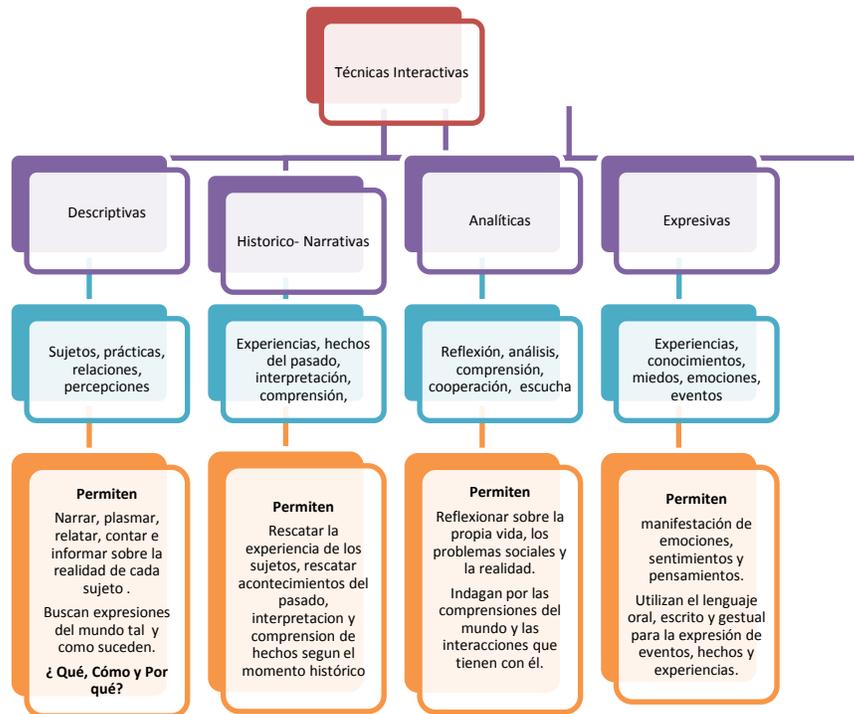
objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. Son entendidas como:

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer de construcciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (García. 2002. Pp. 67. En: Galeano M-E.-2001).

El investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilos y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas, y solo será en la medida en que sea percibido como “una buena persona, franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Además de recoger los datos de la vida diaria, el investigador debe prestar un cuidado esmerado a los eventos especiales, que serán diferentes de acuerdo a la naturaleza del grupo de estudio” Martínez, Pineda. M-C. (2008)

Las técnicas interactivas se clasifican en cuatro, con fines específicos, teniendo en cuenta los momentos y la intencionalidad con la que se presente en el proceso. Es pertinente mencionar que una técnica puede tener características de dos tipos de clasificación, sin embargo hace mayor alusión a una de ellas. A continuación se grafican.

Gráfica 2. Clasificación de las técnicas interactivas



8.3 Diseño de instrumentos

Algunas técnicas e instrumentos de generación de información que se utilizan para acompañar las ya enunciadas son:

TECNICA	DESCRIPCION
CARTOGRAFÍAS	Las cartografías son mapas y dibujos de lo que significa para las personas el espacio y el tiempo en los que habitan. En los mapas aparecen elementos que son importantes para los sujetos, y por medio de ellos expresan los intereses y familiaridades que tienen con su entorno. La cartografía facilita comprender la realidad del otro, su mundo y el mundo propio, al mismo tiempo que se hacen conscientes maneras de pensar, interactuar y sentir el ambiente y el espacio que habitamos. Permite ampliar la vista sobre una realidad; detectar y establecer unidades, coordenadas y relaciones; posicionar, jerarquizar y poner en escena, así como reducir el foco de atención sobre determinados aspectos a observar.
GRUPOS FOCALES	Las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada, generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación.
RELATORÍA	La relatoría corresponde al momento propio de la "escritura" resultante de la "lectura" que se hace de los registros que se han realizado de los diferentes momentos de observación. Se trata de una reconstrucción del investigador, en la que da lugar a un texto con sentido de lo que ha observado en los diferentes contextos; este texto comprende también sus propios aportes y observaciones con respecto a los aspectos que considera relevantes. La relatoría constituye entonces una síntesis creativa de aquello que se ha observado.
TALLER	El taller es un proceso grupal donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades. A partir del taller se promueven el habla, la escucha, la recuperación de la memoria y el análisis, se hacen visibles o invisibles elementos, relaciones, saberes, comprensiones y se posibilita la construcción de otros sentidos. El taller se reconoce como un instrumento válido para la socialización y la transferencia, apropiación y desarrollo de conocimientos. La estrategia del <i>taller</i> se convertirá en un eje transversal de esta propuesta en tanto se convierte en un <i>dispositivo</i> para generar cambios y como forma de trabajo posibilita acciones pedagógicas destinadas a la <i>circulación de significados, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión</i> . Además el taller como herramienta es un <i>dispositivo estratégico</i> de construcción y re-construcción permanente. <i>Espacio, que, en todos los casos, esta sostenido por análisis críticos y reflexivos basados en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas.</i> (Sanjurjo 2010).

	<p>Pp. 72). En resumen, el taller se presenta como “Un dispositivo de formación que facilita no solo el desarrollo personal integral sino los procesos de socialización. –se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo, con lo cual se pretende abrir espacios de reflexión, compartiendo experiencias, intercambiando inquietudes y cuestionando el hacer profesional. Se desarrolla partiendo de una relación simétrica en la que se parte juntos a la búsqueda de un saber”</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Técnicas y estrategias que posibilitan la articulación de la *teoría y la práctica* en tanto no solo se busca la comprensión e interpretación de situaciones, sino también la *toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitaran la acción para el cambio*. Sanjurjo. (2012. Pp. 26). Juntas, la sistematización y las técnicas interactivas permitirán al *LP* evidenciar su existencia en: narrativas, relatos, actas, actividades centrales, descripción de experiencias, prácticas pedagógicas en la voz de los maestros, videos, historias de vida, memoria de actividades, protocolos, informes de gestión, página WEB, dibujos, fotografías, reconstrucción de archivo, entrevistas. Entre otros. Y como lo nombra una maestra que participa del *LP*

“Es más fácil tomar decisiones importantes en grupos cuando lo que se decide afecta a una comunidad educativa porque se puede tener muchos puntos de vista, pero se pueden llegar a acuerdos. Siempre hay que estar dispuestos a asumir retos y tener nuevos saberes, que ayuden nuestra práctica pedagógica, es importante llevar los conocimientos a la práctica.” Alba Diela Zapata. Foro Académico, I.E Héctor Abad Gómez. 18 de octubre de 2013

8.4 Técnicas de análisis

El ejercicio de la sistematización se llevó a cabo en varios momentos, los que se describen a continuación.

8.4.1 Momento 1. Construir los datos

Tiempo en el cual se preparan las acciones pertinentes para el diseño de actividades y construcción de algunos formatos que permiten la sistematización de las mismas. Entre estos se encuentran:

- a. **Anexo 1.** Formato de actas de encuentro
- b. **Anexo 2.** Formato de actividades
- c. **Anexo 3.** Formato de asistencia al *LP*
- d. **Anexo 4.** Formato estudio de caso
- e. **Anexo 5.** Consentimiento informado

Además se tienen en cuenta las rutas de sistematización mediadas por talleres reflexivos.

Grafico 3. Rutas de la sistematización



Para ejemplo de ello se presentan algunas:

- f. **Anexo 6.** Ruta del inicio
- g. **Anexo 7.** Agenda, ruta del inicio
- h. **Anexo 8.** Agenda, ruta de los sueños
- i. **Anexo 9.** Ruta de la Historia
- j. **Anexo 10.** Agenda, ruta de la Historia
- k. **Anexo 11.** Actividad, ruta de los caminos acertados
- l. **Anexo 12.** Imágenes como dispositivo para la activación de la ruta de los caminos acertados y la sustentación de lo que ella significa, información que se extrae a partir de preguntas problematizadoras. (Expuestas en el apartado de instrumentos de recolección de información)

La Alanza de educación para la paz bajo la metáfora de expedición sugiere este momento para: recoger información de una Rutas-talleres, técnicas interactivas-consentimiento informado, análisis documental, se tienen en cuenta además, videos, grabaciones, fotografías, entre otras.



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede Darío Londoño Cardona 2009-2014, respectivamente

8.4.2 Momento 2. Registro de la información

Elaboración de información y organización y categorización de ejes temáticos que emergen de la matriz categorial como instrumento que permite visualizar la información de manera organizada y agrupar por temas y testimonios en la matriz categorial, audios, fotografías, fichas bibliográficas

m. **Anexo 13. Matriz Categorial.** Se presenta un apartado de la matriz categorial. Algunos maestros y maestras hacen referencia al *LP* y a aquello que ha significado. Descripciones que se tienen en cuenta en este apartado:

“El laboratorio pedagógico, es necesario porque ahí discutimos y desde la *práctica* encontramos respuestas que se adaptan al *contexto*, se estructura el trabajo para las características específicas de la realidad y se pueden encontrar las causas posibles de un problema” Participante del *LP* 2012. Luz Marina Moreno

“...Sí, tienen sentido los *encuentros* de maestros y maestras en cuanto se permite la *discusión*, este es un espacio para expresar los aciertos y los desaciertos que se tienen en el diario vivir de la escuela; son importantes en la medida que los *saberes*, las *experiencias* y lo *vivido* por los compañeros puede servir al conjunto de docentes para enfrentar y resolver problemas que se presentan” Participante del *LP* 2015. Alba Diela Zapata

“¿De qué forma podemos los maestros compartir nuestros diversos saberes y experiencias, si con el trabajo que cada quien tiene no dispone del *tiempo* suficiente para sentarse y compartirlas? El *LP* no sólo lo creamos como *espacio reflexivo*, sino como espacio de encuentro... Hemos sido muy ambiciosos y hemos querido resolver tantos temas que en algunos momentos nos perdemos...” Participante del *LP* 2015. Libia escobar.



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede Darío Londoño Cardona 2009-2014, respectivamente

8.4.3 Momento 3. Análisis de datos

Momento en el cual emergen las categorías de análisis, a partir de las cuales se describirán los resultados donde se triangulará *la teoría, los testimonios y las opiniones* de quien analiza la información. Para este ejercicio de sistematización emergen dos categorías:

1. Historia
<ul style="list-style-type: none"> • Categoría en la que se relatará y describirán las dinámicas del LP, resaltando en ella: surgimiento, hitos, personajes, referentes emergentes y algunos momentos significativos

2. Sentidos
<ul style="list-style-type: none"> • En esta categoría se hará mención a dos sub-categorías: <i>reconocimiento de sí y escenarios de encuentro</i>

8.5 Población - Participantes

“Educar exige querer bien a los educandos. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. La alegría no es enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega solo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. La práctica educativa es afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio” Freire. Pedagogía de la autonomía

Los maestros y maestras que estamos implicados, participamos y hacemos parte del LP somos conscientes de los límites, barreras y dificultades que en él se presentan. Sin embargo, también sabemos que estas son posibilidades de construir un ***mapa de relaciones para la construcción de lugares inquietantes para el pensamiento y la***

palabra¹⁵, que nos permita comprendernos como extranjeros, habitantes de otras tierras, espacios, saberes y disciplinas y *poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive*. Green. M (2008. Pp. 82) hoy, en la escuela, para acercarnos al umbral que nos visiona lo imposible y ubicarnos en el espacio de las reflexiones, las propuestas y la aventura de ser otros en medio de tanta adversidad.

El grupo de maestros y maestras que participa de la experiencia de *sistematización* estará conformado para el 2015 por:

18 maestros de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, de todas las áreas y disciplinas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias sociales, idioma extranjero, ética y valores, matemáticas, lengua castellana, pre-escolar, básica primaria, entre otras

Un rector y un coordinador que en ocasiones comparten desde su investidura como maestros, al igual que la visita esporádica de funcionarios de la secretaría de educación

En general los maestros y maestras se comprometen a participar de manera voluntaria durante el proceso y ejercicio de sistematización. Además y partiendo de la idea que las problemáticas sociales, familiares y culturales que rodean el entorno de nuestra sede son discusión permanente del *LP* haremos énfasis en aspectos éticos como el valor que representa este proceso, las mejoras que esta genere, la solución de problemas y las oportunidades que pueda abrir a la sociedad o a los participantes de la misma.

Cabe anotar que esta sistematización *no implica riesgos* para los participantes de la comunidad (padres, estudiantes, familias y/o maestros de la institución, quienes participan de manera directa o indirecta) sino beneficios que tienen que ver con la idea de obtener una mejor comprensión del contexto y con ella una disposición asertiva y en beneficio de la misma comunidad. Es así como este proceso tendrá en cuenta los parámetros descritos en la *resolución n° 008430* de 1993 (4 de octubre de 1993.) (Ministerio de salud) Se hace necesario trabajar bajo las siguientes consideraciones éticas:

- **Consentimiento informado.** Toda la información generada tendrá un consentimiento informado, firmado por el actor clave de forma tal que respalde la seriedad de procesos de la generación de los datos
- **Confidencialidad.** Toda la información generada carecerá de nombres propios, personales e institucionales que afecten el buen nombre de los informantes.
- **Derecho a la información.** Todos los informantes claves conocerán el proceso de generación de datos, de los procesos y procedimientos que se llevarán a cabo de forma tal que aporten en la comprensión del objeto de estudio, lo que implica que los datos solo serán utilizados con fines académicos y con los propuestos en la sistematización.

¹⁵ Op. Cit. Texto inédito. Informe 09-23-2009. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

- **Relación interinstitucional.** Todo el proceso de recolección y generación de información, debe dejar claro el interés académico de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona
- **Compensación.** Las personas que participan en esta sistematización no tienen una compensación monetaria. Los resultados de la misma y luego de ser analizados serán la base para trabajos posteriores que vayan en vía de generar políticas públicas para la ciudad de Medellín y el área metropolitana, el diseño de estrategias de formación y constitución de colectivo de maestros, además de nuevas rutas de trabajo.
- **Aceptación.** Se tiene en cuenta que cada participante firmara un consentimiento que avale su participación voluntaria dentro del proceso de sistematización



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede Darío Londoño Cardona 2009-2015, respectivamente

9. Resultados

“[...] Es necesario ‘de-construir’ lo pensado para pensar lo por pensar. Para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas certezas y a cuestionar el edificio de la ciencia” Left. E. (2007. Pp. 103)

En la actualidad existen numerosos estudios e investigaciones alrededor del maestro y su quehacer docente, estudios que lo ubican bajo nominaciones que han desdibujado su saber y con ello su tarea de enseñar. Este ejercicio además y expuesto por disciplinas otras, cuestiona el rol y la función del maestro y lo ubica en el lugar reproductor de conocimientos y técnico-operario de prácticas pedagógicas.

Alrededor de estos planteamientos es que un grupo de maestros y maestras nos sentamos a conversar y a resistirnos ante esas miradas funcionalistas, a pensarnos la *escuela* en su multiplicidad de opciones, alternativas y posibilidades. Tarea que nos invita permanentemente a desentrañar las interacciones que se sustentan a través de construcciones, condiciones sociales, apuestas, sueños y alternativas. Una escuela que tal vez ha desaparecido bajo la perspectiva y la mirada romántica de lo que era, desde donde la pensábamos, la conocíamos y la habitábamos. Una escuela, según Duschatzky

y Aguirre que en su forma, dispositivo, distribuciones, espacios, tiempos, estructuras, rituales y maneras, se está disolviendo.

De este proceso de sistematización surgen entonces unas **categorías de análisis** que se gestan en la voz de cada maestro y maestra que hace parte del *LP*, y que en colectivo constituye un reclamo por el espacio, la palabra y el reconocimiento propio y de los demás. Un reclamo por el habla, la escucha y la comprensión de la tarea educativa en comunidad. Por eso el *LP* es ese lugar que invita a la voluntad, la conversación, la información y la respuesta. En palabras de Larrosa (2005. Pp. 86)

“(…) reclamando una lengua para la conversación. Una lengua que sin ser de nadie pudiera estar entre nosotros, que siendo la de todos, o la de cualquiera, fuera a la vez la de cada uno, que no pretendiera hablar de lo que es sino de lo que nos pasa, que no estuviera ahormada por la lógica de la comunicación o de la información, con sus ideales de eficacia y transparencia, sino por la voluntad, a pesar de todo, de poner en común nuestras perplejidades, que no reclamara ninguna autoridad que no fuera la de la pasión y el apasionamiento, que no trabajara desde la presuposición de las respuestas sino desde la conservación de las preguntas, que aceptara la confusión, la paradoja y al incertidumbre, una lengua en fin, en la que pudiéramos, tal vez, hablarnos, y esa lengua es la que pone en juego en esas –conversaciones con cualquiera-“

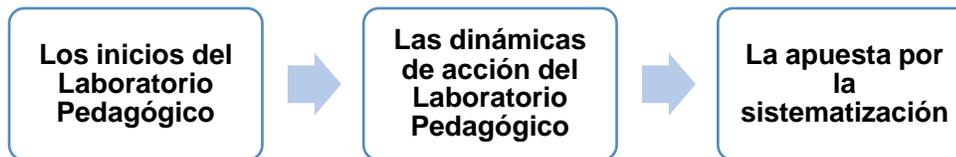
Las categorías que emergen luego de la lectura de los instrumentos utilizados para recolectar la información se concentran en dos, principalmente:



9.1 Historia, hitos y personajes

“Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas. Su relación fue sencilla, amable, llena de afecto y de escucha. Pero, de entrada esta relación estaba afectada por la lejanía de sus contextos de procedencia y por tanto por intenciones, deseos e intereses distintos. Así que una voz tomó la iniciativa de conocer y comprender a la otra, de preguntarle, de observar su tono, su volumen, su expresión de júbilo o de angustia, sus melodías, sus ritmos, sus modulaciones...” Larrosa, J. (1995. Pp. 61)

Esta categoría de análisis se presentará alrededor de unos subtemas que favorecerán su comprensión y argumentación.



