



Redes pedagógicas de maestros: posibilidades para transformar la escuela y las prácticas¹

La profesora María Cristina Martínez es licenciada en ciencias de la educación, Magíster en Educación, con énfasis en evaluación escolar y desarrollo educativo regional de la Universidad Pedagógica Nacional, con Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la universidad UNED de España. El presente artículo es una reflexión sobre la potencia del trabajo de los docentes en red.

Por María Cristina Martínez Pineda
Profesora-Investigadora
Universidad Pedagógica Nacional

La historia ha demostrado que las grandes transformaciones no se han gestado por el pensamiento único ni por los liderazgos individuales, sino por la suma de voluntades y esfuerzos. ¿Por qué hablar de redes, grupos, colectivos en la formación permanente de maestros? ¿Por qué mantener esta apuesta? Recordemos que fueron los grupos organizados de maestros los primeros gestores del Movimiento Pedagógico, como equipo de maestros de Ubaté, a estas iniciativas se sumaron otras fuerzas y actores; también, que hace casi 20 años la Universidad Pedagógica Nacional, planteó la necesidad de reinventar otras maneras de contribuir a la cualificación de los maestros, a su formación permanente, iniciativas para trascender los cursos foráneos y externos; propuestas para configurarlos como sujetos de saber y poder. Esta apuesta concluyó con el proyecto RED CEE -Red de Cualificación de maestros en ejercicio- que logró reconocer y conformar muchas de las redes existentes hoy en este país, y en la memoria de algunas/os de

ustedes está ese vínculo y encuentro con la universidad desde su proyecto de redes. Desde el trabajo de los colectivos y grupos organizados de docentes fue posible desarrollar el más amplio proyecto de formación de maestros de Colombia de finales del siglo XX: la Expedición Pedagógica Nacional; aclaro que no hablo de la Expedición Pedagógica en pasado, porque sé que hay vestigios en muchos lugares y sigue vigente el trabajo de los expedicionarios en varias regiones y en Bogotá especialmente.

¿A qué estamos llamando red pedagógica?

Al hablar de redes de maestros nos referimos a espacios autónomos creados por los mismos docentes desde los cuales es posible construir comunidades de saber y producción de 'subjetividades instituyentes', con capacidad para leer, pensar, repensar y reelaborar críticamente su quehacer y agenciar transformaciones. Son grupos creadores de sus propias formas de acción, independiente de su denominación como 'maestros innovadores'. Estos colectivos crean interacciones de trabajo conjunto y vínculos afectivos y volitivos², logran recrear sus modos de pensarse como maestros, realizar proyectos

de aula, de área, institucionales y comunitarios; compartir temas de estudio y problemas de investigación. Conviene aclarar que 'llamarse red' no es lo sustantivo, también que estar en red remite directamente a la realización de acciones transformadoras, porque las redes no están exentas de ser cooptadas por otros intereses. En mis estudios sobre las redes³ he llegado a una conclusión: estos colectivos, pueden tener el mismo significado, siempre y cuando los objetos de acción remitan a su quehacer como maestros, a las reflexiones sobre sus propias prácticas.

La noción de red pedagógica de maestros remite a "las formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes tienen carácter transformativo y devienen en campos de constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos. Organizaciones que han mostrado alcances en la cualificación del profesorado, en la potenciación del maestro como sujeto político -individual y colectivo- y como escenarios agenciantes de movilización y movimiento educativo, pedagógico y cultural" (Martínez, 2008, p. 201).

¿Por qué apostar a la conformación de redes de maestros?

Las redes son situadas y están territorializadas en el tiempo y espacio, están en lo local y en los bordes. En los bordes porque están adentro y afuera del sistema formal; adentro, porque los maestros no pueden escapar de las lógicas instituidas, de las funciones que se les imponen; afuera, porque sus libertades de organización y de trabajo conjunto, les permiten ver más allá de lo instituido para pensar lo instituyente, lo novedoso, lo porvenir. Las redes hablan desde abajo, desde las bases, por eso decimos que son locales y territorializadas, porque no actúan desde el escritorio ni desde el aula cerrada, piensan y hacen transformaciones en la cotidianidad del quehacer de la escuela y desde sus propias prácticas. Sus proyectos son sensibles, surgen de problemas reales y esto es absolutamente ético y político, y se convierten en nichos de esperanza para la renovación de las escuelas.

