

# “Enrédate con Bogotá”: una propuesta de organización en red para maestros y maestras

Equipo de investigación de la RED-CEE\*

Desde nuestra experiencia, podemos afirmar que el éxito del trabajo en red es lograr conformar y consolidar un grupo base que genere y dinamice el proceso; esta conformación surge de manera espontánea o resulta de procesos de convocatoria; de esta forma la RED-CEE convocó a un grupo de investigadores y maestros a hacer parte del proyecto “Enrédate con Bogotá” con el propósito de crear redes de maestros en las veinte localidades del Distrito Capital y aportar en la construcción permanente de trabajo en red, que desde hace más de 10 años viene desarrollando la Universidad Pedagógica Nacional a través del Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE.

## 1. Presupuestos mínimos

Cuando se revisan las distintas experiencias pedagógicas que se gestan desde organizaciones en red, es posible identificar unos lineamientos mínimos que ubican a las redes como *escenarios que posibilitan establecer relaciones entre los maestros y maestras, que se fundan en la puesta en común de sus intereses que en muchas ocasiones trascienden las fronteras de lo pedagógico.*

En esta perspectiva anota María Cristina Martínez en su texto “La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento” (2005): *“Una necesidad, un afán, un deseo sentido de los mismos maestros de contar con un espacio propio que les permita reflexionar, autogestionarse y crear sus propias miradas de sí y del otro”.*

Sobre la base anterior y como resultado del ejercicio permanente de reflexión, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE, ha podido identificar algunos lineamientos que describen el trabajo en red como una organización que

potencia al maestro en su capacidad de acción, mediante una relación recíproca de fortalecimiento entre un sujeto colectivo y un sujeto individual.

En este contexto el proyecto RED-CEE concibe las redes pedagógicas como unidades de significación que potencia sujetos y saberes desde tres ámbitos: la cualificación permanente, el movimiento social y cultural y la potenciación del maestro como un sujeto político (Chaparro, 2005). A partir de esos tres lineamientos básicos, el equipo investigador de “Enrédate con Bogotá” proyectó dos metas concretas: la primera, que los maestros “enredados” se constituyeran en redes locales con el propósito de apropiarse el programa Escuela Ciudad-Escuela, e involucrar escenarios y espacios locales en los procesos pedagógicos a través de la resignificación de los mismos. La segunda, potenciar en los maestros el ejercicio de problematizar su cotidianidad<sup>1</sup>

\* El proyecto fue desarrollado bajo la dirección de la profesora Liliana Consuelo Piragua Chaparro, por un equipo central integrado por Adriana Aranguren, Freddy Leonardo Reyes y Liliana Silva Ferreira, y una red de 21 docentes dinamizadores en las 20 localidades de Bogotá: Martha Méndez, Camilo Vargas, Gladis Sánchez, Ángela de Castro, Tatiana Escorcía, Oneyda Rojas, Jairzhino Panqueba, Mario Ibarra, Juan de la Cruz Jiménez, Hernando Téllez, María Cristina Ordóñez, Berta Jaraba, Christian Díaz, Carolina Gómez, Gary Gari Muñel, Luz Marina Vanegas, Lila Margarita Ojeda, Jorge Armando Piedrahíta, Martha Rincón, Fernando Reyes, Yesmin Izquierdo.

<sup>1</sup> En el artículo “Problematizar la propia cotidianidad para construir la República desde la escuela”, consultado en la Internet, pero sin nombre de autor ni página web, se plantea la problematización como una manera de abordar la realidad, que

con el fin de que se reconozcan como sujetos políticos capaces de incidir en la construcción de las políticas públicas y muy especialmente en las locales desde su participación en la formulación de los PEL<sup>2</sup>; estas dos metas del proyecto contribuyeron a fortalecer y generar comunidad académica, a partir de la organización de semilleros en red, y a impulsar la participación del maestro como sujeto político.

## Las redes de maestros no pueden ser unidades jerarquizadas

El equipo de trabajo partió de la discusión frente a la estructura organizativa de una red, los documentos que soportan la historia de la RED-CEE y la diversa bibliografía en torno al tema, lo que permitió reafirmar la idea que las redes de maestros no pueden ser estructuras jerárquicas, formalizadas bajo esquemas lineales o inmóviles. La ejecución del proyecto "Enredate con Bogotá" logró evidenciar elementos que se hacen relevantes frente a la evolución de una red de maestros, que parte de un esquema no jerarquizado, al igual que de la forma de establecer relaciones organizativas; en tanto pudimos demostrar que las organizaciones en redes que se caracterizan por estar jerarquizadas tienden a transformarse en otro tipo de organizaciones que con el tiempo

se institucionalizan jurídicamente en el ámbito escolar y en otras ocasiones tienden a desaparecer.

Lo anterior no significa que la red no tenga una estructura organizativa, pues se ha demostrado que ni siquiera las redés de informática se dinamizan o marchan sin que sean sus integrantes los que las pongan a funcionar; por lo general las redes poseen un nodo dinamizador del trabajo, sin que ello signifique la concentración de funciones ni que reduzcan las posibilidades de participación o movilidad de los miembros de la red.

## Las redes deben propender a ser unidades organizativas autónomas

El concepto de autonomía<sup>3</sup> se desprende de una valoración del sujeto, que en el marco de un trabajo colectivo tan específico como la red debe entenderse como sumatoria de intereses y construcción de unos presupuestos mínimos que se ponen en común a partir de cada uno de los miembros de la red con el fin de respetar los ideales de realización colectiva e individual, bajo una proyección que no transgreda las intenciones trazadas por la sociedad en su conjunto. Teniendo en cuenta que la definición de autonomía es polisé-

mica, el equipo destacó dos ámbitos que envuelve el concepto: el ámbito político y el ámbito pedagógico.

