

Serie Digital

INCENTIVA
AESTROS 10

LA COMUNAGOGÍA: SUBJETIVIDADES ALTERNATIVAS

en prácticas educativas de la acción colectiva
de las redes magisteriales



Juan Carlos Jaime Fajardo

Docente

Serie Digital

INCENTIVA
AESTROS 

**La Comunagogía:
subjetividades alternativas en
prácticas educativas de la acción
colectiva de las redes magisteriales**

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

**La Comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas
educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales
Programa Incentiva 2020**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor

Juan Carlos Jaime Fajardo

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General **© IDEP**
Subdirectora Académica Alexander Rubio Álvarez
Asesores de Dirección Mary Simpson Vargas
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-958-5584-99-0
Primera Edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021

A la infinidad de maestras y maestros que
cotidianamente se indignan ante la explotación e
injusticia inherente a esta sociedad; incluidos mis
padres quienes lo fueron por tres lustros en diferentes
institutos agrícolas del país, viviendo finalmente como
“campesinos embejucaos” en medio del conflicto; pues
la indignación ha sido madre de la esperanza.

Agradecimientos

Agradezco a los directores de esta investigación Dr. Alfonso Torres Carrillo y Dra. María C Martínez por sus valiosas recomendaciones a lo largo del proceso investigativo, dándole con ello horizonte y mayor profundidad a la misma; a los jurados Dra. Sandra Guido, Dr. Adolfo Albán y Dr. Ricardo Delgado quienes con sus aportes enriquecieron éste trabajo; a mis directores de pasantía Dr. Diego Jaramillo en Cauca y Enrique Francisco Antonio en Oaxaca quienes me invitaron a reconocer la riqueza educativa existente en sus regiones; al Dr. Isaac Ángeles Contreras en Oaxaca quien con sus conversaciones dibujó el mapa educativo de su Estado acompañándome a reconocer varias experiencias existentes allí; al maestro Jaime Martínez Luna quien me acogió en la Casa de las Preguntas para compartirme su propuesta de comunalidad, en esa misma dirección al Dr. Benjamín Maldonado y finalmente, al Dr. y amigo mexicano Luciano Concheiro Bohórquez quien con sus reflexiones sobre lo común me aportó para perfilar la comunagogía.

Agradezco a las organizaciones educativas que me abrieron su corazón, entre otras: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca UAIIN en cabeza de su directora Rosalba Ipia; la Universidad Comunal de Cempoaltépetl en el Estado de Oaxaca, en cabeza de sus directores Helena Martínez y Rigoberto Vázquez; la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca – ENBIO -en cabeza de su director Ricardo Francisco Antonio; las redes magisteriales de Bogotá: La Tulpa Educativa, la Red Flor de Fango, a la Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur – REATS, el colectivo de maestros y maestras del colegio José Celestino Mutis, a la Red Tejiendo Sueños y Realidades, al Círculo Pedagógico de la ADE y a la corriente magisterial Nuevos Maestros por la Educación a la cual orgullosamente pertenezco. Agradezco a la SED Bogotá por haber dado cumplimiento a los acuerdos con la ADE sobre la política de formación docente, pues por ello obtuve 21 meses de comisión de estudios remunerada. Agradezco al programa del doctorado de la UPN particularmente su línea educación, cultura y desarrollo, por su apertura ideológica.

También agradezco a los integrantes de mi núcleo familiar, padres y hermanos, quienes desde diferentes momentos y miradas me enseñaron a reflexionar críticamente la realidad; al Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo – MODEP quien acoge e inspira mis sueños populares; a las familias mexicanas que de mil maneras expresaron la solidaridad, en especial la familia del maestro Eusebio Cruz Lucas y su esposa la maestra Vicenta quienes junto a su hija Rosita nos compartieron su hospitalidad, cariño y alegrías durante casi dos meses; además, al igual que en el colegio en el doctorado se hace parche para tomar tinto, ver seminarios, conspirar, etc., en éste caso Disney Barragán y Ragnhil Guevara, a ellas mil gracias por la compañía y sonrisas compartidas; finalmente, muchísimas gracias a mi compañera de afectos y sueños de utopías Luz Edith Cometa León quien ha sido la luz de mis ojos y cómplice de reflexiones sobre lo educativo; ella junto a mi pequeño Juan Daniel en ese entonces con tan sólo 8 meses, me acompañaron a los procesos de pasantías y muchas otras actividades, siendo mis aliados en esta apuesta académica y política para la que les he robado tiempo familiar. Gracias a todos aquellos y aquellas que no menciono pero que saben contribuyeron a este proceso investigativo.

Por último, agradezco a todos los colegas que de una u otra manera han asumido la comunagoría como referente de sus prácticas educativas, pues ellos le dan vida y sentido a este texto.

Este libro es una adaptación editorial del Trabajo de Investigación “La Comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales” para aplicar al título de Doctor en Educación (2018).

Universidad Pedagógica Nacional.

