

Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo*

Resistance Practices of Teachers in the Educational Field

MSc. Paola Castaño Antolinez

Gestora de desarrollo pedagógico y social
Corporación de Educación Superior ISES



0000-0001-8204-3618

p.castanoantolinez@gmail.com

MSc. Camilo Andrés Diagama Briceño

Docente

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja
Candidato a Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia, Medellín



0000-0001-6256-8468

camilodiagama@gmail.com

Fecha de enviado: 16/01/2019

Fecha de aprobado: 04/03/2019

RESUMEN: Este artículo analiza algunas prácticas educativas alternativas que divergen de los intereses estrictamente capitalistas de los sistemas educativos nacionales, retomando los planteamientos de Deleuze, Guattari y Foucault. Se trata de una reflexión ontológica acerca de la subjetividad del maestro, de las formas en las que él puede pensar su situación en la sociedad actual, de las estrategias gubernamentales que lo involucran y, sobre todo, de las prácticas en virtud de las cuales él resiste al saber pedagógico y al poder de gestión que se le imponen.

PALABRAS CLAVE: práctica educativa, resistencia, institución, régimen de percepción, régimen de enunciación, subjetivación.

ABSTRACT: This paper analyses some alternative educational practices that diverge from strictly monetary interests of national educational systems, taking up ideas from Deleuze, Guattari and Foucault. It is an ontological reflection on subjectivity of the teacher, on the ways in which he is able to think about his standing in today's society, on the government policies that involve him and, especially, on the practices through which he resists to pedagogical knowledge guidelines and the management power model that are imposed to him.

KEYWORDS: educational practice, resistance, institution, regime of enunciation, regime of perception, subjectivation.

El campo de la educación se ha convertido hoy día en un sector económico como cualquier otro. En este sentido, se lo considera como un capítulo esencial de los modelos de desarrollo de los gobiernos a escala mundial, nacional y local. La política educativa tiene como principal objetivo asegurar el crecimiento económico, la reproducción ampliada del capital, mediante estrategias de gestión del conocimiento que permiten medir el impacto social de las instituciones educativas en términos de costos y beneficios. Estas estrategias configuran el campo educativo como un sector de empresas regulado por la competencia, la oferta y la demanda, es decir, lo configuran como un mercado de la educación.

Así concebida, la educación es un servicio que, como tal, debe responder a las necesidades de sus usuarios. Estos usuarios son tanto los estudiantes en calidad de pequeños empresarios de sí mismos, como las grandes empresas que esperan contratarlos con el menor costo posible. Los sistemas de evaluación estandarizada son precisamente los instrumentos empleados para medir las relaciones costo-beneficio en todos los niveles del campo educativo.

Como resultado de la crisis del régimen disciplinario que se viene presentando desde la mitad del siglo XX (Morey, 1990), el quehacer docente ha tenido que transformarse desde dos perspectivas en tensión. Desde la perspectiva de las políticas educativas, los funcionarios de Estado lo definen como el quehacer de un operario de métodos y medios de aprendizaje que se le imponen al docente desde afuera; mientras que, desde su propia perspectiva, los docentes revalorizan el ámbito de la didáctica inventando métodos y medios propios de enseñanza, que sirven al despliegue de pedagogías relativamente independientes de los

parámetros de medición impuestos por los sistemas educativos.

A partir del análisis de las condiciones que posibilitan movimientos de transformación de las instituciones educativas (entendidas éstas como las relaciones sociales de enseñanza y aprendizaje), y más allá de la perspectiva tecnocrática de las reformas implementadas por las instancias gubernamentales, aquí se denuncian las inconsistencias entre los objetivos supuestamente sociales que persiguen tales reformas (justicia, equidad, prosperidad, solidaridad) y los principios técnicos aplicados para alcanzarlos (subsidio a la demanda, competencia e innovación), para destacar positivamente aquellas prácticas educativas alternativas que divergen de los intereses estrictamente capitalistas de los sistemas educativos nacionales. De este modo, se quiere presentar las tensiones entre distintos regímenes de prácticas educativas, para señalar positivamente los principios de aquellas que resisten al régimen dominante del mercado educativo, es decir, que pugnan por transformar la función educativa en el mundo actual.

La presente investigación ha sido guiada, entonces, por las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles son los nuevos modos de subjetivación del maestro? ¿En qué consisten esas prácticas alternativas que se desarrollan como ejercicios de resistencia al régimen capitalista de Estado? La intuición que ha animado esta investigación consiste en que las prácticas de resistencia de los maestros definen estrategias educativas que se apartan de aquellas que son definidas por los sistemas de sujeción instituidos como entidades de educación formal, de manera que el núcleo del proceso de enseñanza – aprendizaje reside en lo que hacen esos maestros como partícipes de

una comunidad, en la construcción conjunta, colaborativa, del conocimiento.

Se han hallado cinco prácticas alternativas de resistencia de algunos educadores, que fueron analizadas a la luz de un marco teórico y conceptual que problematiza el rol del educador en la actualidad, tal como lo definen las políticas públicas. Tal problematización fue constatada en dichas prácticas, siguiendo un método de observación participante y apelando a entrevistas semi-estructuradas con quienes las realizan.

El marco conceptual: principios del análisis

En la perspectiva de autores como Deleuze, Guattari y Foucault, se piensa el problema del cambio social en general –y en particular el de la transformación de las prácticas educativas- a partir de los siguientes principios de análisis:

Las instituciones son lo mismo que las prácticas sociales. Consideramos que la institución es una práctica regulada de ciertas relaciones entre seres humanos para la consecución de un interés colectivo. Así concebida, la función principal de la institución no es limitar las acciones de los individuos, sino integrarlas a una práctica social o colectiva. Toda relación social tiene un carácter institucional, en tanto que, como explica Deleuze (como se citó en Diagama, 2016), “es establecida mediante reglas de acción y participación que son útiles a los asociados, pero que al mismo tiempo los obligan a asumir conductas propiamente sociales o culturales, distintas de su actividad instintiva”. En otras palabras, sostenemos que no existe diferencia alguna entre las prácticas sociales y las instituciones; las prácticas se constituyen en instituciones al estar sometidas a ciertas reglas de carácter social.