En el primero, la autonomía capacita al sujeto para que se reconozca como persona y como sujeto de "derechos". Ello permite que el sujeto en el ámbito político adquiera la mayoría de edad<sup>4</sup> para que sea él quien tome la última decisión respecto a las medidas que los "hombres públicos" gestionan en los escenarios públicos. Si en la actualidad algunos investigadores como Marco Raúl Mejía hablan de contrarreforma educativa —refiriéndose a las leyes y normas implementadas desde los años ochenta, que dieron paso al ajuste de la educación a las necesidades del modelo neoliberal y viceversa—, la pregunta que cabe hacerse es ¿qué están haciendo los maestros para transformar esa realidad?<sup>5</sup>

En el segundo ámbito, la pedagogía ayuda a desarrollar en el sujeto las capacidades para reconocer y poder ejercitar su autonomía, que no es otra cosa que la posibilidad de autorrealización del sujeto como ser humano. Por encima de las áreas de conocimiento, los maestros son formadores de hombres, que como bien lo recuerda Fernando Savater en *Política para Amador* (1992), son la principal medida de cualquier sistema social. La autonomía, desde el punto de vista pedagógico, potencia la actitud dialógica del individuo, además de mantener presente el

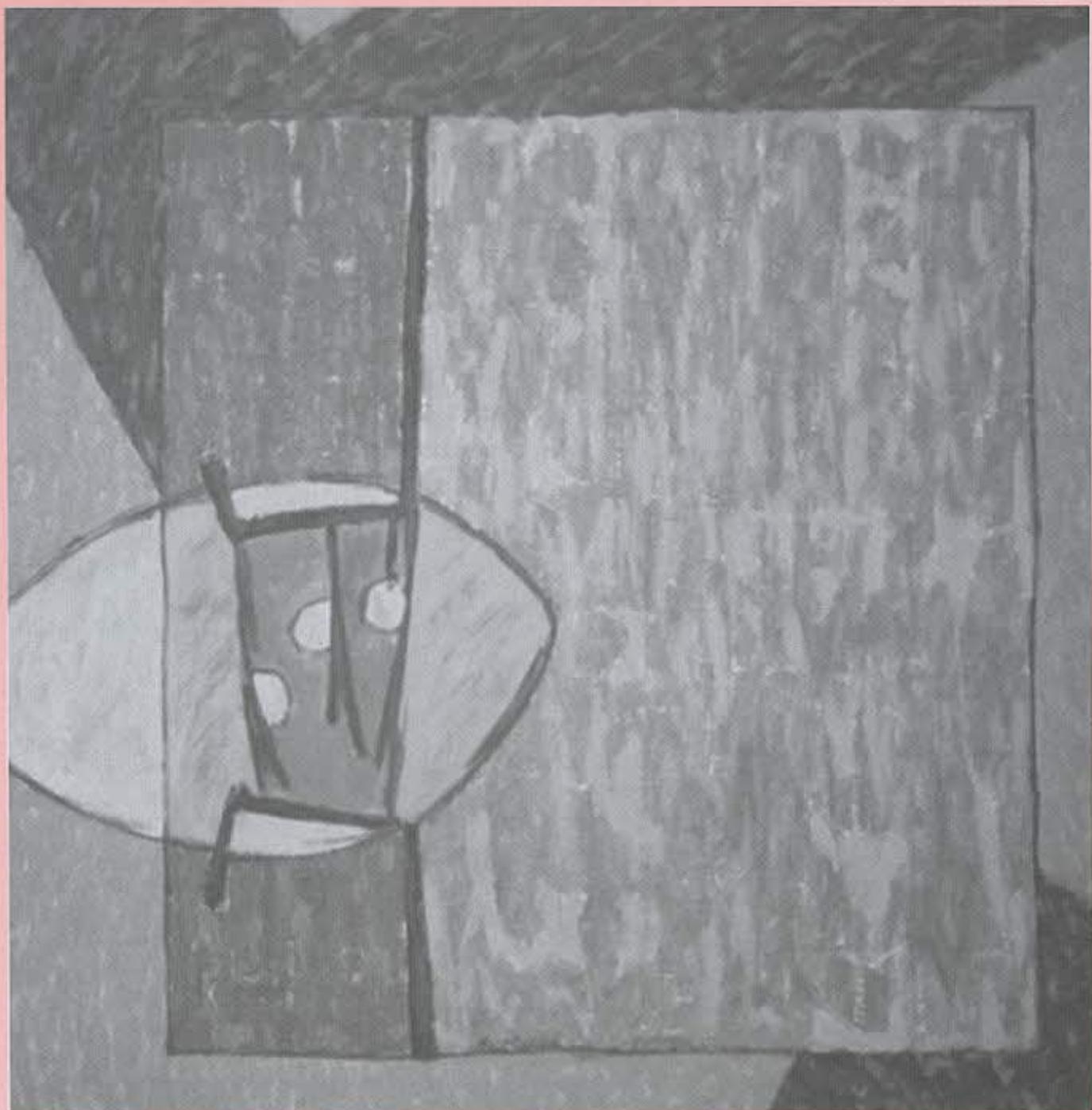
permite analizarla como situaciones complejas y conflictivas que requieren resolverse, y como afirma Martínez (2005): "cuando la propia cotidianeidad es interpretada como un problema, el individuo se descubre con posibilidades de poder solucionarlas".

<sup>2</sup> La Secretaría de Educación Distrital convocó a varios sectores de la comunidad educativa durante 2005 a gestar los denominados PEL, que en algunas localidades se convirtieron en Planes Educativos Locales y en otras en Proyectos Educativos Locales; este proceso fue liderado por los Equipos Pedagógicos Locales y los Cadel.

<sup>3</sup> Desde una perspectiva filosófica, Adela Cortina distingue cuatro usos del término "autonomía": político, moral, médico y pedagógico. Su distinción en todo momento propende a resaltar al sujeto por encima del individuo. En tal sentido, afirma: "... una figura de sujeto... avala un humanismo que valora la autonomía de los sujetos más que su independencia, de él surgirá también un aprecio por la vida personal y por el espacio público, mientras que un individuo cerrado en sí mismo alumbra un individualismo ético-político construido a partir de la idea de independencia: si la libertad consiste en el disfrute de la independencia privada, entonces es inevitable la atomización de lo social y la consecuente destrucción del espacio público" (Cortina, 1993: 126-127).

<sup>4</sup> La mayoría de edad es la expresión usada por la modernidad para denominar la capacidad del individuo de autogestionarse y ser participe en la negociación y construcción de sus intereses.

<sup>5</sup> En el artículo "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización y contrarreforma educativa", Mejía (2005) presenta un balance del movimiento pedagógico colombiano, llamando la atención sobre la actitud de algunas redes de maestros que, lejos de sumar a la dinámica sindical que hace oposición a las reformas educativas adelantadas en la última década, asumen posiciones que van en contravía del aparato gremial.



Alberto Murciego

VIEJOS AMIGOS

Técnica: mixta

Dimensiones: 120 x 120 cm

anhelo que siempre debe inquietar la condición humana: la felicidad<sup>6</sup>.

## Las redes deben ser unidades abiertas

Un aspecto que por lo general provoca confusión en relación con la estructura que poseen las redes de maestros tiene que ver con su movilidad o su estabilidad, teniendo en cuenta que las redes forman parte de un complejo entramado social. Esa movilidad o estabilidad determina si la estructura de la red es abierta o cerrada<sup>7</sup>. En algunos procesos liderados por la RED-CEE se ha identificado que el ejercicio de conformación, consolidación o fortalecimiento de las redes de maestros tiende a responder a estructuras abiertas.

