

Escuela y contexto: sentidos locales y compromisos culturales*

Clara Inés Chaparro Susa** / chaparro@pedagogica.edu.co

Referirnos a la escuela, en nuestro contexto a los sentidos locales y los compromisos culturales, es un gran reto, una exigencia interesante para un grupo de maestros investigadores que centran su actividad profesional en pensar y elaborar alternativas de trabajo con los docentes en ejercicio. Desde nuestra práctica profesional, vamos a plantear tres aspectos que a manera de hipótesis complementarias nos permiten abordar este tema:

- El sentido de la escuela se construye en contra del pensamiento curricular.
- El maestro es responsable de la construcción de escuela.
- La organización de docentes, en redes, es un imperativo para el cambio.

El sentido de la escuela se construye en contra del pensamiento curricular

Es cada vez más claro para la comunidad académica de docentes, que

hemos venido analizando el problema de la educación formal, que el fin de nuestra educación no es formar a los ciudadanos que puedan construir alternativas de solución a los principales problemas que aquejan a nuestra sociedad, sino que se orienta fundamentalmente a preparar profesionales para el mercado laboral, particularmente en la educación superior y ahora en la media vocacional; para ello a las instituciones educativas, es decir a los maestros y directivas, se les exige un marcado trabajo sobre el currículo, como condición necesaria para la existencia de la escuela. Bajo esta tendencia floreció en la última década una organización empresarial de la educación colombiana, una estandarización y homogenización de la educación y un culto por la evaluación.

Cualquiera que sea la mirada que sobre el currículo se haga, ella tiene que ver con la organización, en espacios-tiempos, de los contenidos disciplinares que preponderan en la escuela. El currículo está orientado a reproducir la sociedad, es decir, está sintonizado con nuestra sociedad; nos merecemos, entonces, la sociedad que tenemos porque la escuela forma para perpetuar este estado de cosas; lo que hacemos en el interior de las escuelas, en sentido general, coincide con la sociedad que estamos padeciendo, con sus

valores, su ideología, sus prácticas, su pensamiento. Esta sociedad, en palabras de W. Ospina (1997, p. 43), *“donde ser inteligente consiste en ser ‘avisgado’, es decir, capaz de engañar al otro sin escrúpulos, donde ser noble es ser idiota, donde diferir de los otros es despertar el coro de las murmuraciones y donde una suerte de oscuro y agazapado fascismo sigue nutriéndose del odio y de la exclusión”*.

En este sentido, la comunidad de docentes que hace posible la dirección y construye los ambientes de la vida escolar es responsable de la formación de nuestra población estudiantil. ¡Los maestros, en un gran porcentaje, no hemos asumido dicha responsabilidad! Consideramos que para iniciar cualquier camino de solución a la actual situación es necesario en primera instancia ser conscientes de la situación contextual en la que está inmersa la escuela y en segunda instancia querer cambiarla.

Echemos, entonces, un vistazo a algunos elementos que son para nosotros determinantes en nuestra actual sociedad y por ende deben serlo para nuestra escuela. Si miramos la situación económica y política de nuestro país, nos encontramos con un panorama poco halagüeño; por ejemplo: los giros que hacen los colombianos que viven en el exterior a sus familiares representan, en la última década, el primer renglón

* Con la colaboración de Liliana Consuelo Piragua, directora Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Adriana Cristina Aranguren, Carmen Giraldo, Luz Yesenia Moscoso, Emilio Perilla y Fredy Leonardo Reyes, investigadores Proyecto RED-CEE.

** Directora revista *Nodos y Nudos*, RED-CEE.

de divisas para el país. Así, más de 500 mil personas mandan remesas a Colombia desde Estados Unidos; en solo 2003 la cifra fue de 3.000 millones de dólares, lo que representa el 4% del PIB; en ese mismo año, para hacer una comparación ilustrativa, el presupuesto dedicado a la investigación fue de 0,01% (cifras tomadas de Banco Mundial, *Indicadores de desarrollo mundial*, Washington, 2005).