Las tensiones son inherentes a las instituciones, en tanto que éstas implican

coacciones y limitaciones distintas de la ley. Una institución es la práctica que articula un régimen colectivo de enunciación (una práctica discursiva) y un régimen colectivo de percepción (una práctica no discursiva), para la integración de los intereses particulares de los asociados en un interés colectivo (Foucault, 1979). Por supuesto, semejante integración también implica el empleo de mecanismos de coacción que impiden que los intereses particulares sean satisfechos de cualquier manera. En este sentido, toda institución presenta tensiones entre las fuerzas integradas bajo un régimen de enunciación y un régimen de percepción, puesto que reprime las expresiones y las acciones que no obedecen a estos regímenes. Sin embargo, lo que deseamos destacar es que no todo régimen institucional es un régimen estatal, es decir, no todo régimen de enunciación remite al ámbito de una Ley explícitamente formulada y superior a los intereses particulares de los asociados, así como no todo régimen de percepción remite a la apropiación monopolística de un terreno (una jurisdicción) (Foucault & Lynch, 1985). En cambio, sostenemos que existen regímenes institucionales variados.

La existencia de regímenes institucionales diversos abre la posibilidad de orientar las instituciones más allá del marco legal del Estado para realizar transformaciones sociales. Al reconocer la existencia de múltiples formaciones sociales que satisfacen las tendencias de los seres humanos de manera diversa y [...] que agencian regímenes o tipos de funcionamiento que no se explican por el paradigma de la ley, es decir, por el Estado como modelo de la sociedad (Diagama, 2016), se abre la posibilidad de orientar políticamente nuestras prácticas para liberar a las instituciones “del Estado y del tipo de individuación que se vincula con el Estado” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 249). Esto quiere

decir que nuestras prácticas pueden seguir regímenes diferentes al de la legislación y la apropiación monopolística de la tierra y del trabajo. El régimen estatal instaure relaciones sociales verticales, segmentos duros de mando y obediencia que sujetan a todos los actores del campo educativo a criterios de normalización (indicadores). Pero existen prácticas educativas, es decir, instituciones educativas, que orientan procesos de formación o de individuación hacia objetivos distintos a los de la normalización.

Ahora bien, se concibe el campo de la educación –el dominio objetivo de lo que hoy se llama ciencias de la educación– como el conjunto de problemas relativos al funcionamiento de las instituciones dedicadas específicamente a la enseñanza. Este campo presenta problemas diversos en tres subdominios de saber estrechamente vinculados, pero distintos por el alcance de sus determinaciones. En primer lugar, plantea problemas de didáctica, que incumben a la prescripción de las clases de actividad destinadas a la enseñanza de las disciplinas. Plantea también, a mayor escala, problemas de pedagogía, que conciernen a la organización de aquellas prácticas que guían el proceso de formación de los educandos en cada institución. Y finalmente, plantea problemas de política educativa, atinentes a la implementación de los sistemas y programas de gobierno que orientan el quehacer de un conjunto de instituciones de enseñanza hacia el progreso o desarrollo de una población determinada. La educación, así concebida, es un campo de intervención problematizado por la didáctica, la pedagogía y la política educativa, en confrontación con los espacios del aula, la escuela y el Estado.

Los tres subdominios están estrechamente relacionados, porque el primero tiene como fin el segundo y éste, a su vez, se legitima en el

tercero: la didáctica reproduce en el aula el ejercicio de una disciplina considerada fundamental, en tanto se estima que esta última participa del proceso completo de formación en la escuela, o sea de la pedagogía. Y la pedagogía se considera legítima en la medida en que muestra sus resultados, no en la propia escuela, sino en el sistema educativo, en el ámbito interinstitucional definido por las políticas de los gobiernos locales, nacionales y multilaterales. En contraprestación, la política educativa constituye en cada Estado un medio adecuado para la promoción de los procesos pedagógicos y las actividades didácticas, que los vincula al quehacer de las instituciones no educativas (familia, industria, etc.).

Sin embargo, la política educativa y el saber didáctico y pedagógico son heterogéneos, porque aquella surge recientemente en la historia de Occidente, precisamente cuando los gobiernos de los Estados europeos y americanos asumieron la tarea de educar a sus propias naciones, incorporando a la estructura estatal un saber escolar que los gremios de maestros habían formalizado previamente, al margen del ejercicio de la soberanía. En efecto, como lo ha mostrado Mariano Narodowski (1999), entre mediados del siglo XVI y comienzos del XIX, el saber de la pedagogía y la didáctica había sido construido por integrantes de comunidades religiosas o corporaciones laicas de maestros, que instituían sus propias escuelas con independencia de la administración de los Estados. La política de los soberanos en materia de enseñanza se limitaba a vigilar que no fueran en su contra los proyectos escolares de los gremios, proporcionando a éstos eventualmente recursos para fundar nuevas escuelas y concediendo a los maestros licencias de oficio condicionadas al pago de impuestos. Cuando mucho, los príncipes ilustrados recomendaban

los planes de estudio propuestos por autoridades escolares notables, pero no llegaban a decretar la implementación de estos planes en todas las escuelas fundadas en sus respectivas jurisdicciones, ni mucho menos a fundar instituciones estatales de enseñanza. En síntesis, ningún Estado tomaba a su cargo la función educativa, encomendada a los gremios de maestros; no existía lo que hoy llamamos política educativa, porque el poder soberano no se inmiscuía en la organización curricular de las escuelas ni en las actividades de enseñanza de los maestros.