Si bien es cierto que las redes germinan bajo unos intereses muy concretos que las diferencian unas de otras, así como de otros tipos de organización, la posibilidad que tienen para incorporar a nuevos miembros, los vínculos que sus miembros poseen con otras estructuras sociales y la flexibilidad para abordar temáticas educativas y pedagógicas en el desarrollo de su quehacer, hacen que ellas estén en permanente movimiento, al punto que en algunos casos se constituyen en referentes obligatorios para una localidad o un barrio.

Lo anterior no significa que no existan redes de maestros de estructura cerrada, que buscan reivindicar sus particularidades en torno a los intereses que las convocan; por ejemplo, las redes que le dan o le pueden dar soporte a comunidades científicas, o en casos especiales como el de las comunidades indígenas cuyos trabajos educativos y pedagógicos, por lo general, están enlazados con unas directrices políticas consignadas en sus planes de vida.

## La relación de la red con el contexto territorial y sociocultural

Así como cada experiencia en red debe construir su propia ruta de trabajo, de igual forma esta debe responder y circunscribirse a unos contextos socioculturales particulares, definidos por un territorio<sup>8</sup>. Ello implica aceptar que no es posible pensar en redes homogéneas

o estructuradas jerarquizadas, más allá de reconocer que pueden existir estrategias o lineamientos comunes; pero cada trabajo en red responde a características sociales, políticas, económicas y educativas distintas. Lo que no significa que no existan referentes comunes entre varias redes y por ende entre diferentes territorios como sucede en Bogotá con las localidades, y que se tracen puentes entre ellas, logrando evidenciar la diversidad de intereses y factores que tiene la ciudad.

Ahora es un imperativo que las distintas experiencias en red creen puentes de relación con otras semejantes; solo así es posible hacer visibles las experiencias pedagógicas, además de encontrar puntos de apoyo que puedan fortalecer la configuración del magisterio colombiano como comunidad académica. Son varios los ejemplos al respecto que se evidencian a lo largo de la ciudad: las experiencias de proyectos productivos que los maestros vienen adelantando en los sectores rurales de las localidades de Sumapaz, Chapinero, Ciudad Bolívar, entre otras; las experiencias en torno a los grupos étnicos que se registran en las localidades de Bosa, Suba y Puente Aranda; el humedal Juan Amarrillo que perfectamente se puede transformar en frontera que divide las localidades de Suba y Engativá, para proyectarse como punto nodal entre los dos sectores.

## El maestro en red como sujeto de saber, deseo y político

Ha sido siempre una constante del proyecto RED-CEE vislumbrar el trabajo en red como un escenario que propende a un cambio en la concepción que tiene el educador frente

<sup>6</sup> Entendemos el territorio como un elemento primordial en su concepto de ubicación espacio-temporal. Por ello retomamos el sentido que este tiene para algunos grupos étnicos de la Amazonia colombiana en donde es: "el todo", un "todo". En el documento que recopila la intervención realizada por Pascual Letuama, delegado de la Asociación de Capitanes Indígenas de Miriti-Paraná (Amazonas), al Simposio "Territorialidad Indígena y Ordenamiento en la Amazonia", sobre la experiencia de ordenamiento territorial del río Miriti-Paraná, se afirma:

*"El territorio no es solamente la tierra, sino que también es la madre tierra y todos los que estamos en ella. Y qué decimos del agua. Dentro de ella están los peces y otros animales. (...) Pero cuando se me plantea cómo el pensamiento tradicional corre a través de los sitios especiales. (...) Nuestros grupos étnicos los recorren con su pensamiento, con sus oraciones, hasta encerrarse en los raudales de Ijiririmo y Aracuara"* (Letuama, 2000).

Es evidente que el territorio no solo es el espacio físico, sino toda esa interrelación entre hombre-naturaleza, como lo han asumido a lo largo de la historia los grupos indígenas, por lo que el territorio está lleno de saberes, prácticas tradicionales y comunitarias con las que se resuelven los problemas de la cotidianidad sociocultural y económica de quienes lo habitan; de allí que una organización de maestros y maestras cobra sentido e importancia en la construcción de estas formas de resolución en tanto se territorializa.

La felicidad no es "la conformidad alborozada con lo que ocurre en la vida, sino el hecho de vivir" (Savater, 1995: 40).

Red de tejido cerrado, red de tejido abierto y red de tejido intermedio fueron nociones acuñadas por la antropóloga Elizabeth Both a partir de su investigación sobre la familia en la ciudad de Londres a mediados de 1950. Analizando las formas organizativas de la familia, estableció que las redes de tejido cerrado son propias de comunidades que viven en una misma área local, y continúan haciéndolo sin que se registren signos que desestabilicen las dinámicas sociales. Por el contrario, las redes abiertas son producto de la movilidad social y territorial que experimentan las comunidades (Henao, 1988: 32).

a su quehacer pedagógico (Chaparro, 2005). Es por ello que históricamente la RED-CEE ha manejado tres categorías que buscan que los maestros se hagan visibles.

La primera categoría reconoce al maestro como un sujeto de saber, es decir, un sujeto que no se limita a transmitir un conocimiento elaborado, sino que está en la capacidad de producir en su práctica un saber pedagógico. La segunda categoría reconoce al maestro como un sujeto de deseo, donde las emociones y sentimientos del maestro como ser humano hacen parte de su práctica docente. La categoría retoma el aforismo de Humberto Maturana "Todo conocer es hacer y todo hacer es conocer", que permite "involucrar el deseo de conocimiento de los maestros, asignado al campo de la racionalidad con la emoción, campo que nutre toda una nueva construcción de conocimiento" (Chaparro, ibid.). Finalmente, desde el proyecto planteamos la tercera categoría que reconoce al maestro como sujeto político, la cual pretende mostrar al docente en su posición política y de acción como ciudadano con una carga de responsabilidad social importante y trascendental. Para "Enrédate con Bogotá" el concebir al maestro como un sujeto político fue uno de los ejes principales a través del cual se buscó cambiar la posición de indiferencia que caracteriza a algunos maestros en relación con las políticas que se imponen en las localidades.

## Las redes como estructuras que fomentan lo público

Uno de los retos que se trazó desde un comienzo "Enrédate con Bogotá" estuvo en poner en discusión nuevamente el tema de lo público entre

los maestros, entendiendo que desde hace más de una década las políticas y acciones en el terreno educativo han estado orientadas a responder a los nuevos parámetros que impone el modelo neoliberal; modelo que en el contexto educativo no solo ha significado una privatización del sector público, sino también una sustitución de lo genuinamente público por la *publicidad*<sup>9</sup>. Esa sustitución no es otra cosa que estrategias comerciales que reafirman la concepción de la educación como un servicio que debe estar regido por las leyes del mercado.