Sin embargo, no se debe olvidar la fragilidad de estos colectivos de maestros, y cómo están en peligro de desaparecer por la multiplicidad de tareas impuestas a la escuela y al maestro; también por la diversidad de controles a los que están sujetos. Si bien reconocemos los avances en Bogotá para contar con políticas favorables para la formación permanente de maestros y para la conformación de redes pedagógicas, a la fecha no ha sido posible una política que permita a los maestros en red reunirse en sus tiempos laborales. Se debe luchar por esta condición y reconocimiento; es loable el accionar de los grupos de docentes, al reunirse y trabajar en otros tiempos y espacios, fuera de su horario laboral. Esta tensión entre potencia y fragilidad sitúa a las redes pedagógicas en un campo de posibilidades que es necesario visibilizar.

¿Cuál es la potencia del trabajo colectivo?

Red, vínculo, construcción de lo colectivo y acciones transformadoras son conceptos imbricados. Las redes pedagógicas de maestros son formas de colectivización construidas desde la voluntad y el deseo de sus integrantes, por ello se ven como terreno fértil y potente para gestar cambios, para crear entramados y conexiones mayores, redes de redes y movimientos pedagógicos para agenciar las transformaciones.

Estas reflexiones, nos permiten plantear que la realización de proyectos colectivos vehiculan y agencian la construcción de prácticas y experiencias alternativas, y simultáneamente se traducen en oportunidades para construir escuelas más democráticas, justas y menos excluyentes, capaces de resistir a las formas de colonización impuestas por los referenciales del mercado, para contribuir a la construcción de una cultura de paz con justicia social.

¿Se puede afirmar que desde las redes se están construyendo otras formas de ser maestro y hacer pedagogía?

Cuando se producen encuentros entre maestros y se asumen proyectos conjuntos, se potencializan la escuela, las prácticas, los contextos y los propios maestros, y en conjunto: se amplían

las posibilidades de suscitar transformaciones. Esta ampliación de la acción individual al trabajo colectivo, crea afectaciones en el maestro, la escuela y el contexto, porque en colectivo se conjuran los miedos, se potencia la identidad profesional y se revaloriza el rol. Los maestros se atreven a decir no a las tareas que no consideran pertinentes y viables y se arriesgan a construir propuestas alternativas.

¿Dónde se sitúa entonces la potencia del trabajo en red?

La respuesta es sencilla, cuando el maestro deviene como sujeto colectivo, cuando fortalece su acción en y desde el trabajo, se afirma como sujeto-productor, construye o reactiva la fuerza necesaria para superar el trabajo como tarea y pasa a asumirlo como acción política, porque el maestro sabe que su saber es poder y ese poder se revitaliza en la acción conjunta. Trabajando en red el maestro, se resiste y construye formas de resistencia en y desde sus lugares propios, crea y aprovecha los escenarios de la micropolítica para afectar las macropolíticas.

Conectando estas reflexiones con nuestra reciente investigación adelantada entre la Universidad Pedagógica Nacional y el IDEP, acerca de la formación de maestros, considero que las redes pueden verse también como posibilidad para que el maestro construya su experiencia pedagógica. “El maestro asume la construcción de su experiencia cuando es capaz de reconocerse débil y en construcción como sujeto. Cuando encuentra y dota de sentido su hacer, en tanto asume el desafío de asumir la enseñanza, como esa oportunidad de ayudar, orientar, acompañar al otro, a los otros a construirse como sujetos; cuando se asume productor y producente de experiencias que lo configuren. Y esto solo sucede en medio de actos reflexivos y metareflexivos, mediados por actos de pensamiento” (Martínez, et al, 2015⁴), p. Tal como expresamos en el texto citado, “la experiencia trasciende la práctica entendida como acción rutinaria, y se ve como posibilidad para la afirmación y transformación del trabajo del maestro porque deviene del ejercicio de reflexividad. Al objetivar la práctica para interpretarla, contrastarla con sus pares, deconstruirla y cualificarla, en ese proceso, el sujeto-maestro también se constituye de otra manera: deviene otra subjetividad⁵. Los docentes en red, reconfiguran y reconstruyen sus modos de ser maestro, son sujetos en devenir, porque en la acción colectiva reconfiguran sus formas de pensar, de actuar y de desarrollar sus prácticas.

¿Cómo apoyar la sostenibilidad de colectivos y redes de maestros?

Más allá de nombrar las redes, de precisar la emergencia y su proceso de conformación, que pasa por una etapa de gestación y consolidación; conviene pensar en las formas de fortalecerlas y de contribuir a la sostenibilidad⁶ de estas organizaciones de maestros. Una pregunta nos conecta con el sentido de los propósitos de la Secretaría de Educación del Distrito: ¿cuáles son las formas de potenciar las redes, de apoyarlas sin cooptarlas ni volverlas proyecto de inversión al que

se le piden productos y resultados verificables objetivamente?