El subdominio de la política educativa se consolida a lo largo del siglo XIX como una captura del campo de la educación escolar por los Estados nacionales, llevada a cabo por sus gobiernos mediante “tres tácticas principales: la contratación de docentes asalariados, la limitación o el condicionamiento al accionar de las iglesias en el terreno escolar y la obligatoriedad escolar” (Narodowski, 1999, p. 86).

Con la fundación de las escuelas estatales o públicas, con planes de estudio estándar, los profesores contratados por el Estado pierden independencia del gobierno nacional en sus criterios didácticos y pedagógicos, pero ganan una seguridad económica que no tenían durante el antiguo régimen.

Asimismo, el sistema de escuelas públicas impone condiciones pedagógicas a las escuelas de los gremios religiosos y laicos, en nombre del patrimonio cultural del Estado, del interés educativo de la nación. Y como este interés es reverenciado al mismo tiempo como un derecho del individuo garantizado por el Estado y como un deber del individuo para con la nación, su satisfacción exige el tratamiento escolar obligatorio de toda la población infantil. Se plantean entonces los problemas de educar a

todos los niños de la nación, de darles una formación para la ciudadanía y de hacerlo empleando los medios más eficientes para ello (las escuelas fundadas en el territorio nacional).

En el conflicto entre el régimen escolar instaurado por la iniciativa de los maestros y el régimen estatal impuesto por los gobiernos nacionales reside la clave de las transformaciones educativas que hoy presenciamos. En la medida en que los maestros adelantan prácticas de resistencia a los dispositivos implementados por los gobiernos para la normalización de las poblaciones en el terreno educativo, dichas prácticas trazan líneas de fuga que ponen en cuestión los principios de competencia, oferta y demanda, en provecho del fortalecimiento autónomo de lazos sociales locales y afectivos.

La comprensión de las prácticas de resistencia de los educadores en el terreno educativo se percibe como alternativa a los modelos estadísticos de las políticas educativas. Pero es necesario entender que dichas prácticas se desarrollan en el marco de una crisis que afecta a la civilización desde mediados del siglo XX: la crisis de las sociedades disciplinarias. Foucault mostró que en Occidente, desde el siglo XVII hasta la mitad del XX, el régimen de integración de las fuerzas sociales operaba mediante mecanismos de encierro, vigilancia y examen de las conductas a partir de su conformidad con ciertas normas. Estos son los aspectos básicos de un diagrama de poder disciplinario y de una formación de saber normalizadora. Sin embargo, en la medida en que tales mecanismos empezaron a ser insuficientes para gestionar la vida de las poblaciones y han venido siendo sustituidos por medios de información y comunicación masivas, la normalización disciplinaria ha sido, desde mediados del siglo XX, cada vez más

cuestionada. Se ha optado por una nueva estrategia de normalización que no requiere de espacios de encierro, ni de vigilancia directa, ni de exámenes: se trata del régimen de seguridad o de control que impera en nuestras sociedades actuales. A diferencia de las disciplinas, los dispositivos de seguridad operan en espacios abiertos, mediante el registro de las actividades de los seres humanos (más que por la vigilancia de sus cuerpos) y por mecanismos de evaluación permanente (más que por exámenes).

Semejante transformación en los regímenes de saber-poder en Occidente se evidencia en los distintos subdominios que componen el campo de las ciencias de la educación. En lo que concierne a las políticas educativas, los marcos de referencia internacionales que orientan la constitución de los sistemas educativos se han convertido en lo que la Unesco llama “planes nacionales globales”, los cuales son corpus de reglas facultativas que operan según una nueva racionalidad (regímenes de enunciación y regímenes de visibilidad) cuya meta principal ya no es la “excelencia en la formación” sino “la calidad educativa”. Es así como “los criterios de cobertura, competencia e innovación son los pilares de esta estrategia gubernamental que promueve la oferta y la demanda de los servicios educativos a nivel planetario” (Diagama, 2016, p.10). Las estrategias de acción gubernamental disponen entonces de mecanismos de evaluación estandarizada que se imponen al margen de las condiciones particulares de los contextos nacionales, regionales y locales.

En lo que atañe al subdominio de la escuela y de la pedagogía, la producción especializada del saber pedagógico ha quedado en manos de expertos que trabajan en ámbitos externos a las instituciones escolares (sean funcionarios públicos que desempeñan funciones

administrativas o bien consultores privados contratados por los gobiernos), de manera que los maestros o docentes de oficio ya no son quienes construyen autónomamente dicho saber. Ello se debe, ante todo, a que se ha impuesto como modelo de funcionamiento de las instituciones educativas lo que se ha llamado la Gestión Escolar, según la cual los objetivos primordiales de la institución educativa no se definen en función de la transmisión de un corpus de conocimiento entendido como patrimonio cultural, sino en función de la eficiencia en la administración de los recursos (físicos, humanos y, sobre todo, financieros) y en función de las leyes de la competencia entre instituciones de enseñanza (Grinberg, 2008).

