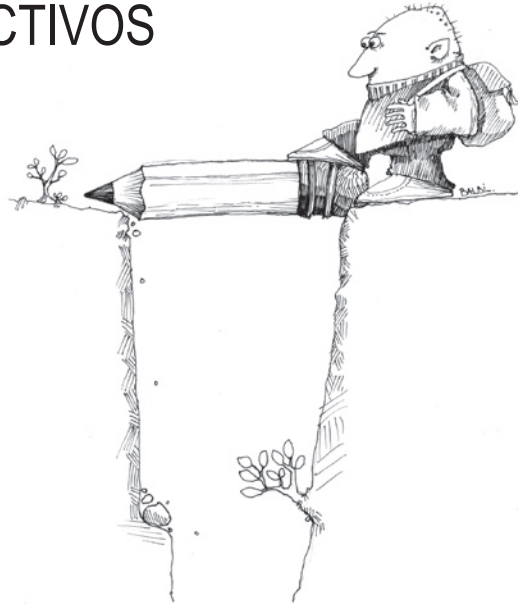


LA FIGURA DEL MAESTRO COMO SUJETO POLÍTICO: EL LUGAR DE LOS COLECTIVOS Y REDES PEDAGÓGICAS EN SU AGENCIAMIENTO¹



MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ*
macristin@etb.net.co
Universidad Pedagógica Nacional.
Bogotá, Colombia.

Fecha de recepción: 10 de enero de 2006
Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2006

Resumen

Los escritos y publicaciones realizados en Colombia y América Latina a partir de la mitad de la década del 90 anunciaron que en los colectivos y redes de maestros se propiciaba la emergencia del maestro como ‘sujeto de saber, sujeto de deseo, y sujeto de acción política’; podríamos decir que se avanzó en dos enunciaciones adicionales a la de ‘sujeto de saber’ que había sido construida en el movimiento pedagógico. Posteriormente, y especialmente a partir del tercer encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros, se comenzó a plantear que las redes estaban configurando al maestro como sujeto político. ¿Pero qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de los colectivos y redes pedagógicas en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia la emergencia de otros modos de ser maestro? Este texto busca responder a los anteriores interrogantes que actúan como premisas para su desarrollo.

Palabras clave: sujeto de saber, sujeto de deseo, sujeto de acción política.

Abstract

THE TEACHER AS A POLITICAL SUBJECT. THE PLACE OF COLLECTIVES AND PEDAGOGICAL NETWORKS IN ITS EXECUTION.

The articles and publications published in Colombia and Latin America starting in the mid 90s announced that in the collectives and teacher networks the emergence of the teacher as a “subject of knowledge, subject of aspiration and subject of political action” was encouraged. We could say that there was a step forwards with the two added statements to “subject of knowledge” which had been construed in the pedagogical movement. Later, and especially after the third Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros (Ibero-American meeting of Collectives and Teacher Networks), the idea came around that the networks were configuring the teachers as political subjects. But, what does it mean to think of the teacher as a political subject? What is the extent of the reach of the collectives and pedagogical networks in the reconfiguration of the images built around the teacher in Colombia? Are other ways of being a teacher encouraged? This text aims to answer the previous questions which act as premises for its development.

Key words: subject of knowledge, subject of aspiration, subject of political action.



Para pensar la política en el contexto de los países de América Latina se requiere reconocer cuáles son sus problemáticas fundamentales. La cuestión más apremiante es la constitución de sujetos políticos. Si el análisis de la pérdida de identidades colectivas en nuestras sociedades es correcto, lo que se impone como tarea primordial es la reflexión sobre la desarticulación y rearticulación de los sujetos.

Norbert Lechner



Los escritos y publicaciones realizados en Colombia y América Latina a partir de la mitad de la década del 90 anunciaron que en los colectivos y redes de maestros se propiciaba la emergencia del maestro como ‘sujeto de saber, sujeto de deseo, y sujeto de acción política’, podríamos decir que se avanzó en dos enunciaciones adicionales a la de ‘sujeto de saber’ que había sido construida en el movimiento pedagógico. Posteriormente, y especialmente a partir del tercer encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros², se comenzó a plantear que las redes estaban configurando al maestro como sujeto político. ¿Pero qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de los colectivos y redes pedagógicas en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia la emergencia de otros modos de ser maestro? Este texto busca responder a los anteriores interrogantes que actúan como premisas para su desarrollo.

Para su presentación se parte de algunas nociones y problematizaciones iniciales y se realiza un acercamiento a las imágenes construidas sobre los modos de ser maestro en Colombia, se recuperan algunas nociones de la forma como han sido abordadas las redes pedagógicas y, desde esta articulación, se bosquejan algunas ideas fuerza que dan lugar a las reflexiones del tema central: ‘la figura del maestro como sujeto político’.