El índice de desempleo en los últimos años no ha bajado del 17%, sin contar con el subempleo. Con relación al índice de inequidad, *“Colombia tiene más de la mitad de la población en condiciones de extrema pobreza y presenta al mismo tiempo en su clase dirigente unos niveles de opulencia difíciles de exagerar”* (Ospina, óp. cit., p. 48). Por otra parte, el índice de pobreza y de inequidad de nuestra sociedad hace que más de 2.000.000 de niños pobres no asistan a la escuela.

En términos económicos, de acuerdo con W. Ospina (óp. cit., p. 19), *“Colombia, hay que decirlo, tiene una característica triste: es un país que se ha acostumbrado a la mendicidad, y ello significa que es un país que ha renunciado a la dignidad... El estado mismo mendiga sin cesar y ahora no solo cuando hay un desastre natural”*, sino en todo momento procura lastimeros mendrugos de dinero para sostener la guerra en la que vivimos; acordémonos de las recientes giras de nuestro presidente a Europa y a Estados Unidos.

En relación con la situación de conflicto armado que vive el país, para poner el caso de la situación de derechos humanos y derecho humanitario, se encuentran cifras escalofriantes: según estadísticas de la Comisión Colombiana de Juristas (2006), *“se registran 11.292 personas asesinadas o desaparecidas por fuera*

de combate (o sea, en su casa, en la calle o en su trabajo), por violencia sociopolítica, entre julio de 2002 y junio de 2006; esto es que en promedio más de 7 personas fueron asesinadas o desaparecidas por motivos sociopolíticos cada día en Colombia... y esta cifra asciende a 19.875 si se incluyen las personas que perdieron la vida en medio del combate”.

Por otra parte, en nuestro país, como lo hemos visto más claramente en los últimos años, la ley se construye para proteger a los maleantes; por ejemplo: la institucionalización del paramilitarismo y la impunidad para graves violaciones de derechos humanos se oficializan a través de leyes como la 915 de 2005, de “justicia y paz”, ley de impunidad para crímenes de lesa humanidad; la ley 128 de 2003 de impunidad para quienes no han sido previamente procesados o condenados, y el decreto 4760 de 2005. Sabemos que con estas leyes quedarán en libertad los responsables tanto intelectuales (que se encuentran en el alto gobierno) como materiales de los cientos de masacres y el desplazamiento de casi dos millones de personas.

Por otra parte, somos un país de la diversidad, de lo multiétnico y pluricultural, de una enorme riqueza natural. Quizás si no fuéramos tan ricos no despertaríamos la codicia de los que nos han venido saqueando; el ser uno de los países con mayores recursos hídricos se vislumbra entonces como un peligro.

Es claro, de los datos antes anunciados, que nuestro contexto es particularmente complejo y que la construcción de sentido de la escuela colombiana de algún modo tiene que retomar dicha complejidad, para trascenderla. En esta dirección, lo que se observa, desafortunadamente, es que en términos generales (aun

cuando existen algunas excepciones) nuestros centros educativos no se encuentran interesados en formar ciudadanos ni profesionales que le sirvan al país, sino por el contrario, bajo el ideario de formar “ciudadanos del mundo”, se empeñan en formar una base de buenos trabajadores que se puedan contratar en cualquier parte del mundo.

