

La figura del maestro como sujeto político El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*

María Cristina Martínez Pineda**

Fecha de elaboración: octubre de 2005

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2005

Resumen. Este texto surge de la investigación que se adelanta sobre el mismo tema, parte de la historicidad acerca de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia y avanza en el reconocimiento de las figuras que se constituyen por las interacciones producidas en las “redes y colectivos pedagógicos de maestros”. La tesis central arguye sobre las significaciones y proximidades para pensar al maestro como sujeto político; para alcanzarlo, problematiza las nociones de sujeto, redes, y hace visibles expresiones de acciones políticas que avizoran subjetividades políticas constituyentes.

Palabras clave: redes pedagógicas, colectivos de maestros, sujeto político, figura del maestro, subjetividad constituyente, capacidad de acción política, subjetividad política.

The teacher as a political subject figure The collectives and web education

Summary. This text is based on a research about this topic, it starts from the history of the images about teachers in Colombia and it continues with the recognition of the figures that emerge from the interactions in the “webs and teaching collectives of teachers”. The main thesis argues about the meanings and proximity to think about the teacher as a political individual; in order to do this, is necessary to analyze de notions of individual, webs and to make visible political action expressions that watch the constitution of political subjectivities.

Key words: education webs, teachers collectives, political individual, teacher figure, subjectivity constitution, political action capacity, political subjectivity.

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 que se vienen realizando sobre la experiencia de redes y colectivos de maestros en Colombia y algunos países de América Latina¹ han venido anunciando que en éstas se propicia la emergencia del maestro como “sujeto de saber, sujeto de deseo y sujeto de acción política”; podríamos decir que a partir de la década de los noventa se avanzó en dos imágenes adicionales a las construidas en el movimiento pedagógico, cuya lucha estuvo centrada en el reconocimiento del maestro como sujeto de saber. 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.

* Este texto forma parte de las elaboraciones que la autora viene realizando en la investigación “Redes pedagógicas, campo constituyente del maestro como sujeto político”, presentado como ponencia en el III Encuentro Internacional “El Conocimiento Que Educa”, organizada por la 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, celebrado en Bogotá, septiembre 7-8-9 de 2005, y reformulado para la revista *Nodos y Nudos*.

** Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, integrante del grupo de investigación “Educación y cultura política” y de la Expedición Pedagógica Nacional. macristin@etb.net.co

¹ Especialmente los organizadores de los cuatro encuentros iberoamericanos de colectivos y redes de maestros: México, Brasil, Argentina, Colombia y España.

² Celebrado en Santa Martha en julio de 2002.

Pero ¿qué significa pensar al maestro como sujeto político? ¿Cuál es el alcance de estos colectivos y redes en la reconfiguración de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia? ¿Se propicia y favorece la emergencia de otros modos de ser maestro? Este texto busca responder a los anteriores interrogantes que actúan como premisas para su desarrollo, que se estructura en tres apartados: el primero pone en escena algunas nociones y problematizaciones necesarias y realiza un acercamiento a las imágenes construidas sobre los modos de ser maestro en Colombia; el segundo recupera algunas expresiones sobre la forma como han sido construidas las nociones de colectivos y redes pedagógicas, para, desde esta articulación, bosquejar algunas ideas fuerza que dan lugar a las reflexiones del tema central: la figura del maestro como sujeto político; finalmente se esbozan algunas ideas que buscan provocar y ampliar el debate y la reflexión sobre esta experiencia singular de colectivización de los educadores.

1. Nociones y problematizaciones necesarias

La complejidad y polisemia de las nociones de sujeto, política, maestro y de redes, implícitas en este texto, así como su respectiva articulación, exigen algunas precisiones sobre los modos como van a ser asumidos y sobre las problemáticas contextuales para su abordaje.

En primer lugar, y sobre las cuestiones del sujeto, 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, que han suplantado las tendencias humanistas en los modelos educativos y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado; hechos que redundan en una

pauperización de lo social y lo político, en un incremento del desarraigo social y ausencia de una memoria-utopía –como plantea Zemelman⁵–, en el desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes, entre otros. 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 entramados⁶.