1. Nociones y problematizaciones necesarias

La complejidad y polisemia de las nociones de sujeto, de política, de redes y de maestro o maestra, implícitas en este texto, así como su respectiva articulación, exigen algunas precisiones sobre los modos como van a ser abordados en esta presentación y sobre las problemáticas existentes en nuestro contexto.

En primer lugar, es válido precisar que los modos de subjetivación instaurados³ en las instancias de formación y desempeño del maestro erosionan, des-subjetivan y niegan toda posibilidad de una subjetividad constituyente⁴. Las retóricas del mercado y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado, hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria-utopía, como plantea Zemelman⁵, desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes. En general el sistema ve al maestro como sujeto mínimo, como tuercas o tornillos del engranaje, objetos no sujetos, empleados sin enraizamiento local-institucional, por tanto, subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados.

Si la política es subjetiva y la asumimos como esa inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 1986-2002), entendemos que otras subjetividades, potenciadas en su dimensión y capacidad de acción política, tienen la opción y oportunidad de actuar como constituyentes de nuevos ordenamientos, valga decir, de la política y lo político. La pregunta es entonces ¿dónde están esos sujetos capaces de acciones políticas? Se hace evidente la demanda por sujetos *productores* capaces de actuar sobre lo producido, *políticos* en tanto tengan ‘voluntad de acción y de construir proyectos alternativos’ (Zemelman, 1989-1997), *capaces de reflexividad* -expresada en auto-reflexiones y reflexiones colectivas sobre sí mismos, sobre los otros y lo otro-, creadores de un modo de conocimiento intersubjetivo, *con capacidad de discurso y acción* (Arendt, 1997) y de actuaciones resultantes de ese agónico, y permanente ‘deseo de ser actor’ (Touraine, 1997- 2000), *capaces de hacer crítica, de cuestionar* y ‘poner en discusión la significación de las reglas y las imposiciones producidas por la sociedad’ (Castoriadis, 1988), de proponer acciones alternas en las que la defensa y construcción de lo público y el reconocimiento del otro, como ‘legítimo otro’, sean la medida ética de sus actuaciones.

En el contexto de esta sociedad en crisis, pensamos al *maestro como un sujeto político alternativo*⁶, en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas.

De esta manera, y dado que no toda colectividad deviene en sujeto político –individual y colectivo– y que actualmente hablar de ‘redes’ se ha puesto de moda en la



sociedad calificada de nodal, globalizada, de la información y del conocimiento, parece necesario que para referirnos a las “redes pedagógicas”, amerite tomar distancia de esas formas de conexión en las que se ve al maestro como ‘recurso docente’ para asegurar los cambios necesarios del sistema. Porque, como la refieren algunos autores, “en esta fundamental transición de una sociedad de la información a otra del conocimiento, la escuela es el gozne que une y lubrica el camino para llegar a esta meta” (Lorenzo (2004: 14), y las organizaciones en red se ven como las formas más propicias de estos tiempos.

En Colombia, reconociendo los esfuerzos del movimiento pedagógico y de diferentes organizaciones pedagógicas, por resignificar el estatuto del maestro y posicionarlo como productor de saber pedagógico, se hace necesario tomar distancia de estas nociones de red, para no verlas solo como un ‘mecanismo para la mejora de la docencia’ con arreglo a fines.

2. Releyendo las imágenes constituidas sobre “los modos de ser maestro” en Colombia

La mirada histórica al maestro en Colombia, da cuenta de nominaciones que desdibujan su carácter y actuación. Desde diversas disciplinas se han realizado multiplicidad de estudios diagnósticos acerca del ser, quehacer, y saberes del maestro y en todos se le ha cuestionado su función y su rol; de un lado, porque han estado orientados a determinar los problemas que afronta comparados con el *deber y querer ser* impuestos, y porque son miradas funcionalistas⁷; de otro, porque no se han planteado historiar los modos como su subjetividad ha sido constituida, hecho que exige desentrañar las interacciones que soportan su construcción, las condiciones sociales en que se han desempeñado, las necesidades y luchas que ha tenido que cursar en el tiempo para construirse de otra manera.

Si revisamos algunas de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia⁸, –se les ha tildado de ser ‘transmisores’ de valores y conocimientos impuestos por la sociedad de consumo que busca reproducirse histórica e intergeneracionalmente, maestro apóstol, asalariado, maestro, taylorizado, intelectual subordinado, líder social, trabajador de la cultura, entre otros–, observamos que estas nominaciones delimitan un maestro enclaustrado y sometido, por tanto, se disciernen subjetividades prefiguradas para la reproducción, que posicionan un imaginario social en el que prima una mirada desvalorizada, la de un individuo cruzado por el desarraigo y desprovisto de poder, al que siempre los intelectuales, la Iglesia, el Estado, la familia, las instituciones le han estado exigiendo grandes responsabilidades e imponiendo tareas heroicas.