El acercamiento investigativo a las realidades y alcances de estos colectivos me permiten esbozar algunos factores que se convierten en fuerzas constitutivas de sostenibilidad⁷: Un primer aspecto imprescindible es encontrar aquella causa que los une, los convoca y los afirma. Podríamos llamarla sostenibilidad identitaria para referirnos a los intereses que los conectan y les permiten crear cercanía y construir comunidad. En este punto cabrían estos interrogantes para los colectivos: ¿que nos une? ¿cuál es nuestra apuesta colectiva? ¿por qué razón vale la pena trabajar juntos?

Una segunda fuerza podríamos nominarla sostenibilidad afectiva y volitiva. Es afectiva porque en el diálogo entre iguales, surgen necesidades compartidas, y se generan entramados de relaciones alternos a los modos de relacionamiento establecidos culturalmente en el magisterio. Una especie de afección que provoca el reconocimiento del otro como par y construye lazos de afectividad. Es volitiva porque se potencia la voluntad de acción individual y colectiva y porque al estar con otros y construir acciones colectivas se incrementa la fuerza para hacer, proponer, y se crea una relación transformadora entre pares. Aquí las preguntas de los mismos sujetos en red y de las instancias potenciadoras podrían ser: ¿cuáles son los lazos que nos acercan? ¿qué hacemos para fortalecer los vínculos? ¿qué actividad desarrollamos para potenciar nuestra voluntad de acción? En las respuestas pueden surgir los vacíos y las necesidades de formación.

La tercera, y desde mi punto de vista, la más relevante, es la sostenibilidad educativa y pedagógica. Las redes requieren definir su sello pedagógico expresado en los proyectos que desarrollarán: pedagógicos, de investigación, de formación o de intervención, desde los cuales van a provocar la transformación pedagógica y educativa; desarrollar proyectos sin la necesidad de estar ligados a un área del conocimiento ni a un nivel educativo. Significa además de definir el qué y para qué –los sentidos e intereses que los convocan– las acciones que potencian sus vínculos y los procesos de formación requeridos para trabajar juntos, necesitan pensar el qué, cómo, cuándo, y dónde y hacer visible su producción pedagógica y educativa.

Un cuarto factor de sostenibilidad, connatural a la actuación en red, es definir y adoptar estrategias y formas comunicativas alternas para facilitar la conexión y divulgación interna y externa, a estas acciones podemos llamarlas sostenibilidad comunicativa. Para apoyar los encuentros y conexiones internas es posible acudir a las mediaciones tecnológicas (blogs, correo electrónico, entre otros); las externas se expresan generalmente en publicaciones, ponencias, entre otras. Las redes pedagógicas, requieren incursionar en las mediaciones virtuales y conectarse con otros grupos.

Un quinto aspecto se refiere a la sostenibilidad financiera y organizativa. Si bien se trata de organizaciones con fines pedagógicos, todo encuentro, reunión, o desplazamiento, requiere recursos económicos para su desarrollo. Al pensar en la

conformación de redes de maestros la pregunta inevitable es: ¿cómo financian los colectivos y redes sus actividades? El trabajo empírico permite tipificar dos formas de financiamiento: autofinanciadas y cofinanciadas. En general, considero la cofinanciación de ciertas actividades o proyectos, propuestos por los mismos grupos, como la estrategia más favorable para fortalecerse y sostenerse sin perder su identidad. Este sería un buen aporte de la Secretaría de Educación, apoyar sus proyectos, contribuir a su visibilización sin perder su esencia y sus libertades.

En lo organizativo, si bien las redes crean otras formas de relacionarse y la mayoría de ellas se organizan en función de sus proyectos y actividades, es fundamental la existencia y reconocimiento de algunos sujetos dinamizadores para mantener viva la capacidad de convocar, y animar a continuar; una especie de coordinación colegiada no jerárquica, para distribuir las acciones comprometidas.

Finalmente, y si bien no es posible deslindar lo educativo y pedagógico de lo sociopolítico en el trabajo de las redes pedagógicas, considero pertinente potenciar una especie de sostenibilidad sociopolítica, referida a la necesidad de reflexionar y construir su intencionalidad proyectiva, dimensionar el carácter político de su acción colectiva, de un lado para establecer conexión con otros grupos y de otro, para incidir en escenarios e instancias de definición de política educativa. Es decir, para posicionarse como sujetos políticos. **MA**

Referencias

1. Conferencia presentada en el Encuentros Entre redes: hacia la conformación de la Red de Innovación del maestro, organizado por la Secretaria de Educación del Distrito, Subdirección de Formación de maestros y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP -.Bogotá, noviembre 9 y 10 de 2016.