De otra parte, si la política es subjetiva y la asumimos como esa inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 1986, 2002), y como posibilidad de construir los proyectos instituyentes (Castoriadis, 1998), 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 sociales; 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 *producentes*, cuya capacidad de acción política se exprese al actuar sobre lo producido, “en su voluntad de acción para construir proyectos alternativos” (Zemelman, 1989, 1997), *capaces de reflexividad* –expresada en autorreflexiones 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), de actuaciones resultantes de ese agónico y permanente “deseo del sujeto 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 la defensa y construcción de lo público, de incidir en las instancias de decisión y el reconocimiento del otro, como “legítimo otro”.

En el mismo sentido, si revisamos algunas de las imágenes construidas sobre el maestro en Colombia, se da cuenta de nominaciones que desdibujan su carácter y actuación⁷, se les ha tildado de ser “transmisores” de

³ Si se trata de situar la problemática del sujeto, hablamos de una subjetividad contingente y precaria, minimizada, producto de los distintos avatares históricos, lejana de ese ofrecimiento hecho por el proyecto de 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, como resultante de 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, dado que 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 conciencia 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 Los análisis realizados en esta investigación y una amplia gama de trabajos hechos en el país, acerca de la ausencia de formación y actuación social y política del maestro (superando las acciones tradicionales de lo político), nos permiten hacer estas aseveraciones.

⁷ La investigación en curso da cuenta de diez imágenes constituidas sobre el maestro en Colombia: maestro apóstol, sindicalista-asalariado, maestro artesano, tuercas de la máquina estatal, maestro taylorizado o administrador de procesos, intelectual subordinado, luchador y líder social, trabajador de la cultura, innovador-constructivista.

valores y conocimientos impuestos por la sociedad de consumo que busca reproducirse histórica e intergeneracionalmente. Se le ha llamado maestro apóstol, asalariado, taylorizado, intelectual subordinado, líder social, trabajador de la cultura, entre otros. Nominaciones que delinean un maestro enclaustrado y sometido, subjetividades prefiguradas para la reproducción, que posicionan un imaginario social en el que prima una mirada desvalorizada, la de un individuo surcado 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).

Los estudios diagnósticos acerca del ser, quehacer, y saberes del maestro que desde diversas disciplinas se han realizado, han 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 funcionalistas⁸; de otro, porque no se han planteado la tarea de *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.

Nos referimos entonces a subjetividades que han devenido prioritariamente constituidas porque los condicionamientos sociales, políticos y económicos de cada época le han definido los rasgos que actuación que se quieren obtener; por ejemplo, de los asomos de una actuación humanista, enmarcada en una religiosidad heredada e impuesta, se pasa al pensamiento práctico y funcional exigido por el modelo tecnológico-curricular, y que sólo a partir de la década de los ochenta, con el Movimiento Pedagógico⁹, se visibilizan acciones, que podríamos llamar constituyentes de un sujeto social, en cuyos vaivenes se construyó la imagen de “trabajador de la cultura” que podríamos situar como potencial para una subjetividad constituyente.

⁸ Excluyo de estas afirmaciones las miradas que se han realizado desde otra óptica, por ejemplo, la que se viene adelantando desde la Expedición Pedagógica Nacional 1999-2005.

⁹ El movimiento pedagógico de los maestros colombianos surgió como una expresión de resistencia cultural, social y educativa, a comienzos de los años ochenta; entre otros objetivos se propuso: lograr el reconocimiento intelectual de los educadores visibilizándolos más allá de lo reivindicativo-económico, que les permitiera reconocerse como sujetos públicos y sujetos de saber.

En dirección alterna y en el contexto de esta sociedad en crisis, pensamos al *maestro como un sujeto político alternativo*¹⁰, en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, 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 sobre la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional y capaces de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza la de potenciar subjetividades políticas.

2. Proximidades y tensiones de “la red pedagógica” como territorio constituyente de subjetividades políticas

Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la emergencia 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 maestros¹¹. 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, autocuestionarse 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 –intelectuales y afectivos–, que son los lazos que dinamizan las relaciones, dotan de vitalidad y crean intersubjetividad.