Poner en discusión el tema de lo público en el interior de las redes de maestros fue una tarea que tuvo como único propósito reivindicar la educación como un derecho fundamental<sup>10</sup>; derecho que por lo general termina desdibujándose, aún más cuando el discurso que justifica las reformas educativas se centra en los famosos indicadores de cobertura, eficiencia y calidad.

Ahora bien, que en la agenda de las redes de maestros se discuta el tema de lo público, tiene para la RED-CEE implicaciones que van más allá de querer generar debate

en torno a los efectos del neoliberalismo en el campo educativo. Como organizaciones sociales, las redes de maestros posibilitan superar uno de los principales problemas que se viven en la sociedad por cuenta de la masificación: la imposibilidad para que exista organización a partir de aquello que no es común a todos. Ese interés común que convoca y aglutina debe conducir a que cada miembro de la red asuma un rol activo y participativo respecto a la construcción del ámbito público, que en el contexto de "Enrédate con Bogotá" se materializó en la incidencia que los maestros pudieron tener en la planeación, discusión y formulación de los Proyectos Educativos Locales (PEL). De ahí la necesidad de la RED-CEE de retomar y explicitar cuatro aspectos que deberían caracterizar el trabajo en red, en la medida en que son objetivos ineludibles:

- a. La red como unidad significativa de comunicación.
- b. La red como unidad que potencia al maestro como sujeto político.
- c. La red como escenario que posibilita participar en la construcción de la política y lo público.
- d. La red como escenario que ciementa Común-Unidad.

Estos cuatro aspectos parecieran ser claros y evidentes cuando se planean, pero no lo son. Por el contrario, fácilmente se puede percibir que términos como red, comunidad, vínculos o comunicación terminan siendo palabras "huecas" que se invocan para enmascarar a un sujeto que en la cotidianidad no está dispuesto a conceder tiempo ni esfuerzo ni compromiso.

Aunque no es la intención de la RED-CEE caer en generalizaciones que desconozcan las valiosas experiencias pedagógicas en red que en Bogotá

<sup>9</sup> Para Hannah Arendt en *La condición humana* (1993) lo "público" implica dos fenómenos estrechamente relacionados: por un lado, todo lo que aparece en público y puede ser visto y oído por todos, con la más amplia publicidad posible; por otro, lo público como la esfera que es común a todos, pero que al mismo tiempo separa a los hombres.

<sup>10</sup> La Constitución de 1991 consagró la educación desde un doble carácter: como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social. En tanto derecho, la sentencia de la Corte Constitucional T-416 de 1996 estableció que su titularidad surge de la calidad como persona, es decir, no se invoca la titularidad bajo la condición de nacionalidad o ciudadanía. De igual forma, en la sentencia T-373 de 1993 quedó claro que la responsabilidad de ese derecho recae sobre el Estado, pero también sobre la comunidad y la familia. Por otro lado, la educación como un servicio público que tiene un fin social, determina el compromiso del Estado para garantizar y satisfacer las necesidades de las personas. (Defensoría del Pueblo, 2003: 39).

adelantan los maestros, tampoco se puede pensar en constituir, consolidar o fortalecer una red cuando los maestros esperan a que existan las condiciones ideales en tiempos, espacios y recursos para que puedan funcionar. La única manera para que se pueda atacar esa realidad es a través de una constante sensibilización y concientización de los maestros, para que sean ellos quienes dimensionen el propósito fundamental que tiene trabajar en red: el fortalecimiento del tejido social.

## a. La red como unidad significativa de comunicación

Este es quizás uno de los temas más álgidos; si no existen canales que posibiliten la comunicación, es casi imposible imaginar una red de maestros. Pero entender la red como un escenario de comunicación implica inevitablemente confrontar dos posturas particulares relacionadas con la comunicación: por un lado, confundir la comunicación con los medios o instrumentos que facilitan su proceso; por otro, reducir la comunicación a la producción y recepción de información.

Ahora bien, partiendo de la base de concebir la comunicación como un diálogo que genera una puesta en común, se puede entender que el boletín, el periódico, el parlante comunitario o el correo electrónico son instrumentos que contribuyen al proceso comunicativo, frente a los cuales los maestros han avanzado a pasos agigantados en su utilización e implementación en la generación de estrategias de comunicación dentro de las redes así como entre redes amigas y/o de pares colaborativos.

La construcción colectiva de canales de comunicación de algunos grupos

o colectivos de maestros resulta matizada por sus particulares dinámicas e intencionalidades según para lo que fueron creadas; es así como encontramos casos particulares de "redes" de maestros convocados fundamentalmente por la recuperación de espacios de socialización y diálogo desde sus experiencias y que han sido perturbados por las tendencias de los gobiernos nacionales, centrales y/o locales.

De dichos espacios emerge una gran preocupación que nos conduce a analizar y reflexionar, con los colegas maestros, "otras" maneras de comunicar lo que hacemos, pensamos y sentimos, como alternativa a los encuentros físicos; surgen, entonces, las *formas escriturales* como pretexto de trabajo conjunto, puesto que el modo de presentar las experiencias en muchas ocasiones no da cuenta real de las nuevas y alternativas formas de hacer escuela, de ser maestro y de vivenciar los procesos de formación en las instituciones.

Razón por la cual se inició el proceso de cualificación en el ámbito escritural puesto que el desfase entre el discurso escrito y la acción pedagógica de maestros y maestras ocasiona que lo que *hace y dice* no esté en reciprocidad con lo que *escribe*; situación que si bien no es novedosa, se convirtió en un elemento particular a ser abordado como alternativa de cualificación y reivindicación del maestro en su condición de sujeto de saber, en tanto que permite reconocer que las diversas formas de ver la escuela por parte del maestro trascienden los discursos exteriores a ella y lo potencian en su rol como intelectual que propende a la construcción de conocimiento pedagógico sobre la base de sus prácticas y que a su vez puede dar cuenta de ello a través de

un discurso que le pertenece y con el cual reconoce la dimensión transformadora de dichas prácticas.