Con este esbozo podemos volver a la pregunta por los fines de nuestra educación, que remite por supuesto a la construcción de sentido; para ello es ilustrativa la síntesis que nos presenta Morin (1999). En relación con las finalidades educativas para Francia, plantea:

1. *Formar espíritus capaces de organizar sus conocimientos en lugar de almacenar una acumulación de saberes (“mejor una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena”: Montaigne).*
2. *Enseñar la condición humana (“nuestro verdadero estudio es el de la condición humana”: Rousseau, Emilio).*
3. *Enseñar a vivir (“vivir es el oficio que quiero enseñarle”: Emilio).*
4. *Volver a hacer una escuela de ciudadanía.*
5. *Nos encontramos ante los problemas clásicos de nuestra cultura, pero planteados a la vez de manera renovada, amplificada y agravada.*

Es posible que para nuestro caso los énfasis sean distintos, pero consideramos que por lo menos el espíritu general de las anteriores finalidades podría estar en el horizonte de nuestra escuela colombiana. Particularmente los dos últimos: enseñar a vivir y hacer una escuela de ciudadanía.

En este sentido es necesario repensar los fines de nuestra escuela colombiana pues, como se ha planteado anteriormente, se continúa pensando

que la escuela es el medio mediante el cual se reproduce la sociedad que estamos viviendo. Y lo hacemos a pesar de que íntimamente nadie desea para sus hijos esta sociedad. No la deseamos, pero trasladamos a la escuela los vicios de la sociedad. Es así como estamos edificando una escuela sobre la base de la desconfianza en donde lo más importante son los reglamentos impuestos a los colectivos desde afuera. Una escuela basada en la evaluación, en la memorización de los resultados de la actividad científica, en el adiestramiento instrumental, en un desprecio por las humanidades (acordémonos que no hace más de cuatro años a la actual ministra de Educación, otrora secretaria de Educación del Distrito, se le dio por retirar de nuestras escuelas de primaria a los maestros de artes y educación física, argumentando que dichas áreas no cuentan en las competencias con que nos miden internacionalmente y en la perspectiva de un mayor grado de eficiencia del sistema educativo). Ver periódico *El Tiempo* de la época.

Por otra parte, la segmentación y división de los docentes y la poca capacidad para construir y consolidar equipos de trabajo, la desconfianza en su capacidad racional que conduce a un bajo nivel de autoestima, han hecho que, asumiendo un pensamiento que llamamos curricular analítico, sea muy difícil cambiar los contenidos y estructuras de la organización escolar, pues la ideología eficientista ha hecho carrera en miles de educadores, y así se enseñan ciencias (biología, física y química), matemáticas, historia, lenguaje, ahora inglés y computación, saberes universales neutrales; la educación en humanidades, en artes, se ha dejado de lado incluso en las universidades más progresistas de nuestro sistema

educativo; estas áreas son electivas en los programas de formación profesional y se las cataloga como de segundo o tercer rango de importancia para dicha formación. Basta con echar un vistazo a cualquiera de los programas de licenciatura y observar cómo se denominan: 'costuras'.

Este panorama, que nos ilustra algunos aspectos de lo que pasa en las escuelas, explica tal vez por qué los individuos, producto de nuestro sistema, son tan bien recibidos por las metrópolis; quizás nuestros egresados reúnen a la vez una buena capacidad para cumplir órdenes, seguir procedimientos aceptando incluso lo incomprendido, y una buena formación instrumental.

En términos de Segura (2006):

Hasta hace relativamente poco tiempo la educación no solamente incluía "los contenidos", sino lo que denominamos valores, sentido de ciudadanía, el amor por lo propio y, en particular, lo que denominamos identidad nacional. Hoy la educación se restringe a la instrucción. En nuestros días alguien bien educado es quien posee información estandarizada válida en cualquier parte, conoce los procedimientos para solucionar los problemas estandarizados de nuestra "tecnología" y sueña con los mismos sueños de todos, sueños y anhelos que nos llegan a través de los medios: las concepciones de belleza, de felicidad, de ser hombre y de ser mujer y de ser ciudadano del mundo. Esta devaluación de lo que es la educación nos lleva a extremos como los siguientes.

- *En las instituciones de base y superiores nadie se responsabiliza por las discusiones formativas, por la política, por nuestra historia, por la democracia, por la sinceridad, por la responsabilidad (más allá de la obediencia); los maestros somos*

especialistas en una disciplina, pero no educadores.