Es importante tener presente que la pedagogía, tal como se constituyó desde el siglo XVII hasta mediados del XX, era un corpus de saber que pretendía dominar todas las prácticas de enseñanza en un sistema de conocimiento escolar erigido como patrimonio cultural de la civilización. Los principios operativos de este saber pretendidamente científico eran la instrucción simultánea (enseñar al mismo tiempo y de la misma manera los mismos conocimientos a un grupo de individuos con las mismas características) y la simultaneidad sistémica (imponer un currículo unificado a las escuelas de una misma región, de un mismo Estado) (Narodowski, 1999). La eficacia de estos principios dependía de que cada escuela fuera un espacio de aislamiento en relación con el resto de las instituciones sociales; que este espacio sirviera a la distribución de los cuerpos para asignarles actividades de aprendizaje por grupos separados unos de otros; que esta distribución permitiera clasificar a los educandos en niveles de aprendizaje correspondientes a su edad y a su sexo; y que las conductas desviadas de las normas fueran corregidas mediante

ejercicios de repetición (castigos correctivos). Y todo el proyecto de la pedagogía consistía en formar a los individuos de conformidad con un modelo de hombre y con un modelo de sociedad fuertemente enraizados en la historia de la civilización.

Sin embargo, lo que entra en crisis, desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, son tales modelos. No se puede establecer un modelo de hombre que comprenda todo lo que los seres humanos deben saber; no es posible establecer un modelo de sociedad bajo el cual todos los comportamientos humanos persigan los mismos valores y obedezcan a las mismas reglas. El horizonte de homogeneización propio de la pedagogía tradicional se ha borrado. De aquí que el énfasis de las pedagogías contemporáneas no recaiga en el “qué enseñar” sino en el “cómo enseñar”. Se deja entonces a cargo de cada institución educativa la tarea de definir su propio proyecto pedagógico; se recomienda dar un predominio a las actividades de aprendizaje grupales sobre las individuales, a los proyectos transversales o transdisciplinarios sobre el trabajo exclusivo en cada asignatura; se promueve una educación pluricultural e inclusiva que impacte los ámbitos extraescolares; y se exige el uso didáctico de material audiovisual y multimedia y los canales de aprendizaje en línea. No obstante, la legitimidad de estos métodos y medios de enseñanza sigue dependiendo de los resultados que su empleo arroje a la luz de los criterios de buena gestión fijados por las políticas educativas.

Así es como el dominio de la pedagogía queda subordinado al de la política pública. Esta última define las prácticas pedagógicas admisibles (“de valor, innovadoras”) y el tipo de educador necesario (el que logra los objetivos planteados por el Estado, quien es capaz de desarrollar las competencias básicas). Las

prácticas (discursivas y no discursivas) y los sujetos involucrados en ellas deben responder a sistemas de organización estatal que normalizan los efectos de las diversas acciones educativas. De tal forma que las políticas públicas “constituyen ellas mismas la subjetividad del sujeto en tanto sujeto obediente a normas que parecen originarse desde su propio interior o naturaleza, y por tanto difícilmente identificables como formas de represión u opresión” (Lemm, 2010, p. 17).

En lo que atañe al subdominio de la didáctica, el hecho de que el docente se vea obligado a capacitarse en el cómo enseñar lo que sabe, es decir, el hecho de que la pedagogía orientada a los indicadores se encuentre en principio desligada del trabajo concreto del docente y de su propio contexto, lo convierte en un simple operador de la política educativa, máxime cuando la exigencia de hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación lo desautoriza como sujeto que detenta el saber que transmite. En efecto, de ser una autoridad educativa como encarnación de un saber adquirido por disciplina, el docente se convierte en un facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, o sea quien proporciona los medios más eficaces para acceder a cierta información y para plantear ciertos problemas.

Parece, entonces, que el profesor como sujeto de conocimiento tiende a desaparecer y que su relativa autonomía se disuelve, que sus posibilidades de auto-constitución se difuminan. Parece incluso que el educador se convierte en un sujeto desdibujado, atópico, del que los procesos de aprendizaje pueden prescindir. En efecto, hoy existen diversos programas informáticos para el aprendizaje que tienden a desvirtuar la relación educador-educando para sustituirla por la relación máquina-aprendiz.

Ante estas circunstancias, la presente investigación es una reflexión ontológica, a la manera de Foucault, acerca de la subjetividad del maestro, de las formas en las que este piensa su situación objetiva en la sociedad actual, de las estrategias gubernamentales que lo involucran y, sobre todo, de las prácticas en virtud de las cuales él resiste al saber pedagógico y al poder de gestión que se le imponen desde afuera. En otros términos, se trata de una indagación sobre el Poder-Hacer del maestro, sobre su subjetividad como núcleo de resistencia. ¿Qué puede hacer el educador, en sus circunstancias singulares, para dejar de estar sujeto al régimen de Estado que lo confina a ser un operario de la política educativa y un facilitador de los aprendizajes? Ésta es una pregunta por la autodeterminación del educador en la confluencia de los múltiples elementos que conforman el dispositivo educativo actual.

La apuesta: prácticas educativas alternativas como modos de subjetivación

Siguiendo el programa trazado por Foucault, esta investigación se desarrolla como un análisis del ser y del acontecer de la práctica docente en la actualidad. Análisis que implica hacer enunciables y visibles tanto el pasado que nos ha llevado a constituirnos como educadores en el momento actual, el conjunto de disciplinas y controles por las que somos educadores, así como las prácticas que llevamos a cabo para dejar de ser lo que somos. Como lo afirma Deleuze: “El pensamiento piensa su propia historia (pasado), pero para liberarse de lo que piensa (presente), y poder finalmente pensar «de otra forma» (futuro)” (Deleuze, 1987, p. 155). Pensar el pasado para resistir al presente y poder configurar un futuro distinto. Así pues, el interés de la investigación reside en la relación que se puede establecer entre los nuevos modos

de subjetivación de los docentes y el régimen de enunciación y visibilidad conformado por las prácticas educativas dominantes en el país.