## b. La red como unidad que potencia al maestro como sujeto político

Uno de los principales hallazgos dentro del desarrollo del proyecto "Enredate con Bogotá" es quizás la ratificación de un elemento fundamental en el ejercicio de una red de maestros, *"la potenciación y fortalecimiento del maestro como sujeto político"*. Podemos afirmar que una red se convierte en un escenario diverso, amplio y democrático en cuanto allí *"se enriquece en la diferencia, el conflicto, el disenso, la problematización y la disputa de conceptos, conocimientos, saberes previos, y a partir de los intereses individuales y colectivos..."* (Martínez, María Cristina, 2005), un ambiente propicio para el ejercicio de la política. Por ello este escenario por sí solo le permite al maestro entrar en una dinámica de ejercicio político, entendiendo este como *"la negociación de intereses"*.

Entendemos al "sujeto" como construcción constante, lo que significa una creación desde él, ya que desde el otro no será más que un objeto de ese "otro" sujeto. Pero se es sujeto individual y se es sujeto colectivo en tanto se referencia la historia desde la lucha de clases<sup>11</sup>, y se entiende que el sujeto no es sino que se hace.

<sup>11</sup> Así lo presenta DRI en el documento "Crisis y reconstrucción del sujeto político":

*El fenómeno de la cosificación que produce la sociedad capitalista invade tanto nuestro comportamiento práctico como teórico. Esto nos lleva a concebir la realidad de una manera puramente objetiva o cósmica. Tenemos la tendencia a interpretar la realidad como conformada por cosas.*

*No escapa a esa realidad la tendencia a concebir al sujeto como un objeto. De hecho hablamos del "sujeto" como una realidad cósmica, como algo que es, como una esencia. Pero el "sujeto" no es sino que se hace.*

En esta perspectiva, la red como unidad potencia al maestro como sujeto capaz de hacerse a sí mismo, autogestionarse y participar de manera directa en la negociación de sus intereses, logra altos niveles de conocimiento y reconocimiento del territorio, aporta en el proceso de desarrollo social de las comunidades, dinamiza los procesos de conocimiento y saber pedagógico desde la interrelación de la teoría y praxis. Cuando se cuestionan sobre su quehacer y su papel, se genera acción política capaz de transformar la escuela. En consecuencia la red es un escenario: pedagógico, político, social, educativo y democrático de importante relevancia en el desarrollo de alternativas en la educación del país, y especialmente en el Distrito Capital.

### c. La red como escenario que posibilita participar en la construcción de la política y lo público

Sobre la base de lo anterior, asumir al maestro como sujeto político es un compromiso que busca hacer frente a dos realidades que, si bien es cierto responden a dos naturalezas distintas, terminan confluyendo: la transformación de la educación en el marco de las políticas neoliberales y el papel del maestro en la perspectiva pedagógica.

En cuanto al primer aspecto, resulta evidente que las reformas a las políticas educativas adelantadas en los últimos tiempos vienen desnaturalizando el doble carácter que la Constitución de 1991 otorgó a la educación, sobre todo en lo que se refiere a la educación como un derecho que tiene una función pública. Las reformas, a través de distintos proce-

sos<sup>12</sup>, van proyectando la educación como ese servicio (que también lo contempla la Carta Política) inmerso en la lógica del mercado.

La participación activa y comprometida de los maestros en la construcción de las políticas públicas es una de las vías que permiten hacer frente a los estragos sociales de un modelo que exagera la individualidad y atomiza los conflictos. El escenario inicial no puede ser otro que el ámbito local, teniendo como marco un compromiso que, si bien se extiende a toda la comunidad, tiene en los maestros a los principales responsables y gestores del Proyecto Educativo Local (PEL).

Las redes de maestros no pueden sustraerse de esa responsabilidad. El PEL es la ruta que determina –en el terreno educativo– el devenir de las políticas públicas de una localidad; pero también propicia un escenario que convoca en su construcción para aunar esfuerzos, intereses, necesidades, inquietudes, inconformismos, sueños y anhelos, que permiten imaginar y proyectar un nuevo movimiento pedagógico, buscando responder, desde su misma lógica, a las dinámicas que impone el Imperio<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Revisar, entre otros documentos, los artículos de Carlos Miñana, "Poder neoliberal y mercado en la formación"; Marco Raúl Mejía, "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización y contrarreforma educativa"; y Robert Dale, "Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comprada?".

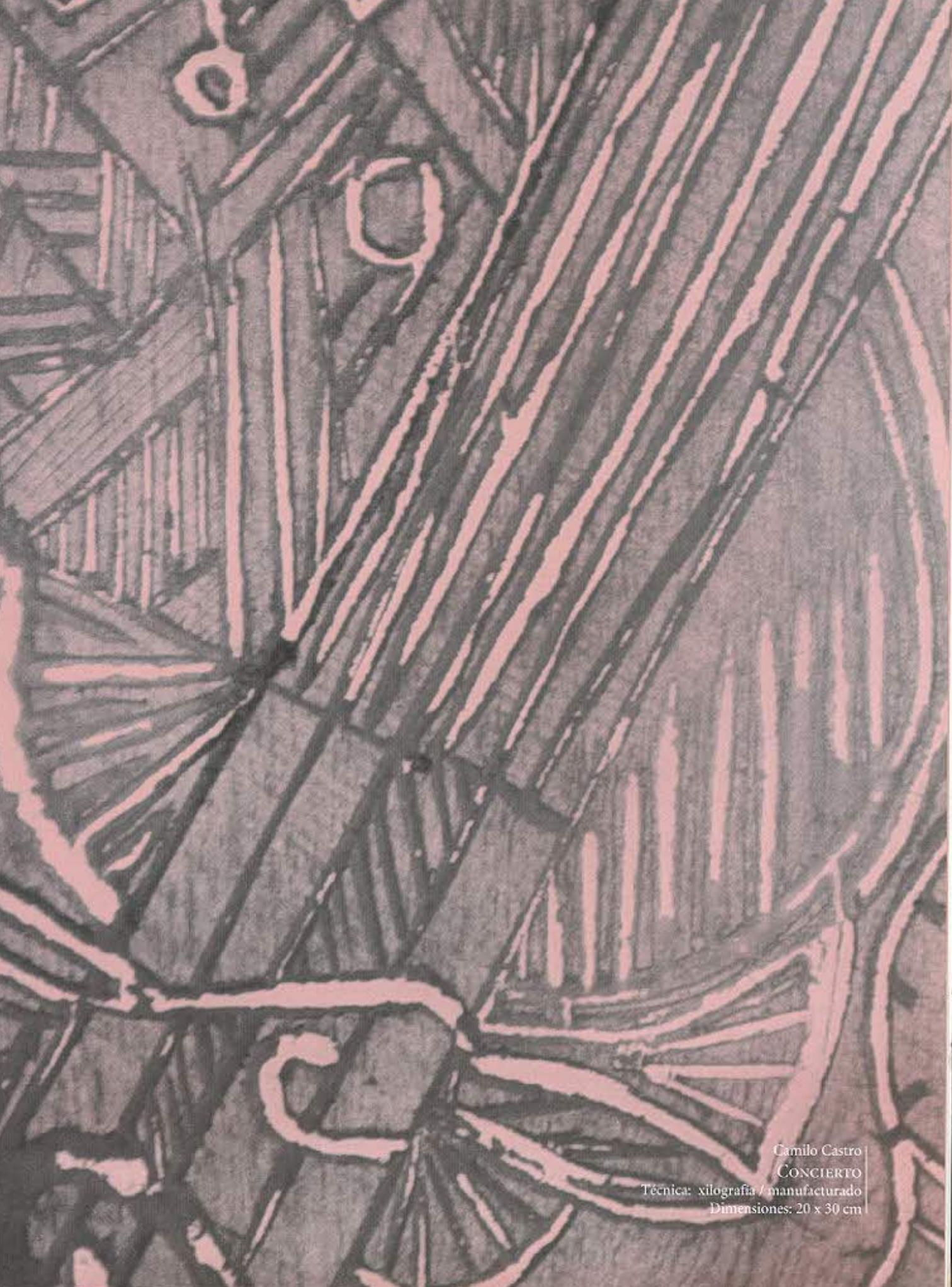
<sup>13</sup> Se apela al concepto introducido por Michel Hardt y Antonio Negri, quienes identifican en el orden político de la globalización a un imperio que rige la dinámica mundial a partir de cuatro características sustanciales: primera, no tiene fronteras y, como tal, no posee límites; segunda, no representa un régimen ligado a un proceso histórico, pues sus fronteras temporales tampoco existen; tercera, su dominio opera en todos los registros del orden social y penetra en todas las esferas, ya que el imperio crea el mundo mismo que habita; cuarta, el imperio está dedicado a la paz universal y perpetua, aunque sus prácticas estén matizadas por nuevas formas de exterminio y exclusión.