- *Este contexto caracteriológico contribuye a ver la escuela como una institución anodina.*

El distanciamiento de los maestros frente a su responsabilidad política y ante la formación es ilusorio ya que sus actuaciones y prácticas poseen implicaciones políticas y formativas que se desprenden de los procesos e interacciones cotidianas con sus estudiantes. Por ejemplo, ¿cuál es la imagen de ciudadano, de conocimiento y de persona que contribuye a elaborar en sus estudiantes el maestro que continúa su clase, inmersa en las disciplinas, a espaldas de las noticias del día?

Para cerrar este aspecto, sobre el sentido que debemos construir a nuestra escuela, nada mejor que los textos de Alberto Blandón y las imágenes de Martha Villamizar:

Andrés

Su madre

*Tristeza oculta
Lo apura a aprender
La maestra
Le llena la vida de planas.
Él...
Repite, copia y olvida.*

Los golpes que da y recibe son heridas abiertas

*Una llaga le recorre la voz
Grita su dolor con ira explosiva
Sus ojos conocen más llanto que alegría*

El abandono del rancho en la montaña

*Le llena de sombras la mirada
Su vida duele y conmina*

Su madre

*Tristeza oculta
Le calma sus hambres con regaños
La escuela*

Espacio vivo
Le devuelve la voz entristecida

Él...
Repite, copia y olvida.

Carolina

A los seis años quería ser mariposa.
Su madre
Aconsejaba estudiar y obedecer
Ella persistía en volar y pintarse de
colores.

En la escuela
Trepaba a la espalda de los profesores
Se posaba sobre las manos de sus
compañeros.

Una tarde
La querían obligar a trazar en papel
palabras sabidas
Estalló en risa y pidió permiso para
volar.

La maestra, aterrada, lanzó un grito...

Desde entonces Carolina quedó atada
al recuerdo de un arco iris

La acuciosa maestra insiste en que
debe permanecer sentada
en la silla, como pieza de colección
atrapada por el alfiler de su mirada.

En este contexto, donde como bien lo describe el poeta nos "envejecemos contando muertos", ¿qué se le exige a la inteligencia pedagógica? ¿Qué elementos culturales nos permiten pararnos sobre nuestra reflexión y construir alternativas para que a las nuevas generaciones no les pase lo mismo? La academia y los intelectuales de la educación tenemos que ser conscientes de este reto y posibilitar un sentido local y significativo a la escuela colombiana de hoy: enseñar a

vivir, en la realización de sí mismo, en la construcción de la autoestima, para hacer posible una "juventud optimista que imagine senderos de posibilidad de creación y de orgullo fincados en el conocimiento de lo local, esto es, de lo que somos, de lo que hemos sido y de las posibilidades que tenemos de ser" (Segura, 2006).

Traemos de nuevo el pensamiento de Ospina (óp. cit.): "Borges habla de los hidrógrafos que afirman que basta un solo rubí para desviar el curso de un río". Bastaría una sola cosa para que Colombia cambie hasta lo inimaginable. Bastaría que cada colombiano se hiciera capaz de aceptar al otro, de aceptar la dignidad de lo que es distinto, y se sintiera capaz de respetar lo que no se le parece. Ese es el cambio a la vez vasto y sutil del que habla. Es tal vez la única revolución que necesita Colombia. ¡En esta tarea los maestros cumplimos una función significativa!

Pero no faltará quien en el auditorio se pregunte sobre cómo se logran dichos cambios; como es evidente, no tenemos la respuesta última, solo consideramos, a partir de nuestra experiencia, que el magisterio auto-organizado, con una clara convicción de cambio, construirá las alternativas en nuestro sistema educativo que, en un proceso dinámico, posibilitarán los cambios pertinentes para nuestra sociedad.