9.1.1 Los inicios del Laboratorio Pedagógico

S34 El *LP* “...Es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y desde allí, imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional. Es el momento de identificar, desde esa nueva mirada, aportes a la definición de políticas educativas y posibilidades de acción conjunta. Adicionalmente uno de los retos de la sistematización y del *LP* es dar cuenta de la polifonía de voces que se expresa a lo largo de esta experiencia y la posibilidad de que éste pueda ser comunicado”

Desde el mes de febrero de 2009, 6 años después, continuamos encontrándonos cada ocho días en el *Laboratorio Pedagógico (LP)*, una cita que tenemos sin falta en la sede Darío Londoño Cardona (*DLC*) maestros y maestras, y en algunas ocasiones directivos y diferentes personas interesadas en la educación, la escuela y la tarea docente para darle paso a la palabra, a la voz y a la aventura de lo que significa una *reunión*, nos vemos para mirarnos y para ser en un espacio ganado a la institucionalidad y a la vida académica, para pensar entre muchas cosas en nuestras prácticas pedagógicas, en lo que sentimos y lo que vivimos día a día en la escuela y en últimas en la **educación** y por qué no, en la posibilidad de resistirnos para seguir *pensando* en el objetivo de encontrar sentido y problematizar a diario nuestra estadía en la escuela, además de cuestionar la palabra diaria

“... vivimos una época de palabra vacías, como si conserváramos la palabra y hubiéramos perdido los significantes, las realidades vivas en que las palabras encarnaban, y ya no sabemos si es mejor abandonar esas palabras que se han quedado huecas o tratar de habitarlas de otra manera, tratar de darles nuevas energías, apropiárnoslas de nuevo, desapropiándolas de todos los que se erigen en sus representantes, sus defensores, en los únicos que pueden hablar en su nombre” Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013. Pp. 73)

Una educación que una vez elegimos y con la que soñamos, hecha de *palabras* “*palabras de todo tipo. Nuevas, gastadas, impuestas, obsoletas, complicadas, sencillas. Hay [en ella, en la educación] palabras perdidas, palabras sin sentido, palabras que saben despreciar, palabras poderosas*” Rodríguez, G. H. M. (2014. Pp. 73) Una educación que nos invita a sostener y permanecer en el *LP*, en tanto palabra, posibilidad y particularidad. En este sentido el *LP* visto por uno de los maestros como:

S1 “El *LP* es un tiempo en que nos permitimos la posibilidad, la esperanza y donde afirmamos con certeza que todo eso que está en nuestras ilusiones y palabras de una u otra forma se materializa en el tiempo y el espacio del Darío Londoño Cardona; es un lugar donde formamos y deformamos la idea de educación, escuela abierta, y cotidianidad esta como quien integra una amplia forma de actividades particulares de cada sujeto y que a su

vez, imprime un sello propio conformándose como un proceso significativo de apropiación y reproducción cultural y social, alejándose así de actos rutinarios, habituales, o tradicionales”

Una educación, “*como proceso de socialización mediado por saberes, que acontece siempre situada. Es decir, esta gravitada por el suelo, por el suelo que habitamos, como ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros*”. Lo que significa “*que la educación acontece siempre culturalmente situada*” Cullen. C. (2009. Pp. 17) hoy concebida desde la sede DLC con cada una de sus particularidades *como la construcción y re-construcción de historias individuales puestas en colectivo; como aquello que supone asumir el compromiso del ejercicio de una práctica reflexiva, crítica y metódica que considera los límites, parámetros y barreras de nuestra forma de percibir y representar el mundo, desenvolverse en él y otorgarle sentido.*

Tal vez la acción que mejor define la actitud de la escuela para quienes participarán de la educación en esta institución y en este caso sea el de *hospitalidad*, tal y como lo expone Skliar y Téllez (2008. Pp. 80) pues de lo que se trata es de crear situaciones de convivencia para el ejercicio del *saber* y el despliegue de la *subjetividad*. Concepto que se manifiesta como incondicional, en tanto tiene condiciones y se presenta “*como el hecho de recibir al otro en un acto desmesurado –es decir, de recibirlo más allá de toda -capacidad del yo-*”

“Se trata de recibir al otro sin hacer, ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. (...)”

Se formulan preguntas y se deja a los otros en una posición, apenas, de tener que responder; pues son los otros quienes deben pedir hospedaje, quienes deben revelar sus intenciones como huéspedes, quienes tienen que presentar su documentación, decir sus nombres, hablar la lengua del anfitrión, aun siendo totalmente extranjeros a ella” (2008. Pp. 80)

Dentro de este contexto, la tensión entre la incondicionalidad y lo condicionado de la hospitalidad, es lo que Meirieu denomina fabricar un hombre, educar como “*introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...un mundo en el que quedan algunas –obras- a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta*” (2001. Pp. 25-26) Sin embargo, la educación no es la fabricación de hombres, en el sentido que asigna Meirieu, no se trata de hacer sujetos -*sumando conocimientos-*, o hacer un alumno -*apilando saberes-* y continua...

“Lo cierto es que a veces cuesta creer que el otro, ése al que queremos educar, al que queremos introducir, para su bien, en la comunidad humana, pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa. [Pág. 35] (...) [pues], la verdadera satisfacción del educador sería que aquél a quien ha

educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, por ello, su vasallo". (Pág. 47).

Como dijimos al principio, en compañía de la Universidad de Antioquia (U.de.A) Facultad de Educación, abanderada por *Hilda Mar Rodríguez, Martha Lorena Salinas Salazar, Eliana Marcela Galeano Tejada, Patricia Jurado, Isabel Puerta Lopera*, entre muchas otras personas fuimos dándole forma a una idea aventurada llamada "**Laboratorio pedagógico- LP**" nombrada así por el programa "*Colegios de Calidad. Educación, escuela y saber: una propuesta para la I.E. Héctor Abad Gómez, sede San Lorenzo*"¹⁶ con la pretensión de:

"Reconstruir las practicas pedagógicas de los y las maestras de la básica primaria, media vocacional y programas especiales, -Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos-, a través de la investigación acción pedagógica como una apuesta por procesos formativos que dieran respuesta a las necesidades del entorno y que permitieran la reflexión de la gestión académica plateada en el Proyecto Educativo Institucional" además de "actualizar el saber de los y las docentes; relacionar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los intereses y necesidades del contexto y reconocer las experiencias pedagógicas de los docentes"

Perspectiva que estaba acompañada también de sus sueños y retos profesionales:

"Si, ya es mañana, nos ha llegado el tiempo de ver lo que hemos logrado, de confrontar nuestros imaginarios con las obras edificadas a través de la acción y la palabra. Ya es dentro de dos años, ese tiempo que parecía tan lejano en junio de 2007, se ha cumplido. Y entonces, es el tiempo de mostrar lo que se ha logrado, de hablar de lo que hemos hecho, de señalar los riesgos, temores y errores. Ya es dentro de dos años y tenemos ante nosotros no un panorama futurible, sino el compromiso de la acción cotidiana para construir espacios y tiempos para la escuela. Ya es dentro de dos años y hemos tejido encuentros, hemos convertido la escuela en un taller de hombres y de mujeres, como dijera Comenio hace más de 500 años, para formar, crear y pensar sobre la educación. Ya es dentro de dos años, y es tiempo de e compartir la alegría de llegar, la de permanecer y la de partir. Ya es dentro de dos años"¹⁷

El proyecto "*Colegios de calidad: Educación, escuela y saber*" coordinado por la U.de.A y con la participación de socios como: Colegio San José de las Vegas, Comfama, Corporación para la educación y la salud pública Héctor Abad Gómez, Falabella y el Hospital General de Medellín, circunscribió sus líneas de acción en los siguientes objetivos:

- Acompañar a las Instituciones Educativas (IE) Héctor Abad Gómez y La Independencia para mejorar sus procesos pedagógicos e institucionales;
- Transformar los componentes de las prácticas pedagógicas: saberes, sujetos y acciones, de forma tal que incidan en el mejoramiento de las cuatro gestiones del modelo de calidad,

¹⁶ En la actualidad, llamada Darío Londoño Cardona, tal y como se expresa en apartados posteriores

¹⁷ Óp. Cit. Texto inédito. Informe 09-23-2009. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

propuesto por la Secretaría de Educación de Medellín: gestión administrativa, gestión directiva, gestión académica y gestión de la comunidad;

- Generar estrategias que procuren la innovación y las buenas prácticas relacionadas con la gestión de las IE: directiva, académica, administrativa y comunitaria;
- Proponer acciones que permitan visibilizar las prácticas pedagógicas de los maestros de las dos IE, mediante actividades de formación, extensión e investigación;
- Construir un entorno académico que permita llevar, a la institución, el conocimiento que desde las ciencias produce la Universidad¹⁸

Objetivos que compartía la doctora Ana Lucia Hincapié Correa (Q.E.P.D) quien en su momento se desempeñaba como Subsecretaría de Calidad de la Secretaría de Educación de Medellín (SEM) con el propósito de dar vía a diversos proyectos que se ocupaban de la primera infancia, la recreación y el deporte, la discapacidad y la educación para toda la vida. En especial de velar por comunidades altamente vulnerables como la que se encontraba matriculada en la sede *DLC*, abriendo así el camino para soportar la política educativa propuesta en el momento. De esta manera y con *idea* planteada el deseo de los maestros se hizo presente:

S35 “Siendo consecuentes con las políticas de inclusión y con los momentos de reflexión y análisis que emergieron en ese entonces en el *LP*, acogimos la propuesta de *-docentes investigadores-* que circulaba en los discursos pedagógicos del país. Esto llevó a la identificación de unas necesidades individuales y colectivas en relación a la formación docente, las prácticas pedagógicas, los tiempos de reflexión, capacitación, autonomía y disposición a la palabra y la escucha, buscamos convertir en praxis nuestra labor como docentes. Desde la propuesta de *docentes investigadores* el *LP* le apostó, desde sus inicios, a la configuración de un colectivo de docentes que a través de la reflexión investigativa de sus prácticas aportaran a la transformación de las propuestas pedagógicas que se trabajaban en la institución. De ésta manera *-pensar la escuela como un LP, era dar vía libre a maestros y maestras para crear, para formular continuamente nuevas posibilidades de hacer y hacerse en los textos, teniendo en cuenta no solo las situaciones sino los protagonistas de los mismos, quienes en suma iban marcando el camino a seguir para los nuevos procesos educativos-* y así construir y hacer conocimiento”

Se reiteraba por parte de los maestros y maestras el deseo de emprender la aventura del *LP*:

S1 “Tengo el recuerdo de que estas instituciones, en representación de mujeres como Hilda Mar y Ana Lucia defendieron la idea de que tuviéramos unas particularidades diferentes, que disfrutáramos de la libertad como maestros para pensarnos prácticas pedagógicas diferentes, en esa administración tal vez alguien dijo: *“hagamos que esta sede, DLC, un laboratorio pedagógico”* Un día, los maestros nos sentamos a pensar ¿Cómo así que es un LP? ¿Entonces cómo trabajaríamos? ¿Con qué? ¿Cómo se hace un LP? ellas nos devolvieron la pregunta: *“ustedes denos la respuesta a nosotros, porque ustedes los maestros son los que saben, ustedes díganos a nosotros como es un LP”* y en ese momento nos sentamos algunos de los que estábamos a pensar que podía ser y a cristalizar en un espacio lo que era para nosotros. Y así fue como empezamos a tejer y a hilar día a día lo que ahora es el LP”

¹⁸ Óp. Cit. Texto inédito. Informe 09-23-2009. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

Ambas instituciones, la U.de.A y Secretaria de Educación representadas por diferentes profesionales interesados en la educación impulsaron y creyeron, en sus inicios, en la creación del *LP* como apuesta para que los maestros y maestras le diéramos rienda suelta a sueños compartidos por la educación, a una escuela *otra* y a romper con la cotidianidad escolar.

Bajo esta lógica emprendimos también la tarea de develar en nuestros encuentros inquietudes, preocupaciones y angustias, todas estas visualizadas en la reestructuración, organización y gestión del *LP* lo que nos llevaba, en conjunto, a idear una educación más competitiva y con enfoques pedagógicos transformadores, alternativos e innovadores que beneficiaran a los y las estudiantes en las diferentes áreas del saber académico, pesando en última instancia en favorecer oportunidades inclusivas propias de una sociedad vulnerable y del conocimiento, con la instauración de instrumentos tecnológicos, académicos y educativos que cumplieran con los cánones de la globalización. Esto nos llevó a pensar el *LP* como una *necesidad*, como maestros y maestras apuntamos a:

CG “Visualizamos y visionamos el *LP* como una necesidad, no desde lo institucional, sino desde el contexto, un espacio que nos da la posibilidad de construir conocimiento contextualizado, donde articulamos el trabajo en la escuela, la autocapacitación y la reflexión permanente del contexto. Es ahí, donde nos preguntamos por el tipo de escuela que queremos habitar, por el cómo aprenden nuestros estudiantes, cómo enseñamos, cómo aprendemos y des-aprendemos. En síntesis, cuál es la escuela que deseamos y los niveles de autonomía que requerimos para lograrlo a través de la lectura que hacemos de aquello que somos, tenemos y hacemos. En esta tarea establecer lazos de confianza que permitan analizar y construir propuestas para el proceso formativo de estudiantes y por qué no de los maestros que habitamos la escuela”

De la *idea* de estas dos instituciones para la conformación de un *LP* fue que los maestros de la sede *DLC* nos aferramos y descubrimos un *escenario* donde nos podíamos sentar cada ocho días a pensarnos la escuela, el contexto, el maestro, la tarea pedagógica y a nosotros mismos como seres humanos preocupados por la tarea formativa de los y las estudiantes. Es así, como poco a poco y a lo largo de estos 6 años le hemos dado cuerpo, alma y forma al *LP* en donde buscamos un lugar al interior de la escuela, un espacio distinto que nos posiciona como otro; que se concibe como una de las formas para poder describir y contener lo que sucede, de algún modo, en la cotidianidad de nuestra escuela, tal y como lo referenciamos en una construcción grupal:

CG “El maestro en este espacio de acción colectiva puede posicionarse como sujeto de saber pedagógico a través del reconocimiento de su identidad para dignificar su hacer, se reconoce como maestro en lo individual y lo colectivo. Aquí se pone en juego la subjetividad de cada uno, porque le permite una transformación individual en lo colectivo. Se transforma hacia adentro más que transformar el afuera, en la medida en que a través de exponerse, escuchar y ver los otros puede pensarse y re-significar permanentemente su hacer, ser y saber”

Desde su emergencia visualizamos el maestro como:

CG “Emerge desde el *LP* un maestro como *sujeto político*, entendiendo que este es un ser capaz de sentir, de pensar y de actuar autónomamente donde, a través del uso del lenguaje y la cultura, existe y se encuentra en su medio con y a través de los otros como una posibilidad para obtener respuestas como un sujeto que se reconoce y reafirma su identidad, en la

relación con sus semejantes, en los cuales reconoce la diferencia para aceptarla y convivir con ella”

Desde entonces muchos han sido los maestros y maestras que han pasado por la sede *DLC*, personas que con sus aportes y ausencia nos enseñaron y mostraron en el tiempo lo difícil pero lo maravilloso que ha sido permanecer: *Grisel, Flor, Beatriz, Mónica, María Isabel, Celeny, Cristina, Nasly y Don Darío* con su lema “*aquí se ama, se trabaja y se respeta*” En conjunto hemos aprendido que hay que insistir, persistir y comprometerse, no solo desde el estar sino desde el deseo, la palabra, el cuerpo y las múltiples acciones emprendidas bajo lógicas institucionales y cotidianas. En palabras de algunos maestros en el taller *ruta de la historia*:

S1 “Muchos hemos pasado por LP y por los debates que se generan ahí, ocupando diversas posiciones, engrosando polémicas y aportando experiencias, conocimientos, ideas, sueños, pasiones, amores y odios; actitudes, actividades, preguntas, inquietudes, reflexiones, argumentos, personajes con nombres reconocidos internacionalmente y maestros que desde sus vivencias en la escuela y aportan a lo que hoy somos como maestros y como colectivo. Los maestros somos contadores de historias y esas historias pueden transformar a otros en ocasiones, con solo narrarlas, con solo ponerlas a afuera en la voz propia”

Y en palabras de otro maestro:

S4 “En estos encuentros recuerdo con admiración varias personas que ya no están: por ejemplo, una gran maestra sacudida por la imposibilidad de la institución para llevar a buen término la restitución de los derechos de los niños y las niñas con quienes trabajaba; otra maestra sabia, con un alto nivel de responsabilidad, sentido de pertenencia, conocimientos sobre las leyes educativas pero con algunas dificultades para comunicar sus diferencias y promover la convivencia pacífica; una más, sencilla y alegre de quien aprendí que con amor y confianza siempre hay ganancias a pesar de las dificultades”

Y por último para cerrar estos aportes:

S10 “Yo escogí esta fotografía porque fue una de las poquitas en las que me logré ver y porque está sobre todo *LM*, la compañera de preescolar, una compañera a quién admiro y aprecio mucho, está *LE* y mi *JD* con *C*. Ellas son personas que a mí me brindan seguridad, confianza, amistad y sinceridad”



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede DLC 2009-2015, respectivamente

En otras palabras y conjugando lo que hemos planteado hasta aquí y en apartados anteriores, la escuela que queremos para el *DLC*, ha de ser abierta, enseñante, capaz de vincular el mundo con la experiencia, dispuesta a erigirse como *frontera* (Duschatzky 1999):

“La escuela en estos contextos parece ser la institución de la frontera. Más allá de las distinciones que genera entre los que asisten y no asisten a ella, está allí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: mientras la violencia como corporización de los conflictos crece como el modo predominante de interacción social en el barrio, el espacio escolar expresa la posibilidad de simbolizar. La escuela, significante de la palabra -aun cargada de connotaciones de control y disciplinamiento-, instala otros modos de procesamiento de la experiencia. Ambas lógicas, la de las rivalidades violentas y la de la simbolización, conviven en el mismo territorio disputando lugares de legitimación” (Pp. 38)

Es así como soñamos una escuela y un *LP* dispuesto al diálogo, a la deconstrucción de las experiencias, a la búsqueda de su sentido político: “*La política, (...) es la pregunta por los que no fueron incluidos, por los que no entraron en esta cuenta que hizo la ley o la medida económica, y el reclamo que sean tratados como iguales*” Duschatzky, S. (1999. Pp. 24) Es hacer de la escuela el espacio para el encuentro consigo mismos, con los otros y otras y con el saber. Al respecto Duschatzky, S. afirma:

“Politizar la educación, entonces es también recuperar esa singularidad de la transmisión cultural que la sostuvo durante siglos. Es reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos, iguales no porque estén inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza, sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación (...); es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudarlos a procesar intelectual y afectivamente, y también esclarecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Es no renunciar a enseñar, es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fueran por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes (...)” (Pp. 25-26)

Deseamos una escuela capaz de construirse como *escenario* de producción y creación, de pensarse a sí misma en el ejercicio de la reflexividad y de la acción. Una escuela que haga consideraciones educativas sobre algunas de sus dimensiones organizativas; pues como lo plantea Santos Guerra, (2001. Pp. 22) las escuelas deben “(...) *fomentar el trabajo colegiado de sus miembros, disponer de tiempos para el diálogo, la coordinación y la investigación (...)*”.

