



## LA MAESTRA Y EL MAESTRO INVESTIGADOR: RECONSTRUCTORES DE SENTIDO E IDENTIDAD

Una lectura desde la Expedición Pedagógica y el Programa Ondas<sup>1</sup>

**Marco Raúl Mejía J.**

*Programa Ondas, Expedición Pedagógica, Planeta Paz*

*" La mayoría de los científicos no están conscientes de las implicaciones epistemológicas y ontológicas de lo que hacen, porque para ellos ciencia es un dominio de praxis y no un dominio de reflexiones. Algo similar acontece a muchos filósofos que no entienden qué ocurre en la ciencia, porque para ellos ciencia es un dominio de reflexiones y no un dominio de praxis."*

**Humberto Maturana<sup>2</sup>**

**E**n este desencuentro, muy propio de la cultura occidental, ubica Maturana las dificultades de una idea de ciencia que lleva a aceptar las explicaciones científicas en una forma reduccionista, en cuanto se cree que expresan

<sup>1</sup> Ponencia presentada al Encuentro Nacional de grupos de Investigación en Educación, convocado por Colciencias y la Universidad Sur-colombiana. Neiva, mayo 13 al 15 de 2008.

<sup>2</sup> Maturana, H. La objetividad, un argumento para obligar. Santiago de Chile. Editorial Dolmen. 1997. Página 35.

el fenómeno que se investiga en lo fundamental, teniendo la creencia de que su validez depende de las referencias directas o indirectas a una realidad objetiva en la cual el observador es independiente de ella.

Este hecho hace que en muchas investigaciones, el carácter generativo de las explicaciones científicas, no sea visto porque quienes investigan están bajo la creencia implícita o explícita de una validez fundada en la objetividad, en donde afirmaciones y explicaciones son válidas por hacerse sobre una realidad que es independiente del sujeto que las hace.

Con esta cita, trato de posicionar la hipótesis central que voy a sostener en este escrito y es que las modificaciones y el debate crítico que se está realizando en diferentes ámbitos académicos sobre la idea de ciencia y de investigación deben ser aprovechadas en este entrecruce histórico de caminos para construir las posibilidades del maestro o la maestra investigadora, ya que es corriente escuchar a muchas personas decir que el maestro es un enseñante, que el oficio de maestro es la formación, que su saber no da para un nivel de producción de conocimientos, que sus procedimientos no se atienen a los del método científico.

Creo que los cuestionamientos y los replanteamientos que se vienen haciendo son muy propicios para construir ese espacio en el cual el maestro y la maestra en la primera parte construyen una identidad como investigadores. En este sentido, en este texto intentaré explorar esa manera como el hecho investigativo que no pierde su rigor, es replanteado en una discusión que toma hoy lugar en las diferentes disciplinas y en los diferentes entendimientos sobre la ciencia y la investigación. Por ello, intentaré mostrar cómo en esos elementos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia, se dan unas modificaciones que abren las puertas para una

reflexión sobre la investigación en la especificidad del quehacer de maestros y maestras y desde la especificidad del saber pedagógico.

Esta ruta de investigación muestra caminos y perfiles muy claros en los cuales el maestro y la maestra al constituirse como investigadores se ven obligados a reformular críticamente su manera de ser maestros y maestras, aquí y ahora, en las características de un mundo globalizado que se transforma y que al transformarse arrastra tras de sí modificaciones profundas en los procesos de las distintas prácticas de las disciplinas y de las profesiones.

El planteamiento básico que sostendré en este texto es que debe ser aprovechada la discusión más amplia de la ciencia y la investigación para reposicionar la existencia del maestro como sujeto posible de hacer investigación a partir de su práctica.

Para ello exploraré primero el camino de la investigación en un doble sentido, su constitución y fundamentos, así como en los replanteamientos que se vienen realiendo en las nuevas lecturas del debate contemporáneo de la ciencia.

Luego entraré en el mundo del maestro y la maestra, cómo se constituyen personajes práctico-reflexivos en el sentido de Schön<sup>3</sup>, y esas características que lo hacen investigador de su práctica y en la parte final leeré lo que ha sido el proceso de la Expedición Pedagógica Nacional, para constituir al maestro en productor de saber, elementos que hemos retomado para el Programa Ondas, en donde hemos profundizado estos sentidos.

---

<sup>3</sup> Schön. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós. 1991.

## ***1. Breve acercamiento a la realidad investigativa***

No podemos perder de vista que en sentido estricto la investigación se refiere a la creación de conocimientos y saberes nuevos que en alguna medida desplazan las fronteras de una disciplina o área del conocimiento a partir de unas preguntas que nos muestran el umbral en el cual se encuentra esa disciplina. Por eso, es importante reconocer que la investigación realiza un proceso metodológico, en cuanto la creación de conocimiento que desplazan sus fronteras debe construir un camino mediante el cual va a llegar a un lugar nuevo.