(Martínez y Álvarez, 1990). Subjetividades que han devenido prioritariamente constituidas, y que solo hasta la década del 80, con el Movimiento Pedagógico,⁹ se visibilizan acciones que podríamos llamar constituyentes de un sujeto social y un sujeto conforme a las condiciones sociopolíticas y económicas de cada época, por ello, de maestro humanista enmarcado en una religiosidad heredada e impuesta, se pasa al pensamiento práctico y funcional exigido por el modelo tecnológico-curricular.

Como huellas de un actuar sociopolítico del maestro, y que podríamos recuperar desde una perspectiva constituyente, se sitúan al menos tres aspectos:

- **Historicidad¹⁰ y reconocimiento de sí.** Los cuestionamientos sobre ¿quién soy? ¿Qué puedo hacer? ¿Hago sólo lo que los demás dicen que soy? ¿Se quiere naturalizar mi condición de dependiente?, son expresiones de la búsqueda de un reconocimiento del maestro ‘como profesional’, que le ayudaron a construir los intelectuales¹¹ y que le obligaron a repensar su quehacer pedagógico y sus modos de ser y actuar. El reconocimiento de su propia posición como *intelectual subalterno* puede leerse como un momento de individuación-subjetivación, constitutiva de un auto-reconocimiento como sujeto.
- **Potenciación de una voluntad de acción social.** La imagen de líder o luchador social, deja entrever que el maestro se va constituyendo como actor social en tanto se descentra de sí mismo e intenta proyectarse al ámbito social con acciones comunitarias que le potencian su *voluntad de reacción-acción, un deseo y necesidad de* distanciarse de lo impuesto que son dos capacidades políticas.
- **Potenciación de la capacidad de acción colectiva.** Su configuración como ‘trabajador de la cultura’, y el contexto del movimiento pedagógico en el que emerge esta figura, se convierten en la huella más potente en la reconfiguración de su subjetividad. El maestro se arriesga a actuar, se nombra, se acerca a otros, conoce, indaga, protesta, reclama, aprende a hacer crítica.

3. Proximidades y tensiones de las redes como constituyentes de la capacidad de acción política

Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de las circunstancias de surgimiento de colectivos y redes pedagógicas en Colombia, en primer lugar, como señal del agotamiento a los modos de formación vacíos y como resistencia a las llamadas ‘capacitaciones externas’ que se imponen sobre los maestros. En segundo lugar, como una



‘necesidad’, un ‘afán’, ‘un deseo’ sentido de los mismos maestros de contar con un espacio propio que les permita reflexionar, auto-cuestionarse y crear sus propias miradas de sí y del otro, y en tercer lugar, como una forma de expresión colectiva en la que es posible crear vínculos y establecer contactos: contacto intelectual y afectivo, que son los lazos que dotan de vitalidad, dinamizan las relaciones y crean intersubjetividad.

Las diferentes experiencias, de esta forma singular de organización, señalan que llamarse ‘red’ no es lo sustantivo, como puede leerse en el siguiente testimonio de un maestro, ni que ‘estar en red’ es necesariamente consustancial a la potenciación de una subjetividad política, por tanto, siempre serán necesarias ciertas distinciones y exigencias.

La Red la concibo como una búsqueda, como una forma de caminar hacia el encuentro de nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico... miro las redes como esa posibilidad de encuentro, de búsqueda, de respuestas a las preguntas ¿Qué hacemos los maestros? ¿Qué estamos haciendo? [...] La red es un nombre que apareció, digamos... porque no había otro nombre... como nominalizar la búsqueda, los espacios de reflexión, el encuentro con el otro... lo llamamos: RED. De pronto no es el nombre más exacto, pero es el nombre que nos satisface, que nos identifica, RED: enredarnos, encontrarnos, estar juntos desde las distancias, ser uno. (Mendoza; 1998, p. 43)

De esta manera y recogiendo algunos enunciados, podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a: espacios donde es posible construir otro modo de ser conjuntos, ‘suelos fértiles’ para producir saber pedagógico, comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber académico, grupos que superan las llamadas innovaciones y experiencias significativas y crean sus propias formas de producción de saber -sin las resistencias que produce llamarse ‘maestro innovador’-, redes que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres¹², colectivos que actúan como facilitadores de proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones¹³, como interlocutores y generadores de políticas educativas¹⁴.