Al llegar a este punto y como maestros y maestras en el escenario del *LP*, ese que nombraron en el 2009 la U.de.A y la secretaria de educación, soñamos y deseamos una escuela que no nos haga perder de vista las regulaciones que la asisten, los marcos establecidos en los cuales se mueve como institución social; las condiciones del contexto, las normas que definen el tipo de plan de estudios; los lugares asignados a maestros y

maestras y los tiempos y espacios escolares, entre muchas otras condiciones que nos condicionan. Podemos preguntar entonces, bajo esta lógica y junto a Ferreyra, Peretti et al (2006. Pp. 51)

“¿Por qué no pensar la escuela como un lugar que puede ser reconocido socialmente, que permita y facilite los deseos de saber, el conocimiento de sí y la inserción socio-cultural, el desarrollo profesional de los actores, las múltiples relaciones con la comunidad, en el marco de una gestión de los procesos institucionales y curriculares? Considerando como centro de la innovación la institución educativa, el currículo como catalizador, la orientación como función esencial, la autonomía como necesidad y la calidad como propósito, es posible repensar la escuela en contexto, asumiendo los desafíos y oportunidades en función de la voluntad de cambio y transformación”

9.1.2 Las dinámicas de acción del Laboratorio Pedagógico

La dinámica del *LP* ha variado significativamente desde el 2009, los cambios han estado sujetos a variables colectivas, más que individuales, y a necesidades del contexto, de los y las estudiantes, de las condiciones instituciones y de las maneras de ver y percibir la docencia.

Inicialmente los encuentros se daban dos veces a la semana *jueves-viernes* entre las 11:00 a.m. y la 1:00 p.m., en jornada intermedia para disponer de ambas jornadas, mañana –a.m.- bachillerato y programas especiales –Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos y tarde –p.m.- Básica Primaria. Reuniones que se daban por separado para dar respuesta a las necesidades particulares de cada población: niños y niñas y adolescentes. Generando posteriormente un encuentro mensual con el ánimo de encontrar puntos de articulación al trabajo entre ambas jornadas.

Los *jueves* las discusiones se centraban en problemáticas o inquietudes relacionadas con la *convivencia, la cultura escolar y el contexto*, se realizaban estudios de caso, procesos disciplinarios, discusiones en términos de la familia, el contexto, las prácticas pedagógicas e institucionales y las relaciones de poder vivenciadas en la escuela; y los *viernes* nos disponíamos a explorar la teoría para dar fuerza a nuestros argumentos y consolidar el *LP* a través de lecturas y búsqueda de autores que complementaran nuestros pensamientos, ideas y conocimientos.

Por un buen tiempo nos autorizamos desde nuestro *ser, saber y hacer*, en tanto re-contextualizamos, re-significamos y planeamos otras formas posibles de escuela tomando distancia por momentos de las tensiones propias que generan las lógicas institucionales. En la voz de un maestro durante la *ruta del saber hacer*:

S5 “Cada encuentro de maestros y maestras en el LP, tiene un sentido, quiere responder a una necesidad manifiesta por uno o varios maestros, responde a un cronograma que nos esforzamos por cumplir y flexibilizar cuando es necesario. Estar ahí reunidos implica entonces poner sobre la mesa un problema, un interés, una expectativa, sobre la que todos y todas tenemos la posibilidad de proponer, reflexionar, disentir, para entre todo llegar a

unas conclusiones o acuerdos. En este sentido el LP se convierte en un espacio de construcción intersubjetivo, en el que maestros y maestras desarrollamos acciones colectivas, fundamentadas en nuestro saber pedagógico, a su vez nos vamos transformando en la medida en que este espacio nos interpela, nos reafirma, nos anima, desanima, nos desmotiva y motiva.

Reconocer la importancia de lo que hacemos ha sido también un proceso de aprendizaje y una de las *dinámicas* más relevantes del funcionamiento y organización del LP, porque a veces los maestros y las maestras no confiamos en nuestro saber. Por eso es importante aprender a mirar con otros ojos nuestras prácticas y valorar el saber pedagógico que tenemos; además de empezar a sentir la necesidad de hacer memoria, para organizar lo vivido y volver una y otra vez sobre lo construido.

En estos seis años de encuentros nos hemos acercado a la escritura como memoria y producción de saber; hemos elaborado actas, narrativas, documentos, formatos, registros fotográficos, videos entre otros. Ahora sentimos la necesidad y tenemos la oportunidad de adentrarnos en un proceso de sistematización que cualifica nuestras intenciones y nos permite seguir el camino de esta experiencia en el LP

De esta manera logramos articular y relacionar la práctica y la teoría alrededor de -*referentes emergentes*- que en su momento facilitaron el camino y nos abrieron las rutas para continuar, referentes que se consolidaron en temáticas centrales:



Durante los primeros años, tal vez 2009-2011, la lucha por conservar el espacio se hizo permanente tanto desde la institucionalidad como desde nosotros como maestros; pues cada tanto se avizoraba una crisis centrada en la veracidad y confiabilidad del espacio, se hacían presentes los cambios inconsultos de maestros, coordinadores y rectores, personas a quienes se hacía necesario convencer de la importancia del LP tanto para la institución como para nosotros mismos, pues iban apareciendo en el camino expresiones de desánimo e inconformidad, en palabras de una de nosotros:

S5 "Críticas destructivas, incredulidad en el LP, diferencias generacionales que implican distancias entre los docentes y detractores que no desean permanecer en el espacio"

Sin embargo y pese a estas manifestaciones surge nuevamente la esperanza y la posibilidad de continuar, esto sin interrumpir los encuentros y reuniones, en tanto siempre ha emergido un defensor quien pone de presente el sentido del LP:

CG "Ese lugar, el del LP ha significado para nosotros como maestros y maestras la posibilidad de recuperar nuestras voces, la emergencia de vernos con la lupa de la complicidad, la urgencia de *re-pensarnos* en la cotidianidad académica, humana y de

compañeros, ha puesto en marcha el sueño, la idea, el problema, la iniciativa de cada una en cada lugar y espacio que ocupamos; un espacio donde afloran las frustraciones, rabias, incomodidades, experiencias, historias, satisfacciones y muchas de las risas que cada día los y las estudiantes y hasta nosotras mismas le arrancamos a la vida escolar”

Además de expresiones como:

CG “El *LP* es concebido como encuentro de maestros y se constituye en el espacio que legitima nuestro lugar como sujetos políticos al interior de la escuela. El *LP* es conceptualizado como red”

El 2012 se convierte en un año crucial para el *LP* pues se propuso como proyecto transversal de la institución, llevado al consejo académico y directivo para su aprobación y validación desde las reglamentaciones institucionales, proyecto que fue aprobado por estas instancias el *13 de abril 2012*. Para ese entonces y aprovechando el seminario Nacional sobre investigación en el aula organizado por la Escuela del Maestro, Secretaría de Educación, Programa Ondas, Parque Explora, entre otros; nos *unimos* como colectivo de maestros y nos *dispusimos* a construir un primer texto para presentar el *LP* como experiencia institucional (Ver **anexo #14**. Presentación del LP).

Transcurrido el año 2012 y por disposiciones institucionales se acuerda que los encuentros y a partir de la fecha se realizarían únicamente los días *jueves* entre las 11:00 a.m. y la 1:00 p.m. para ambas jornadas, momento desde el cual nos fusionamos en un solo *LP* con necesidades conjuntas y lecturas compartidas, dándonos a la tarea de consolidar un **equipo de trabajo** donde han sido evidentes las resistencias individuales que logran en últimas, ponerse en juego en lo colectivo, permitiéndonos atesorar la posibilidad de saber y comprender que es posible *pensar distinto* y aun así, *permanecer*.

Vale la pena aquí hacer referencia a algunas visitas que han sido significativas para el crecimiento, retroalimentación y progreso del *LP*, cada una en su momento nos brindó la calma y la serenidad que el encuentro con el otro suscita: *Daniel H. Suarez* (Argentina) y su trabajo de documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la formación y capacitación horizontal de y entre docentes; *Sally Harman* (Estados Unidos) y sus disposiciones teórico-prácticas “Caja de Herramientas” para dar sentido a la tarea académica en poblaciones vulnerables; *Griselda Figueroa* (Chile) y sus investigaciones sobre las manifestaciones sociales como el Grafiti y Hip Hop, como expresiones de identidad o violencia; *María de los Ángeles Sagastizábal* (Argentina) y sus argumentos sobre la tarea docente y la diversidad en la escuela, enfatizando en la evidencia de la multiculturalidad y la diversidad que esta conlleva, además de la demanda y atención a la diversidad cultural que recibe el docente en sus aulas de clase; *Alejandro Álvarez* (Colombia) y su experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional con la Expedición Pedagógica Nacional y el Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico (IDEP); *Zayda Sierra* (Colombia) y sus reflexiones sobre el juego dramático y su relación con el pensamiento como experiencia pedagógica, donde el juego y el arte no sólo son elementos básicos de una manifestación artística como el teatro, sino una de aquellas

actividades lúdicas que caracterizan la adquisición de experiencias por parte niños y niñas y posibilitan el desarrollo de su pensamiento; *Jesús Alberto Echeverry* y su amorosa y sabia palabra, un maestro que nos llama a la bondad, la mirada y la conciencia de ser maestros verdaderos; *Helmer Adrián Marín* y *Florencia Domínguez* como asesores de la secretaria de educación de Medellín en procesos académicos, administrativos y lógicas internas del LP dentro de la institucionalidad, en este caso, de la escuela.



Visitas de algunas personas enunciadas anteriormente, tomadas del archivo institucional

En estas visitas vamos logrando exponer nuestros avances, incertidumbres y perspectivas y sostener, además, diálogos bajo argumentos contruidos y consolidados al interior del LP o por el contrario, re-significados en la tarea de vernos y ser, no solo como maestros sino como compañeros que nos *miramos* día a día y nos *sentimos* en la maravillosa tarea de educar.

En las reuniones del LP no hay un *-jefe-*, ni un *-experto-* que determine relaciones jerárquicas y verticales, mediadas por relaciones de poder definidas desde las lógicas tradicionales administrativas y organizacionales, sino que todos y cada uno tenemos un lugar desde la experiencia, la formación profesional, los deseos, sueños, apuestas personales y profesionales es *“un poder que se desplaza, nómade, móvil en el que el pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir”* Unda, Bernal. M-P (2003. Pp5)

Allí, autorizamos la auto-capacitación para validar teorías y propuestas; el reconocimiento entre quienes participamos; las relaciones horizontales en el marco de la equidad, la igualdad de oportunidades y la participación de cada uno; el empoderamiento, la autonomía, el sentido de pertenencia y la posibilidad, entre muchas otras acciones con el ánimo de redefinir el lugar de maestros que tradicionalmente hemos ocupado, nos permitimos también, construir lazos afectivos, de confianza y camaradería donde fluye la solidaridad, el compromiso y el acuerdo, tal y como lo expresan dos compañeros en la *ruta del inicio*:

S1 – S18 El LP “Es un espacio de reflexión y de encuentro en donde nos podemos transformar lentamente en nuestro interior, en nuestras acciones y pensamientos; es una

reunión donde podemos reflexionar sin juicios, como una “tertulia” donde hay disertación, amistad y compañerismo; es un lugar de desahogo que nos deja hablar y escuchar a los demás con tranquilidad y esperanza”

En la actualidad continuamos reuniéndonos todos los jueves entre las 11:00 a.m. y la 1:00 p.m. orientados por un cronograma de trabajo (Ver **anexo 15** Plan de acción 2014) organizados y siendo responsables de acciones que cada maestro elige de acuerdo con su capacidad, deseo y posibilidad. Para llevar a cabo este ejercicio tenemos la oportunidad de conversar con un compañero de trabajo que comparta nuestras afinidades y/o gustos y que vislumbre un interés particular en cualquiera de las líneas de trabajo (Ver **anexo 16**. Fotografías, práctica pedagógica: El volcán) De esta manera acordamos cuatro formatos para registrar la información proveniente de cada sesión¹⁹:



En esta misma línea acordamos el registro fotográfico (Ver **anexo 17**. Fotografías de algunos encuentros) y la grabación de audios como herramientas que nos permiten ir a la información cada vez que lo consideremos necesario. Así, y como puede observarse en el plan de acción del 2014, las actividades son variadas y circulan entre: talleres, estudios de caso, exposición de prácticas pedagógicas, diálogos sobre alguna política gubernamental, sistematización de la experiencia del *LP*, enmarcadas en las rutas, conversatorio con invitados especiales, cine-foro, entre otras acciones que cuentan con responsables diferentes para cada momento.

9.1.3 La apuesta por la sistematización

Hoy nuestros encuentros se materializan en este proceso de *sistematización* para darle un lugar a la memoria y a todas las construcciones logradas a través de la participación, la reflexión y el intercambio de experiencias en un ejercicio que contribuye en la transformación, no solo del *ser* del maestro, sino en la forma en que desarrollamos nuestras prácticas –*saber hacer*- y conceptualizamos –*saber*- la educación. Por eso y desde el inicio hemos tratado de ser fieles a las apuestas que tenemos del espacio, el tiempo y las trayectorias a las que nos invita permanentemente el *LP*, en tanto y como lo construimos en el colectivo de maestros, ha sido:

¹⁹ Ya referenciados en anexos anteriores

CG “Una iniciativa de los maestros, quienes ven en este espacio la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas, compartir experiencias y a partir de la desconstrucción de las mismas crear nuevas estrategias de enseñanza y a la vez validar nuestra acción pedagógica a través de la investigación como motor que permite la construcción de nuevos conocimientos; de igual manera los maestros hemos comprendido que los procesos de escritura, reflexión y conversación que se viven al interior del LP nos permitirán lograr la construcción de un saber desde el ser, el saber y el hacer”

Tal vez, un saber contextualizado que nos pregunta, nos confronta y nos deja posicionar a cada uno en un lugar *otro*, un lugar tal y como lo visualiza Abadio Green Stocel en su artículo *El otro, ¿soy yo?*

“No basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto o urgente o parecido, en tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo el otro como alguien diferente” Green. S. A (1998. Pp. 4-7)

Un lugar dentro del *LP* que nos permite desde sus inicios *ser otros* y preguntarnos por *¿Quiénes somos? ¿De dónde somos? ¿De dónde venimos? ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos a llegar?* Y donde como colectivo de maestros lo entendemos así:

CG “El LP en sí mismo nos permite la reflexión, discusión y disertación alrededor de lo que hacemos, cómo y para qué lo hacemos: enseñar, en tanto oficio, que nos permite develar el día a día, la inmediatez de lo cotidiano y la demanda a la construcción del ser, el hacer y el saber pedagógico”

Teniendo en cuenta las referencias anteriores y desde el 2014 hemos acordado tres líneas de trabajo alrededor de las cuales giran nuestras apuestas y discusiones:



Cabe señalar en este apartado que de los encuentros y actividades desarrolladas en el *LP* se escribe una *cartilla* (Ver **anexo 18**. Como un primer intento de sistematización de la experiencia) publicada por Secretaría de Educación donde los maestros exponen a través de *narrativas* sus apuestas, sentimientos, emociones y experiencias alrededor de las prácticas pedagógicas y el mundo; y un *artículo* para la revista con-sentido pedagógico. Escrituras que emergen en el aula denominados *Experiencia de aula*.²⁰ Al mismo tiempo surge el *foro académico* que se lleva a cabo cada año en las jornadas Abadistas en conmemoración de Héctor Abad Gómez, precursor de los derechos humanos y a quien le debemos el nombre de nuestra institución. Al momento se han

²⁰ En: Revista con-sentido pedagógico. Escrituras que emergen en el aula. Observatorio de prácticas pedagógicas. Secretaria de educación de Medellín. Pp. 181-189

llevado a cabo dos foros con temáticas específicas que emergen de las discusiones entre maestros:

2013. “En el laboratorio pedagógico los y las maestras nos pensamos la escuela” (Ver **Anexo 19.** Tarjeta de invitación Foro #1; **Anexo 19 A.** Plegable 1° Foro académico; **Anexo 19 B.** Plegable 1° Foro académico)

2014. “Tensiones entre las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar” (Ver **Anexo 20.** Plegable Foro #2; **Anexo 20 A.** Plegable 2° Foro académico; **Anexo 20 B.** Tarjeta de invitación 2° Foro académico; **Anexo 20C** Carta de invitación al 2° Foro académico)

Estos foros han contado con la participación de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y docentes de instituciones aledañas y pertenecientes al núcleo 928 de la comuna 10 de Medellín, los cuales cuentan con una infraestructura académica y en la línea del *LP*: análisis, reflexión y deliberación de temáticas de interés para maestros y maestras (Ver **Anexo 20.** Evidencia fotográfica de los foros y **Anexo 21.** Carta de invitación).