Por ello, siempre se busca un camino que cumpla una serie de requerimientos básicos y siempre se ha señalado que esos diferentes modos deben dar cuenta de:

- a.** Apropiación previa de la historia del problema en la disciplina
- b.** Tener claras las preguntas que pueden mover el umbral en el cual se encuentra dicho saber
- c.** Tener un control metodológico de los procedimientos
- d.** Reconocer ese nuevo conocimiento por parte de las comunidades académicas de saber

En razón de ello, la Academia ha buscado derivar otros sentidos para el hecho investigativo, una búsqueda y profundización de nuevos temas, la producción de un conocimiento universalmente válido, y la interacción entre pares que dan cuenta y legitiman la emergencia de esos nuevos saberes y conocimientos. Por esto el lugar de las comunidades es tan importante, porque son quienes dan cuenta de si el conocimiento que se produce aparece como una novedad y muestra los caminos mediante los cuales se produjo ese desplazamiento.

Por ello el estado de arte es importante en un primer acercamiento investigativo, porque nos va a dar cuenta de hasta dónde se ha avanzado y dónde están los procesos de umbral. Sin embargo, aparece también un tipo de investigación que rompe con la idea de universalidad y es aquella que busca su aplicación en contextos de acción en los cuales se hace necesario dar respuesta a problemas específicos. Allí la novedad no es la universalidad sino la singularidad en la manera como encuentra los caminos para que esos problemas sean tratados. Aparece entonces con cierta característica que la validación no está sólo al interior del grupo académico, sino del grupo que se veía afectado por la situación problemática.

En ese sentido, nos encontramos frente a un conocimiento nuevo que reorganiza los contextos de acción, que soluciona problemas, y que es validado por un grupo social más amplio que puede dar cuenta de la manera como operó el cambio allí. Este tipo de problemas mucho más complejos, que se mueven en la escena de la transdisciplinaria, ya que exigen la concurrencia sobre la problemática de diferentes disciplinas, significa cambios en la concepción de la investigación, en cuanto introduce nuevas teorías, nuevos conceptos, otras interpretaciones, nuevas estrategias de trabajo, herramientas, y establece también diferencias en las relaciones con el acumulado.

Es así como este tipo de conocimiento, que tiene características transdisciplinarias, lo vemos frecuentemente cuando se abordan problemas sociales, ambientales, culturales, relacionales, y reorganizan la vida y el sentido no sólo de actores sino de contextos de acción y mundos en los cuales se generan modificaciones de contextos activos, ya que muchos de los investigadores, al trabajar estos procesos terminan siendo investigadores de su propia práctica, como preparándose para afrontar nuevos problemas. En este giro, se

vive una apropiación del conocimiento y una producción de él que se da con características diferentes a las que siempre habían sido colocadas en la investigación. En alguna medida, nos encontramos frente a otra idea de conocimiento que da cuenta de una realidad y de caminos que van de otra manera<sup>4</sup>.

Es decir, nos encontramos frente a un mundo de la investigación que toma múltiples caminos. Por ello hablamos de investigación básica, investigación experimental, investigación aplicada, investigación formativa, la investigación como estrategia pedagógica. Múltiples formas de nombrar un proceso que había sido constituido en forma muy homogénea en el pasado, pluralización que no significa el abandono de los criterios de rigor, elaboración, cuidado metodológico, sino que nos habla de que el camino del conocimiento ha comenzado a sufrir modificaciones fruto de un mundo que al ser más complejo tiene que darle cabida no sólo a las afirmaciones que han sido construidas como verdaderas, sino aquellas que desde la singularidad muestran procesos fundamentados y que constituyen una nueva manera de organizar y colocar ese conocimiento en la sociedad.

## ***2. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia***

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento que se ha generado sobre el conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que siempre el umbral se esté llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en occidente.

---

<sup>4</sup> Bordieus, Pierre. Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires. Nueva Visión. 2000.

Por eso pudiéramos decir que asistimos a una crisis<sup>5</sup> de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y de los fundamentos del pensamiento. Eso se hace visible en todo el mundo subatómico de la física<sup>6</sup>, que se han generado en la cuántica, las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con todos los desarrollos de los procesos de la biotecnología y las ciencias sociales mismas ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos<sup>7</sup>.

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que nos permitan dar cuenta de esas modificaciones y construir en una forma más integral esa interrelacionalidad del conocimiento. Por ello también ante esos cambios nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento. Por esto nos volvemos nómadas intelectuales buscando explicaciones que nos permitan hablar de otra manera de estas nuevas realidades. Revisemos rápidamente algunos de esos elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

1. Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el planteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. En cuanto a la verdad, se ha hecho relativa, ya que lo es en función del sistema desde el cual se esté hablando y además se muestra abierta a nuevos elementos que producen sus

---

<sup>5</sup> Como dice Ricardo Cetrulo: "Comencemos por aclarar que 'crisis' no significa desastre o catástrofe, sino situación que exige discernimiento. Etimológicamente viene del verbo griego KPIVW, juzgar y discernir, y del verbo latino CERNERE, cernir, separar, discernir... En este último sentido, la crisis es un desafío que dinamiza para la búsqueda y la acción". En: Cetrulo, R. Alternativas para una acción transformadora: educación popular, ciencias y política. Montevideo. Ediciones Trilce, Instituto del Hombre. 2001.