¿Qué caracteriza y cómo se ordenan estos grupos de maestros que se convocan y organizan voluntariamente para reflexionar sobre su rol, sus prácticas, sus realidades, su devenir y para construirse como sujetos? Realicemos algunas precisiones:

a. Constitución autogestionaria: En su mayoría surgen por acción autogestionada y por la existencia de ciertos liderazgos. Aunque algunos cuentan con apoyos o dinamizadores externos, buena parte de estos grupos no se dejan capturar por otros intereses que no sean los que se construyen colectivamente.

- b. Se reúnen por intereses pedagógicos, que pueden ser: una temática específica (maestros de un nivel educativo), un área de conocimiento (maestros de matemáticas), la problemática de un sector (maestros rurales), un programa específico (red ambiental). Por tanto, sus actividades centrales están relacionadas con la cualificación y la formación a otros maestros y las acciones colectivas están conectadas y causan afectaciones –prioritariamente– en sus trabajos cotidianos, ese es el primer lugar de visibilización de sus acciones.
- c. Se organizan sin definir un a priori, ni atendiendo a fines específicos. Sea cual fuere la forma de emergencia, el colectivo construye su propia dinámica de funcionamiento y define colectivamente sus acciones colectivas, relacionadas siempre con la educación y la pedagogía.
- d. Establecen interacciones e interrelaciones colaborativas, se rompen las jerarquías piramidales tradicionales en las formas comunes de “asociación”,¹⁵ se promueven relaciones horizontales y circulares de coordinación colegiadas.
- e. Buscan conectarse, entre ellos mismos y establecer interacción –en red– con otros maestros, otros colectivos y con comunidades de saber. Son reales y están conectadas con el mundo real, construyen y mantienen formas de comunicación interna y externa, apoyadas por las tecnologías cuando es posible.
- f. Construyen saber desde la pluralidad, se enriquecen en la diferencia, el conflicto, el diseño, la problematización y disputa de conceptos, conocimientos, los saberes previos y los intereses individuales y colectivos. Por eso están en movimiento.
- g. Son grupos de saber, sostenidos por la afección y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo, social; por tanto, hacen evidente una postura e intencionalidad crítica y transformadora. Son especialmente grupos de estudio que están a la vanguardia y establecen interlocución con comunidades académicas.
- h. La permanencia en el tiempo está determinada por sus integrantes, puede transformarse, re-fundarse, cumplir un ciclo y desaparecer, no hay media ni medida. No requieren ser legalizadas ni reconocidas por otros para fundarse.
- i. Visibilizan al sujeto y se reconfiguran subjetividades ‘individuales y colectivas’, en las interacciones. El otro es también un yo que invita a la confrontación, a la desconstrucción y reconfiguración, por ello provocan devenir de nuevas subjetividades.
- j. Los desplazamientos del sujeto suceden en las propias subjetividades, en sus prácticas, en el aula, en su entorno local, regional, nacional. Cuando los colectivos avanzan en reconocer y resolver sus propias realidades y problemáticas surge una extrapolación de acciones que incluyen las comunidades locales, una mayor preocupación por lo público, una necesidad de vincular a otros.

- k. Existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse; sin requisitos de ingreso.

4. ¿Se agencian subjetividades políticas?

De las precisiones anteriores sobre las nociones, surgimiento, organización y funcionamiento de las redes, pueden inferirse posturas y acciones que perfilan desplazamientos hacia subjetividades políticas. Los maestros optan por estar en el colectivo, reciben apoyo pero no se sujetan a decisiones externas, fortalecen su imagen y voluntad para producir saber, estas son expresiones de un maestro potente.

Cuando surgen preguntas como las que refería Mendoza en la cita anterior: ¿Quiénes somos los maestros? ¿Qué estamos haciendo los maestros? ¿Cómo son nuestras escuelas?, o cómo las que se planteó la Expedición Pedagógica y sobre las que hoy está produciendo saber: ¿Cuáles son los modos de ser maestro, de hacer escuela y de construir pedagogía en Colombia? se interroga al maestro y éstos se obligan a interrogarse a sí mismos y a construir respuestas desde lo que piensan y hacen, esas preguntas connotan acción política.

Cuando los colectivos, como el equipo Tarea de Perú, ante la disyuntiva de ‘aceptar el rol de reproductores de los saberes que se imponen, en favor de la eficacia y la eficiencia del sistema, o actuar como sujetos críticos haciendo resistencia con propuestas autónomas’, (Jiménez; 2002) asumen el compromiso de proponer y desarrollar sus propias formas de trabajo, se pone en evidencia una oscilación de cuestionamientos y reflexiones en los que se potencia un sujeto de pensamiento y acción que produce un saber reflexionado que es praxis y que prefigura lo político.