Como tarea última nos dispusimos a sistematizar la experiencia del *LP* en el programa ofrecido por la secretaria de educación y de interés para una de las maestras:

S4 “La propuesta de sistematizar el *LP* entró dentro de los 44 proyectos que en estos momentos está financiando la secretaria de educación, la propuesta de investigación es la sistematización como una metodología, pero también la sistematización como una de las formas de investigación: Sistematización del laboratorio pedagógico como experiencia de acción colectiva de maestros en la escuela”

Ejercicio de sistematización que nos invita, tal y como lo expresa una maestra:

S5 “Precisamente a recordar por todo lo que ha pasado en el *LP*, las peleas que también hemos tenido aquí, porque eso también es válido. Pero también todas las construcciones hemos hecho en el camino. En la sistematización aparecerán las voces de todos los maestros, de lo que ha significado este espacio y de lo que no ha significado también. Además lo que hemos acordado como conceptos: El laboratorio Pedagógico, redes de maestros y sistematización”

Un proceso de sistematización que nos permitirá concebir la experiencia de *LP* tal y como la hemos vivenciado, donde hemos aprendido, desaprendido y aprehendido.

Hasta aquí representamos el *LP* como el **escenario educativo** “*un suelo cultural, una praxis social y un temor y temblor por la magnitud de la tarea*” Cullen. C (2009. Pp. 19) que nos permite develar procesos de transformación desde lo académico pero también desde lo que somos, desde lo humano y así tejer conjuntamente no solo conocimiento sino lazos afectivos que nos dejan ocupar del otro, un *otro* compañero, colega y por qué no, amigo, para en últimas confirmar lo que Abadio Green expone en su texto: *ser el otro, está en el corazón* (1998. Pp. 4) pues no cabe duda que para detallar el *LP* tuvimos que *disponer el corazón, la mente y el alma*. Porque eso es lo que ha

significado sentarnos cada ocho días en el *LP*, implicarnos desde el ser y mirarnos distinto, reconocernos y develarnos desde lo que somos, identificándonos personal y profesionalmente. Tal y como lo escribimos los maestros y maestras en un ejercicio colectivo:

CG “El LP es una necesidad para el conjunto de maestros por la importancia que cobra formar comunidad, en este caso académica y en ella identidad, sentido de pertenencia y un colectivo de acción donde participamos y decidimos, que permite nombrarnos diferente y en ella buscar solución a situaciones pedagógicas, académicas y prácticas que rompen las jerarquías y promueven relaciones horizontales, en tanto los maestros se implican en un proceso de construcción permanente tanto individual como colectiva, además de sustentarse y sostenerse en la articulación e interconexión de acciones y creación de relaciones entre los sujetos individuales desde los cuales se propicia el ejercicio colectivo motivando así la transformación individual y grupal”

Desde aquí se puede entonces articular la relación entre *identidad* y *contexto*, en tanto nos pensamos como maestros no reduccionistas de un hacer que transmite saberes, sino que además lo relacionamos con un componente *axiológico*, lo que significa la predominancia de valores, habilidades y potencialidades de ese maestro que a diario se expone y se devela en el ámbito escolar con fundamentos tales como el afecto, la solidaridad, el amor, la amistad, el compromiso y otros muchos que en palabras de Borrero Cabal (2088. Pp. 89)

“—Porque la educación es obra de la inteligencia y también del corazón, nadie será maestro si no sabe a la vez ser buen amigo. Amigo personal. El buen maestro comprende en abrazo de corazón e inteligencia, al grupo humano alojado bajo su alero; y sabe conocer y distinguir, como persona, a cada uno de sus discípulos como si se diera la única y excluyente relación de un maestro para cada alumno. La mejor lección del buen maestro es enseñar amistad. Ser maestro no es hablar al aire y a la multitud, sino a la inteligencia y al corazón individual. Ser maestro es amar lo que se enseña y a quien se le enseña”

Un reconocimiento que resalta la importancia de los saberes y la forma como el maestro enseña y se relaciona con los demás, en tanto son acciones, situaciones y experiencias que quedarán en la memoria y en la de aquellos con quienes se relaciona. En esta medida pareciera que el maestro cobra valor cuando *es un ser para otros*, o por lo menos, *es una forma*, entre otras formas. Y se hace relevante cuando el maestro habla, se silencia y usa su palabra y disposición para conquistar un mundo que la mayoría de las veces le es ajeno y que limita con la solidaridad, la escucha, la expresión, el sentir y las múltiples formas en las que se expresa.

Para culminar este apartado de la **historia, los hitos y los personajes** cabe resaltar que este ejercicio de sistematización se convierte en una oportunidad para nosotros, a través del *LP*, de recuperar nuestra voz, la que hemos puesto y armonizado en, con y para otros, dando sentido a nuestros propósitos y haciendo realidad una intensión que rondaba constantemente por nuestras mentes, con el fin de comprender y reconstruir esta experiencia desde el 2009 a la actualidad y por qué no para determinar los niveles de apropiación y conocimiento que surgen en la misma.

Proceso que nos ha dejado romper con los límites que impone lo cotidiano y la naturalización de los encuentros, mediante los cuales se visualiza lo formal, lo que permanece, lo que es, y abre campo al intercambio entre lo que sucede en su interior y lo que realmente representa. Tal y como lo explicita una docente en *la ruta del saber hacer*.

S5 “Reescribir la historia del LP como experiencia de maestros y maestros y reflexionar alrededor de nuestras prácticas pedagógicas en el contexto de la escuela y la institución con el ánimo de descubrir y reconocer los saberes implícitos de esa práctica y posibilitar así nuevos aprendizajes y conocimientos”

Acudimos a Britzman (1995. Pp. 2021) para cerrar nuestra historia:

“La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su existencia (u por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social”



Fotografías tomadas del archivo institucional. Sede Darío Londoño Cardona 2009-2015, respectivamente

9.2 Sentidos del Laboratorio Pedagógico

“Una educación que permite a los seres humanos tener criterios, tomar decisiones, responder por sus hechos, encontrar objetos de amor, de servicio, de producción. Una educación una educación libre y para la libertad, una educación que nos enseñe a cuidar de otros y de nosotros mismos. Una educación que permita construir individualidades, sujetos, pasiones, sentidos personales, que puedan proponer y transformar el mundo”
Ideario educativo de Héctor Abad Gómez

Esta categoría de análisis nos invita a cercarnos lentamente a la voz del maestro en su relato y narración de experiencias, esas que lo constituyen y a través de las que va consolidando comunidades de saber. En adelante se hará referencia a la polifonía de sentidos que se enmarcan en el reconocimiento de sí y el escenario de encuentros

alrededor de la identidad y subjetividad en el descubrimiento de sujetos de saber, sujetos de deseo, y sujetos de acción política.



9.2.1 Reconocimiento de sí

CG “LP, es entonces la consolidación de un colectivo de maestros, que se gesta como un *escenario* de trabajo colaborativo y participativo para visualizar otras maneras de “*hacer*”, otros rostros en el “*ser*” y otros modos en el “*que-hacer*”, imaginando que “*otra escuela es posible*” y que puede darse el tiempo para la experimentación de alternativas pedagógicas, procesos y estructuración de colectivos fundamentados en la investigación, la contribución y la consolidación de espacios en donde comprendemos la realidad y el contexto. Lo que permite, cada vez con mayor formalidad, la pregunta por nosotros mismos y por nuestras prácticas pedagógicas”

Pensar en la categoría del **reconocimiento de sí** implica ocupar el lugar de maestros, no solo como *operarios de la educación* sino como constructores de saber y conocimiento donde cada uno contribuye desde lo que es y lo que ha construido a lo largo de la vida en lo personal y profesional: *experiencia y/o saber*, es la oportunidad para resistirnos con inteligencia, para actuar y hacer la diferencia con miras a alcanzar una comprensión que nos permita mediante la reflexión, el análisis y la palabra otras formas de reconocimiento, tanto propio como de los demás, de aquello que hacemos a la luz de la teoría, sobre todo de nombrarnos bajo nuevas formas de ser maestros en el ámbito de la educación. Así lo referencia Hargreaves (2001. Pp. 132)

“Todas las personas, dice Antonio Gramsci (1971) son intelectuales, pero sólo algunas desempeñan la función de intelectuales. Los profesores son uno de estos grupos (Aronowitz y Giroux, 1991). Ellos ayudan a crear las generaciones del futuro. Su trabajo no puede reducirse a un mero ejercicio técnico. La enseñanza debería estar impregnada de un sentimiento de misión social y moral, ya que en definitiva tiene en sus manos a los ciudadanos del mañana. Esto significa que los educadores deben cribar todas sus decisiones relativas al currículum y la instrucción con un tamiz sociopolítico.

Es decir, para descubrir y reconocer al maestro más allá del escenario de la escuela a través de la reflexión, la palabra y la práctica cotidiana. Al interior del *LP* hemos ido cimentando individualmente unas acciones y un saber que se articulan al pensamiento y a la acción, algo que se hace elemental al momento de valorar el acto educativo y que sin duda emerge cuando se necesita legitimar el saber cotidiano. Hemos ido dando sentido a la subjetividad, al saber docente y a la resignificación de la propia experiencia pedagógica, así hemos ingresado, como lo plantea Salgueiro (1998. Pp. 11)

“...en un vasto y complejo mundo de saberes explícitos y ocultos, intuitivos y reflexivos, fragmentarios y sistematizados, racionales y subjetivos. De saberes asimilados y de saberes precariamente aprendidos”

Para de esta manera, contar una historia propia que llevamos en el corazón y que nombramos desde siempre *Laboratorio Pedagógico (LP)* donde nos encontramos y desencontramos, donde ponderamos el rol de maestro-compañero, donde ponemos en juego nuestro ser, nuestros sueños, pensamientos, ideales, frustraciones, preguntas, malestares, afectos, intereses y un sinnúmero de emociones que nos hacen y nos atraviesan diariamente; y donde como maestros nos reconocemos “*sujetos de saber, sujetos de deseo, y sujetos de acción política*” tal y como lo reafirma Martínez M-C (2005. Pp. 4)

En este sentido podríamos decir, que más que el reconocimiento del maestro desde lo que sabe y cómo lo enseña a lo que más le hacemos énfasis es la confianza que vamos ganando para expresar lo que sentimos y lo que el maestro en sí mismo tiene para decir de aquello que sabe y construye como sujeto y como parte de un colectivo. Ejercicio a través del cual y como se ha señalado antes, le permite visionar signos de identificación y el reconocimiento de lo que conoce, y de lo que no conoce, también.

Así cobra importancia reconocer, en las múltiples voces de los maestros y maestras que comparten y participan del *LP*, voces que muestran y enseñan experiencias y señales que encaminan al maestro a dimensionar la magnitud de aquello que hace, sabe y es, poniéndolo en relación consigo mismo y con el otro. Tal y como lo expone Tardif (2004b. Pp. 47)

“—Los saberes profesionales del profesorado, parecen ser, por tanto, plurales, compuestos, heterogéneos, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente”

En ese orden de ideas el *LP* ubica al maestro en el lugar de aquel que posee un saber y en ese sentido tiene la autoridad de enseñarlo, de igual manera lo convence y pregunta constantemente a través de la reflexión, el análisis y la palabra de *que nunca será suficiente con el saber que posee, que le hace falta más*, es desde ahí donde el maestro nuevamente alcanza la identificación y el reconocimiento. Ideas que pueden tener relación con los planteamientos del *maestro ignorante* de Rancière (2003. Pp. 25) —“*Y el ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante*”

El *LP* abre las puertas a otros modos de pensar la *escuela* y la *docencia* como experiencia de vida y aprendizaje, nos aleja de la idea de ser los únicos que portamos el saber, que dominamos el conocimiento y somos los dueños y señores de la experiencia escolar, por el contrario nos hace un llamado a aprender, a renovarnos y a ser-hacer de otros modos, a dejarnos tocar por los saberes que surgen de nuestras practicas y que comparten otros, compañeros, estudiantes, padres, expertos, personas del común, que se integran a los propios, se constituyen y se validan únicamente cuando son atravesados

por el cuerpo, la palabra, el corazón y la experiencia misma. Para ilustrar mejor estas palabras un segmento del colectivo de maestros en la *ruta del inicio*:

CG “Es en el espacio de LP donde los maestros exponemos permanentemente ideas, propuestas, reflexiones, todas estas, fruto de nuestras experiencias en el aula, en los diferentes momentos y espacios escolares, en otras instituciones, en espacios formativos, entre otros, ponemos a jugar nuestros deseos e intereses en la palabra, las prácticas y las múltiples relaciones que nos configuran, los saberes disciplinares que cada uno ha ido construyendo a base de formación académica, experiencia y/o sapiencia e investigación, además de las múltiples preguntas que nos interrogan y a la vez nos definen”

De esta manera hemos comprendido que nuestro trabajo como maestros no se da de manera aislada, o en la escuela como único espacio de acción; sino que es el resultado de todas y cada una de las acciones que emprendemos con otros. Se trata entonces de un encuentro colectivo donde surgen, como en el LP, la reflexión, la disertación, la pregunta y la confrontación. Aquí hemos de referirnos a Héller (1998) quien cierra nuestra idea refiriéndose a los *saberes docentes*:

“(…) no integran solo elementos intelectuales, sino que también están presentes en la práctica cotidiana creencias y sentimientos. El saber docente (…) implica aprendizaje no solo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en estos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Pp. 39)

Eso es pues el LP, un escenario de resistencia, de tiempo y espacio donde las palabras se hacen visibles, las ideas se encaminan y las apuestas individuales se ponen en juego en medio de tanta complejidad “*en tiempos de disciplinamiento y biopoder, como modo de cuidar la subjetividad frente a todo intento de suprimirla o borrarla o limitarla, pero siempre desde la interpelación del otro, que nos hace responsables y nos desilusiona de creernos –invulnerables*” Cullen, C (2009. Pp. 16)

Posiblemente es así que nos imaginamos este escenario y le damos cuerpo al LP porque allí estamos invitados a hacer lo que elegimos ser y no a esperar que otros nos den la respuesta, actuamos con lo que somos, representamos lo que queremos manifestar y nos colocamos la máscara con la que deseamos se nos identifique, una máscara que no nos oculta sino que por el contrario nos deja *ser el otro*, para confirmar lo que plantea Green Abadio (1998. Pp.4-7) en *El otro ¿Soy yo?* –ser el otro, está en el corazón- esto nos lleva también a resignificar la *identidad* propia como maestros. Idea que se ratifica en la construcción colectiva de la *ruta del inicio*:

CG “Lo que hacemos como maestros es construir un centro de memoria, donde se crean las condiciones para explorar e indagar la información, la experiencia y la cotidianidad, utilizando como herramienta fundamental nuestra voz, produciendo así el efecto de dar valor a lo que hacemos”

Así, nos la jugamos con la institucionalidad escolar que en sí misma representa unos parámetros de acción estáticos y la mayoría de las veces inflexibles, y que determina en su estructura la práctica docente. Enfrentamos esa institución a través de la reflexión, con la ilusión de romper la rutina, los tiempos, los espacios y el control que se nos impone. Esto quiere decir que la voz y la experiencia del otro son, para muchos

maestros y maestras que participan del *LP*, la defensa porque este perdure como el oasis que nos serena a través de la palabra la pregunta y la incertidumbre propia.

El resultado de ello se evidencia en la apropiación de discursos, prácticas pedagógicas y/o saberes que pueden o no reproducirse en la realidad pero que de una u otra forma rompen el pensamiento, lo establecido y los rituales de la escuela. Esta conciencia solo es posible si el maestro, desde su individualidad, se aventura al encuentro con el otro, con la académica, la experiencia y la teoría, pues como lo dice Salgueiro A-M (1998. Pp. 36)

“Solo a través de la adquisición de una conciencia progresiva sobre su práctica pueden los docentes romper con la cotidianidad de su trabajo cotidiano escolar, jerarquizando sus diferentes actividades y sintetizándolas en una unidad coherente con su concepción de mundo”

No cabe duda entonces que la labor del maestro es una tarea difícil, que implica revisar permanentemente lo que representamos y somos en cada uno de los espacios que habitamos y en cada función que elegimos desempeñar, nos convertimos en investigadores para deliberar, indagar y preguntar por cada cosa que hacemos al interior de la escuela, de esta manera vamos delimitando las condiciones para pensar, actuar y proceder en un equipo de trabajo que se hace cada vez mas legítimo gracias a la voz, la acción y el conocimiento donde es el maestro, como sujeto, quien responde por su formación y se hace cargo de su propio mundo para crearse así mismo.

Por lo tanto, es el maestro quien crea sus propias imágenes y representaciones de aquello que pretende sea su vida y cotidianidad escolar, es el maestro como individuo quien alcanza el nivel de autonomía que desea tener, sin olvidar lo que plantea Sacristán G (1990) al respecto *“tal irreal es la imagen del docente completamente autónomo como creer que sus respuestas son meramente adaptativas a las situaciones recibidas”* (Pp. 13) y como afirmaría Tezanos (1985. Pp. 68)

“El maestro, y este es el concepto que debe primar, no es un diseñador, no es un transmisor de conocimientos. Es un educador, es un formador de hombres, es un creador de inquietudes, es un creador de capacidades, es un individuo que está llamado a investigar, a conocer las aptitudes y las capacidades del niño y a desarrollarlas, orientándolas en el sentido del trabajo, del estudio y de la responsabilidad. También fundamenta su trabajo en el sentido de responsabilidad propia”

9.2.1.1 Las voces de maestros y maestras y su representación en el laboratorio pedagógico

“La educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más formidables obstáculos para su progreso” Héctor Abad Gómez²¹

²¹ En: <http://akifrases.com>

Podemos decir entonces que en el *LP* y a partir de lo que conversamos, reflexionamos, discutimos y especulamos marcamos incontables sucesos que fluctúan, como lo señala Carbonell S. J en el prólogo de *saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico* de Salgueiro (1998) que entre:

“...la articulación del saber del maestro con los contenidos escolares –conceptuales, procedimentales y actitudinales-; el uso de estrategias para intervenir en el grupo de clase y para el seguimiento individual del alumnado; la atención a la diversidad y a la igualdad entre niños y niñas; la transformación de la información en conocimiento; la reflexión sobre la globalización; el aprender a aprender; la organización del tiempo y del espacio; la interacción y negociación con el alumnado; el aprendizaje de la participación democrática...”