La investigación destaca entonces procesos de producción de subjetividad capaces de resistir tanto al régimen disciplinario de la educación tradicional, como al régimen de control que hoy se instala en nuestra civilización (Deleuze, 1990). Por eso, las prácticas analizadas a continuación conforman una muestra de procesos éticos y políticos de algunos educadores que, al compartir de manera singular sus conocimientos, sentires y vivencias, aportan a una comprensión diferente del mundo y de las condiciones de vida en este. Tales prácticas son nuevos modos de subjetivación que tienen efecto en el quehacer docente, que lo caracterizan con rasgos singulares y vislumbran sus posibles transformaciones en el futuro. Rompen con las continuidades de la educación formal tradicional, fundada en nociones universales, imprimiendo una actitud ética y política del maestro en relación con su quehacer pedagógico, una praxis que sirve a la comprensión del estudiante como sujeto, a partir de una mirada crítica del contexto social en el que nos encontramos actualmente. Cada una de estas prácticas señala un “proceso de individuación que tiene que ver con los grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos” (Deleuze, 1990, p. 157).

En esta perspectiva, se presentan cinco prácticas educativas alternativas:

a) *La práctica del profesor Ángel Molano.* Licenciado en Ciencias Sociales, el profesor Molano ha liderado experiencias de pedagogía crítica con comunidades escolares y no escolares. Ha participado también en procesos sociales de negociación y construcción de memoria histórica con comunidades indígenas y campesinas. Actualmente realiza la promoción

de la lectura en los departamentos de Caquetá y Putumayo, la cual se desarrolla en escenarios geográficos, culturales y políticos adversos, no solamente por encontrarse en las selvas colombianas, sino también porque estas regiones han sido afectadas enormemente por el conflicto armado a lo largo de la historia de nuestro país. La presencia de grupos armados, la explotación minera y petrolera y las condiciones de precariedad económica en las que viven sus pobladores, son algunos de los factores que tornan sumamente difícil la práctica pedagógica en dichas regiones.

En este contexto, el profesor Molano trabaja en la educación de promotores de lectura, niños(as) y jóvenes, con la meta de formarlos(as) como bibliotecarios. Desarrollando procesos barriales de integración, esta práctica pedagógica promueve la consolidación de bibliotecas comunitarias y la creación de radio-revistas poéticas. Esta iniciativa estimula la transformación y el fortalecimiento de la creatividad en las comunidades, a través de los proyectos artísticos y culturales que pueden surgir del trabajo en las bibliotecas, las cuales son instituidas como espacios de encuentro pacífico en los que se abren muchas posibilidades de tejer saberes, a partir de la literatura y el arte.

Tomando distancia de la actividad docente que se realiza formalmente en los colegios, el profesor Molano piensa su práctica pedagógica como “un encuentro profundo con los libros que posibilita la reflexión de la vivencia como comunidad y [permite] reconstruir procesos críticos colectivos para recrear y reconstruir la memoria”. Se trata de una experiencia que critica la práctica educativa tradicional, aquella que enseña a obedecer y no a pensar, aquella que cosifica a las personas. Así pues, el profesor Molano lidera prácticas que desdibujan las

estructuras escolares tradicionales, a través del encuentro informal con los libros y con las propias vivencias.

b) *La práctica de la profesora Paola Ramírez.* Profesional en Ciencia Política, Docente de la Corporación ISES y acompañante de los procesos de investigación en el Centro Institucional, la profesora Ramírez orienta las asignaturas de Cultura política, Metodología de la investigación, Geopolítica y Geo-económica. En un ámbito de educación formal, ella lidera procesos formativos que van más allá de la enseñanza de técnicas e informaciones, acordando con los estudiantes los temas y problemas a los que debe responder el desarrollo de sus cursos. La profesora considera que la construcción del conocimiento es una práctica que involucra tanto al educador como a los educandos, por ello sistematiza el avance de cada una de las clases, en un ejercicio de autocritica que responde a la pregunta: ¿qué me aporta, como educadora, el proceso educativo?

Además, la práctica pedagógica de la profesora en las asignaturas mencionadas contribuye a que cada estudiante desarrolle su propio proyecto de vida, reconociéndolo como sujeto político, ciudadano activo en el seno de una colectividad. De esta forma, el quehacer docente plantea el problema de llevar la teoría a la vida de los educandos, o dicho en palabras de la profesora, “brindarles herramientas que les permitan defenderse en el mundo real”, para mejorar las condiciones de su propia vida individual, tanto como las condiciones de vida de las comunidades de las que ellos provienen. La profesora sostiene que la educación debería “responder a las condiciones que tenemos en el país y no reproducir modelos extranjeros que desaprovechan las capacidades y potencialidades” de nuestra gente y nuestra tierra.

La profesora Ramírez advierte: “no hay una sola estrategia, no hay fórmulas mágicas... Son los mismos grupos, son las mismas dinámicas de los grupos y los individuos lo que determina la estrategia que el maestro va a adoptar”. De esta manera, ella muestra su disposición a transformar permanentemente su práctica pedagógica y didáctica, en función de los sentires, saberes y necesidades de los sujetos a quienes se dirige, realizando fuera del aula regular acciones formativas vinculadas con la realidad nacional.

c) *El BikeLab fundado por Mauricio Forero.* Diseñador industrial con Especialidad en Educación y Comunicación, el señor Forero es el creador del BikeLab, un espacio que funciona a la vez como café tertulia, taller de trabajo colaborativo, biblioteca de movilidad y tienda de emprendedores, en torno a la cultura de la bicicleta. Su misión consiste en construir un tejido social a través de una experiencia educativa de carácter colaborativo.

En el BikeLab se comparte conocimientos prácticos y oficios vinculados a la bicicleta, sin la exigencia de estandarizar los procesos de aprendizaje de quienes son convocados. De esta manera, cada participante tiene la posibilidad de aprender de la experiencia del otro: por un lado, los procesos de aprendizaje no están sujetos a la estructura “canónica” de la escuela tradicional; por otra parte, la práctica educativa gratuita enseña a resolver problemas de la vida cotidiana. En efecto, en las tertulias y los talleres gratuitos de mecánica de bicicletas, las personas aprenden a resolver las dificultades que se les pueden presentar al rodar todos los días.