<sup>6</sup> González de Alba, L. El burro de Sancho y el gato de Schrödinger. México. Paidós Amateur 2000.

<sup>7</sup> Wallerstein, Emmanuel. Abrir las ciencias sociales. Comisión Guiberkym para la reestructuración de las ciencias sociales. México. Siglo XXI. 1996.

modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en construcción. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos, lo que le significa recorrer y hacer complementarias trayectorias de diferentes disciplinas para construir su proceso de organización.

2. La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica hacía visible un conocimiento objetivo y que era de él que daba cuenta el investigador, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer sólo centrada en éste, como el único modelo de racionalidad científica.

3. Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los aspectos señalados en el numeral anterior aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción. Esa construcción hace que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg, "La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación."<sup>8</sup> Esto significa un cuestionamiento profundo a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre a la posibilidad de otros métodos y a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, que colocan en entredicho la manera como se

---

<sup>8</sup> Heisenberg, .



han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista.

4. Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas realidades emergentes han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, nuevos métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas nuevas realidades.

5. Cambio en la idea de tiempo. Éste siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto va a significar también la modificación de la idea de cambio, en donde no es simplemente la emergencia de lo nuevo ni es tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.

6. Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundada este conocimiento<sup>9</sup>. Si reconocemos esta matriz como un

---

<sup>9</sup> Para una ampliación de la discusión, remito a la Revista Internacional Magisterio No.33, sobre la sistematización, la cual muestra esos epistemes de la práctica.

sistema de pensar, ella va a ser un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de la visión del mundo que tienen quienes la hacen, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos que durante mucho tiempo se colocó en el método, hoy está más en la episteme que lo define. En ese sentido podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en donde confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar ciencia y tecnología en estos tiempos.

7. La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que hacía su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, resulta insuficiente para dar cuenta de las nuevas realidades, y en ese sentido se hace también insuficiente para explicar las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones: desde la irreversibilidad (Prigogyne)<sup>10</sup>, la autopoiesis (Varela, Maturana)<sup>11</sup>, la política de la experiencia (Boaventura de Sousa Santos)<sup>12</sup>, la complejidad (Morin), las bifurcaciones (Serrés)<sup>13</sup> y muchas otras que nos sería largo enumerar.

8. Revisión del término "ciencia". Algunos autores<sup>14</sup> plantean que es necesario salir de una mirada reduccionista que colocaba la ciencia como "comprobación empírica" y plantean que entendida de esta manera nos sirve muy poco para estudiar elementos de la

---

<sup>10</sup> Nicholis, G., y Prigogyne, I. La estructura de lo complejo. En el camino hacia una nueva comprensión de la ciencia. Madrid. Alianza. 1987. También, Prigogyne, I. La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid. Alianza. 1990.

<sup>11</sup> Maturana, Humberto, y Varela, Francisco. El árbol del conocimiento. Santiago. Dolmen. 1993.

<sup>12</sup> Santos, Boaventura de Souza. Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao. Desclée de Bouver. 2003.

<sup>13</sup> Serres, Michel. Historia de las ciencias. Madrid. Ed. Cátedra. 1996.

<sup>14</sup> Martínez, Miguel. El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México. Trillas. 1997.

realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final, y plantean que debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos pero no respuestas eternas.

9. La emergencia de la nueva ciencia: se ha venido denominando de esta manera al desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como la aparición de nuevos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y las nuevas tecnologías. Esta interrelación ha dado forma a nuevas disciplinas y saberes como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores la del vapor y la de la electricidad. Estas nuevas miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia<sup>15</sup> conocidas, situación en la cual la relación entre ellas es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de nuevo tipo<sup>16</sup>, o lo que ha sido denominado "la tercera cultura"<sup>17</sup>.

10. Realidades cada vez más complejas. Se afirma que los nuevos hallazgos de la ciencia en la física, que había sido considerada la reina de las disciplinas por su matematización, que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:

---

<sup>15</sup> Esta manera de la nueva ciencia ha generado lo que algunos denominan "el Modo 2 de la ciencia", en donde se replantea su misión y su origen, mostrando su historicidad y la necesidad de implicarla en solucionar los problemas de la humanidad.

<sup>16</sup> UNESCO. Conclusiones del Simposio "La ciencia y las fronteras del conocimiento". ONU-UNESCO. Venecia. 1986.

<sup>17</sup> Serres, Michel, en su ensayo: "Le tiers instruit. París. 1991.

- a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;
- b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein;
- c. La de los estudios de las irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

No sólo se ha abierto un nuevo paradigma, sino un cambio sustancial en las maneras de comprender y formas más interrelacionadas de explicar, que hacen visibles esas diferentes dimensiones y variables.