A partir de los análisis sobre las acciones de un grupo de colectivos y con las particularidades establecidas, considero que las redes pedagógicas pueden verse como *unidades de significación* que se convierten en territorio y campo de constitución de sujetos y saberes desde tres ámbito que actúan como planos de fuerza que pueden leerse fragmentariamente o como planos complementarios. Estos son: *como cualificación del profesorado, como campo de potenciación del maestro como sujeto político y como agenciantes de movimiento social y cultural.*

El primer plano sigue primando entre los intereses de convocatoria y ha sido trabajado y documentado suficientemente por más de una década, por tanto, no me detendré en mayores desarrollos, sobre el segundo plano, centro de estas reflexiones, se esbozan algunas aproximaciones y el tercero, queda enunciado y abierto para reflexiones e investigaciones posteriores.

Red pedagógica, como cualificación del profesorado

La cualificación en red, exige que los participantes actúen como protagonistas, actores, autores y corresponsables de su propio proceso de mejora en interacción con pares y compartiendo saberes, en los que se rompa la concepción piramidal que ha predominado en la orientación de los programas de formación permanente.

Las redes como cualificación consolidan un suelo fértil para que el maestro se reconozca como sujeto de saber, pero este reconocimiento no sucede como un acto de ensimismamiento sino como una alter-acción intersubjetiva con el otro, los otros y lo otro. En esa alteración el maestro se mira a sí mismo cuando mira al otro y su propia subjetividad se reconfigura porque en ese acto sucede el re-encuadre y el re-encuentro consigo mismo. Se trata de un suelo de conexiones de cercanías y lejanías simultáneas, de propuestas y de apuestas, de sueños y esperanzas, de inquietudes e incertidumbres. Un suelo de afectos y pensamientos que constituyen un nuevo acontecimiento que está mediado por las prácticas cotidianas, que son las constitutivas de saber. El maestro que se cualifica es fundado y fundante. Fundado porque emerge otro maestro y fundante por que él –‘individual y colectivamente’– produce saber pedagógico a partir de sus propias prácticas.

La red como cualificación es mediación, no instrumento ni estrategia, porque uno se forma a sí mismo, pero siempre mediado por una lectura, una circunstancia, una interacción virtual o real. El encuentro inter-subjetivo de la red es una mediación, que va más allá del acto cualificador en el sentido netamente cognitivo, ahora se dota de deseo, de afectos, de voluntad y esto reconfigura la subjetividad.

Red pedagógica como territorio de actuación del sujeto político-colectivo y como campo de potenciación del maestro como sujeto político individual y colectivo

Son dos ángulos de un mismo plano, ángulos de fuerza desde donde se producen los flujos de acciones y conexiones que posibilitan la construcción de lo político en el maestro. La red deviene en sujeto político-colectivo, y a la vez actúa como campo¹⁶ en el que se agencian subjetividades políticas, en ambos casos, en la red sucede el flujo de acciones y conexiones constituyentes.

Las redes de maestros son reales y están localizadas, tienen un territorio¹⁷ que se vuelve propio y que se subjetiva por la interacción colectiva. Allí se hacen visibles como sujeto político-colectivo, porque actúan en conjunto, asumen posturas, se dotan de afecciones, de intereses colectivos, de realidades y desde éstos construyen o se vinculan



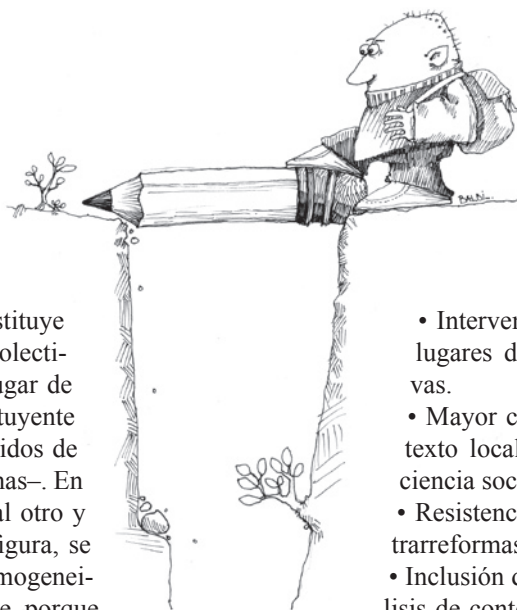
a proyectos colectivos y trabajan en su alcance. Los maestros en las redes promueven acciones políticas que se hacen visibles en su producción de saber y desde éste se ponen en escena las nuevas formas de resistencia a las lógicas impuestas.