El maestro, principal responsable de la construcción de escuela

En segundo lugar, nos referiremos al docente que constituye, para nosotros, el principal agente de cambio del sistema educativo. Nuestro magisterio está conformado por más de medio millón de profesionales: normalistas, licenciados y ahora profesionales de todas las áreas, quienes

trabajan en la construcción de múltiples perspectivas de sociedad, pero, como lo decíamos antes, construyen en la comunidad educativa, con su diario quehacer, un pensamiento pasivo, desconfiado, carente de orgullo, con un alto desprecio por lo nacional y una baja valoración de lo propio.

Aun cuando contamos con los medios tanto legales como materiales para realizar una labor pertinente, los docentes no asumimos de manera explícita esta responsabilidad; lo que es frecuente es escuchar a los profesores quejarse por la falta de recursos materiales para desarrollar su labor, exigir cursos de capacitación para actualizarse en los contenidos de las disciplinas y en los procesos de evaluación para hacer más eficiente el trabajo.

Miremos algunas de estas condiciones: por un lado, Colombia, como casi todos los países latinoamericanos, cuenta con una ley de educación; esta ley, formulada en el 93, construida y avalada por Fecode, introdujo al sistema educativo innegables aportes, aun cuando también dejó grandes vacíos. Entre los aspectos a resaltar encontramos:

- El establecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento que permite ejercer la autonomía institucional, en tanto que la orientación y la ejecución en las instituciones escolares se acuerdan de manera participativa con los miembros de la comunidad educativa.
- La obligación del Ministerio de Educación de elaborar un plan decenal de desarrollo educativo.
- El establecimiento de órganos colegiados de gobierno escolar.
- La creación de espacios de participación de la sociedad civil, para

la formulación de políticas educativas, como los foros educativos a nivel nacional, departamental, municipal.

Sin embargo, no basta con la promulgación de la Constitución, o las leyes que la reglamentan, es decir un marco legal de avanzada, o las acciones conducentes a lograr cada vez una mayor participación de las organizaciones de la sociedad civil; se hace necesario, para el establecimiento y aplicación en la práctica de las políticas educativas, por lo menos atender a dos aspectos muy relevantes, sin los cuales estas renovadas políticas educativas caen en el vacío y lo que se observa en muy corto tiempo es un retroceso en el sistema educativo, un estancamiento y muchos obstáculos para la realización de los procesos de cambio que, se espera, se deben dar amparados por el Estado de derecho.

- Que el magisterio transforme su manera de pensar, sus concepciones de escuela y sus prácticas, y
- Que se realice una transformación en las concepciones que sobre educación y escuela ha configurado la sociedad y que determinan su participación en los procesos educativos.

En relación con el primer aspecto, la necesidad de un cambio de concepción sobre la escuela por parte de nuestro magisterio: *“En términos generales, podríamos decir que en todos los países del mundo occidental las escuelas están erigidas sobre los mismos presupuestos, que se relacionan con los ideales de la modernidad. Se trata de las concepciones de conocimiento, de aprendizaje y de las finalidades de la escuela, que han enraizado en los docentes y que, a nuestro juicio, impiden un proceso dinámico de cam-*

*bio en nuestros sistemas educativos”*¹. La idea de conocimiento como el cúmulo de resultados de los procesos de investigación y el aprendizaje memorístico como única forma de aprendizaje son casi una generalidad en nuestra educación, la concepción de estudiante como aquel ser que debe ser instruido², pero además se encuentra lo que se podría llamar la formación ciudadana basada en la desconfianza, en el maltrato, en la poca construcción de lo ético y en la violencia que se ejerce a nombre del conocimiento. *“Es triste que antes que ayudarnos a ser individuos se nos obligue a ser sumisos rebaños”* (Ospina, 2006).

Vale aclarar aquí que nuestro sistema educativo ha hecho de los maestros unos ejecutores de programas, unos mercaderes del conocimiento, al imponerles rutinas de trabajos, indicadores de medición de aprendizajes, al llenarlos de exigencias métricas desde las cuales el maestro no puede sustraerse so pena de incumplir al sistema y ser expulsado de este.