La participación activa y comprometida de los maestros en la construcción de un PEL vigoriza sus lazos de arraigo y pertenencia con el territorio, impulsa su participación como sujetos públicos y los posiciona en la esfera de la formulación de políticas dentro de su comunidad. Las soluciones a los problemas educativos locales requieren un maestro motivado por la afición que se desprende hacia una localidad; afición porque esos espacios y escenarios que cotidianamente recorre el maestro despiertan su cariño y afecto, pero también afición porque sus problemáticas, necesidades, intereses y evoluciones lo afectan como sujeto social.

Por otro lado, el papel del maestro en la perspectiva pedagógica tiene un reto inmenso en el ámbito de lo público: la formación de estudiantes como sujetos políticos, es decir, sujetos capaces de agenciar sus intereses en la sociedad. En palabras de Luis Fernando Escobar (2005):

*... la principal función del docente... no es tanto enseñar física o química o sociología o música, aun cuando todas esas enseñanzas sean muy importantes y deban ser bien proveídas, sino enseñar a sus estudiantes a ser sujetos, dueños de su propia vida, seres autónomos y, por lo tanto, libres. Solo en la medida en que se gana en la condición de autonomía, es decir, en la medida en que se gana en libertad, el sujeto podrá ser realmente un sujeto político que participe en la construcción de una sociedad que pueda tener un proyecto común que lo guíe.*

Retomando la idea de la construcción del Proyecto Educativo Local, es indudable que la participación de los estudiantes en su diseño y formulación es vital. Pero esa participación se inicia a partir de un maestro que desarrolla en sus alumnos las he-



Camilo Castro  
CONCIERTO

Técnica: xilografía / manufacturado  
Dimensiones: 20 x 30 cm

ramientas para que puedan tener injerencia en la construcción de lo público. Ahora bien, teniendo en cuenta que las redes de maestros propenden a la potenciación del maestro como sujeto político, una tarea inaplazable, y eminentemente política, es que las redes propicien las condiciones para que los estudiantes también se organicen, y puedan cimentar unas agendas y unas formas de participación.

#### d. La red como escenario que cimienta Común-Unidad

Las redes de maestros son unidades donde se construye Común-Unidad, es decir, comunidad. Lo Común surge luego de que los maestros identifican intereses y propósitos que los convocan, mientras que la Unidad determina su manera de actuar en el ámbito de lo público, entendiendo que actuar es participar. Pero desde "Enrédate con Bogotá" se buscó trascender esa mirada que asume la participación como una garantía constitucional y jurídica del sujeto, para sensibilizar al maestro sobre la necesidad de participar porque es consciente de su responsabilidad social como sujeto, ciudadano y formador de sujetos.

La red, como hacedora de tejido social, envuelve una condición que la RED-CEE no ha perdido de vista, y es que aquello que se denomina comunidad no puede caer en una categoría vacía, emparentada con un grupo de personas de un barrio, una localidad o un territorio. No se puede pensar en comunidad cuando en las localidades solo se identifica a un grupo de personas. Esa situación obliga a que los propios docentes, cuyas experiencias en las localidades se denominan redes, reflexionen si sus dinámicas responden a esa doble condición que facilita la Común-

Unidad. Porque es en la construcción de comunidad donde las redes de maestros tienen su importancia, pues son organizaciones que deben fortalecer el tejido social.

De ahí la importancia que para la RED-CEE cobra el hecho de que las redes de maestros tengan siempre presente el contexto social que las envuelve, porque es la realidad cultural de ese contexto la que debe señalar la pauta en la construcción de lo público. Redes de maestros que tienen que encontrar nuevas formas para enfrentar y transformar los efectos de unas políticas públicas que excluyen a los sujetos, potencian la individualidad y fomentan la educación como un servicio. Redes de maestros que deben asumir la comunicación como una estrategia que consienta la comprensión de esas particularidades culturales, asumiéndose como productores de significación.

#### Registro y documentación de experiencias

Resultan sintomáticos los bajos niveles de registro y documentación que las redes poseen. Si bien es cierto que buena parte de ellas han germinado y evolucionado en el quehacer, donde la propuesta se va consolidando día a día, la ausencia de un registro periódico deriva en un paulatino olvido, pues la memoria del proceso comienza a reposar en la cabeza de cada uno de los integrantes, quienes, como piezas de un rompecabezas, guardan un pedazo de historia que es ante todo colectiva. Esa ausencia de registros se vuelve más dramática cuando las redes de maestros, por distintas circunstancias, terminan desapareciendo, y con ellas también se pierde su historia. Parafraseando al historiador Hayden White, las accio-

nes que día a día edifican las redes de maestros no van a ser reales porque hayan ocurrido y hayan impactado a una comunidad; son y serán reales porque pueden ser recordadas.