Este denominado "pensamiento complejo"<sup>18</sup> ha ido mostrando que esa nueva mirada de la ciencia es también un cambio en las maneras de su producción, con todos los fenómenos de la biotecnología y creación de vida y productos a partir de una molécula. Aparecen nuevos entendimientos, no fundados en el construir socialmente, sino también en el "crecer", "replicar", y "autoreplicar".

Toda esta discusión que se da hoy sobre la ciencia, la emergencia del denominado "modo 2 de la ciencia" que otros llaman "tercera cultura", y los replanteamientos y debates en los cuales se encuentran actualmente los métodos y los procedimientos, abre una puerta grande para repensar el problema de la investigación en la especificidad del conocimiento y, por lo tanto, en el saber pedagógico.

### ***3. La investigación en el mundo del/la maestra(o)***

- a. Un saber práctico que busca conceptualización

El quehacer de maestras y maestros los coloca frente a un saber En

<sup>18</sup> Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa. 2001.

práctico en el sentido de Profesionales en la Acción y Reflexión de Schön, en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto que se le presenta cuando entra en la lógica del descubrimiento y sale de la lógica de la repetición y la memorización. Esto lleva al maestro o maestra a tener que mirar su práctica y clarificar sus propios procesos. De igual manera, encuentra que debe tener una comprensión de los contextos desde los cuales actúa. Entonces, se establece en la práctica pedagógica toda la mirada de la investigación de segundo orden y de esa tercera cultura de la ciencia, en la cual el sujeto está implicado en aquello que observa. Esto va a determinar una particular manera de establecer la actividad investigativa sobre su práctica.

Nos encontramos frente a la comprensión del propio actor de su práctica como un hecho complejo, en donde no sólo tiene que comprenderla a ella, sino a los contextos en los cuales se produce. Encuentra que no es un saber de repetición y que su práctica se ve enriquecida al convertirla en objeto de observación, hecho que le da otra mirada, la cual modifica su quehacer. Esto hace que la práctica pedagógica sometida a condiciones de observación con rigor desde el sujeto actor de práctica se vea obligado a construir unas características específicas que hacen de su conocimiento y saber un proceso social pedagógico, en el cual no sólo se repite, sino que se reelabora, se enriquece y reconstruye. Además, lo convierte en un auto-observador de su quehacer, entrando como sujeto en lo que Ibáñez llama los sistemas auto-observantes en coherencia con los desarrollos que hemos planteado anteriormente de la investigación en los tiempos actuales.<sup>19</sup>

En esa mirada investigativa de su quehacer, el maestro hace emerger con fuerza la especificidad de la naturaleza del saber pedagógico, porque es un saber que hace visible a un sujeto que no sólo opera con las

---

<sup>19</sup> Ibáñez, J. El regreso del sujeto. Santiago de Chile. Amerindia. 1994.

condiciones de la ciencia en el sentido más tradicional, sino que su actuar requiere de un arte específico, para hacer el ejercicio práctico de su profesión. Esto lleva a afirmar que el maestro o la maestra debe estar en condiciones de percibir situaciones siempre nuevas y problemáticas - que debe convertir intuitivamente en preguntas para resolverlas- las cuales se presentan en el actuar práctico de su profesión, y esto le significa no sólo percibir las, sino construir prácticas que son variaciones de su saber acumulado para dar respuestas apropiadas a esas situaciones que se le presentan<sup>20</sup>.

En sentido estricto, es posible señalar que esas situaciones cotidianas al maestro, las cuales se presentan en su quehacer no tienen respuesta fija, predeterminada en la referencia o relación del saber acumulado sobre ellas que pertenecen a paradigmas universales de la pedagogía o la educación, ellas son nuevas en su singularidad, y en ese sentido aparece una especificidad con unas particularidades que no las encuentra en ningún libro ni en ninguna teoría, haciendo que el saber del maestro se encuentre en ese punto intermedio entre aspectos de desarrollo disciplinario que corresponden a la historia de su campo, y un quehacer práctico en donde él/ella se ve obligada(o) a encontrar que no le basta con el conocer previo, sino que debe desplegar su condición humana creativa para resolver la situación nueva planteada y él reconoce le han generado un conflicto de acción o cognitivo, una forma de hacer y conocer que tiene particularidades del acumulado del "conocimiento científico", pero que rompe desde la singularidad, esa forma universal en la cual éste ha sido constituido.

Por eso, podríamos afirmar que la pedagogía tiene una cierta sistematicidad, lo que la une a ese saber universal, pero tiene ese aspecto de diferencia de situaciones particulares que lo une a saberes

---

<sup>20</sup> Mejía, Marco Raúl. El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías. Bogotá. Inédito. 2007.

prácticos (arte de). Esto hace que la(el) maestra(o) deba estar atenta(o) a esta tensión, en donde el llamado "saber universal" es recreado en situaciones cotidianas no se aplica como principio universal, y allí emerge un(a) maestro(a) que cuando está atenta(o) a esta situación encuentra como su práctica, para ser trabajada con los criterios que se le colocan en este tiempo de calidad, de innovación, y de producción de saber y conocimiento, debe proponerle y crearle una actitud investigativa.