¹ Reflexiones tomadas de las discusiones del grupo Fomento a la Investigación, de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, que participa de la Mesa de Trabajo por el Derecho a la Educación y de la Movilización Social por la Educación.

² En palabras de Ospina (2006, p. 14): *“Nuestra cultura suele ver a los niños solo como proyecto. ‘Los niños son el futuro’, nos repiten continuamente y con ello suelen olvidar que los niños son algo presente, un presente apasionante, lleno de capacidad de aprendizaje y también de capacidad de enseñar. Al verlos como algo inacabado se les convierte solo en receptores de información, sujetos pasivos de la disciplina, cántaros vacíos que hay que llenar de datos, de cultura, y se los menosprecia como creadores, como investigadores, como realidades del presente, son meros recipientes del supuesto saber de los otros. El sistema educativo parece fundado en el principio de que solo los adultos pueden saber y de que en ello reposa su autoridad”*.

Las facultades de educación no han logrado liberarse de las imposiciones externas; por ejemplo los cambios ocurridos en los últimos años, de renovación de programas de formación de licenciados, se hacen a propósito de los procesos de acreditación o de los Ecaes (exámenes de competencia académica superior). Exigencias que están más articuladas con las políticas internacionales, con los mandatos del Banco Mundial, y menos con las exigencias internas de nuestra sociedad. Los investigadores en educación se encuentran más preocupados por aparecer en las listas de indexación de los grupos de investigación, en publicar uno que otro artículo en revistas indexadas a nivel internacional, que en lograr concretar y enraizar los productos de sus investigaciones en nuestras escuelas y colegios, pues lo primero les permite alcanzar un reconocimiento y mayores salarios, mientras que lo segundo demanda ingentes esfuerzos y tiempos más laxos.

Así mismo, la formación continuada de docentes en posgrados o planes de formación profesional de docentes (PFPD) han sido poco eficaces en lograr procesos de cambio en la educación. Particularmente la estrategia de los PFPD, que reemplazó los cursos de capacitación y que se veía hace más de 10 años como una alternativa positiva que alteraría el estado de inercia del magisterio, en su implementación ha caído en los mismos vicios de los cursos de capacitación: dar en pequeñas dosis el mismo tratamiento de los pregrados y recibir a cambio unos cuantos créditos para ascender en el escalafón docente y obtener un ingreso un poquito más alto.

El maestro formado y actualizado bajo esta perspectiva, no encuentra,

por una parte, elementos de articulación de su labor con otros colegas y reina un aislamiento lamentable en detrimento del trabajo colaborativo. Tampoco siente la necesidad de ser protagonista y liderar procesos de cambio, pues no encuentra problemas verdaderamente significativos en la educación actual. Más bien, y de acuerdo con la actitud de las universidades y facultades de educación, prefiere adoptar una postura más cómoda al aprender a aplicar los nuevos instrumentos de "medición de la calidad", adiestrarse en el uso de las evaluaciones, objetivos, logros, competencias o estándares, fortaleciendo la idea de que los niños y jóvenes deben ir a la escuela *no* porque quieren aprender sino porque quieren pasar las evaluaciones aun sin que hayan comprendido nada, es decir, para la gran mayoría de nuestro magisterio es mejor ¡una cabeza bien llena que una cabeza bien hecha! Retomando de nuevo a Ospina (2006, p. 16):

Cierta rutina académica se empeña en ofrecernos el saber solo como repetición. Nos exige solo recordar las lecciones, repetir lo aprendido, no crear algo nuevo. Acaso la hipótesis de un saber original del alumno lo colocaría en una situación por lo menos de igualdad con respecto al maestro, y nuestra pedagogía ama las jerarquías, la subordinación, un orden en donde el supuesto saber confiere autoridad y poder, donde el conocimiento funciona de algún modo como instrumento de dominación.