De esta manera, y dado que no toda colectividad deviene red ni constituye sujeto político –individual y colectivo–, y en especial que hablar de “redes” se ha puesto de moda en la actual sociedad calificada de nodal, globalizada, de la información y del conocimiento; parece necesario que, para referirnos a las “redes pedagógicas”, amerita tomar distancia de esas formas de conexión e interacción, en las que se ve al maestro como “recurso docente” para asegurar los cambios necesarios del sistema. Porque, como refiere Lorenzo (2004: 14),

¹⁰ Conviene precisar que hablamos de un sujeto político alternativo, para tomar distancia de la figura de sujeto político de la modernidad.

¹¹ Los trabajos de Martínez A. y Unda P. sobre este tema son amplios y suficientemente documentados.

“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” y, en este propósito, las organizaciones en red se ven como las formas más propicias de estos tiempos.

En Colombia, reconociendo los esfuerzos que vienen adelantando diferentes organizaciones y grupos pedagógicos por resignificar el estatuto del maestro y posicionarlo como productor de saber pedagógico, nos distanciamos de estos modos y nociones de red. Nuestras experiencias van más allá de organizaciones vistas como “mecanismo para la mejora de la docencia”, o de grupos que atienden fines predeterminados; más bien, apostamos a estas formas de nucleamiento colectivo como constituyentes de sujetos y saberes que agencian movilización y movimiento pedagógico y cultural y no de redes para acciones funcionales a fines impuestos.

De esta manera, las diferentes experiencias acerca 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; 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 uno¹². (Mendoza, E.)

Desde esta mirada, y recogiendo algunos enunciados contruidos por más de una década¹³, 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 el hecho de llamarse “maestro innovador”–, colectivos que construyen formas de hacer resistencia a lo global y a las incertidumbres¹⁴, que actúan en red para facilitar proyectos inter-instituciones e inter-organizaciones¹⁵ y para fortalecerse en su capacidad de intervenir en instancias de decisión y actuar como interlocutores y generadores de políticas educativas.

¿Qué caracteriza y cómo se organizan estos colectivos de maestros? ¿Qué los convoca? Realicemos algunas precisiones:

- i) *Constitución autogestionaria*: en su mayoría surgen por acción voluntaria, 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 construyan colectivamente.
- ii) *Se reúnen por intereses pedagógicos*: puede 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). 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.

¹⁴ La forma “localizada y territorializada” como han emergido algunos colectivos y redes pedagógicas en el país, hace 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.

¹⁵ 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 ha 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.

¹² Entrevista hecha por Ardila y Perdomo (1998:43).

¹³ Remito a las fuentes utilizadas en esta investigación: revista *Nodos y Nudos*, revista *Alegría de Enseñar*, memorias de los encuentros Iberoamericanos de redes y colectivos, publicaciones de la Expedición Pedagógica Nacional, entre otros.

- iii) *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.*
- iv) *Establecen interacciones e interrelaciones colaborativas: se rompen las jerarquías piramidales tradicionales en las formas comunes de "asociación"¹⁶, se promueven relaciones horizontales y circulares de coordinación colegiada.*
- v) *Buscan conectarse, entre ellos mismos y establecer interacción -en red-: se conectan 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.*
- vi) *Construyen saber desde la pluralidad: se enriquecen 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. Por eso están en movimiento.*
- vii) *Son grupos de saber, sostenidos por la afección y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo, social: hacen evidente su postura ética y su intencionalidad crítica y transformadora. Son especialmente grupos de estudio que están a la vanguardia y establecen interlocución con comunidades académicas.*
- viii) *La permanencia en el tiempo está determinada por sus integrantes: pueden transformarse, refundarse, cumplir un ciclo y desaparecer, no hay media ni medida. No requieren ser legalizados ni reconocidos por otros.*
- ix) *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 des-construcción y reconfiguración, por ello provocan el devenir de nuevas subjetividades.*
- x) *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.

- xi) Existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse; no hay requisitos de ingreso.

¿Cuáles son las nociones que sustentan las expresiones de la capacidad de acción política?