Ella está ya en la práctica del maestro y la maestra innovadora, cuando él o ella decide reflexionar sobre esta situación problemática y reconocer la manera como la ha resuelto, encuentra que sigue pautas de un proceso investigativo: se hace preguntas sobre el proceso, se da cuenta que con esas preguntas organiza un conjunto de propuestas sobre su práctica que reconoce como propias y específicas de su quehacer, las contrasta en su dimensión práctica, plantea caminos de solución, se propone saber más de esas situaciones problemáticas, convirtiendo su quehacer en un laboratorio vivo.

Para dar respuesta a esos problemas debe apelar a su saber acumulado y desde allí diseñar procedimientos teniendo en cuenta diferentes métodos y enfoques, entonces reconoce en su práctica un quehacer no sólo creativo<sup>21</sup>, sino también se reconoce como sabedor que produce saber desde su práctica, en la cual conjuga acumulado y proceso práctico, generando un sistema investigativo propio de ella, y emerge el/la maestra(o) investigador(a), que reconoce su práctica pedagógica como campo de ella.

Entonces, en este momento se encuentra con los discursos de los paradigmas existentes de la educación, y en discusión con ellos

---

<sup>21</sup> En el sentido que plantea Virno para el bio-poder y la bio-política en estos tiempos, desde el "general intellect". En Virno, Paolo. Gramática de la multitud. Editorial Traficante de Sueños. Madrid. 2003.

reelabora su práctica, retoma el acumulado, lo contrasta y se da cuenta que es un productor de saber desde su práctica. Allí construye innovación, haciendo de su práctica un proceso investigativo, y produce su vida con sentido creador. Esto lo lleva no sólo a hacerlo diferente, sino a sistematizarlo, reflexionarlo, escribirlo, recuperando los sentidos de novedad y acontecimiento, que encuentra en su vida que la repetición le había sacado de su esfera, obligándose a dar cuenta de sus fundamentos y principios conceptuales de sus prácticas pedagógicas vividas como proceso, no como suma de actividades técnicas o instrumentales, generando la constitución de un saber pedagógico propio, que lo convierte como sujeto productor de saber, saliendo de las concepciones que lo reducían a portador de saber.<sup>22</sup>

#### ***4. La Producción de Saber en la Expedición Pedagógica Nacional***

El intento que haremos en este acápite, a la luz de lo desarrollado en los tres numerales anteriores, es mostrar cómo se ha desarrollado ese proceso de contribución del maestro productor de saber en la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional, tratando de ir sobre esos elementos que muestran la constitución de esa episteme que significa ir de la práctica a la experiencia.

Sus resultados y herramientas para esa producción pueden consultarse en los nueve libros publicados. Más bien, acá quisiéramos recorrer un camino interpretativo de corte epistemológico para dar cuenta de cómo acontece la producción de saber en los(as) maestros(as) de la Expedición Pedagógica y cómo abre caminos para romper esta separación práctica-reflexión, que bellamente enuncia Maturana en la cita con la cual inicio este texto.

---

<sup>22</sup> Para una ampliación, remito a Colciencias. El lugar del maestro y la maestra en Ondas, Caja de Herramientas. Cuaderno No.1. Bogotá. 2008.



### ***a. La Expedición Pedagógica: un viaje por las escuelas de Colombia***

La Expedición Pedagógica Nacional es una movilización social y educativa que se ha desarrollado en Colombia desde el año 2000 y continúa en diferentes regiones del país. Es un proceso social que da continuidad a las tareas del Movimiento Pedagógico Colombiano<sup>23</sup>. En su fase inicial avanzó con la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional, en asocio con 250 instituciones de todo el país. Hoy se define como un movimiento de grupos y redes ligados a las educaciones y la escuela.

Contraria a las pretensiones homogeneizadoras que se cernían desde la orientación multilateral a la educación, la propuesta de la Expedición Pedagógica buscó visibilizar las múltiples formas de ser maestro y hacer escuela en el país. Así, inicialmente la Expedición recorrió 192 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros y cerca de 4000 maestras y maestros anfitriones. Luego desarrolló expediciones por las escuelas afrocolombianas y, en asocio con otras instituciones, realizó la expedición por la primera infancia<sup>24</sup>.

La Expedición se plantea el viaje como una propuesta metodológica que permite descubrir, visibilizar, construir y recrear las pedagogías existentes en los territorios. En esa perspectiva, el viaje es un desplazamiento físico y geográfico e el pensamiento, en la emoción y en la interacción, y se propone como una forma de conocer, por lo tanto, de investigar como una estrategia de aprendizaje, fundado en el reconocimiento de lo otro diferente, que relacionado me permite construir saber y conocimiento.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Se han publicado nueve libros y cerca de 40 videos. En la página web actualmente se desarrolla el Atlas Pedagógico de Colombia. Disponible en Internet en: [www.expedicionpedagogica.org](http://www.expedicionpedagogica.org)

<sup>24</sup> Ver Revista Educación y Cultura No. 77 - diciembre. "25 años del Movimiento Pedagógico". Bogotá, D. C. FECODE. 2007.