Así las cosas, es urgente repensar la construcción de alternativas de formación tanto inicial como continuada de docentes, en la perspectiva de posibilitar un cambio de concepción y de actitud en el magisterio; es imperativo hacer cambios radicales; formar las nuevas generaciones de

docentes en la capacidad de superar el estado de enajenación, de irresponsabilidad y de baja autoestima; para ello las facultades de educación y la Universidad Pedagógica Nacional constituyen un importante escenario de formación de docentes dignos, que pensamos nuestro país y que construimos pensamiento basados en nuestros elementos culturales tan golpeados por el ambiente de globalización y mundialización en que ahora nos movemos.

Lo anterior nos conduce nuevamente a la pregunta: ¿qué escuela queremos y, por tanto, qué sociedad queremos? Podríamos ampliar la pregunta recogiendo la voz del profesor Alejandro Álvarez: ¿qué es lo pertinente saber hoy? ¿Qué es posible poner a disposición de las nuevas generaciones en la escuela y qué no?

Desde el proyecto RED-CEE consideramos necesario que los maestros abandonemos ese modelo en el que se busca reproducir comportamientos sociales establecidos por el contexto social, convirtiendo la escuela en una institución rígida y estéril. Le apostamos a que los maestros construyamos una escuela capaz de renovarse, ofreciendo opciones a la sociedad. Al respecto, el profesor Dino Segura nos plantea:

Si los pilares sobre los que se levanta el edificio escolar actual, esto es, la concepción de conocimiento y la concepción de alumno, no son válidos contemporáneamente; si, por otra parte, la manera como la escuela responde a las exigencias de la sociedad, que son contextuales, tampoco es válida; pero si, al mismo tiempo, tampoco existe una alternativa a la escuela de hoy, ¿qué de malo puede tener que nos aventuremos a buscarla?, con el convencimiento de que dado el actual estado de las concepciones, seguramente no existirá una opción única de escuela (o de algo que la

reemplace) sino que serán posibles muchas alternativas.

La organización de docentes, en redes, es un imperativo para el cambio

Este tercer elemento de nuestra disertación lo consideramos como una de las posibilidades que ha venido demostrando una positiva respuesta para salir del anquilosamiento e inercia de nuestro magisterio. Es necesario aquí aclarar por qué insistimos que la mayoría de nuestro magisterio se ha acomodado a los mandatos e imposiciones externas y ha olvidado su principal compromiso: el de educar para la vida en nuestro país, retomando los rasgos tanto culturales como sociales de nuestros contextos. Según las estadísticas del DANE, en Colombia existían, en 2005, 423.670 docentes, de ellos aproximadamente el 1% (podemos hablar de unos 4.000) son maestros que participan de movimientos alternativos, de asociaciones o federaciones sindicales, que se autoorganizan en redes, grupos, anillos, que ingresan a hacer parte de por ejemplo la Expedición Pedagógica, la Movilización por el Derecho a la Educación o las redes de docentes. En Bogotá, para ilustrar esto, existen 62.061 (28.265 maestros oficiales y 33.796 no oficiales); de estos, participan activamente, de manera decidida y crítica, no más de 3.000 maestros y eso contando los que participan en PFPD y programas de educación superior. La gran mayoría (99%, cerca de 400.000 maestros) cumplen con su labor: preparar a las nuevas generaciones para que se inserten sin mayores obstáculos a la sociedad, esa, reiteramos, que no queremos y criticamos, pero que no hemos sido capaces de cambiar.

Retomando el tema de la organización de maestros, desde el proyecto RED-CEE estamos convencidos que la consolidación de organizaciones autónomas de los maestros es el camino para poder avanzar en la construcción de alternativas significativas a esta actual situación de la educación. Nuestra experiencia a lo largo de ya más de una década, dinamizando la organización de docentes, desde la perspectiva de las *redes*, nos lleva cada vez más a seguir por este camino.