Si el sujeto político se constituye en ámbitos de nucleamiento, el colectivo o la red se convierten en ese lugar de agrupamiento subjetivado y constituyente en oposición a los lugares constituidos de configuración –instituciones-reformas–. En la interacción en red se reconoce al otro y con los otros el maestro se reconfigura, se libera y se anima a actuar. No se homogeneiza, se construye junto pero diferente, porque en la red hay confrontación, disputa, forcejeo de ideas, de saberes, de iniciativas, y “los sujetos se constituyen, se deshacen y reconstruyen por medio de la lucha” (Lechner, 1986: 28). Por ello la mirada a las redes se realiza a las formas como el maestro se resiste, como produce y expresa la resistencia. La red es política porque la política es subjetiva y porque muchos colectivos producen desde su lugar pequeñas, medianas y grandes transformaciones, no hay medida ni se pretende establecerla porque el primer escenario de política del maestro es el aula, allí se potencia político.

5. ¿Dónde está la potencia? ¿Cuáles son las expresiones de esa capacidad de acción política?

“La potencia es algo que mi cuerpo puede”, “es la potencia de mi cuerpo”, decía Spinoza, entonces la potencia de la red es la expresión de la potencia de los sujetos que la conforman, la potencia es poder y ayuda a la conquista del poder, pero no un poder cualquiera sino un poder actuante que se instala en el maestro y activa su decisión y capacidad para actuar como productores de saber pedagógico, sujetos de crítica que intervienen en la toma de decisiones que regulan las acciones educativas y pedagógicas, en la defensa de lo público, en la definición de currículos pertinentes al contexto y a las exigencias de formación de los educandos, en la construcción de políticas educativas, entre otras acciones.

Las experiencias que se han sistematizado,¹⁸ sobre el accionar de las redes pedagógicas y la mirada empírica que se ha realizado con cinco colectivos de maestros, dan cuenta de algunas de las capacidades que se están potenciando y afirmando en los maestros vinculados a redes y



colectivos. Las he categorizado en capacidades: pedagógicas, volitivas, socioafectivas, sociopolíticas y de gestión. Por las precisiones de este texto solo enunciaré algunas expresiones que pueden leerse como expresiones de la capacidad de acción política:

- Intervención en instancias de decisión y en lugares de formulación de políticas educativas.
- Mayor conocimiento del país, región y contexto local. Se amplía su sensibilidad y conciencia social.
- Resistencia y postura crítica frente a las contrarreformas educativas.
- Inclusión de las vivencias cotidianas y los análisis de contexto como textos de reflexión pedagógica
- Vinculación y compromiso con el desarrollo de proyectos sociales, educativos, pedagógicos, más allá de la tarea escolar.
- Descentramiento de las acciones constituidas, mayores posibilidades de producir acciones de borde, de límite
- Auto-reconocimiento como sujetos de saber y de poder
- Fortalecimiento de la voluntad y capacidad de acción colectiva
- Potenciación de las siguientes capacidades: de arriesgo, de indignación, de persistencia, toma de decisiones
- Ampliación de la actitud y pensamiento crítico
- Reconocimiento del otro como par
- Minimización de los miedos a trabajar en y con la incertidumbre
- Construcción de formas alternativas de asumir y resolver los conflictos como acción de la vida cotidiana
- Potenciación de nuevas identidades: identidad-resistencia, identidad-proyecto.

6. Tensiones y provocaciones finales

Quiero cerrar estas notas con tres precisiones, *la primera*, que ni los maestros de los colectivos o redes aquí mencionados, ni quienes estamos interesados en su potenciación y extensión, pensamos las redes y colectivos de maestros como ‘tabla de salvación’ o como ‘panacea’ sino como una *condición de posibilidad política* para la construcción de lo pedagógico y lo educativo y para el agenciamiento de una subjetividad más potente. Un lugar de interacción propio, en el que es posible verse de otro modo, liberar miedos e inseguridades, lograr confianza; como una forma de contrarrestar al sujeto mínimo, aislado, derrotado; y como forma de crear lazos de arraigo y pertenencia a un colectivo y a un territorio, de construirse sujeto de lo local. *La segunda*, que no todos los grupos or-



ganizados de maestros, llámense colectivos, redes, anillos, comisiones, se han asumido en perspectiva constituyente de subjetividad política, muchos grupos son funcionales al orden impuesto; adicionalmente, creo que en la mayoría, no tienen claridad de la condición de agencia de nuevas subjetividades que portan, por tanto se hace necesario ampliar y suscitar el debate en y con los mismos colectivos, no solo sobre estos.

La tercera y última, es que indudablemente las redes anuncian movimiento, porque promueven interacciones que van articulando y cohesionando intereses, esfuerzos, inconformidades y búsquedas compartidas; provocan y se sostienen en acciones colectivas que son la potencia del movimiento, agencian resistencia y posibilidad de una utopía construida colectivamente porque en éstas sucede un tipo de interacción que crea o hace emerger “un nosotros” que sucede cuando la relación está mediada por el sentimiento de solidaridad. Esta es una ventana abierta para los movimientos culturales y pedagógicos emergentes que sirve también de llamado al magisterio —como

gremio— que necesita cambiar las lógicas de organización y movilización para la resistencia y de potenciarse como sujetos.