Así pues, el BikeLab propone la construcción de un ámbito cultural y educativo que transforma la relación tradicional emisor-receptor propia de la escuela tradicional, en la medida en que fomenta procesos de co-creación del

conocimiento de los oficios. La práctica de Mauricio Forero brinda la posibilidad de aprender colaborativa y voluntariamente: cada quien decide qué quiere aprender, y para aprenderlo colabora en actividades que alimentan su proyecto de vida. Esta práctica hace de la confianza el principio del aprendizaje, de la que depende todo el trabajo colaborativo. “La construcción de confianza genera un tejido social sólido” –dice Forero con razón. La práctica educativa instituida en el Bike Lab es un ejemplo privilegiado de construcción de nuevos modos de relación social.

d) *El Colectivo Barriga Llena Corazón Contento y su Escuela Popular La Colmena.* La práctica educativa del Colectivo se orienta a la reivindicación del derecho a la ocupación comunal de la ciudad, en virtud de la construcción de lo que sus integrantes llaman “ciudades rebeldes”, unos espacios que ponen en cuestión el modelo de ciudad en Colombia y Latinoamérica. Dicha práctica se realiza en acciones de apropiación colectiva del territorio, tales como la construcción de huertas y bibliotecas comunales; la exploración del ambiente en que viven las comunidades; la organización de encuentros para crear conocimiento y plantear los problemas culturales, económicos y políticos que afectan a las mismas; y el diseño de estrategias para exigir derechos colectivos relativos a la conservación del hábitat, la reconstrucción de espacios, la alimentación y la educación.

El Colectivo ha desarrollado estrategias educativas como la Comunicación Popular, que promueve el uso colectivo de medios audiovisuales y técnicas como el stencil o la serigrafía. También organiza festivales como El Trébol de todos y todas, un evento dedicado a fomentar el interés por la agricultura a través del arte. Pero sin duda su proyecto más notable es

la Escuela Popular La Colmena, una iniciativa que, a partir de una visión histórico-cultural de la ciudad, brinda herramientas teóricas y prácticas para transformarla y para garantizar los derechos de quienes la habitan. Según los integrantes del Colectivo, la Escuela “surge entonces para ponernos abejas con la realidad, es decir, para estar en la capacidad de leer el mundo y de pronunciar nuestra palabra verdadera al transformarlo. Lo anterior resulta fundamental precisamente por la construcción colectiva del conocimiento que propone la Escuela Popular, además de la relación entre el trabajo manual y el intelectual y el diálogo constante como configurador de otros sujetos posibles, y necesarios, para el proceso de liberación”.

e) *El colectivo Bici-utopía*. Conformado en su mayoría por profesores de diferentes disciplinas (entre ellos, Camilo Andrés Julio, Juan Felipe Ocampo, Julie Benavides, David Ortega, Andrés Acevedo y Johana Mesa), este colectivo promueve el uso de la bicicleta como práctica ambiental para el descubrimiento y la apropiación de ecosistemas en la ciudad de Bogotá. Teniendo como ejes centrales el conocimiento de los ecosistemas y el reconocimiento del territorio como base del proceso de transformación social, el colectivo propone circuitos ciclísticos que permiten reconocer el potencial ecológico de la ciudad y toda la biodiversidad que aún se conserva en ella. Los bici-recorridos por la ciudad fomentan acciones de apropiación territorial y difunden la práctica del Buen Vivir, promoviendo la recuperación de saberes ancestrales y el cambio en las prácticas cotidianas de los participantes en su relación con el entorno y los demás seres humanos.

El colectivo surgió del primer Diplomado en Bici (año 2015), un espacio que propició la gestación de procesos alternativos por los cuales

los participantes llegaron a convertirse en guardianes del territorio. Bici-Utopía tiene una postura pedagógica inspirada en las pedagogías críticas, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la mirada del aprendizaje significativo propia del constructivismo. Sus integrantes entienden que el trabajo orientado por la creatividad, la emotividad y la fraternidad es fundamental para sobrepasar la acumulación de saberes y potenciar las dimensiones del ser humano hacia la realización de actividades en defensa de la madre tierra.

La articulación de elementos ambientales, científicos, de saber ancestral, artísticos, entre otros, configuran la apuesta ecológica, cultural y educativa del colectivo. La visibilización de los territorios y la participación activa son aspectos fundamentales de las jornadas del colectivo, las cuales buscan empoderar a las comunidades de cada territorio visitado para la apropiación ecológica del mismo, abriendo espacios de reflexión sobre los impactos ambientales y sociales de sus diversas prácticas. Además, el colectivo trabaja en la recuperación ecológica de las zonas visitadas, promoviendo el diálogo entre las comunidades y las autoridades ambientales locales, de modo que contribuye a la consolidación de un proceso de ciudadanía que tiene injerencia en la construcción de las políticas públicas.

Ahora bien, las cinco prácticas expuestas constituyen modalidades por las que se establecen relaciones sociales diferentes de las que imperan en el sistema educativo. Mientras que las orientaciones pedagógicas estatales “ponen de moda” estrategias aplicables a una única relación genérica entre educador y educando, las prácticas señaladas trazan líneas de fuga respecto de esta relación. Cada una a su manera muestra un proceso de subjetivación que transforma el hecho educativo y lo sitúa más allá

del marco normativo del Estado. Cada una a su manera abre un espacio para que los sujetos compartan libremente con los otros sus conocimientos, sentires y vivencias, instituyendo unas relaciones sociales que no están completamente reguladas por el Estado, en tanto que establecen vínculos afectivos y fortalecen actitudes críticas ante las estrategias educativas gubernamentales.