Pero ¿cómo entendemos dicha organización llamada *redes*? Como es bien reconocido en la actualidad, las *redes* constituyen estructuras no jerárquicas, flexibles, descentralizadas y autoorganizadas, en donde la heterogeneidad y la diversidad encuentran su posibilidad de existencia. Es una opción que se perfila interesante para muchos profesionales de la educación, en tanto se abandona el sentido vertical y centralizado de la mayoría de las organizaciones del siglo pasado, para dar paso a las múltiples interacciones que en su coexistencia hacen posible la emergencia de nuevos órdenes. En este sentido,

y haciendo una mirada desde los niveles de organización, encontramos muy apropiado el trabajo en *redes* dado que en ellas lo local es prioritario, la construcción de sentidos contextuales se vuelve un elemento central y los resultados emergentes generan efectos de dimensiones inimaginables. “Los agentes que trabajan en una escala local producen el comportamiento y las formas a escalas más altas (por ejemplo las numerosas manifestaciones antiglobalización en los últimos años), las reglas simples en un nivel dan origen a una complejidad en otro nivel”, nos dice Escobar (2005, p. 219), y con relación a las *redes* nos plantea:

Las redes se ensamblan a sí mismas siguiendo la lógica de la autorregulación. El planteamiento más sorprendente de los científicos es que, sin embargo, hay unas leyes básicas que gobiernan todas las redes. Por ejemplo, las redes están altamente interconectadas y constituyen “mundos pequeños” en el sentido de que cada elemento de la red está a unos cuantos enlaces de los otros, particularmente debido a la presencia de agrupaciones, nodos y conectores. Y, por supuesto, no todo es posible den-

tro de las redes ya que algunos sitios y enlaces están mucho más conectados que otros, por lo que hay jerarquías de interconexión... En general, una nueva topología está constituida por unos pocos nodos grandes y múltiples pequeños... Algo similar sucede con las redes de movimientos sociales, en las cuales los Zapatistas y otros nodos claves (incluyendo el Foro Social Mundial) son cruciales para la estructuración de la red en su totalidad. En suma, aun cuando están autoorganizadas, las redes de este tipo siguen ciertas reglas, que los científicos llaman “reglas de poder”.

Por ejemplo, la Red Iberoamericana de Educadores que Hacen Investigación desde el Aula convoca a cientos de maestros y en su proceso constituye espacios donde es posible fortalecer una nueva perspectiva de ser maestro y construir escuela. Este mismo escenario del Simposio de Enseñanza de las Ciencias constituye otro nodo de la red, así como la Movilización por el Derecho a la Educación, iniciativas de organización magisterial que en interacción harán posible la construcción de nuevos y pertinentes paradigmas educativos para nuestros países. □

Referencias

- Comisión Colombiana de Juristas. (2006). Documento Colombia 2002-2006: Situación de derechos humanos y derecho humanitario. Junio.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo*. Barcelona: Norma.
- _____. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencias*, capítulo: “Otros mundos (ya) son posibles: autoorganización, complejidad, y culturas poscapitalistas”. Bogotá: ICANH.
- Morin, E. (1999). *Unir los conocimientos*. Bolivia: Plural Editores.
- Ospina, W. (1997). *¿Dónde está la franja amarilla?* Colombia: Norma.
- _____. (2006). *Conformación de un nuevo ethos cultural*.
- Segura, D. (2005). Primer Congreso Internacional sobre Calidad en la educación, repitencia, deserción y bajo rendimiento académico. Septiembre. En: Universidad Nacional de Colombia. *Propuesta inmersa en la contemporaneidad y un elemento del contexto. Una alternativa inspirada en la experiencia de la EPE*.
- _____. (2006). Primer Congreso de experiencias significativas de cultura para el trabajo. Ponencia “Estudiantes para qué sociedad y trabajadores de qué país”. Noviembre.