2. Volitivo porque al trabajar con otros, se potencia la voluntad de acción individual y colectiva.

3. Para ampliar este tema, remito a mis textos: Martínez, María Cristina (2008). Redes pedagógicas: constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Magisterio y Martínez, María Cristina (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. En: Revista de Ciencia y Tecnología. www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt.

4. Cfr. Martínez, María Cristina, et. al (2015). La formación de maestros hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá: IDEP-UPN.

5. Cfr. Martínez, et, al. 2015 pp. 57 a 66.

6. La sostenibilidad remite a algunas condiciones que posibilitan la permanencia y continuidad de cada colectivo reconociendo sus intereses y sus diferencias.

7. Para ampliar estas propuestas remito a mi texto Martínez, María Cristina. (2008). Colectivos y redes de maestros. Características y pistas para la sostenibilidad. En Redes pedagógicas: Otro modo de ser maestro. Rafael Ríos. (Coord.). Medellín: Universidad de Antioquia. Págs.: 19-31.

Publicaciones IDEP



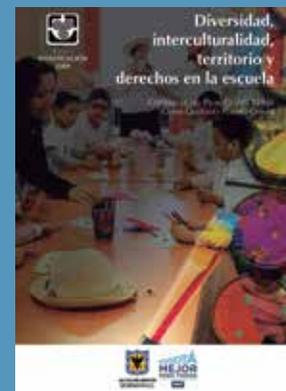
Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela.

El libro Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación en Instituciones Educativas del Distrito Capital, es un esfuerzo por converger las reflexiones de los maestros y maestras del Distrito Capital con la investigación liderada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia. Su propósito es aportar a la comprensión sobre las mediaciones en los contextos educativos, a partir del conocimiento conceptual, la investigación educativa y la reflexión en torno a la política educativa.

Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela

Los temas de la diversidad y el territorio han emergido como referentes claves en los trabajos y reflexiones que ha realizado el IDEP en los últimos años. Esta obra compila, de un lado, los aportes de la investigadora Constanza del Pilar Cuevas Marín, en torno al tema de la diversidad e interculturalidad en la escuela; su aproximación ocurre "desde la interculturalidad crítica como contribución a la comprensión de la diversidad. Incorpora el concepto de diversidad epistémica, desarrollando los elementos teóricos en diálogo con el análisis aportado por el discurso sobre la diversidad en los últimos tres Planes Sectoriales de Educación y algunos Proyectos Educativos Institucionales. Recoge, así mismo, los aportes del análisis de algunas experiencias sobre diversidad e interculturalidad en instituciones educativas distritales.

Por su parte el investigador Omar Orlando Pulido presenta "un entramado para la pesquisa y el análisis, constituido por referentes conceptuales, categorías de valoración, estrategias y herramientas de indagación y unidades de observación sobre la escuela", que sirvieron de referentes para el desarrollo del estudio "Territorio y derechos en la escuela", propuesto desde el IDEP para reconocer la dimensión de los derechos de los sujetos y su relación con los derechos ambientales ejercidos en un territorio específico en el que se sitúa la escuela.



Transformaciones y desafíos de la escuela actual

Este libro recoge los principales aportes de proyectos desarrollados por el IDEP, mediante los cuales se consideró la revisión de temas como: "los derechos culturales, como derecho a la educación; los paisajes culturales como una mirada distinta al territorio; las subjetividades contemporáneas, como un acercamiento a la producción de subjetividades en el escenario escolar, atravesado por múltiples factores de realidad, y a las ciudadanía contemporáneas como expresiones diversas de ser y estar en la escuela, motor y efecto de nuevas circunstancias existenciales".

En el primer capítulo Jorge Palacio presenta una serie de elementos para la exploración, que dan pie a la realización de este trabajo. En el segundo capítulo: «Los Fundamentos», se presentan los desarrollos de las nociones: subjetividades contemporáneas, el trabajo de Patricia Dimaté; sobre nuevas ciudadanía, el trabajo de Lina María Vargas; sobre derechos culturales, el trabajo de Liliana Orjuela; y sobre paisajes culturales, el trabajo de Alexandra Mancera. En el tercer capítulo, denominado «Los Complementos», se presentan las nociones principales abordadas en estos dos estudios y en el último las nociones relacionadas.