Se trata de relaciones localizadas y afectivas que ponen en cuestión las estructuras políticas de los Estados-nación y la axiomática capitalista mundial, en tanto que implican modos de existencia colectiva que, en virtud de cualidades y potencias singulares, únicas, invalidan la realidad social genérica del sujeto propietario-trabajador. (Diagama, 2016, p. 8)

En el campo educativo, esos modos de existencia colectiva escapan a la relación genérica que hace del educador un operario del sistema capitalista.

En efecto, las prácticas alternativas rechazan el modelo de la educación nacional colombiana, el cual ha instituido formas relacionales de “supervivencia” en condiciones de desigualdad social y económica. Orientado a la normalización estadística de la población, este modelo hace creer a cada colombiano que “un yo autónomo es un yo separado, independiente, que debe afirmarse contra la amenaza constante del otro” (Fascioli, 2010). Semejante creencia es el efecto de una integración social operada mediante la promoción de la competencia y del deseo de lucro, estrategia que mina las prácticas orientadas a la construcción de comunidades solidarias. Las prácticas educativas alternativas, en cambio, son instituidas por sujetos que se han atrevido a difundir el saber mediante la promoción de un patrimonio colectivo y sin ánimo de lucro, de modo que hacen de la función

educativa una especie de estética de la existencia, cuyo valor es inconmensurable desde el punto de vista de las lógicas instituidas por el Estado. Se trata de otra manera de ser educador, una manera de ser maestro que cuestiona las condiciones impuestas a la profesión docente por las políticas públicas, y que abre caminos para transformar las prácticas educativas.

Puntos de llegada (más que conclusiones): reglas generales para la consolidación de instituciones educativas alternativas

Si entendemos que las prácticas sociales son las instituciones mismas, entonces podemos afirmar que las prácticas educativas alternativas se instituyen como estrategias de resistencia a la regulación que el Estado lleva a cabo en los espacios de educación formal. Tales prácticas señalan líneas singulares de experimentación, procesos de subjetivación que rechazan el control operado mediante la evaluación estandarizada de competencias, oponiéndose a la asepsia comportamental de una ciudadanía global pretendidamente productiva. De esta manera, las prácticas alternativas configuran nuevos regímenes institucionales, transformando la función educativa tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Desde esta perspectiva, el cambio social no se da por la vía tecnocrática, que introduce modificaciones graduales en los marcos normativos, para impedir que las prácticas sociales desborden un modelo de desarrollo económico impuesto como esquema de justicia; el cambio social se produce, por el contrario, en virtud de la invención de medios, procedimientos e instrumentos, que satisfacen colectivamente los intereses de los asociados, liberándolos “de la justicia que les imponen los aparatos del Estado” (Diagama, 2016, p. 2). Porque, como

dice Paola Ramírez, “las políticas [educativas nacionales] se quedan cortas... No apropian las características sociales, culturales de los colombianos... [Se ponen] al servicio de las empresas, pero no construyen país... [Acatándolas] no se enseña a pensar el porqué de lo que se aprende”.

Con base en las cinco prácticas expuestas, podemos formular algunas reglas generales para la consolidación de instituciones educativas alternativas:

- Realizar una práctica pedagógica que interese realmente al educador, es decir, que manifieste su deseo de compartir su saber y su experiencia con los demás. “Sentir pasión por enseñar... la práctica que desarrollamos es la recopilación de las experiencias vividas...” (Mauricio Forero).
- Llevar la función educativa a escenarios no educativos para producir cambios sociales; extender las acciones educativas fuera de la institución de educación formal. “Llevar la teoría a sus vidas para que sean capaces de defenderse en el mundo real. [Hacer un] uso concreto de la teoría en el mejoramiento de sus vidas y el de sus comunidades” (Paola Ramírez). “Hay que externalizar la labor del colegio y hay que sacar a los pechos de la institución, un poco, darse cuenta de lo que hay alrededor” (Juan Felipe Ocampo).
- Reconocer múltiples actores no escolares y no académicos, que rodean el ámbito escolar y académico. “Hay muchos más actores que rodean lo escolar, como la familia, el barrio, la comunidad... Que [los estudiantes] tengan la posibilidad... de salir de las cuatro paredes del colegio. Porque si solo nos quedamos en esa educación heredada de la revolución industrial, sentados todos en un salón, todos igualitarios” (Juan Felipe Ocampo).
- Promover procesos de crítica constructiva a la convivencia cotidiana de los participantes: considerar los deseos y proyectos de quienes acuden al educador, para modificar los procesos predeterminados de la institución de educación formal; y considerar la posibilidad de que el educador aprenda del educando, para adelantar procesos de educación compartida y colaborativa. “Co-crear el conocimiento... el alumno tiene el derecho de expresar su interés y proponer... [Los alumnos deben expresar sobre qué quieren profundizar, proponer cambios sobre temas que ya están establecidos en los pensum]” (Mauricio Forero). “Cada espacio posibilita transformar y construir desde diferentes ángulos” (Ángel Molano).
- Valorizar el aprendizaje restando importancia al instrumento de la calificación numérica; dar prioridad al entendimiento colectivo sobre el individual. Por ende, valorizar el proceso de aprendizaje más allá del lucro. “[Estamos] acostumbrados a pagar para obtener un servicio [educativo]... [Pero] es distinto si se desarrolla la autonomía, aprender acompañado y viviendo la experiencia” (Mauricio Forero).
- Integrar la práctica educativa a otras prácticas sociales que redunden en la autonomía de las comunidades (más allá de la acumulación de saberes). “Potenciar estas otras dimensiones que tiene el ser humano en los procesos educativos; pues va a garantizar que el día de mañana las personas que participan en estos procesos, por ellos mismos, puedan generar sus propios procesos, (...) o independientemente trabajando en defensa de algún territorio. Vemos cómo después de algunos procesos educativos uno se encuentra con personas que participaron y ellos están liderando

procesos ambientales o están vinculados a organizaciones ambientales (...) u organizando su propio proceso de organización social" (Camilo Andrés Julio).