Porque allí son válidas todas y cada de las historias personales y profesionales que narran los maestros, en tanto nos interesan las *experiencias* escolares, profesionales e institucionales que nos han constituido a lo largo de nuestra existencia. Al respecto dos de los maestros que participan señalan:

S1 – S18 “El *LP* es importante porque nos confronta y nos deja preguntar por la cotidianidad, el contexto, las prácticas y el currículo. Las demandas hechas en ese espacio nos obligan a unas acciones y por eso es necesario hacer altos y pausas en el camino para pensar nuestro quehacer diario. El *LP* es nuestro espacio, es ahí donde podemos conocernos, mirarnos, examinarlos, autocriticarnos y darnos esperanzas cuando alguno de nosotros siente que desfallece o que su inspiración como maestro pierde el sentido, el rumbo... el camino”

Y es que en muchas ocasiones reconocemos con tristeza lo que ocurre en la escuela y, entonces, aparece la insatisfacción y el desencanto por el ejercicio docente. Sin embargo, con el apoyo o la mirada del compañero, maestro también, nuevamente miramos al conjunto de unos *otros* que están codo a codo a nuestro lado y volvemos a respirar, escuchamos las voces, los relatos y las experiencias que se narran permanentemente en el *LP* y centramos la mirada no solo en el maestro sino en cada una de las vicisitudes y contradicciones a las que nos enfrentamos en la cotidianidad de la escuela, casi hasta volverlas *saber* y poder así comprenderlas, pasándolas por el filtro del cuerpo y la razón para vivirlas, sentirlas y conceptualizarlas.

Un *saber* que se vuelve *pedagógico* y habitual y nos deja mover en el contexto con un tanto mas de tranquilidad. Se diría pues, que el *LP* bajo esta lógica es un espacio que convertimos, de una u otra forma, en escenario sensible a la palabra, a la escucha, a la solidaridad, al apoyo mutuo y a la posibilidad de ser en cuerpo-alma, corazón-mente maestros, lo que nos permite apropiarnos de un saber cotidiano como sujetos constructores de nuevas apuestas educativas. Uno de los fragmentos que apoyan este segmento lo señala un maestro:

S4 “El *LP* es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y desde allí, imaginarios de lo local, lo regional y lo nacional. Se convierte en el momento de identificar, desde esa nueva mirada, multiplicidad de aportes a la definición de políticas educativas y posibilidades de acción conjunta. Adicionalmente uno de los retos de la sistematización es dar cuenta de la polifonía de voces que se expresa a

lo largo del proceso del LP con la intención de que este pueda ser comunicado, divulgado y por que no, certificado, validado por otras comunidades académicas”

Veamos aquí lo que entendemos por *práctica docente* para articular las expresiones que hemos planteado hasta el momento con la teoría que de igual manera hemos rastreado:

“No es una acción derivada de un conculmiendo previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a la existencia, como ha ocurrido con otros oficios. Esto es importante, porque con cierta proclividad, desde la perspectiva de los especialistas sobre la educación, se olvida este dato a la hora de aclarar la relación entre practica y conocimiento” Sacristán. G. (1998. Pp. 8-9)

Una práctica que constantemente exige del maestro esfuerzos, formación y actualización de conocimientos, que a través de su enseñanza y vocación le permiten alcanzar el objetivo primordial de formar a sus estudiantes. En ella se identifican y definen aspectos que circulan entre la institucionalización, el currículo, las relaciones interpersonales y la vida cotidiana. En esta misma línea hacemos referencia a Héller (1982) quien refiere la práctica como la *acción transformadora* que se evidencia en la vida cotidiana y en sí misma al conjunto de actividades que caracterizan a los sujetos que hacen parte de un habitus, de un contexto, en este caso, escolar. Un camino entre muchos, para conocer lo que pasa en el día a día de las escuelas. Una práctica pedagógica que articula saberes disciplinares, personales, curriculares y experienciales, un saber docente constituido también por el *saber de la experiencia*.

En esta línea referenciamos a Marchesi (2008) que “*analiza la profesión docente como el producto de la reflexión, de que enseñar a los otros es una tarea que vale la pena, nos conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones. —De alguna manera, esa intuición devela el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir el valor de esa tarea y su sentido, para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción*” (Pp. 203).

Sin duda alguna, el *LP* y el reconocimiento de sí como categoría que emerge de los discursos y la voz de los maestros nos permiten la pregunta constante y permanente y en ella la apertura a la palabra del otro, esa que muchas veces nos confronta y problematiza, nos marca nuevos caminos y otras formas de enunciación, nos invita al dialogo y nos exige el esfuerzo de interpretar, comprender y argumentar lo que queda oculto o supuesto en el discurso propio y el de otros.

Al lado de ello también está la mirada del maestro que descrea del *LP*, percepción que lo ubica en él como si éste estuviese vacío, silenciado y sin sentido, en tanto el *LP* no se convierte para él en el escenario de representaciones, movimientos o discursos sino, y otra vez, *en el mandato institucional ante el que se hace necesario obedecer* situación

que nos enfrenta permanentemente al conflicto como rostro que nos reclama, silencio que nos exige y sin sentido nos reta y acecha.

La tarea se centra entonces en construir una historia conjunta capaz de integrar las tensiones, conflictos, diferencias, contradicciones dilemas, alternativas y expectativas que nos permiten una identidad que en últimas nos define y nos reconoce, de esta manera pensamos que esa es precisamente la forma como el maestro se expone y pone en juego los distintos saberes de su práctica y cómo a través de ella configura su identidad para lograr asertivamente desempeñarse en el ámbito educativo.

Posiblemente el *LP* nos acerca a la incertidumbre y nos cuestiona pero también nos permite analizar las modificaciones del rol que ocupamos como maestros a la luz de las prácticas pedagógicas y la relación del saber disciplinar con las formas que esto nos permite en el ejercicio de la enseñanza. Así nos vemos como maestros móviles con múltiples formas de pertenecer, de resignificar, de configurar o de reconfigurar nuestra identidad. Tal y como nos pregunta Graziano N (2010. Pp. 80)

¿Puede ser la educación un espacio donde la palabra diversa pueda pronunciarse y podamos dialogar con ella? ¿O, por el contrario, solo estamos dispuestos a un “diálogo” que insiste en poner prerequisites culturales para participar del espacio educativo?

Lo anterior vuelve sobre la pregunta por el lugar del otro, por el territorio del maestro, por ese otro demarcado como *destinatario de la acción educativa* que exige de un colectivo la reflexión conjunta de aquello que pensamos, soñamos, conceptualizamos o suponemos, por la demanda de un dialogo, un intercambio y un discurso propio puesto en lo social. Sin duda, la tarea incluye la reflexión de un *sujeto político y ético*, de un maestro que habita y legitima la palabra, la voz y la relación con otros, de un maestro que encuentra sentidos múltiples a su tarea docente para otorgar o no sentido, más por el ser y el hacer, que por el estar, sin saber cómo quedarse. Referenciamos nuevamente a Graziano (2010) para decir que:

“Demandarse por el otro como absolutamente otro y no como una mera consecuencia conceptual comparativa en relación con una categoría preconstituida de sujeto pedagógico interroga el contexto educativo presente por el lugar de sus saberes, de su biografía y de su derecho a conocer sin dejar de ser quien es” (Pp. 82)

En la voz de uno de los maestros participantes del *LP* se escucha así:

S5 “Ese lugar, el del LP, ha significado para nosotros como maestros y maestras la posibilidad de recuperar nuestras voces, la emergencia de vernos con la lupa de la complicidad, la urgencia de *re-pensarnos* en la cotidianidad académica, humana y de compañeros, ha puesto en marcha el sueño, la idea, el problema, la iniciativa de cada una en cada lugar y espacio que ocupamos; es un espacio donde afloran las frustraciones, rabias, incomodidades, experiencias, historias, satisfacciones y muchas de las risas que cada día los y las estudiantes y hasta nosotras mismas le arrancamos a la vida escolar. Para mí y a lo largo de estos años, el LP es un lugar donde hablamos alrededor de prácticas pedagógicas, espacios escolares, historias, vivencias y problemáticas que surgen indiscutiblemente ante el encuentro con el otro, otro que emerge en el pensamiento, la expresión y la realidad, que nos hace a maestros y nos invita a pensar en las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica o mejor entre las relaciones que significan

las representaciones colectivas e individuales y que se instalan en los espacios académicos: en la escuela”

Hasta aquí podemos reconocer el papel dinámico y protagónico que ejerce el maestro en el encuentro que posibilita el *LP* y en la reflexión permanente que se da en su interior alrededor de las prácticas pedagógicas, la convivencia y la cotidianidad escolar como ejes centrales de las disertaciones que allí surgen. Sin duda alguna y como se construye en la *ruta de los sueños* los maestros en un trabajo colectivo esbozamos propósitos de los que nos ocupamos en cada encuentro:

CG “El LP como encuentro de maestros se propone el aprendizaje mutuo a través de un escenario educativo en el cual prime la reflexión de los saberes disciplinares, personales, familiares, contextuales y cotidianos de la escuela donde podamos aprender, expresar, circular, desaprender y resignificar la experiencia y el saber propio para ser conocidos y nombrados desde lo que cada uno es sin que ello represente la negación del otro, sino que por el contrario, sea la posibilidad de enriquecer el yo, como maestro y el otro, como compañero o amigo. Esto con el objetivo de procurar, generar y contribuir en la construcción de un colectivo, de una subjetividad propia y común”

Otra de las funciones del *LP* es *criticar* aquellos aspectos que nos configuran y se vuelven identidad a partir de las prácticas pedagógicas que ejercemos en el aula y fuera de ella, quizá en la tarea de darle sentido y resignificar lo que a diario enseñamos, concepto que emerge aquí como “*una práctica de saber que, inscrita en las realizaciones del enseñar, permite la legitimación de las acciones emprendidas, al tiempo que posibilita la recuperación del papel activo del maestro, en el equipo docente, en la construcción del conocimiento pedagógico*” Rodríguez, HM y Echeverry, JA (2013. Pp.17) como si buscásemos el restablecimiento y la articulación entre teoría y práctica para regalarnos un espacio donde consigamos construir ese conocimiento, pero sobre todo un lugar de resistencia que nos permita creer que una escuela, otra, es posible.

La iniciativa del *LP* y por supuesto nuestra participación en él nos permite tomar conciencia del currículo oculto, de la realidad de la escuela y de las prácticas pedagógicas; y sobre todo, de la validez que tienen nuestras experiencias como maestros y por ende nuestra subjetividad como respuesta verdadera a la conjugación entre teoría y práctica. Desde esta perspectiva damos sentido al concepto de *experiencia*, en tanto no es algo que este dado con antelación sino que por el contrario, se construye, se resignifica y nos transforma. Nos abre las puertas de la comprensión y de la mirada; nos permite tejer en conjunto y pensar que el camino será diferente solo porque hay alguien ahí, maestro-maestra, que escucha.

De esta forma las experiencias propias unidas a las del colectivo hacen que la historia del *LP* sea diferente y que en ella representemos otras formas de hacer escuela, nuevas acciones, discursos, palabras, silencios e interacciones. Tal y como lo señala un maestro en la *ruta del inicio*:

S5 “En el LP se exponen experiencias que dan cuenta de los saberes acumulados, de construcciones pedagógicas en las que se conjuga la conciencia sobre las teorías y las prácticas, reconstrucciones que reflejan nuestra transformación en la medida en que

estamos atravesados por las propias sensibilidades y subjetividades y por las de estudiantes, padres y madres de familia, compañeros y directivos docentes que conforman nuestra comunidad educativa. Así damos respuesta a múltiples preguntas y visibilizamos nuestro hacer, validamos nuestra voz y en esa polifonía percibimos, sentimos e instituímos formas de saber no reconocidas desde lo institucional, movilizadas, por el contrario, por el deseo propio del ser maestro”

Teniendo en cuenta la intención señalada anteriormente, el LP nos ha autorizado a expresar nuestros relatos, experiencias y cotidianidades al mismo tiempo que nos retribuye con la transformación y trascendencia, de sujetos particulares, a ir más allá de lo inmediato y atravesar la frontera para reescribir la historia propia y plantearnos un mundo distinto, con el precedente y la convicción de acceder a otros pensamientos, miradas, voces y acciones, con la certeza, tal vez de saber que estamos allí porque nos preguntamos constantemente si estamos *“dispuestos a volver a pensar lo otro y al otro, sabiendo que esa alteridad es inclasificable, inabarcable y esta siempre más allá de lo pensado”*, como lo plantea Graziano (2010. Pp. 88) y León Emma, para referirse al concepto de frontera en el capítulo *el rostro en la frontera* de Waldman Gilda (2009. Pp. 9)

“La frontera demarca, circunscribe, divide y delimita: ella incluye y excluye, identifica lo que está dentro y lo que se encuentra fuera, separa al *nosotros* de lo ajeno y se extiende al peligroso terreno de la –no pertenencia-. La frontera, como escenario de reglamentación y de orden, marca el fin de una zona segura y el principio de otra, quizá incierta. Es un muro contradictoriamente real y ficticio, un artificio, un mito, y a la vez una realidad prosaica, una cotidianidad violenta que establece límites imaginarios y concretos. La frontera es un espacio y un tiempo de deslinde y adaptación; una herida que puede ser una cicatriz pero que [no cicatrizará jamás]”

Es decir, nuestro compromiso en el encuentro con el otro es dejarnos sorprender por la *multiplicidad de rostros y voces* que enuncian en cada diferencia aquello que nos mira, como nos miramos nos reconocemos, es valorar al otro en lo que no sabe y por lo que sabe, es en últimas *apreciar la riqueza de la diferencia, lo desconocido e ignorado*, es comprender que *“ningún objeto se halla tan ligado a su nombre como para no aceptar otro que le convenga mejor”* Shneede. U. RM (En Graziano, N. 2010. Pp. 17) es responsabilizarnos de unas prácticas, un saber y una experiencia que no nos limite la posibilidad de un acontecer como encuentro del reconocimiento. Así lo señala un maestro en el taller de los *camino acertados*:

S1 “...Como lo he expresado antes, el ser humano posee la capacidad de decidir frente a cada pequeño paso que da o se abstiene de dar. Para cada quien el LP tendrá o no sentido según como se posicione frente a lo que ocurre en el, si nos dejamos tocar y de qué manera, depende en gran medida de cada uno, pues importa lo que vivimos en nuestros contextos y como lo interrogamos e interpretamos. Si además decidimos ponerlo sobre la mesa al momento de sentarnos y tener un espacio como: primero para ponerlo en palabras, luego en líneas de reflexión y posteriormente en construcciones que pedagógicamente llegan a saltar la cotidianidad de nuestras prácticas movilizándolas poco a poco o a grandes saltos”

9.2.1.2 Maestros, subjetividad-identidad y laboratorio pedagógico

“El escenario colectivo como espacio activo de imaginación, deliberación y construcción. Un lugar para expresarse sin el temor de la equivocación, en el que fluyan el consenso y el disenso simultáneamente, se pueda crear, criticar, deconstruir, reconstruir y arriesgar puntos de vista” Martínez, M.C (2008. Pp. 107)

Hay otro aspecto que a nuestro modo de ver se hace necesario resaltar junto con el del **reconocimiento de sí** y es de la **subjetividad**, enunciado con anterioridad, una que se enmarca en lo social y lo educativo y que no solo nos facilita como maestros acompañar y participar de proyectos sino que nos concientiza, gracias a cada encuentro y desencuentro, de la necesidad de trabajar unificadamente como sujetos de un colectivo que emprende una tarea conjunta. Aunque tengamos claras las dificultades que irrumpen nuestra cotidianidad y que circulan entre los lugares de poder, los roles que asumimos, las demandas del medio, los imaginarios sociales y culturales y las ilusiones e intereses particulares que se nos presentan a diario.

Situaciones que a veces problematizan las dinámicas del *LP* pero que en la tarea de estar, terminamos por reinterpretarlas, asumirlas o razonarlas y verificarlas para representar de otro modo la verdad o no que transita en el *LP*, así hemos dado significado al estar y cada maestro a su manera ha encontrado un camino para hacerse también en el colectivo. Así lo deja ver el relato de un maestro en la *ruta de los sueños*:

S5 “Nos hemos permitido encuentros y desencuentros a través de la problematización, las discusiones, disertaciones académicas y exposición de propuestas y experiencias compartidas que han posibilitado la consolidación y diseño de estrategias pedagógicas y decisiones que apuntan a la inclusión y en ellas al acceso, permanencia y promoción de los y las estudiantes con el ánimo de resignificar la labor pedagógica y las motivaciones de nosotros como maestros. El *LP* tiene el sustento científico, nuestro, el de nuestra experiencia, de lo que pasa en el aula de clase y de lo que pasa en estos encuentros. El objetivo final es sistematizar todo este proceso y que de alguna manera nosotros como maestros le demos validez a la experiencia como construcción significativa de reflexión en búsqueda de la propia verdad alrededor del sujeto escolar, la cultura escolar y el contexto”

Bajo esta línea de argumentación la *subjetividad* termina por demostrar lo que somos y determinar lo que queremos ser y hacer, en un intento por identificarnos en el proceso de relatarnos a nosotros mismos, a sabiendas que el tiempo corre y que cada tanto revaloramos lo que hoy nos da sentido. No cabe duda que este camino atrae en sí mismo un sinnúmero de dificultades y que es un tejido en colectivo laborioso y circunstancial pero que nos sorprende con las transformaciones y alternativas que cada tanto se dejan descubrir para renovarnos y alertarnos que el *LP* es posible y que el encuentro permanente tiene sus certezas pero también sus inseguridades.