De las precisiones anteriores sobre las nociones, surgimiento, organización y funcionamiento de las redes y colectivos de maestros, pueden inferirse desplazamientos hacia subjetividades políticas. Cuando los maestros *optan* por estar en el colectivo, cuando *reciben apoyo pero no se sujetan a decisiones externas*, ahí fortalecen su voluntad para producir saber; cuando surgen preguntas como las que expresa el profesor Mendoza en la cita anterior: ¿Quiénes somos los maestros? ¿Qué estamos haciendo los maestros? ¿Cómo son nuestras escuelas?, o, como 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 está interrogando a los maestros y éstos se obligan a interrogarse a sí mismos y a construir respuestas desde lo que piensan y hacen. En ambos casos, son preguntas que connotan acción política porque son preguntas que suscitan confrontación entre la realidad y lo posible de ser transformado.

Cuando en 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), optan por asumir 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.

En suma, y a partir de los análisis de la mirada empírica a un grupo de colectivos y con las particularidades ya mencionadas, considero que las redes pedagógicas pueden verse como *unidades de significación*¹⁷ que

¹⁶ 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.

¹⁷ Retomo y amplío aquí lo presentado en mi artículo "Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política", publicado en la *Revista Colombiana de Educación*, N° 47, UPN, segundo semestre de 2004.



NO SALGAS DICE MAMÁ
Acrílico sobre papel
2003

se convierten en territorio y campo de constitución de sujetos y saberes desde tres ámbitos que actúan como planos de fuerza que pueden leerse fragmentariamente o de manera complementaria. Éstos 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, que sigue primando entre los intereses de convocatoria de las redes, ya 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 reencuadre y el reencuentro 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, 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 porque en su hacer –“individual y colectivo”– produce saber pedagógico resultante de la reflexión sobre sus propias prácticas, saber que es convertido en experiencia y que expresa al sujeto constituyente.

El colectivo o red produce cualificación en tanto actúa como 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 intersubjetivo va más allá del acto

cualificador en el sentido netamente cognitivo, aquí 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. El colectivo deviene sujeto político-colectivo, y a la vez actúa como campo¹⁸ en el que se agencian subjetividades políticas; en ambos casos, en la red sucede el flujo de acciones y conexiones constituyentes.

Las redes o colectivos de maestros son reales y están localizados, tienen un territorio¹⁹ 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, entonces el colectivo o la red se convierte en ese lugar de agrupamiento subjetivado y constituyente, en oposición a los lugares de configuración constituidos –instituciones, reformas, etc.–. 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

¹⁸ 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.

¹⁹ El territorio, al decir de Guattari, es sinónimo de apropiación, de subjetivación.

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 y desde allí se potencia político que pasa otros planos de fuerza en tanto se conecta con otros, se “en-reda” y se “moviliza”.

¿Dónde está la potencia? ¿Cómo se expresa?

“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-saber actuante que se instala en el maestro y activa su decisión y capacidad para actuar como productor de saber, 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 sistematizado²⁰ 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 sólo enunciaré algunas expresiones que pueden leerse como manifestaciones 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.
- Autorreconocimiento como sujetos de saber y de poder.
- Fortalecimiento de la voluntad y capacidad de acción colectiva.
- Potenciación de las capacidades de *arriesgo*, de indignación, de persistencia, toma de decisiones
- Ampliación de la actitud y el pensamiento críticos.
- Reconocimiento del otro como par y como legítimo otro.
- 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.

3. 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 reconstrucción de lo pedagógico y lo educativo desde otras miradas y acciones más constituyentes y menos sujetas a las retóricas y acciones instituidas, como lugar de agenciamiento de una subjetividad más potente. Lugares de interacción propios, en los que es posible verse de otro modo, liberar miedos e inseguridades, lograr confianza. Como una forma de contrarrestar al sujeto mínimo, aislado, derrotado y una manera de crear lazos de arraigo y pertenencia a un colectivo y a un territorio, de construirse como sujeto de acción local.

La segunda, que no todos los grupos organizados 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 la mayoría de las redes y colectivos 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 sólo *sobre éstos*.

²⁰ Como elementos adicionales a los producidos para esta investigación remito a las fuentes ya señaladas en la cita 13 de este escrito.

La tercera es que indudablemente *las redes pedagógicas anuncian y son portadoras vivas de movilización y 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 de llamado al magisterio –como gremio– que necesita cambiar las lógicas de organización y movilización para la resistencia y potenciarse como sujetos y 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 maestros en formación –inicial-profesional o permanente–.