<sup>25</sup> Levinas.

ese sentido, se propone también como el proceso que posibilita a la maestra y al maestro pasar de la práctica a la experiencia, para convertirse en productor de saber, ejercicio este que antecede y está a la base del conocimiento y la teoría en su sentido clásico. Por ello, el viaje se configura también como una propuesta por construir de otra manera procesos de formación de docentes a partir del reconocimiento de las prácticas halladas en el viaje, el pensar lo otro le permite, en esa diferencia, elaborar lo suyo y lo coloca en la urgencia de dar cuenta de eso diferente y explicitar su práctica produciendo saber, inaugurando la emergencia de las geopedagogías.

### ***b. Producción de saber: un entendimiento de la práctica y del maestro***

Plantear la relación a la práctica significa reconocer a ésta como el lugar social de la actuación, en donde construimos nuestra individuación y también como esa manera en la cual los demás me identifican, en cuanto es mi forma de estar y ser en el mundo.

De igual manera, pensarlo en relación al saber y el conocimiento es hablar de una relación conceptualmente difícil, ya que en la mirada clásica fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador --fundamento de la ciencia en Occidente--, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de conformación del pensamiento científico, se consolida en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un tipo de conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo.

Una búsqueda que al hacer la fuerza en lo común y semejante

diluye lo diferente, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve compelida en su quehacer a: clasificar, generalizar, ordenar y definir.

Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, y ésta es una forma incipiente y menor de él.

En este sentido, el saber como resultado de una práctica es visto como anterior a la disciplina, a la ciencia y al conocimiento, entendidos éstos en esa forma moderna de conocer. Como el saber es práctico, el sujeto de saber es despojado de él por el empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica por un pensamiento asimilado al conocimiento científico. Por ello, el proceso expedicionario hace el llamado a reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio.

Este proceso lo reconocen los expedicionarios de Bogotá, cuando afirman: "En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social."<sup>26</sup>

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se autoobserva en el sentido que plantea Ibáñez para la investigación

---

<sup>26</sup> Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. Página 24.

de segundo orden<sup>27</sup>. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de cómo ocurre ella, cómo se planeó; es decir, cuenta cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de esa manera de entender el oficio, le va a significar reconocer cómo en la vida del maestro no sólo hace, sino que reconoce y analiza su práctica, y entiende cómo va modificando y recreando su quehacer. Como dicen los maestros del Valle: *"Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple aparato de transmisión de información."*<sup>28</sup>

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que el maestro es sujeto de saber, lo produce, lo hace desde su práctica, pero también es sujeto de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber.

Podemos afirmar, entonces, que en el maestro existe un sujeto de

---

<sup>27</sup> Ibáñez...

<sup>28</sup> Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Valle. 2005. Página 26.

conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, que le da forma a ese saber en el cotidiano de su vida y su práctica pedagógica del día a día reconocen de esta manera lo va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla hecha de relaciones y diversas formas de hacer, y nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado.

Allí, él reconoce que son construcción propia y que se va más allá de un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva y ella le va a permitir reconocer un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, el maestro de la Expedición se ha convertido en un sujeto de saber que reconoce su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, él encuentra que al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía como saber de su oficio que acontece en su vida cotidiana, ése en el cual le produce un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla produce un saber sobre ella. lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que él hace. Entonces, encuentra que el saber está en su práctica,

comunidad e institución y el conocimiento en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que se transmite, y es renovado.

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber, su terreno es la práctica pedagógica y en esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Ello le va a permitir construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha y en permanente reconstitución. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se hace sujeto de saber, como individuación, más allá del hablar está en condiciones de decir.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica - que construyen poderes-. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo en la Escuela del Placer, de la costa Caribe: *"La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto."*<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Red pedagógica del Caribe. 2005. Página 65.

El maestro y la maestra encuentran que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En la perspectiva de Maturana, encuentra que a través del lenguaje se hace una implosión, con la que emergen los *biopoderes*<sup>30</sup> en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, y desde esa autonomía construye desde la pedagogía comunidades *biopolíticas*. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y con otros hace de este encuentro una organización que le da sentido y potencia su quehacer.

El viaje como propuesta metodológica permite no sólo ir geográficamente de un lado a otro, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar en el viajero los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo. El viajero siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de mi propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que me abre a nuevas realidades. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias.

Allí ese maestro y esa maestra descubren que en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella la potencialidad de las resistencias como caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social.

---

<sup>30</sup> Paredes, Esperanza.

### ***c. La experiencia, una visibilización de las geopedagogías***

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al maestro expedicionario encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea su vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que "somos seres que existimos en el lenguaje". En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, reconociéndonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro no sólo hace y observa lo que hace, sino



que se autoobserva y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el maestro viajero de la Expedición construye en esa observación de lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que habían sido colocados en su saber de enseñanza, y transforma a ésta desde su quehacer.