Esto, nos lleva a pensar que la continuidad, lucha y persistencia por estar en ese escenario y ocupar un lugar en él nos libera de tensiones, preocupaciones y sentires que surgen inevitablemente en la cotidianidad escolar y el encuentro con los otros, lo que nos indica caminos para desenvolvemos y habitar otros espacios dando nuevos sentidos a la existencia y las posibilidades de cada uno en la construcción de la propia identidad.

Al respecto y teniendo en cuenta la *identidad del maestro*, hacemos referencia a las palabras de Freire donde hace alusión al *reconocimiento del otro*, en tanto persona que se expone y guarda la condición de cercano o de distinto, no remite necesariamente a un ser particular, sino que a través de ella se pone de presente la posibilidad del decir de otros que viven situaciones semejantes o distintas de él.

“—Es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocermé de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase idéntico o próximo al mío. Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tús” (Freire, 1994. Pp. 106)

Y en la misma línea del concepto de identidad a Bourdieu (2001. Pp. 98)

“— [...] descubran sus propiedades comunes más allá de la diversidad de situaciones particulares que aíslan, dividen y desmovilizan, y construyan su identidad social en base a rasgos o experiencias que parecieran incomparables sin el principio de pertinencia propio para constituirlos como índice de pertenencia a una misma clase”

Así lo señalan algunos maestros que participan del *LP*:

S6 - S7- S9 - S17 “El LP es la posibilidad que tenemos los docentes de fortalecernos en nuestra vocación como maestros a través de la escucha, la reflexión, el compartir y además visualizarnos como miembros de una institución y una comunidad educativa según nuestras fortalezas y debilidades. Como miembros de este espacio encontramos un lugar no solo donde podemos compartir aspectos o situaciones que nos inquietan desde nuestro diario que hacer o compartir textos que enriquecen el conocimiento, sino que nos permite reflexionar sobre nuestra tarea; ahí tenemos la oportunidad de compartir todo lo que sabemos en la construcción de ambientes escolares movilizados de aprendizaje; nos permite mejorar porque recapacitamos sobre nuestros errores, competencias, habilidades y dificultades y porque construimos cuando en el trabajo en equipo expresamos con buena disposición nuestras experiencias y generamos transformaciones pedagógicas y personales, además de enlazar el tejido humano de lo que somos. Esto es, desde lo que cada uno puede aportar”

Es prudente advertir que la lucha por el reconocimiento de sí, como categoría de análisis emergente en el escenario del *LP*, se da específicamente por componentes como la valoración de la experiencia en sí misma, la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, el quehacer docente, y la posibilidad de ser valorado por otros. Así mismo, la lucha por el reconocimiento del deseo de aprender, desaprender y resignificar, por el poder de enseñar y la garantía de ser vistos como maestros sujetos de saber, de deseo y de acción política; como sujetos constructores de conocimiento y de historias que se escriben cotidiana e innegablemente con otros bajo un escenario escolar que atrae la cultura, la acción social y el desafío por la dimensión de la tarea educativa. Así lo sintetiza el grupo de maestros que participan del *LP* en la *ruta saber hacer*.

CG “El LP, como una metáfora, lo que hace es experimentar, crear, advertir, imaginar y proponer de acuerdo a los principios pedagógicos institucionales y a las realidades y emergencias del contexto. Lo que se hace ahí, es permitirle al maestro tomar consciencia

de sus experiencias y prácticas pedagógicas a través de la palabra, el sentir, el hacer y el vivir”

El desafío radica entonces en persistir y mantener el *LP* pese a que es difícil ser maestros en un tiempo donde nos visionamos fracturados, donde nos silenciamos y donde la individualidad, la mayoría de las veces, nos gana la batalla; donde nos ponemos máscaras para sobrevivir en un mundo contradictorio, escindido y cercenado; donde la incredulidad por la institución de la escuela cobra cada vez más partidarios; donde desconfiamos de quien nos acompaña y vigilamos a quien nos ve.

El desafío del *LP* está, principalmente, en *mirarnos, reconocernos y valorarnos desde lo que somos o queremos ser* por eso la invitación nuestra en ese escenario es, y como lo plantea Green A (1998. Pp. 4-7):

“... no basta la máscara de las palabras, debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos... pero para ver al otro no bastan tampoco los ojos, e incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que al mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue, porque entonces, los abuelos-anaconda o los abuelos-águila no habitaran en nosotros y las máscaras serán apenas unos malos disfraces. Ir al otro y volver al otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto [...] Solo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos; de lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender, pisando las hierbas que dan vida, porque imaginan que son malezas [...] pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada...”

El desafío se encuentra en cimentar identidades diversas, que involucren un *equipo y colectivo de maestros* que no se limiten o cierren a la apertura de nuevas experiencias, de otras narrativas y formas de hacer escuela, que aprenden y desaprendan incesantemente de la vida escolar y la diferencia de unos y otros sin perder la igualdad y la posibilidad de ser maestros renovados, re-significados y reinventados.

Se halla en querer ocupar un lugar dentro el escenario del *LP* y en él lograr cumplir con los propósitos individuales que apuestan por la participación en el colectivo, porque de un modo u otro, estar ahí tiene que ver con *dónde y cómo decidimos ubicarnos* y ahí conquistar nuestras propias metas. Tal y como lo plantea el Zarathustra de Nietzsche:

“... ¿será acaso el sentido de las transformaciones convertirnos cada vez más en – camellos-, es decir, quienes cargan, como esclavos, la culpa? ¿O será el sentido de las transformaciones tener inexorablemente que pretender ser como leones, y creemos señores que imponen a otros los valores para dominarlos? Quizá sea encontrar el lugar propio, ni como camellos, ni como leones, ni como señores, simplemente como otros que se disponen a crear nuevos poderes, conocimientos y saberes que nos permitan comprender lo que acontece y lo que a simple vista, es” Cullen, C. (2009. Pp. 30-31)

Partimos del conocimiento y experiencias subjetivas, nos encontramos, departimos, de-construimos y construimos un discurso y un quehacer pedagógico al tratar de entender, interpretar y re-significar las realidades con sus posibles causas, obteniendo respuestas sin necesidad de caer en absolutismos.

Desde ahí, el encuentro de saberes permite dar relevancia al ser maestro en su cotidianidad y situaciones docentes, éstas dadas en la interacción mutua con cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en su *ser*, *hacer* y *saber* hacer en contexto. En el *LP* convergen las experiencias, conocimientos y posiciones personales que han de confluir en la apertura democrática, direccionada hacia la implementación de estrategias que nos permiten pensarnos la escuela desde la trayectoria de experiencia exitosa, interpretando *exitoso* como una vivencia que admite construir desde el saber y el hacer pedagógico, sentido a nuestra voz.

Estos referentes nos ubican, a *maestros y maestras*, en el lugar de protagonistas y abanderados de una experiencia como el *LP* pensada para y por nosotros, como sujetos específicos, reales e históricos apropiados de la cotidianidad escolar y de las apuestas que en colectivo se imagina, sueña y discute. Del escenario que se convierte en el lugar para conversar, escuchar, sentir, relatar, apropiarse de un discurso tejido en colectivo, de unas expectativas salidas del mismo *LP*, la institucionalidad o la vida académica. Por esto es importante comprender las formas de configurar la identidad y reconocer los saberes en relación con las prácticas en ámbitos educativos o algunas veces, saberse aburrido en un lugar que no dice nada. Tal vez y para muchos de los que estamos ahí, el *LP* se convierte en el pequeño mundo que nos regala la oportunidad de vernos desde lo académico y lo humano y de conquistar libremente el lugar que elijamos en él, ya sea para generar nuevas apuestas alrededor de las prácticas, los saberes o el ser.

En conclusión, el ***reconocimiento de sí y la subjetividad*** en la experiencia del *LP* nos invita a maestros y maestras a apropiarnos o no de un escenario, a reinterpretar y reinventar otras posibilidades de ser en el hacer, en este ejercicio donde la recompensa es la palabra, la mirada y la valoración por los y de otros; a reflexionar como el valor de cambiar en los más debatible la verdad de las propias creencias, representaciones, percepciones, el ámbito de los propios deseos y metas.

Cada maestro que ha participado se siente como sujeto de transformación, de creatividad, de formación, de cultura; un ser también transformado, capaz de dejarse interrogar e interpelar por la exterioridad del otro, con capacidad de dar respuestas y argumentar ante las demandas del contexto, la alteridad y la cotidianidad. Tal y como lo hemos expresado en los encuentros del *LP*, *no se trata de aprender procedimientos o cumplir normas y mandatos institucionales. Se trata de aprender de mantener viva la esperanza, de enseñar, de ser vistos, de alimentar el deseo, el saber y la confianza.*

Para cerrar este apartado retomamos las palabras del grupo de maestros en la *ruta de los frutos perdurables*:

CG “En últimas hemos terminado por concebir y asumir el espacio del *LP* como lugar de construcción y reflexión alrededor del *sujeto escolar, la cultura escolar, la comprensión del contexto y las experiencias significativas*”

9.2.2 Escenario de encuentro

“El sujeto es, entonces, eminentemente político y, si su acción tiene efectos sociales o económicos, se manifiesta a través de categorías directamente políticas. Se trata ante todo, de afirmar una voluntad colectiva frente a un sistema social y político que se define como natural” Touraine (1998. Pp. 40)

Tal y como lo referenciamos anteriormente el *LP* es un *escenario* que ocupa un *lugar en el espacio escolar*, donde los maestros y maestras nos encontramos por un lapso de dos horas cada ocho días. Allí hemos dado paso a la posibilidad de ser de otros modos y desde lo que cada uno se permite, en este ejercicio de mirarnos hemos tocado sutilmente las fibras de lo personal y lo humano, de lo profesional y lo ético, del cuerpo, el pensamiento y el corazón de lo que y en la voz de actores reales dejamos ver.

En ese lugar nos hemos permitido ir más allá de lo académico porque logramos trascender la idea convencional de lo que se ha teorizado como *-comunidad de saber-* en tanto, no solo importa la trayectoria intelectual y profesional de quienes participamos sino la vida propia, los sentimientos, emociones, pensamientos y sensaciones íntimas. Allí, en el *LP* somos, nos resistimos y nos mostramos desde lo que cada uno es, desde la casuística y la experiencia misma, lo que significa trascender para ser reconocidos y valorados, para vincularnos de diferentes maneras y en lo que somos o quizá para vernos distinto y en esa lógica aprender y sentarnos junto al otro, observarlo y mirarlo y saber que en él también hay posibilidad.

9.2.2.1 Los encuentros robados a la cotidianidad

La experiencia del *LP* nos invita constantemente a recuperar las tradiciones del ejercicio de un maestro que enseña, educa y aprende, que pregunta porque quiere saber sobre sí y sobre el mundo, porque quiere conocer-se y reinventar-se, resignificar el mundo que le rodea para dar *-sentido-* a su existencia, a su vocación y a su quehacer.

Como dice Unda, Bernal. M-P (2003. Pp 5) “*Esta es en sí misma otra forma de ser maestros, maestros que se ven a sí mismos como portadores de unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares*”²² maestros que no esperamos a los expertos para que nos de las respuestas a las múltiples preguntas y a los retos que nos plantean las prácticas, la institucionalidad y la cotidianidad escolar, pues evitamos al máximo que ellos arrasen *nuestras formas de hablar* en tanto *no se trata solo de conjugar una lengua habitada y habitable, que diga y que nos diga, que sea capaz de acoger nuestra experiencia, aunque sea balbuceando y como a borbotones, sino también de*

²² Referencia que de igual modo aparece en la página 23 del presente informe.

elaborar juntos una cierta forma de pensamiento Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2003. At. Op. Larrosa, J Pp. 12) maestros que entendimos que no podemos esperar del exterior la tranquilidad y la calma que si nos ofrece la propia voz y la experiencia vivida, contada y reconstruida en y con otros. Hoy en el *LP*.

Por eso y desde hace un tiempo como colectivo de maestros hemos pensado que este espacio nos permite:

CG “Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas; compartir experiencias, metodologías y estrategias propias; consolidar un colectivo de maestros investigadores que propicie prácticas pedagógicas de sistematización, indagación, observación y registro; acercarnos a la comprensión del contexto; re-contextualizar el significado de la política de inclusión. Todo esto a través de: Talleres exploratorios de análisis de casos; reflexiones sobre las deserciones escolares y planteamiento de alternativas; reevaluación de prácticas pedagógicas a través de conversatorios; búsqueda y gestión de redes de apoyo para dar solución a las problemáticas de niños, niñas y jóvenes; integración de jornadas para la producción de conocimiento contextualizado”

Como lo expresamos en apartados anteriores estos encuentros entre y para maestros se asemejan a las *redes de maestros y/o redes pedagógicas* y a sus principios de acción, en tanto nosotros y en ellas, nos encontramos para ser, para resistirnos y para producir conocimientos, estrategias y alternativas otras que nos permitan comprender, ver y vivir la escuela de diferentes modos. Que nos abran las puertas para entender el tipo de relaciones que se establecen entre los actores educativos, pero sobre todo, entre los maestros, pues este es uno de los caminos que permitiría representar, repensar e interpretar la manera como enfrentamos las problemáticas y vicisitudes de la vida escolar y en sí misma la incidencia que tienen en la relación pedagógica y en lo que pasa realmente al interior de ella como lugar de encuentro de diversas culturas.

Lo anterior permite precisar puntos de vista en relación con situaciones, historias, objetos y personas. Así lo pensamos en la *ruta de los caminos acertados*, como grupo de maestros:

CG “El *LP* como red crea la posibilidad de encuentro y construcción en las múltiples formas de ser y actuar colectivamente, en cuya actuación se fortalecen relaciones y tejido social desde una perspectiva no burocrática. En este sentido se da la posibilidad de ser distintos, generando una emergencia desde lo humano en tanto complejo y plural, capaz de articularse a acciones colectivas sin perder su singularidad, manteniendo su individualidad y diferencia”

En esta línea continuamos consolidando el espacio del *LP* y pensando en él como una red, tratando de teorizarlo desde nuestra perspectiva, por eso para los maestros y maestras del *LP* es:

CG “(...) pensado como red, consolidado y –construido como un colectivo de maestros-, conceptualizado a partir del trabajo colaborativo y participativo para visualizar otras maneras de –hacer-, otros rostros en el –ser- y otros modos en el -que-hacer-, imaginando que -otra escuela es posible- y donde pueden disponerse de espacios para la experimentación de alternativas pedagógicas, procesos y estructuración de colectivos fundamentados en la investigación, la colaboración y la consolidación de nuevas estrategias, donde como maestros comprendamos la realidad y el contexto, lo que permite,

cada vez con mayor formalidad, la pregunta por nosotros mismos y por nuestras prácticas pedagógicas”

Encuentros que se constituyen en una pequeña *red y/o comunidad académica*, sin duda alguna configurada por las representaciones y aportes que cada uno pone en ese espacio como escenario, donde y con timidez van surgiendo y exteriorizándose prácticas que se realizan en la cotidianidad; preguntas que emergen del dolor y la pasión por enseñar y hacer bien la labor que emprendemos día a día; ideas, conceptos y modos de ver al otro maestro, colega, estudiante con relación a sí mismo. Prácticas vistas como

“actos individuales y colectivos que simultáneamente delimitan y definen a cada ser humano, es decir, aunque siempre son hechos individuales se van reconociendo como repertorios colectivos que construyen cultura. La comprensión de la práctica como hecho cultural, nos remite al campo educativo desde diferentes perspectivas, entre ellas la práctica de los actores involucrados en el proceso educativo, en este caso particular, la práctica docente involucra el conjunto infinito de prácticas que ejerce el docente que se dedica a la enseñanza. Ortiz, B; García. S, B y otros. (2008. Pp. 27)

Se trata entonces de afirmar que los encuentros del LP se configuran en una *práctica* que da cuenta de unas representaciones vistas, sentidas y vividas por maestros y maestras que se interrogan, piensan y confrontan a sí mismos e investigan e indagan su propia mirada frente a su quehacer, saber, ser y estar al interior de la escuela. Un maestro mirado desde la posición del ser para el otro, desde el hacer efectivo, desde la reflexión que hace de su ejercicio de la enseñanza, el estatus que recibe en los niveles en los que enseña, en su representación de aprendiz o como autoridad del saber.

Encuentros que poco a poco han puesto en la voz y la palabra el reconocimiento de unos a otros y por tanto, las razones que se otorgan al sentido por las formas de actuar y afrontar los desencantos que implica relacionarse con el otro. En este sentido los maestros del *LP* opinan:

CG El LP, como una metáfora, lo que hace es experimentar, crear, advertir, imaginar y proponer de acuerdo a los principios pedagógicos institucionales y a las realidades y emergencias del contexto; lo que se hace ahí, es permitirle al maestro tomar consciencia de sus experiencias y prácticas pedagógicas a través de la palabra, el sentir, el hacer y el vivir. Lo que hacemos como maestros en el LP es construir un centro de memoria permanente donde se crean las condiciones para explorar e indagar la información, la experiencia y la cotidianidad, utilizando como herramienta fundamental nuestra voz, produciendo así el efecto de dar valor a lo que hacemos.