Llamado que también demanda tanto a las instituciones formadoras como a las diferentes formas de nucleamiento de maestros, la adopción de posturas constituyentes y la decisión explícita de potenciar el desarrollo de la capacidad de acción política de los sujetos-maestros en formación —inicial-profesional o permanente—. Por tanto, el compromiso político es el de animar a estos colectivos que hoy estamos llamando ‘redes pedagógicas’, apoyarlas para que construyan formas de sostenibilidad autónomas sin capturarlas, homogeneizarlas o institucionalizarlas, ahí perderían su esencia. ©

* Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de la Expedición Pedagógica Nacional. Este texto forma parte de las elaboraciones que la autora viene realizando en la investigación ‘Redes pedagógicas campo constituyente del maestro como sujeto político’.

Notas

¹ Ponencia presentada en el III ENCUESTO INTERNACIONAL “EL CONOCIMIENTO QUE EDUCA” organizado por Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe —OREALC—, Red Docente de América Latina y el Caribe -Red KIPUS- Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Bogotá, Septiembre 7-8-9 de 2005.

² Celebrado en Santa Martha en julio del 2002.

³ Si se tratase de situar la problemática del sujeto, hablamos de una subjetividad contingente y precaria, minimizada, producto de los distintos avatares históricos, lejana de esa promesa hecha por la modernidad en la que se prometió un sujeto “libre reflexivo y crítico y, por ello mismo, respetuoso de la diferencia, e incapaz de utilizar una coartada para justificar la desigualdad o la falta de fraternidad, e individuo generoso” (Sanfélix, 1997:20). Lo que se ha generado por la racionalidad instrumental, son sujetos mínimos, cruzados por el miedo, la apatía, la desesperanza que son las condiciones aliadas y necesarias para que el modelo neoliberal se afirme, porque necesita individuos pasivos, autómatas, que no protesten ni propongan, ingenuos, egoístas e individualistas.

⁴ La tarea de la subjetividad contemporánea impone al sujeto la necesidad de entenderse y definirse con respecto a sí mismo como sujeto de sentimientos, deseos y razones. A esta noción le es intrínseca la experiencia, la consciencia como razón sensible (Maffesoli, 1996). Para Zemelman (1996) la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural, que implica varios procesos, entre otros: la necesidad, la experiencia y la visión de futuro.

⁵ La dialéctica memoria-utopía, que se traduce en la manera como un determinado sistema de necesidades se relaciona con la exigencia de proyectos de resolución de éstas, es constitutiva de una subjetividad social. (Zemelman, 1997).

⁶ Conviene precisar que hablamos de un sujeto político alternativo, para tomar distancia de la figura de sujeto político de la modernidad.

⁷ Excluyo de estas afirmaciones las miradas que desde otra óptica se han realizado, como la elaborada desde los colectivos y redes de maestros y la que se viene adelantando desde la Expedición Pedagógica 1999-2005. Proyectos que están en el horizonte de esta investigación y a los que haré referencia en capítulos posteriores.

⁸ La investigación en curso da cuenta de diez (10) imágenes constituidas sobre el maestro en Colombia: maestro apóstol, sindicalista —asalariado, maestro artesano, tuerca de la máquina estatal, maestro taylorizado o administrador de procesos, intelectual subordinado, luchador y líder social, trabajador de la cultura, innovador- constructivista y explora en las redes, los modos constituyentes de la figura del maestro como sujeto político.

⁹ El movimiento pedagógico de los maestros colombianos surgió como una expresión de resistencia cultural, social y educativa, a comienzos de la década de los años 80, entre otros objetivos se propuso: lograr el reconocimiento intelectual de los educadores visibilizándolo más allá de lo reivindicativo- económico, que le permitiera reconocerse como sujeto público y sobre todo de saber.

¹⁰ Para Zemelman la historicidad del sujeto está construida por la conciencia de las potencialidades y limitaciones del despliegue, esto es: la conciencia de la propia existencia.

¹¹ Recordemos que en el movimiento pedagógico se produjo un encuentro entre maestros, intelectuales, sindicalistas y otros actores, en donde dialogaron como pares y se produjo una movilización de formas de pensar lo pedagógico, las prácticas y el rol del maestro.

¹² La forma ‘localizada y territorializada’ como han emergido algunos colectivos y redes pedagógicas en el país, hacen que se conviertan en mecanismo compartido para ‘hacer resistencia’ a los efectos homogeneizadores del mundo globalizado y como forma de contrarrestar la insularidad del trabajo del maestro que es la manera como ha devenido histórica y culturalmente.