Es así como logran reconocer que: "El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer (...) lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela."<sup>31</sup>

El maestro Expedicionario se reconoce como parte de un sistema viviente en el cual él es parte de la creación y recreación de él ubicándose como observador autoobservante hace distinciones entre lo preasignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica y se da cuenta que su condición humana es más plena cuando da campo a abrir a múltiples posibilidades no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explaya su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido

---

<sup>31</sup> Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Página 120.

cercenada por esa forma de enseñar en la cual ha sido instruido, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, el maestro expedicionario en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros expedicionarios, anfitriones, maestras, maestros, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y lo introduce en múltiples territorios pedagógicos que le muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino múltiple y variada, y él es un productor de ella.

Es ahí cuando reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas, reconoce que se no se da en el simple sentido común ni en la enseñanza como repetición. La experiencia es un producto de saber. Para esto, la Expedición Pedagógica construyó su caja de herramientas, dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros.<sup>32</sup>

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. La

---

<sup>32</sup> Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

práctica precede a la experiencia, pero el saber está en su desarrollo. Por ello, la experiencia es individuación plena, sujeto que desarrolla su potencia y produce su saber.

Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro expedicionario encuentra que debe dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo global en el cual vive y lo hace a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hace y sobre qué lo fundamenta, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías le plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que le van a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y a través de ellas múltiples experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

Allí encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestro que han emergido como productos propio del viaje.

Es ahí cuando el maestro expedicionario encuentra que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y lo lleva a entender que más

allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares. El viaje le genera un acto creativo que él reconoce en lo que ve de los otros, pero a la vez en la manera como lo obliga a leer su propia práctica. Entonces allí reconoce que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes como los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia.

Los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, así como las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle respuesta, encuentran múltiples alternativas creativas, de acuerdo al tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y crear respuestas desde su saber, y con ellas van constituyendo las geopedagogías y las múltiples maneras de hacer escuela y ser maestro que tomaron forma en la Expedición Pedagógica Nacional y que van configurando no sólo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella, convirtiéndola en experiencia y haciendo real el que el maestro, ése al que se le había convertido en instructor-enseñante, y se le había negado la posibilidad de producir saber, encuentra un camino para hacerlo en la esa metodología expedicionaria que le da otra identidad desde la experiencia del viaje y lo convierte no sólo en sujeto de saber, sino en productor del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad, sin descartarla como vida cotidiana.

Como acontece en el Departamento de Cauca: *"A pesar de sus*

*condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político.*"<sup>33</sup>

#### **d. La pedagogía, campo en reconfiguración**

Ese maestro y esa maestra que han iniciado su marcha como productores de saber, reconocen cómo el saber y conocimiento están presentes en su práctica, y el lugar que ocupa en el y ella la experiencia. Con el conocimiento disciplinario desde el cual trabaja y las técnicas para operacionalizar ese conocimiento en el aula, se hace enseñante; y con el saber pedagógico que le da una identidad como educador y pedagogo, se reconoce en el doble ejercicio de su práctica reflexionada, con la cual se ha concientizado de que abandonar lo pedagógico es quitarle lo básico a su quehacer, pero sin la disciplina sería sólo un instrumentalizador de técnicas.

En ese entendimiento también encuentra cómo el poder de este tiempo, aprovechando la reconfiguración de la pedagogía, propiciada por las modificaciones estructurales de una revolución productiva en marcha, fundada en el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la información y la comunicación, replantea y reorganiza los elementos sobre los cuales estuvo construida la escuela de la modernidad: conocimiento, figuras de razón, subjetividades, soportes del hecho educativo, gestión e

---

<sup>33</sup> Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Cauca. 2006. Página 26.

interacciones y reconoce como estas modificaciones exigen, en este momento de cambio de época, construir un proyecto educativo y escolar que responda a los desafíos actuales.

Sin embargo, el nuevo tipo de control reorganiza su ejercicio de poder, constituyendo un capitalismo cognitivo que, a su vez, busca desde lo educativo no sólo construir las nuevas formas del cambio de época, sino también otro proyecto centrado en la despedagogización. Este proceso reduce la pedagogía al conocimiento disciplinario y a mínimos técnicos para instrumentalizar estándares y competencias, produciendo en el maestro y la maestra una desposesión simbólica de su oficio, convirtiéndolo en un operador de enseñanza a través de técnicas, para lo cual ya no necesita concepción pedagógica. Por ello, el maestro recibe un adiestramiento en esas técnicas, así como en estándares y competencias, realizadas por expertos externos, quienes tienen claros los objetivos y las estrategias de la educación. A maestros y maestras enseñarán esos procedimientos técnicos, para una vez apropiados practicarlos en el aula o en el espacio en donde funge como educador(a),<sup>34</sup> - los cuales se han hecho muy amplios al convertirse la sociedad en sociedad educadora-