En últimas, hemos terminado por concebir y asumir el espacio del *LP* como un escenario de construcción y reflexión alrededor del *sujeto y la cultura escolar, la comprensión del contexto y las experiencias significativas*, esas que nos hacen maestros”

Reafirmando lo que se ha planteado hasta ahora y en diferentes apartados, cabe resaltar que uno de los puntos de encuentro en el *LP* tiene que ver con la disposición, el deseo y el sentido de apropiación que los maestros y maestras tengan al momento de participar de cada reunión, pues esto tiene una implicación directa en las apuestas, las

metas y los productos que surgen en su interior. Podemos afirmar entonces que las dimensiones socio-afectivas en este proceso son de gran importancia, ya que mueven un alto porcentaje los intercambios que se dan entre maestros, relaciones que de por sí definen la experiencia educativa y restauran el ambiente escolar. Así como lo señala un maestro en la *ruta de la historia*:

S36 Son los maestros y maestras el alma de todo el proceso formativo los dinamizadores de aprendizajes, de enseñanzas; son el motor que día a día ponen a prueba sus saberes y prácticas pedagógicas. Es apenas razonable entonces, que se tengan espacios donde se compartan las vivencias del aula y de la escuela, como estrategia para que los otros y sus pares, convaliden y aprendan de cada una de las construcciones colectivas que finalmente lo que permiten es hacer de la enseñanza-aprendizaje un camino más seguro para la formación de la diversidad, pensando en el respeto de las individualidades y en la búsqueda de estrategias que fortalezcan nuestra formación como maestros”

En efecto, son muchos los factores que intervienen para hacer más efectivo lo que se pretende en el acto de comunicación pedagógica, en el *LP*. Encontramos maestros que se aíslan de las apuestas que se acuerdan en su interior y chocan con los ideales y las dinámicas que en él se desarrollan, son maestros que terminan aceptando las reuniones sin encontrar el sentido o las razones por las que participan de él revelando una identidad con el espacio contenida, refundida e indefinida, negándose las posibilidades que favorece el encuentro con los otros, el aprendizaje y la confrontación, de un modo u otro la transformación y el cambio. Aspectos que engrosan la lista de factores que desmotivan e inciden negativamente en la participación y ejecución de actividades programadas para el logro de objetivos y metas colectivas.

Estas trasgresiones individuales manifiestas en la participación del *LP* tienen significativas repercusiones en el grupo general, en tanto no puede separarse, como si fuera un objeto, la persona que lo transmite de lo que siente y pone en el cuerpo, el gesto y la palabra. Se relaciona entonces con un saber interiorizado unido a un ser, maestro, donde ese saber se reviste de múltiples colores y formas que lo dejan mover y adaptar a sus prácticas y otros saberes en los espacios donde decida moverse y habitar mientras en su camino construye identidad, haciendo énfasis en su historia como componente circunstancial en el ejercicio de ser, hacer y saber.

9.2.2.2 Los maestros frente a la cotidianidad escolar

“El mero conocimiento no es sabiduría. La sabiduría sola tampoco basta. Son necesarios el conocimiento, la sabiduría y la bondad para enseñar a otros hombres.” Héctor Abad Gómez

Es de anotar que el *encuentro* tiene también, una real incidencia con las condiciones laborales a las que estamos obligados los maestros y maestras en la actualidad, a las múltiples tareas asignadas sin sentido, a los horarios, la remuneración, las diferencias generacionales, la contratación, el contexto y la carga emocional y

cognitiva que implica para unos y otros responder. Problemas que en conjunto representan situaciones que dejan explicar en el maestro sus niveles de satisfacción sobre la mirada de su profesión y sobre sí mismo. Lo que indica que estas son algunas de las condiciones que revelan el ejercicio docente como algo vital para la mayoría de maestros, su grado pertenencia e identidad, de igual manera dejan ver el grado de confort que tienen al momento de participar y comprometerse con el acto educativo.

De esta manera cada maestro pone en juego día a día y en su actuar, no solo su situación individual sino aquello que lo preocupa y lo ocupa y que tiene que ver con el entorno en el que habita y del que debe, entre otros, hacerse cargo. Así lo demuestra y señala una de las maestras que participaron en el desarrollo de la *ruta de la historia*:

S2 “Cuando yo llegué aquí el primero de julio, yo estaba muy asustada, por todo lo que traía en el corazón y porque la verdad no quería estar aquí, me sentí castigada y obligada a cambiar de institución por mis quebrantos de salud, por que traía muchos apegos del otro colegio y porque uno como ser humano, siente muchos miedos y temores, pero a medida que fue pasando el tiempo yo me empecé a acomodar muy bien acá. Es más yo dije en Secretaría de Educación al principio, que *-me quería ir, que yo aquí, en el DLC no me quedaba más de un mes y que yo le metía política a la cosa, lo que fuera, pero que yo me iba-* Ahora estoy tan amañada y tan contenta que ya no me quiero ir porque encontré razones para hacer más agradable mi estadía en este colegio... por ejemplo, *-el trabajo en equipo, son un grupo de trabajo excelente, me han apoyado mucho; yo veo que aquí la acogida fue enorme-*. Yo reconozco que casi me enloquezco las tres primeras semanas, llegaba llorando a mi casa, y decía *-Dios mío yo no voy a ser capaz-*, pero con la ayuda de las compañeras, lo superé, claro que no del todo pero ahí vamos, estoy más tranquila. Es que uno siempre está pensando, porque los docentes siempre tenemos algo en la cabeza, o sea, nunca estamos como quietos o como quien dice sin ocupación, hasta el que esté más aburrido le toca pensar. Bueno todo esto para decir que *a mí me gusta y me llama mucho la atención este Laboratorio pedagógico porque esto es como una especie de terapia, donde uno se desahoga y se da cuenta de que todos tenemos los mismos problemas o similares, incluso peores - aunque dicen que a mal de muchos consuelo de tontos- pero yo digo -menos mal, menos mal esto existe en este colegio-... entonces, todo cambia*. Por eso y de corazón los felicito a todos ustedes por este trabajo y aprovecho para *-darles las gracias a todos por los aportes que me han dado-*; yo desde lo poco sé también he aportado algo. Gracias.”

Tras esta situación podemos decir que las características institucionales también acompañan las emergencias a las que se exponen día a día los maestros, situaciones que son reveladas en el *LP*, escuchadas y estimadas por quienes participamos en él. Intentamos, la mayoría de las veces encontrar respuestas conjuntas y procuramos que estas sean un bálsamo que nos proporcione seguridad, serenidad o calma. Así es como entre nosotros nos acompañamos en la compleja tarea que significa habitar la escuela desde lo humano y lo institucional; así es como desde el inicio, nos hemos asegurado y dado a la tarea de que el otro importe, que sienta que es atendido, animado, tenido en cuenta o por lo menos nombrado; hemos procurado, unos y otros, en menor o mayor medida entregarnos a la mirada honesta y solidaria de quien lo requiere o tiene la palabra. En palabras de unos maestros en la *ruta del saber hacer*:

S3 – S19 “El LP es un espacio de reflexión, discusión, análisis, re-creación experimental y experiencial del que-hacer pedagógico; surge por la necesidad de crear comunidad académica para buscar solución a las diferentes problemáticas y dificultades presentes en el aula de clase y la vida escolar en general, dado que el contexto institucional es de

características muy especiales y particulares que convocan a construir un rol del docente más reflexivo y comprometido con nuestra labor de educar y formar seres integrales”

Lo anterior deja claro que en el *LP* y para el colectivo de maestros no solo son importantes las condiciones laborales y/o materiales, sino también, y entre muchas situaciones, las realidades individuales que nos hacen sujetos de ser, de saber y de hacer. Así y con su relato lo confirma un maestro en la *ruta del saber hacer*:

S18 “-Uno en la vida se la pasa soñando cosas pero no se decide hacerlas- - Yo toda la vida he querido escribir sobre mis experiencias, decirlas de alguna manera porque yo sé que he sido un ser especial y privilegiado en medio de tantas controversias por las que he tenido que pasar. Por alguna razón nací para *ser maestra* porque tuve todas las trabas para no serlo, hasta mis maestros y el rector de la Universidad donde estudié me invitaba a que no lo fuera, ¿Por qué? -No sé-, no tenía ningún letrado en mi frente que me limitara.

Creo que ahora si voy a tener la oportunidad de escribir esas cosas que yo he querido escribir porque *-aquí en el LP he encontrado la oportunidad y la motivación para hacerlo-* Aquí he encontrado personas que *-me han valorado, animado y me han hecho sentir segura de que puedo, es como si confiaran en mí-*, entonces creo que se va cumplir mi sueño de escribir para que otras personas me lean. Y es que yo soy buena para hablar, tengo buena habilidad oral. Por eso muchas veces he preferido que me graben por la pereza de escribir, que otros escriban por mí. Pero ahora es diferente porque me siento contenta, apoyada y con todas las fuerzas que se necesitan para empezar.

Miren, a mí me pasó algo similar que a la profesora S2. Cuando yo vine aquí me sentía triste porque no pedí venirme para acá... hasta el taxista me dijo *como me debía vestir*, me imagino que por los peligros que él pensaría que corría y todo el mundo me decía que cambiara rápido de lugar, al principio me sentía horrible y siempre preguntaba ¿Qué era lo que hacían los pelados... si traían tijeras, cuchillos, chuzos, que era lo tan espantoso que lo intimidaba a uno? La verdad caminé muchas veces a la Secretaría de educación a hacer uso del derecho que tengo para no quedarme acá y doy gracias a Dios que nadie allá me atendió porque de aquí ya no me voy.

Les cuento que me quedé aquí por varias razones. Una de ellas es porque sentí que *-no podía vivir el resto de mi vida sin saber si yo era capaz de hacer lo que vine a hacer aquí-* eso para mí era oscuridad terrible, irme sin saber si podía o no... Entonces decidí irme cuando viera que lo había logrado... un día por ejemplo casi lloro, no porque los pelados fueran como son, sino porque yo me confundía y pensaba en la causa del porque ellos eran así... tal vez la culpa era de alguien que no tiene una mentalidad abierta, que no es racional y que a lo mejor era una persona mala por eso sentía que tenía que estar en estar lugar y aquí me ha pasado de todo, pero me quedo.

Otra de las razones y no menos fuerte que la anterior fue porque encontré el LP. Al principio no me convencía porque no entendía de qué se trataba, porque había peleas, discusiones y sentía que no iba para ninguna parte, que no tenía objetivos y que la ruta de trabajo no estaba clara. Ahora puedo decir con certeza que me ha servido para conocerme, tener mi criterio y ser racional. Ahí he entendido que mis sentimientos son importantes para seguir siendo yo, que he recuperado mi vocación de ser maestra y he vuelto a creer en mí, tengo esperanza y sé que ya no tengo miedo. No tengo temor de mis estudiantes, del barrio o de mis compañeros... yo siento que he cambiado y que me he transformado, puedo ponerme en el zapato del otro y eso es gracias a todo lo que conversamos en este lugar. Ya entendí para qué es un LP, *-para mí, es poder ser yo*, eso lo he recuperado aquí *-me han valorado y por eso me siento feliz-* *aquí he podido decir las cosas que siento, las que me causan dolor, las que me molestan y por eso, por no guardarlas es que ahora me*

siento y vivo libre” por eso me gusta el LP porque puedo contar mis cosas. En conclusión, yo entendí en el LP que -si nadie sabe lo que me falta, nadie me lo va a dar-“

Las historias de S2 y S18 son solo una muestra de lo que ha significado el *LP* para algunos de los maestros y maestras que han pasado por el Darío Londoño Cardona, ha sido una dualidad constante entre la vida personal y la profesional, en sí mismas indican la comprensión de estar y ser en un escenario que permite la reivindicación de la voz, del lugar y del origen, en tanto práctica y saber. En el *LP* hemos aprendido a ser o no, en la escuela; hemos pasado una y otra vez por el filtro de la palabra y la valoración del otro las funciones que tenemos como maestros y como seres de un mundo expuesto a la desazón, la civilización y la aculturación; hemos, poco a poco comprendido lo que nos pasa, casi que en espejo o por reflejo de quien está a nuestro lado, y hemos sido también, en algún momento, objeto de aprendizaje, crítica y deliberación; hemos llenado de sentido y contenido nuestro quehacer como docentes y hemos, entre muchas otras cosas resignificado y retroalimentado la *escuela*.

Hasta aquí hemos referenciado la similitud que tienen nuestros encuentros con las *redes de maestros o pedagógicas, grupos de discusión, comunidades académicas, colectivos de trabajo, agrupamientos comunidades de aprendizaje o grupo de docentes de apoyo* y sus principios de organización que llevan procedimientos de autorregulación, formación, investigación e innovación en las prácticas y discursos pedagógicos. Experiencias estas que se ubican en la categoría de *nuevas formas de organización entre los educadores* constituidas como dispositivos de resistencia donde se generan alternativas otras para hacerle frente a la modernidad y las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas.

De lo que se trata entonces, es de la conformación de colectivos y redes de maestros que se vinculan por intereses comunes para resignificar y reconstruir el *saber pedagógico, la activación de la memoria de la escuela y la movilización e intervención en el campo educativo* Suarez, D. y Argnani A (2008. Pp. 3) lo que impulsa al maestro a dar respuestas críticas y propuestas asertivas articuladas a su práctica pedagógica y a su realidad con posibilidad de producir saberes y elaborar discursos pedagógicos generados en colectivo.

Podríamos decir que el concepto que más se acerca al grupo de maestros que conformamos el *LP* es de **equipo docente** expuesto por Hilda Mar Rodríguez Gómez y Jesús Alberto Echeverri Sánchez en su texto *Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad* y que hace referencia a los *modelos de colaboración docente*. Concepto que emerge en la investigación “*Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad*” desarrollada en algunas escuelas normales del departamento (Marinilla, Envigado, Antioqueña y Sopetrán) donde y a través de un *equipo de docentes* la “*experiencia de sí y del otro [se hace] visible [en] el cuerpo del maestro, su propio rostro, en los procesos de formación inicial y de formación permanente*” Rodríguez, G. HM y Echeverry, S. JA. (2013. Pp. 12) Así entendemos la definición de *equipo docente* como:

“El equipo docente es una institución de saber que encarna, en la institución formadora, las comunidades científicas y un *campo conceptual y narrativo de la pedagogía* bajo la forma de una estructura colegiada y comunicativa. Sus relaciones se extienden hacia la ciencia, lo público y lo curricular. Con respecto a la ciencia, genera la relación de objetos de conocimiento; y en lo que tiene que ver con lo curricular y didáctico, produce los objetos de enseñanza. Es de anotar que en dichos objetos tiene presencia la *formatividad*, entendida como moldeamiento del alumno–maestro a partir de los múltiples sentidos del mundo contenidos en los objetos de enseñanza” Rodríguez, G. HM y Echeverry, S. JA. (2013. Pp. 13)

Un *equipo docente* que se reúne y *establece vínculos* no solo académicos sino de orden afectivo y por qué no decirlo emocional, que tiene la posibilidad de producir conocimiento pedagógico a través de lo que y en cada uno de los encuentros hacemos: *reflexionar y analizar la cotidianidad escolar en conjunto*, en grupo, en colectivo, donde la interacción que emerge en su interior se da en medio de *múltiples relaciones* entre las que se encuentran, según Rodríguez, G. HM y Echeverry, S. JA. (2013. Pp. 13)

- Las relaciones entre diversas ciencias y saberes unidos por afinidades en la construcción de sus objetos, de conocimientos, de métodos y de sus campos de experiencia y experimentación.
- La necesidad de investigar problemáticas comunes planteadas desde los interrogantes que surgen en la construcción del plan de estudios y de los proyectos de investigación del núcleo.
- De este modo, el equipo docente no es la suma o superposición de asignaturas, sino la construcción de relaciones que desde necesidades inherentes, tanto a la ciencia como a la didáctica, se plantean entre los saberes enseñados.
- Con la exterioridad, con lo público.

Hacemos énfasis entonces en el concepto de **equipo docente** y retomamos la experiencia “*como el espacio en el que los referentes formativos y los conceptos articuladores producen sentidos y significados que se conjugan e insertan con estructuras móviles, cambiantes y complejas, produciendo en este movimiento un tejido y un espacio en el cual se configura la práctica pedagógica*” Rodríguez, G. HM y Echeverry, S. JA. (2013. Pp. 14) Bajo esta lógica se establecen al interior del LP y como *equipo docente* las condiciones de relación e interacción que emergen entre maestros y entre estos y los demás miembros de la comunidad educativa, aunque la mayoría de la veces no se expliciten es evidente que a lo largo de estos seis años existe un tejido y una relación que posibilita la construcción de conocimiento y la expresión de prácticas y experiencias cotidianas. Así y como lo muestra Hargreaves *et al*:

“Las culturas basadas en la cooperación y las relaciones colegiales dentro de un mismo centro, y también con otras escuelas, proporcionan apoyos que resultan esenciales para implementar cambios eficaces y posibilitar su mantenimiento a lo largo del tiempo, tal y como hemos observado en nuestro estudio. Gracias a ellas puede realizarse el trabajo emocional e intelectual que el cambio requiere, y al garantizar que los cambios sobreviven a los dos o tres individuos que los han preconizado, permiten que las reformas se sostengan al pasar el tiempo. Las culturas de colaboración en los centros escolares ofrecen un contexto para que se desarrolle una formación eficaz del profesorado, siendo a veces ellas mismas las que la proporcionan. Su creación y perpetuación dependen en buena medida la existencia de un liderazgo escolar cualificado” (2001, p. 178).

9.2.2.3 Tensión entre el deber ser y el ser

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable: También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos para renovar un mundo en común.” Arendt 1996:208)

Mucho nos hemos preguntado por los espacios donde se habilitan relaciones y donde la mayoría de las veces prevalecen interacciones de poder, actitudes discriminatorias y de exclusión, donde se exponen problemas pedagógicos que terminan en el ámbito de lo personal fracturando amistades o afectos entre colegas, exigiendo la comprensión y esforzándonos por entender un contexto, unos estudiantes y unas dinámicas institucionales que nada tienen que ver con lo cotidiano de las aulas de clase o la institución misma.

El escenario del *LP* favorece de una u otra manera la apertura frente a un entorno vulnerable, a una vida escolar que nos implica, nos invita y nos llama permanentemente a poner en juego lo que somos, a replantear lo que hacemos y a justificar lo que debemos; nos enseña constantemente que debemos aprender y desaprender en conjunto, *codo a codo con el otro*.