Es por ello que "Enrédate con Bogotá" hizo énfasis para que ese proceso de registro arrancara a partir del reconocimiento por parte de los maestros de unos elementos básicos: orígenes del grupo, propósitos iniciales que permitieron la vinculación, objetivos trazados, momentos relevantes, momentos críticos, logros obtenidos y proyecciones. De igual forma, también se enfatizó en la necesidad de que la sistematización y la documentación sean una dinámica permanente, que debe tener como principal motivación el querer dejar una huella en un momento histórico<sup>14</sup>.

Por otro lado, una preocupación constante que surge cuando se aborda la necesidad de sistematizar y documentar una experiencia en red, es que se tiende a limitar la sistematización y la documentación a la escritura, como si esta fuera la única manera en que se pudiese (re)presentar una dinámica. No se niega la importancia que puede tener el documento escrito, pero tampoco se puede desdeñar otras formas de registro y representación que lo puedan sustituir, acompañar o complementar.

Por lo demás, el proceso debe ser una tarea participativa, pues cada uno de sus integrantes tiene una valoración subjetiva sobre las cosas y los hechos, obligándolos a que exista una puesta en común que posibilite establecer una historia que llene las expectati-

<sup>14</sup> El equipo propuso que los maestros lleven un diario pedagógico que, como una especie de diario etnográfico, permita registrar la memoria del proceso.

vas e intencionalidades de todos los maestros.

## Vínculos entre las redes y los territorios locales

Una segunda debilidad que el proyecto "Enredate con Bogotá" buscó atacar estuvo en estrechar los vínculos de las redes de maestros con los territorios locales. Dentro de las localidades se identificaron redes que —por encima del área o el interés que las enlaza— no establecen relación alguna con el territorio, asumiendo la localidad como un simple rótulo de identificación. Esa situación condujo a que se hiciera hincapié en la relación que el maestro establece con el territorio, porque los escenarios locales (como la ciudad misma) hay que descubrirlos y desentrañarlos. Bien decía Italo Calvino en *Las ciudades invisibles* (1985) que los lugares nunca se ofrecen.

Desde esa perspectiva, se trabajó con las redes a partir de la imagen de la *domesticación*<sup>15</sup>, apuntándose a unos maestros que se vinculan con el territorio porque este los afecta. Generar vínculos es dejarse afectar por un territorio; es poder conocer sus particularidades; es situarse en él, para reconocer sus atractivos y sus problemas; es darle la posibilidad para que atrape e invite a echar raíces. Los escenarios *domesticados* definen la identidad del maestro como sujeto; pero también los escenarios adque-

ren su propia identidad pedagógica, porque ya no estarán definidos por su uso, sino por el sentido que los maestros le otorgan. Estrechar los lazos entre los maestros que trabajan en red y los territorios locales implica transformar la actitud con que los docentes asumen sus recorridos por los escenarios, pues no pasan de ser más que unos *insomnes* o unos *sonámbulos*<sup>16</sup>, incapaces, por desconocimiento o desidia, de comprender los códigos que posee el territorio.

## Los semilleros en red potenciados por el proyecto "Enredate con Bogotá"

Comencemos por decir que en Bogotá operan grupos de maestros que se replican en buena parte de las localidades, y no registran variaciones significativas en sus intenciones de trabajo de un sector a otro. Es el caso de las redes integradas por las orientadoras educativas, los coordinadores, los maestros de educación física, los maestros de informática, rectores y, últimamente, los maestros de distintas áreas que quieren trabajar en el tema de los Derechos Humanos. Estas redes se asimilan no solo en sus nombres, sino también en sus propósitos y alcances. No obstante, cada una posee una dinámica distinta, ajustada a intereses y necesidades locales.

Desde ese contexto, "Enredate con Bogotá" entró a dinamizar procesos de conformación de semilleros

de redes, teniendo dos objetivos fundamentales: primero, que los integrantes de esas redes tuviesen siempre como primer referente un trabajo enmarcado en el ámbito local; segundo, que a partir de ese reconocimiento de la localidad, los maestros se proyectaran como sujetos políticos, con el imperativo de incidir y participar en la construcción de las políticas públicas educativas locales.

Respondiendo a los anteriores objetivos, el proyecto intervino las localidades de una manera distinta, ajustándose, precisamente, a las particularidades de cada sector, pero, además, al bagaje, experiencia y proyección de cada uno de los maestros dinamizadores, referentes del proyecto<sup>17</sup>.

Aunque cuando eran claros los lineamientos entre los maestros-dinamizadores para su intervención (visitas a las gerencias de Cadel, visitas a las instituciones educativas, aplicación de instrumentos a maestros, coordinación de acciones con los equipos pedagógicos, etc.), cada uno de ellos fue construyendo su propia dinámica, al punto que en muchos casos terminaron convirtiéndose en gestores de iniciativas pedagógicas. Fue el caso de los dinamizadores de las localidades de Santa Fe y La Candelaria, quienes vienen desarrollando una propuesta que busca potenciar en la comunidad educativa el juego y la lúdica, en una experiencia que denominaron "Saberes, sabores y colores".

La dinamización en la conformación de las redes permitió coleccionar algunos aspectos que la RED-CEE quiere destacar:

<sup>15</sup> La imagen se refiere al capítulo XXI del libro de Antoine de Saint-Exupéry, *El principito* (1943), cuando el personaje se encuentra con una zorra a la que invita a jugar. Ella se niega bajo el argumento de que no está domesticada, explicándole que domesticar es crear vínculos: "Tú no eres para mí más que un jovencito parecido a otros cien mil jovencitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que una zorra parecida a otras cien mil zorras. Pero si me domesticas, nos necesitaremos mutuamente. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti única en el mundo..."

<sup>16</sup> Las categorías son trabajadas por el sociólogo Isaac Joseph (1988). El *sonámbulo* se caracteriza por un recorrido pragmático y trayectorias predefinidas, que no lo distraen ni lo vinculan. Al *sonámbulo* le choca que lo aborden o lo detengan innecesariamente. Por el contrario, el *insomne* hace un recorrido desde la extrañeza de un espacio que no conoce, que no domina y que provoca "crispación existencial".

<sup>17</sup> El proyecto en cada localidad con el acompañamiento de un maestro-dinamizador.