En estas condiciones históricas y contextuales es donde emerge el maestro y la maestra expedicionaria desde su práctica convertida en experiencia, reiterando la vigencia de la pedagogía en estos tiempos, y a él, el practicante de ella, como productor de saber pedagógico frente a un sistema que en la despedagogización lo despoja no sólo de su práctica-experiencia, sino también de su identidad. Por ello, al afirmar la experiencia propiciada por el viaje estos maestros expedicionarios reconocen el despojo hecho a sus vidas y apuestan, en la reconfiguración, por hacerlo desde otras bases que le permitan en ese

---

<sup>34</sup> Para una ampliación de esta problemática, remitimos a Mejía, Marco Raúl. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, D. C. Ediciones desde abajo. 2006.

mundo cambiante una identidad que no niegue ni aliene los elementos de su capacidad humana creadora y, por tanto, lo reconozca como un hacedor práctico capaz de teoría.

Por ello, los maestros expedicionarios luego del viaje como proceso metodológico, deciden pelear socialmente su condición de sujeto y de productor de saber y conocimiento, negándose a las nuevas formas curriculares que vuelven a ser en la esfera de la especificidad del trabajo simbólico y cognitivo del maestro a realizar una separación entre trabajo manual e intelectual, la cual en forma sutil y con discursos profesionalizantes (que en la realidad son desprofesionalizadores), los intenta nuevamente hacer sujetos de enseñanza, convirtiéndolos en operadores simbólicos de un capitalismo cognitivo que los despoja de su condición creadora.

En la afirmación de la pedagogía, el maestro y la maestra expedicionaria hace política su práctica pedagógica, como un proceso en el cual su afirmación integral significa que la política está en su práctica, en el día a día de su vida. No le viene como un discurso social de afuera, sino que en la configuración que debe realizar de su quehacer cotidiano y desde su saber, es donde lo público de su vida se construye como resistencia al control del poder de estos tiempos, desde su práctica-experiencia, la cual lo convierte en un constructor de otros mundos posibles en los cuales él encarna la nueva forma de la protesta que siempre debe contener una propuesta para mostrar que es posible de otra manera de desarrollar su práctica, a la vez que constituye lo político pedagógico de estos tiempos.

El maestro expedicionario ha dado el paso a entender que la expedición se convierte en movimiento desde su saber acumulado, saliendo del dualismo pedagogía-despedagogización, mostrando alternativas visibles en las enseñanzas del viaje, reconociendo una perspectiva metodológica

plural que rompe los paradigmas cerrados. De igual manera, la práctica pedagógica de cualquier maestro o maestra colocado en condiciones de viaje, debe ser leída como política de la experiencia, lo cual carga de empoderamiento el aula, o los diferentes espacios educativos, las prácticas pedagógicas, la condición del maestro, y llena de sentido las experiencias que se producen en el borde del sistema, las cuales dan paso a las geopedagogías que al ser visibilizadas le muestran a él y a otras maestras y maestros caminos para salir de los modelos cerrados construyendo en el contexto específico esas pedagogías híbridas.

En este ejercicio expedicionario emergen, en todo su sentido, las nuevas conflictividades generadas actualmente, visibles en ese maestro que ha dejado de ser portador para convertirse en un maestro que al recuperar su práctica-experiencia logra reconocer y concretar su saber como creación propia en un diálogo con el acumulado del conocimiento, y allí, reconociéndose como productor de saber, de vida con sentido, agenciador de nuevas formas de geopedagogía, y de nuevas formas de la política y de lo político-pedagógico, comienzan a conformar las nuevas instituciones y los nuevos movimientos sociales cambiantes de estos tiempos.

Este texto inicia con Maturana, uno de los paladines del conocimiento en estos tiempos, y termina con la cita de una maestra que haciendo realidad el paso de la práctica a la experiencia vivida en el viaje expedicionario, sintetiza bellamente lo que hemos tratado de expresar en estas páginas: "*Cuando uno vuelve, ya no es el mismo, cada lugar, así sea la propia casa, es distinto.*"<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Maestra viajera del Eje Cafetero en: Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Restrepo-Barco. 2005. Página 83.



## Referencias Bibliográficas

Maturana, H. La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile. Editorial Dolmen. 1997.

Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Revista Educación y Cultura "25 años del Movimiento Pedagógico". No. 77 - diciembre. Bogotá, D. C. FECODE. 2007.

Universidad Pedagógica Nacional. Expedición Pedagógica No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

----- Expedición Pedagógica No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003.

----- Expedición Pedagógica No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Fundación Restrepo-Barco. 2005.

----- Expedición Pedagógica No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Universidad del Valle. 2005.

----- Expedición Pedagógica No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional - Red pedagógica del Caribe. 2005.

Mejía, Marco Raúl. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, D. C. Ediciones desde abajo. 2006.

NOTA: Esta bibliografía se complementa con los autores y sus obras reseñados en las notas a pie de página.