El *LP* nos abre las puertas para conversar y poner ahí en lo colectivo, *in situ*, los problemas y dificultades que encontramos como sujetos portadores de un saber, ahí hablamos de lo que queremos, de lo que nos preguntamos, de las experiencias de los otros, de las intervenciones que hacemos en el aula, de lo que nos aburre y de lo que nos hace permanecer en una institución como esta. Ahí hemos aprendido a ser menos protagonistas, a reflexionar y a pensar en aquello que acontece y sucede en la experiencia educativa.

En el *LP* le damos vida a lo que plantea Pedro Ortega en *educar para convivir* “*Entre contexto y educación hay una relación dialéctica. Un contexto empuja o frena, crea posibilidades o impone límites, suscita ilusión o desgana, engendra esperanza o desesperanza pero nunca es neutral o indiferente a la acción educativa*”

Tarea que se vuelve cada vez más compleja en tanto la cotidianidad de la escuela, tal y como se ha referenciado en apartados anteriores, se ve plagada por un sinnúmero de situaciones, muchas de las cuales se quedan sin resolver. Así podemos hablar y confirmar que existe una trama multicolor y propia al interior de las escuelas que va desde los escenarios escolares, su funcionamiento y organización, los compromisos y

movimientos del maestro, las historias de cada uno de los y las estudiantes, los múltiples sentidos que se le otorgan a la escuela y la educación, la desconfianza que se deposita hoy en día en el maestro y la difícil tarea de permanecer en ella, enseñar y aprender hasta el paso impredecible por la burocracia, el asistencialismo del sistema escolar, la ambigüedad de las políticas educativas, la administración autoritaria, autocrática y doméstica, el control, la arquitectura y las leyes y normas impuestas y arbitrarias.

Es evidente entonces que a la escuela la constituyen y la atraviesan circunstancias y realidades relacionadas de una u otra forma con el pasado, el presente y el futuro de las personas que la habitan, la crean y se la re-inventan día a día, así volvemos al principio del LP. En construcción grupal acordamos:

CG El LP nos permite reconocer la importancia de la escuela con sus propuestas y proyecciones, en este espacio se evidencia el restablecimiento de derechos y la conformación de comunidades de saber, narradas en textos y relatos compartidos semana a semana, develando procesos que van más allá de lo pedagógico, logrando impactar la sociedad; El LP es relacionar teoría y práctica, reconociendo las dimensiones del ser y los lineamientos institucionales. Allí el colectivo de maestros, buscamos la transformación social desde la inclusión que va más allá del ámbito educativo, y se manifiesta con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc. es decir, nuestra preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas. Por esto en el espacio del *LP* hemos alcanzado el cumplimiento de algunos sueños, posibilidades y acciones:

- Nos permitió comprender y aceptar las diferentes ópticas y posiciones de los maestros frente a un tema tan complejo como la autoridad.
- Logramos presentar de manera objetiva, sincera y sin pretensiones las decisiones tomadas o las acciones realizadas con cada actividad.
- Recepcionamos y analizamos cada una de las posiciones de los maestros (as) sin presentar ninguna posición como verdad absoluta.
- Relativizamos las diferentes estrategias optadas en los estudios de caso e hicimos acuerdos para seguir realizando las mismas estrategias pedagógicas adoptadas hasta el momento, pero con la claridad de lo que ellas conllevan para cada una de los maestros (as) implicados.
- Estamos en la línea de retener la población con dificultades, de crear estrategias para enganchar el caso a la escuela pese a las grandes dificultades que implica cada caso

Solo por enunciar algunos aspectos que se entremezclan y surgen en la voz de los maestros y maestras que participamos del *LP* en sus historias, ilusiones, proyectos y realidades.

10. Conclusiones

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación” Freire

Los colectivos de docentes se han ido constituyendo en narradores de experiencias que al interior de escenarios horizontales de formación y confrontación van instituyendo apuestas individuales y colectivas. El *LP* como muestra de ello le apuesta al objetivo de problematizar, reflexionar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico en virtud de la producción y construcción de conocimiento alrededor de la experiencia escolar, en este momento a su sistematización, publicación, difusión y deliberación pública.

En adelante se enunciarán algunas aproximaciones que concluyen por el momento el ejercicio de sistematización del *LP* como experiencia de y para maestros y maestras.

- El *LP* como equipo docente se ubica hoy, luego de seis años de existencia, como un colectivo de maestros y maestras productores y portadores de saberes pedagógicos, grupo de maestros que integramos un espacio de formación y reflexión alrededor de las prácticas pedagógicas y el contexto.
- Durante el desarrollo del texto hemos hecho énfasis en la responsabilidad que tenemos como maestros para y en colectivo asumir liderazgos que nos permitan crear, movilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la cotidianidad escolar
- Para continuar con el *LP* y en él con el *equipo docente*, es indispensable mantener activo del sueño por descubrir día a día, una escuela otra, una que rete permanentemente nuestro lugar como maestros y maestras en la rutina cotidiana.
- El *LP* apuesta por reconocer y agenciar experiencias pedagógicas a través de encuentros intencionados donde la voz del maestro y la maestra sean garantía de que la verdad existe y la posibilidad de nuevas búsquedas está presente. Prácticas y experiencias que fortalezcan la diversidad de iniciativas de alternativa pedagógica, emergentes en lo local.
- Como equipo docente le apostamos a un *LP* que moviliza un colectivo de maestros con el fin de producir conocimiento y ponerlo en práctica en el aula de clase, asumiéndonos como agentes productores de saber y de experiencias pedagógicas particulares y propias.
- En el ejercicio de sistematización visionamos, en la mayoría de maestros y maestras la voluntad y el deseo de transformar el pensamiento, la práctica pedagógica y la cotidianidad escolar a través de la reflexión, el reconocimiento propio y del otro y el encuentro con la vida escolar.
- Reconocemos la conformación de un equipo docente que le apuesta a experiencias vigentes y a desafíos presentes en la institucionalidad, retos que asumimos con cuidado y cautela, en tanto hemos comprendido que hay unos otros que *cuentan* y *suman* en la vida escolar. Unos retos que nos permitan identificar y visibilizar las diferencias entre maestros y maestras y en ellos reconocer sus

potencias en y desde la diversidad para construir y desde y en ella permitir tejidos que articulen, sostengan y solidifiquen un movimiento personal y profesional entre colegas.

- En la voz de maestros y maestras reconocemos la necesidad de seguir configurando un horizonte de actuación colectivo, un *LP* que nos permita como equipo docente ser y hacer en conjunto desde los nudos y nodos propios de la individualidad. Con el fin de trascender e incidir en diferentes espacios y estructuras institucionales para continuar re-significando nuestra labor como docentes y personas del común.
- Este ejercicio de sistematización le apuesta a la configurar subjetividades de maestros y maestras apostándole a acciones portadoras de cambio y transformación en ámbitos sociales, políticos, culturales y escolares.
- El *LP* reconfigura a la escuela y en ella las apuestas por habitar un espacio diferente en la construcción de un nuevo modelo de sociedad. Donde escuelas y maestros estrechamos relaciones entre educación, vida cotidiana y contexto, para dar existencia a derechos asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad y aceptabilidad (Tomasevsky, 2004) en esta lógica reconocemos la diversidad entre nosotros, maestros.
- El *LP* como metáfora de encuentro posibilita la apertura y el reconocimiento del otro en su ser, hacer y saber, permitiendo que como maestros tomemos conciencia del *rostro propio y en colectivo*
- El *LP* le roba un espacio a la cotidianidad escolar para devolver maestros atentos, alertas y reflexivos, que en su tarea ven que el encuentro con el otro es posible
- El *LP* se convierte en *dispositivo* y *práctica* de nuevas apuestas y propuestas, donde y a través de estos seis años hemos reconocido que logramos habitar en la diferencia

Entre otros aspectos resaltamos que el *LP* ha permitido en la institución educativa:

- Reflexionar alrededor de nuestras prácticas pedagógicas con respeto, ética y asertividad
- Aprender y desaprender sobre prejuicios, estereotipos y maneras de disponer nuestra labor docente
- Consolidar un equipo docente
- Velar por el sostenimiento y la permanencia de la población estudiantil
- Diseño de estrategias pedagógicas: los *carruseles* que han generado espacios de aprendizaje, socialización, autonomía, diversión y

- esparcimiento. Además de liderazgo, trabajo cooperativo, co-evaluación y convivencia
- Propiciar aprendizajes significativos y fortalecer los valores Abadistas
- Articular los proyectos obligatorios a través de estrategias pedagógicas
- Re-valorar los imaginarios del sector para afianzar la comprensión del contexto
- Llegar a acuerdos y construir intersubjetividades como “equipo” docente

Para culminar, pero para dejar el camino abierto y abonado retomamos un fragmento de Mejía, Marco Raúl

“Las redes y colectivo de maestros [*equipo docente*] se convierten en escenarios constituyentes de subjetividades individuales y colectivas desde los que se potencian maestros como sujetos productores de saber pedagógico, ampliando su capacidad de acción política” (2008. Pp. 11)

11. Bibliografía

Antelo, E. (2005). Tarea es lo que hay. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. I. Dussel and S. Finocchio. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Arendt, H. (1996). Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Península.

Barbero, J. M. (2004) Medios y culturas en el espacio latinoamericano. En: revista de cultura Organización de los Estados Americanos (OEI) Numero 5. Enero-abril <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>

Batista, J. (2004) A rede de investigacao na escola. Uma experiencia em gestacao. En: revista nodos y nudos. Volumen 2 numero 16 Pp. 69-78. Bogotá: RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional

Betancur, Ocampo, C.L. (2010) “La Caja de Cristal”: una escuela abierta como espacio para reflexionar las prácticas y los discursos pedagógicos. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia

Borrero Cabal, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo VII. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Bolívar. L. O. (2003) Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos Una guía para la acción. Colección cuadernos pedagógicos

Bustamante M, G M. (2013-9 La sistematización, una auto-narrativa que crea comunidades de memoria. Recuperado el 23 de noviembre. En: <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/GloriaBustamante-autonarrativa.pdf>

Bourdieu, P. (2001). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal

Cendales, G. L y Torres, Co. A. (2014) En: Las sistematización como experiencia investigativa y formativa <http://retemac.org.mx/docs/ANTOLOGIA%20DE%20SISTEMATIZACION.pdf>

Contreras, José y Perez Nuria. (2010) Investigar la experiencia educativa. Ed. Morata

Cullen, Carlos. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Crujía ediciones. Serie ¿Qué pensamos sobre...?.

Dabas, e. (1998) *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Dos Santos, F., Sánchez G. (1997) *Investigación educativa. Cantidad- cualidad: Un debate paradigmático*. Capítulo 1: Investigación cuantitativa versus investigación cualitativa. El desafío paradigmático. Santa Fe de Bogotá. Magisterio.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Paidós. Colección, voces de la educación.

Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: Reflexiones en tiempos de crisis*. Serie de documentos e Informes de investigación. Proyecto IDRC/FLACSO. N°186. Argentina: Flacso.

Durkheim, Emili (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires, Losada

Edwards, V y Tapias, G. *Redes desde la sociedad civil; propuestas para su potenciación*. En: Revista la Piragua. Número 11. Chile. CEAL Pp. 109-110

Ende Michael "Carpeta de apuntes", Madrid , Alfaguara, 1996

Ferreya, H., G. Peretti, et al. (2006). *Hacia una nueva educación con sentido auténtico. Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*

Foucault, Michael. 1995. *Tecnologías del yo*. Barcelona. Paidós

García Chacón; Gonzales Zabala; Quiroz Trujillo y otros. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo. Fondo Editorial. Medellín

Ghiso, Alfredo. *Pedagogía/ conflicto, pistas para de-construir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. En: Contexto y educación #52, Ijui, Unijui, 1998

Greene, M. *El profesor como extranjero*. (2008) En: *Déjame que te cuente. Ensayo sobre narrativa y educación*. Larrosa, J; Arnaus R; Greene M y otros. Ed. Laertes.

Green Stocel, Abadio. (1998). *El otro, ¿Soy yo? Su defensor*. Periódico de la defensoría del pueblo para divulgación de los derechos humanos. Año 5 N° 49. Diciembre

Graziano, N. *Había otra vez la infancia...* Crujía ediciones. Serie ¿Qué pensamos sobre...? 2010.

González de Cardedal, O. (2004) *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid.

Hargreaves, A; Earl, L; Moore, S y Manning, S. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona.

Héller, A. (1970) *Historia y vida cotidiana*. En: Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Septiembre 2009. Volumen 3. Número 2. México D.F. Grijalbo. 5-229

Héller, A. (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. Pág. 342 *EN: SALGUEIRO, A - M. Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Ed. Octaedro.

- Héller, A. (1982) La revolución de la vida cotidiana. Ed. Península.
- Larrosa, J. (2003) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia: Serie –encuentros y seminarios- Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona
- Larrosa, J. (2005) Una lengua para la conversación. En: Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coord) Entre la pedagogía y la literatura. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Larrosa J; Arnaus, R; Ferrer, V y otros. (1995) Déjame que te cuente. Ensayo sobre narrativa y educación. Ed. LEARTES. *Capítulo: Voces que cuentan y voces que interpreta: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica.* ARNAUS. Remei.
- León, Emma. Editora. (2009). Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad. Ed. Anthropos. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Left. E. (2003) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales En: revista NÓMADAS NO. 26. Universidad Central – Colombia
- Luna, M. (2003). Itinerarios del conocimiento: formas dinámicas y contenido. Un enfoque de redes. Barcelona-México, Anthropos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Manosalva Mena. Jorge Emilio. (2008). Identidad y diversidad: el control de la alteridad
- Martínez, Pineda. M-C. (2008) Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político. Colección seminarium MAGISTERIO. Línea de investigación discurso pedagógico.
- Martínez, Pineda. M- C. (2005) La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *En: Revista Nodos y nudos. Vol. 2. #19 Julio-Dic.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M-R. (2008). Redes pedagógicas: La construcción del maestro como sujeto político. Prologo. En: Martínez Pineda, M-C. Colección seminarium MAGISTERIO, línea de investigación discurso político pedagógico.
- Mejía M. R. (2008) Sistematización de experiencias. Una nueva forma de investigar en educación. Revista internacional magisterio # 33. Junio-Julio. En: <http://testbiblio.magisterio.com.co/content/no-33-sistematizaci%C3%B3n-de-experiencias>
- Mejía, M-R. (2008). La pedagogía crítica en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro de maestros gestores pedagogías críticas y resistencias. En: Revista Alethia, número 2. <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA>
- Meirieu, P. (2001). Frankenstein educador. Barcelona, Laertes
- Ortiz, B; García Sánchez B. Y & Santana, C. (2008). El trabajo académico del profesor universitario. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
- ORTEGA, Ruiz. Pedro. Educar para convivir. Universidad de Murcia. España. Recuperado de En: <http://www.konnenmexico.org/pdf/epc.pdf>
- Puerta, I. y Builes. L.F. (2009) Abriendo espacios flexibles en la escuela. (1ª ed.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, Gómez. H. M. (2014) ¿De qué está hecha la educación? En: Revista DEBATES N° 69 Septiembre-Diciembre. Universidad de Antioquia.

Rodríguez, G. H.M y Echeverry, S. J.A. (2013) Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad En: Revista Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación #39

Salgueiro, A- M. (1998) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ed. Octaedro.

Sacristán, G. (1990) Conciencia y acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores. *EN: Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países CEE.* Universidad Barcelona

Sanjurjo, L. (2009), (coord.). (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (1ª Ed.) Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo 1 "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas" Liliana Sanjurjo

Sandoval, Casilimas (2002). Módulo 4. Investigación cualitativa. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de investigación social. Santa Fe de Bogotá. ICFES. ARFO editor.

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>

Santos Guerra, M. Á. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. Rosario -Argentina, Homo Sapiens.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. En *Psicoperspectivas* vol. VII, p. 19. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

Skliar, C. and M. Téllez (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires, Noveduc.

Tezanos De Aracelly. (1985) *Maestros Artesanos Intelectuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, CIID

Tenti, E y Tedesco, J-C. (2005). Rol de los docentes en el cambio educativo. En: *Revista Proyecto Regional De Educación Para América Latina Y El Caribe.* PRELAC. 3 (173) 193. <file:///C:/Users/Family/Desktop/144666s.pdf>

Tiramonti, G. and A. Minteguiaga (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. G. Tiramonti. Buenos Aires, Manantial.

Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia.* México. Fondo de la Cultura Económica

Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual.* Barcelona

Suárez H. D y Argnani A. (2008) *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La red de formación docente y narrativas pedagógicas*

Walsh, Catherine. (2007) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales.* En: revista NÓMADAS NO. 26. Abril. Universidad Central – Colombia

Wiesenfeld, E. (Junio, 2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. En Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1099/2419>

Unda, Bernal. M. P; Boom. A.M; Medina, Bejarano. M.J. (2003) La expedición pedagógica y las redes de maestros: Otros modos de formación. Universidad Pedagógica Nacional. Serie de encuentros y seminarios

Zambrano, M. (1986). Los arboles claros del Bosque. (1ª Ed.) Barcelona, seix. Barral.

____ Britzman D. (1995) Practice makes practice: A critical study of learning to teach. New York. Suny Press. En: LARROSA Jorge; ARNAUS, Remej; FERRER, Virginia y otros. Déjame que te cuente. Ensayo sobre narrativa y educación. Ed. LEARTES.

____ Ministerio De Educación Nacional. MEN (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Dirección De Poblaciones y Proyectos Intersectoriales http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-90844_archivo.pdf

____ Sacristan, Gimeno. En: Salgueiro (1998) Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. (Conferencia pronunciada en: Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Universidad de Barcelona) Pág. 8-9

____ Tardif, M. (2004b). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Extraído el 5 marzo 2011 de <http://ideas-filosóficas.over-blog.es/article-michel-foucault-y-su-legado-en-la-filosofia-41184724.html>.