¹³ Las redes están hilando conexiones interinstitucionales en torno a proyectos de áreas específicas, a iniciativas nacionales que conectan nodos y nudos departamentales o regionales, este es, por ejemplo el caso del proyecto Expedición Pedagógica, que conecta colectivos de maestros de



6 regiones y 22 departamentos, más de 600 maestros conectados en una gran Expedición en la que las redes pedagógicas han desempeñado un papel fundamental, tanto en el trazado inicial de rutas y recorridos, como en la posibilidad de “profundizar en el intercambio de experiencias, ampliar sus perspectivas, aproximarse a otras organizaciones pedagógicas y continuar articulando sus iniciativas y propuestas”. (Unda et al, 2001), hoy diríamos, que también a servido para provocar la conformación de otras nuevas y para agenciar un movimiento redal. De igual forma, podría decirse de otras iniciativas actuales como el proyecto Plataforma de Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Movilización Social por la Educación que hoy se adelanta en el país, son experiencias que echan mano de los colectivos y grupos y redes organizadas de maestros como posibilidad de que sus esfuerzos caigan en campo fértil y se sostengan.

¹⁴ Los encuentros nacionales e internacionales han ido afirmando la idea de las redes como sujeto colectivo capaz de incidir y generar cambio en las políticas educativas en nuestros países, de actuar como generadoras de políticas educativas que respondan a las realidades locales, regionales, nacionales, esta investigación y la Expedición Pedagógica dan cuenta de varios colectivos que actúan en esta dirección.

¹⁵ Una diferencia con el concepto tradicional de asociación está en que en la red no se requieren estatutos ni patrones de comportamiento establecidos para la acción y la asociación.

¹⁶ La noción de campo ha sido planteada por Bourdieu para dar cuenta del conjunto de relaciones objetivas en las que históricamente se encuentran ubicados los agentes y con la cual intenta sobrepasar las arbitrarias oposiciones entre estructura e historia, entre conservación y transformación.

¹⁷ El territorio, al decir de Guattari es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma.

¹⁸ Como elementos adicionales a los producidos para esta investigación y fuentes complementarias a los avances señalados en el numeral anterior, podemos citar los resultados de la ruta de Expedición Pedagógica que aun está en procesos de sistematización, las diferentes experiencias publicadas en la Revista *Nodos y Nudos* de los números 1 al 16 del Programa Red CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, entre otros.

Bibliografía

- Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Castoriadis. (1988). Poder, Política y Autonomía. En *Revue de Metaphisique et de la morale*, 1988 No. 1.
- Deleuze, Gilles –Spinoza–. *Curso de los martes* <http://www.webdeleuze.com>.
- EQUIPO TAREA. (2000). Área Desarrollo Magisterial. Versión resumida del seminario internacional Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial 8-10 de Septiembre de 1999. En *Nodos y nudos*, 7. Agosto-Enero del 2000.
- Guattari, Félix. (2005). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Colombia: Ediciones Desde abajo.
- Jiménez, Adán. (2002). Innovar la práctica docente. Experiencia formativa y auto formativa en la Red Estatal de OAXACA. Red Estatal de Oaxaca. En *Nodos y nudos*, 12.
- Lechner, Norbert. (1986). Especificando la política. En *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Lorenzo, Manuel. (2004). Variables Organizacionales de las redes de aprendizaje: El liderazgo reticular en la sociedad de conocimiento. En *La organización y Dirección de Redes Educativas*.
- Maffesoli, Michel. (1996). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, Alberto y Unda, Pilar. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. En revista *Nodos y nudos*, 3. Bogotá: UPN.
- _____. (1995). Maestro Sujeto de Saber y Prácticas de Cualificación. En *Revista Colombiana de Educación* 31. Bogotá: UPN.
- Mendoza; Emigdio. (1998). Las Red: Una comunicación invisible pero fuerte de saberes y experiencias pedagógicas. En *Nodos y nudos*, 4. Bogotá: UPN.
- Sanfélix, Vicente. (1997). *Identidades del sujeto*. Valencia: Pre-textos.
- Touraine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Editorial PPC.
- _____. (2000). *Crítica de la Modernidad* Bogotá: FCE, 1992.
- Unda, Pilar. (2000). Segundo Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares, que hacen investigación desde la escuela. 1999. Coordinadora Proyecto RED-CEE. En *Nodos y nudos*, 7. Agosto-Enero del 2000. U.P.N
- Zemelman, Hugo. (1989). *De la historia de la política*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Reimpresión. México: Centro de Estudios Sociológicos. p.o 1987.
- Zemelman, Hugo y León, Emma. (coords). (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Antropos.