- Hacer visibles las inconsistencias políticas que se presentan entre las promesas de los gobernantes estatales y las estrategias que estos aplican para alcanzar sus intereses reales. De esta forma, se evita que las iniciativas de base sean coaptadas para fines electorales. "[Los políticos] usan el tema de la bicicleta, es un tema electoral... mostrarse amigables con el medio ambiente, pero es un arma de doble filo, porque por un lado promueven el uso de la bicicleta, pero por otro lado están construyendo la vía longitudinal en el occidente; también [están implementando] el plan zonal del norte con la construcción de Lagos del Torca... [Por eso hay que] plantear una política pública desde la base" (Juan Felipe Ocampo).

Las reglas enumeradas cambian la relación formal, regulada por el Estado, entre educador y educando, lo cual no significa que sean aplicables solamente en ámbitos educativos no formales, sino que introducen un elemento informal o afectivo en la relación educador-educando, que trastoca el carácter tradicionalmente autoritario de esta, incluso en las instituciones de educación formal (como en el caso de la profesora Paola Ramírez).

Dichas reglas brindan a los participantes la posibilidad de construir colectivamente una práctica o una institución educativa adecuada a su propio contexto, que gane independencia en relación con intereses ajenos a los de la comunidad. Aprovechando la creatividad de los sujetos interesados en instituir una educación autónoma, alientan procesos de subjetivación que rompen con los marcos establecidos por la

ley. Así, las relaciones sociales que la ley había definido cambian de sentido, cuando no lo pierden, para dar paso a nuevas relaciones que no son estrictamente escolares o académicas.

Sin embargo, es evidente que la sola observancia de las reglas no garantiza la consolidación de instituciones educativas alternativas; de hecho, estas reglas solamente pueden desempeñar el rol de principios. En realidad, la construcción de instituciones alternativas depende del ingenio con que los sujetos, en particular los educadores, aplican los principios mencionados en las circunstancias más variadas. No hay, pues, fórmulas universales para resistir al régimen de normalización, sino lineamientos para una lucha que emplea medios distintos en cada contexto. Por consiguiente, las prácticas educativas de resistencia ante la lógica organizacional del capital y del Estado son tan diversas como pueden serlo las comunidades que las instituyen. "Si en el mundo existen instituciones diversas para la satisfacción de una misma tendencia (...), es porque de una sociedad a otra varían tanto la consideración de las mejores circunstancias [para satisfacerla] (...), cuanto los medios de que se dispone para hacerlo" (Diagama, 2016, p.03).

Es importante reiterar que no existe una institución educativa que sirva de modelo único a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por ello no sirve de nada copiar las políticas públicas o implementar las estrategias pedagógicas creadas en otros países. Las reglas que hemos expuesto no ahorran a los educadores la misión de encontrar por sí mismos los medios para cambiar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en su propio contexto de trabajo, a pesar de los obstáculos que a menudo interponen los gobiernos en la construcción de comunidades e individuos solidarios. Los

educadores que resisten a estos obstáculos reinventan, por ende, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en consideración de las circunstancias del colectivo humano que toma las riendas de su propio proceso educativo.

Así concebida, una institución educativa alternativa es el resultado de una integración social de fuerzas que se libera de los límites determinados por la ley (políticas públicas, estándares, guías del MEN, etc.) para dotar de un nuevo sentido a las relaciones humanas, arraigándolas a los afectos propios de una comunidad. De esta forma, este tipo de institución desvaloriza el lugar de cada individuo como propietario privado (quien se relaciona con los otros solo a través del intercambio de bienes), y por ende, desvaloriza la perspectiva de acuerdo con la cual la vida es una competencia por alcanzar y defender privilegios.

La resistencia consiste, entonces, en construir regímenes institucionales basados en la producción de afectos, es decir, en procesos de subjetivación que cuestionen los dispositivos de verdad y poder establecidos mediante la ley y la norma. El maestro enseña a los aprendices a ocuparse de sí mismos, para que luego ellos se ocupen de transformar entre todos las condiciones de su sociedad. Porque la práctica educativa alternativa no necesita de la política pública educativa para tener un sentido y una realidad. Se puede instituir relaciones por las que cada individuo encuentre los medios para llevar a cabo su proceso subjetivación, en conexión con los intereses de un colectivo. Se puede inventar otras formas de actuar como educador, que sean liberadoras y vinculantes.

Notas:

* Artículo presentado como resultado de la investigación desarrollada en la línea de Educación y Pedagogía dirigida por el profesor Camilo Diagrama, adscrita al macroproyecto «Tensiones

entre prácticas sociales y marcos institucionales» de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias:

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Trad. de José Vázquez Pérez. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>
- Diagrama, C. (2016). *Liberando del Estado a las instituciones*. Texto inédito. Bogotá.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista ACTIO*, 12. Recuperado de: <http://actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Fascioli12.pdf> [Accessed 17 May 2017].
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. (2ª Ed.). Trad. de Juan Varela y Fernando Álvarez Uría. Madrid: Ed. de la Piqueta.
- Morey, M. & Allende Salazar, M. (1990). *Michel Foucault. Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. & Lynch, E. (1985). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lemm, V. (2010). *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*. Prefacio. Ediciones UDP. Recuperado de: <http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/prefacio.pdf>
- Naradowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.