Ante estos requerimientos, el compromiso político es el de animar a estos colectivos que hoy estamos llamando “redes pedagógicas”, de un lado, para que construyan formas de sostenibilidad autónomas sin institucionalizarse ni homogeneizarse porque ahí perderían su esencia, de otro, a vincularse a movimientos inter-redes que hoy se agencian como fuerza mayor de movilización; cito, entre éstos, la Expedición Pedagógica Nacional, la Movilización Social por la Educación²¹ y la iniciativa de “Red iberoamericana de colectivos de maestros y maestras” que se viene gestando en los encuentros internacionales; estas son hoy las semillas más potentes para el nuevo movimiento pedagógico. ▣

Referencias

- ARDILA, E. y PERDOMO, O. 1998. “Hacia nuevas formas de expresión y trabajo pedagógico”. Revista *Nodos y Nudos*, Vol. 1, No. 4. Bogotá: RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional.
- ARENDDT, Hannah. 1997. *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

²¹ Diferentes organizaciones e instituciones acuerdan realizar una concertación nacional para la construcción de un Movimiento social por la educación en el mediano plazo, para lo cual impulsan y desarrollan la Movilización social por la Educación y adoptan una agenda común inicialmente para 2004-2005. Cito entre éstas, la Federación Colombiana de Educadores-Fecode, Expedición Pedagógica Nacional, Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Proyecto Planeta Paz, Corporación Viva la Ciudadanía, Mesa Permanente por el Derecho a la Educación, Asociaciones de Profesores, Asociaciones de Estudiantes, Universidades, ONG, entre otras organizaciones.

CASTORIADIS. 1988. “Poder, política y autonomía”. *Revue de Méta physique et de la morale*, No. 1, 1988.

_____. 1998. “La cuestión de la autonomía social e individual”. En: *Contrapoder* No. 2 Madrid.

DELEUZE. Gilles-Spinoza – “Curso de los martes”. <http://www.webdeleuze.com>.

EQUIPO TAREA. Área Desarrollo Magisterial. Versión resumida del seminario internacional “Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial”, 8-10 de septiembre de 1999. *Nodos y Nudos*, No. 7, UPN, Bogotá, agosto 1999-enero 2000.

GUATTARI, Félix. 2005. *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

_____. 1996. “Acerca de la producción de subjetividad”. En *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, pp. 11-45.

JIMÉNEZ, Adán. 2002. “Innovar la práctica docente. Experiencia formativa y autoformativa en la Red Estatal de Oaxaca”. *Nodos y Nudos*, No. 12, UPN, Bogotá.

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 ÁLVAREZ, Alejandro. 1990. “La formación del maestro: la historia de una paradoja”. *Educación y Cultura* N° 20. Fecode.

_____. y UNDA, Pilar. 1997. “Redes pedagógicas: otro modo de ser conjuntos”. Revista *Nodos y Nudos*, N° 3, UPN, Bogotá.

_____. 1995. “Maestro sujeto de saber y prácticas de cualificación”. *Revista Colombiana de Educación*, N° 31, UPN.

MARTÍNEZ, María Cristina. 2004. “Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política”. *Revista Colombiana de Educación*, N° 47, UPN, segundo semestre.

MENDOZA, Emigdio. 1998. “La Red: una comunicación invisible pero fuerte de saberes y experiencias pedagógicas”. *Nodos y Nudos*, N° 4, UPN, Bogotá.

SANFÉLIX, Vicente. 1997. *Identidades del sujeto*. Valencia: Pretextos.

TOURAINÉ, Alain. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Editorial PPC.

_____. 2000. *Crítica de la Modernidad*. Bogotá: FCE.

UNDA, María del Pilar. 2000. “Segundo Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde la escuela”. *Nodos y Nudos*, No. 7, RED-CEE-UPN, Bogotá, agosto 1999-enero 2000.

_____. OROZCO, Juan Carlos y RODRÍGUEZ, Abel. 2001. “Expedición Pedagógica Nacional”. Revista *Nodos y Nudos*, N° 10, Bogotá: RED-CEE-UPN, Bogotá.

ZEMELMAN, Hugo. 1989. *De la historia de la política*. México: Siglo XXI.

_____. 1996. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Jornadas 126. México: Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

_____. y LEÓN, Emma (coords). 1997a. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Anthropos.

_____. 1997b. *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Centro de Estudios Sociológicos.