- En las localidades donde se orientó la conformación de redes, hay que acotar que los resultados obtenidos en cuanto a número de maestros vinculados, objetivos construidos, metas a alcanzar, canales de comunicación establecidos, entre otros aspectos, son parciales, entendiendo que son iniciativas en formación.
- En consonancia con lo anterior, el criterio que se tiene para medir el éxito o fracaso en la conformación de las redes no puede reducirse al número de maestros vinculados en un determinado periodo. Sin desconocer que la valoración cuantitativa es un indicador importante, en unos procesos donde el objetivo es integrar un nuevo grupo, el número termina siendo un indicador relativo, por la misma dinámica de los maestros en su participación. Otros indicadores, en ocasiones más importantes que el número, pueden ubicarse en los objetivos que se tracen, en las proyecciones que se tengan para un periodo determinado, en las líneas de trabajo que se quiera adelantar. Aunque resulta obvio que el número de participantes es imprescindible en una red, el tener, por ejemplo, objetivos claros en un trabajo es lo que en realidad garantiza forma y consistencia.
- Buena parte de las experiencias en red que surgieron funcionan por fuera de los muros de las instituciones educativas. Solo aquellas propuestas que gozaron del respaldo institucional por parte de las directivas docentes (facilitando espacios, concediendo tiempos, prestando insumos) pudieron vincular a las redes con las instituciones educativas. Pareciera que la red se constituye, precisamente, en ese escenario en el cual los maestros pueden discutir, reflexionar y trabajar cuando los espacios de las instituciones educativas se cierran. Lo anterior no opaca el esfuerzo de los rectores, coordinadores y gerentes de Cadel cuya voluntad política ha permitido abrir espacios y conceder tiempos para que los maestros comiencen a encontrarse.
- Rescatando el apoyo decidido de algunos gerentes de Cadel para ofrecer a los maestros tiempos y espacios para que comiencen a reunirse, es pertinente recordar que uno de los elementos que caracteriza a las redes de maestros es que deben gozar de una autonomía que les permita trazar su propio devenir. Siendo importante el apoyo administrativo y político para que las redes puedan consolidarse y fortalecerse, ese apoyo no puede traducirse en querer "amarrar" institucionalmente la dinámica de los grupos. Es de suponer que a mayor consolidación, mayor autonomía.
- El reconocimiento de experiencias pedagógicas que trabajan los maestros no debe estar sujeto a la validación de instituciones como el IDEP, Colciencias o centros de investigación para que gocen del respaldo de las directivas de las instituciones educativas.
- Siendo las redes escenarios cuyos puntos de encuentro están por fuera de la escuela, los intereses vinculantes entre los maestros, en buena parte de las localidades, estuvieron en temáticas socioculturales, proyectadas desde la perspectiva educativa y pedagógica. El tema de los derechos humanos en Ciudad Bolívar, Engativá, Usme, Los Mártires y Antonio Nariño; el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Bosa; el maltrato infantil en Kennedy; la necesidad de recuperar la memoria para construir identidad en Tunjuelito, Barrios Unidos, San Cristóbal, Chapinero, Teusaquillo, Suba y Usaquén; la ruralidad en Sumapaz; el tema de la otredad en Puente Aranda, Santa Fe y Candelaria a través del juego como estrategia pedagógica; la paulatina desaparición de los humedales en Fontibón, fueron algunos de los temas que terminaron convocando a los maestros.
- En el caso de las redes que tienen como área de trabajo la temática de Derechos Humanos, es importante acotar la confusión que existe entre acciones que efectivamente vulneran los DDHH y aquellas acciones que, por un lado, vulneran o violan los derechos humanos consagrados en la Constitución Política, y, por otro, aquellas acciones tipificadas como delitos comunes por el Código Penal.
- El proyecto quiso consolidar unos canales de comunicación que más adelante permitan tender lazos entre las redes de toda la ciudad. En ese propósito, se han venido construyendo comunidades virtuales que pueden ser el punto de partida para concertar una plataforma común, y corregir una de las principales falencias encontradas en todos los sectores: la incomunicación.
- A buena parte de las redes que potenciaron el proyecto en las localidades, las convocó el proceso de re-significación de un escenario local en escenario pedagógico. Desde esa perspectiva, las redes tuvieron, entre otros aspectos, como eje transversal el tema de la memoria.

El maestro como sujeto político también se constituyó en tema convocante para la dinamización de los semilleros de redes, propiciando la reflexión del maestro en torno a su papel en la construcción de la política educativa local.

Finalmente, es importante destacar que en la dinamización y apoyo a

las redes locales, los maestros desde un principio despejaron dos interrogantes fundamentales, en el propósito básico de proyectar a los grupos como gestores de Común-Unidad: ¿por qué y para qué integrar una red? Que los maestros, desde el primer encuentro, discutieran y reflexionaran sobre esos dos interrogantes, les

permitió fijar intereses individuales y colectivos. De igual forma, posibilitó que cada maestro pudiera vislumbrar su rol en el interior del grupo. Lo importante del trabajo es que, por encima del número de integrantes, el docente "enredado" pudiera adquirir desde un comienzo un sentido de pertenencia. □

## Referencias

- ARENDETT, Hannah. 1993. *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CORTINA, Adela. 1993. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Editorial Tecnos.
- CHAPARRO, Clara Inés. 1999. "Las redes en tertulia. Localidad 11 Suba". *El Boletín* 1: 3-6.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Redes pedagógicas. Formas de resistencia a la homogenización: por una escuela pertinente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. 2003. *El derecho a la educación*. Bogotá.
- DRI, Rubén. "Crisis y reconstrucción del Sujeto Político". Consultado en Internet.
- ESCOBAR, Luis Fernando. 2005. *El docente como sujeto político*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- HENAO, Diego. 1988. *Comunicación y redes sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- JARAMILLO, Juan Carlos. 2003. "La ciudad y la domesticación de los espacios". *Universitas Humanística* 56: 80-101.
- JOSEPH, Isaac. 1988. *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Editorial Gesida.
- LETUAMA, Pascual. 2000. "Experiencia de ordenamiento territorial del río Mirití-Paraná". *Territorialidad Indígena y Ordenamiento en la Amazonía*. Universidad Nacional; Instituto Amazónico de Investigaciones; Programa Coama. Bogotá, pp. 43-54.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA. 1997. "Redes pedagógicas: otro modo de ser conjuntos". *Revista Nodos y Nudos* 3: 4-6. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MARTÍNEZ, María Cristina. 2005. "La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento". *Revista Nodos y Nudos* 19: 4-12. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEJÍA, Marco Raúl. 2005. "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización y contrarreforma educativa". *Revista Nodos y Nudos* 18: 4-19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PÉRGOLIS, Juan Carlos. 1995. "Planos de la ciudad deseada". *Magazín Dominical* 636: 3-7. *El Espectador*. Bogotá.
- SAVATER, Fernando. 1995. *Diccionario filosófico*. Bogotá: Editorial Planeta.