Contenido

Presentación	15
Prólogo	19
Aspectos conceptuales y metodológicos	27
Referente conceptual	28
Acción colectiva de las redes magisteriales	29
Movimiento pedagógico y acción colectiva de las redes magisteriales	29
Las redes magisteriales y su poder instituyente	32
Las prácticas sociales	35
Lo alternativo es la subjetividad comunalitaria	39
La subjetividad alternativa	41
Metodología	50
Los sujetos de la investigación: contexto y caracterización	65
El contexto de la política educativa con el que interactúan las redes magisteriales	66
El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias	66
Las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social	69

Configuración del docente neoliberal como fruto de la regulación social	71
El control sobre los maestros y maestras por medio de la evaluación de desempeño	74
Contexto general de las redes y colectivos magisteriales	76
Los sujetos que agencian la acción colectiva de las redes magisteriales	79
Algunas particularidades de las redes magisteriales investigadas	85
Hitos de las redes magisteriales participes de la investigación	86
Lectura sobre sí mismas	91
Somos maestros coherentes	91
Somos Redes Proactivas	92
Queremos cambiar la sociedad	93
Balance: Redes magisteriales que se asumen alternativas	94
La subjetividad de las redes magisteriales	99
Posibilidades instituyentes en la realidad escolar	100
La escuela en conflicto	100
La escuela fragmentada	102
El currículo no es neutral	103
Prácticas y proyectos educativos de las redes magisteriales de Bogotá	104

Romper las fronteras disciplinares	106
El jardín agroecológico	106
La cátedra de investigación	107
Las emisoras escolares alternativas	108
Una pierna adentro y otra afuera	109
El museo popular	109
Las cartografías sociales	110
El círculo de la palabra	111
Los ciclos recorridos	112
Los cine-foros comunitarios	112
Las escuelas populares	113
Saberes en-redados	114
Los encuentros temáticos o por área	114
Reuniones y encuentros de reflexión sobre lo alternativo	115
La matriz R-5T en las prácticas de las redes magisteriales	116
Tensiones en las prácticas educativas de las redes magisteriales	116
Transiciones en las prácticas educativas de las redes magisteriales	120
Tejido social en las prácticas educativas de las redes magisteriales	123
Temporalidad múltiple en las prácticas educativas de las redes magisteriales	126

Recuperaciones	127
Fortalecimientos	128
Adopciones	129
Creaciones	131
Trajectos de las prácticas de las redes magisteriales	132
Rupturas	135
Balance: La subjetividad telúrica en las redes magisteriales	136
La comunagogía en la acción colectiva de las redes magisteriales, expresión de la subjetividad instituyente	153
Los horcones de la comunagogía en las redes magisteriales de Bogotá	154
Soberanía epistémica	155
Decisiones y saberes compartidos	161
Dinamización de apuestas colectivas y vínculos comunitarios	167
Construcción del territorio	174
Tumbando las paredes escolares	175
Tejiendo vínculos	176
Destruyendo fronteras	178
Fortalecimiento de la identidad comunitaria	181
Balance: cosmovivencias de las redes	185

Conclusiones	189
Índice de figuras	193
Índice de tablas	193
Bibliografía	195

Presentación

Desde finales del siglo XVIII en pleno auge de las Reformas Borbónicas, se exaltó la necesidad de fortalecer la educación con el fin de transitar el camino del progreso, el desarrollo y el cultivo de la ciencia. Con la consolidación de la Independencia y el surgimiento de la República, la instrucción pública fue la encargada de enarbolar los valores republicanos y se empezó a reconocer la figura del docente como actor fundamental para la consolidación del proyecto nacional.

No obstante, este anhelo modernizador del Estado convirtió al maestro en un agente civilizatorio de la sociedad, con el objetivo de generar desde la Escuela una homogeneidad corporal y de pensamiento basada en la herencia hispano-católica, la urbanidad y la subordinación de la infancia a la autoridad adulta representada en los poderes religiosos, legales y pedagógicos.

Lo anterior, condujo a que el acto educativo se centrará en el disciplinamiento del sujeto infantil por medio del autoritarismo y la violencia, no en vano, la premisa inspirada en la pedagogía lancasteriana “la Letra con sangre entra y la labor con dolor”, fue la que guio buena parte los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta que se empezó a reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho y se prohibió en consecuencia que fueran objeto de maltrato.

En este contexto, el maestro cumplía una función orgánica e instrumental de reproducir y transmitir el conocimiento, pero, sobre todo, de mantener un estado moral e intelectual que formara a un tipo de ciudadano que estuviera al servicio de los poderes hegemónicos y encajara perfectamente en el status quo. Esto hizo del escenario escolar un espacio tremendamente reglado, con escaso margen para el disenso, el pensamiento crítico y para la aceptación de las diferencias étnicas, estéticas, cognitivas, socioeconómicas, sexuales y de género.

A pesar de los avances que sobrevinieron a finales del siglo XX, en cuanto al acceso masivo a la información y al uso de las nuevas tecnologías, así como, a la ampliación de derechos que trajo consigo la Constitución Política de 1991; aún en la actualidad se mantienen fuertes rezagos de una sociedad y una Escuela que privilegia el autoritarismo, la segregación y la transmisión vertical del conocimiento.

Sin embargo, han sido los propios maestros y maestras quienes desde su saber han generado prácticas de resistencia frente a esta lógica que ha conducido históricamente la educación. A esto se le conoce como giro pedagógico, el cual consiste en concebir el saber docente más allá de la reproducción instrumental del conocimiento y el disciplinamiento del sujeto escolar, para posicionarlo como un saber hacer profesional, histórico y cultural, que logra incidir en la transformación social de los contextos educativos.

En este panorama, el docente ya no es más un sujeto pasivo, ni tampoco un simple instrumento de reproducción de los discursos totalizantes sobre la infancia y la educación. Ahora, los maestros y maestras se construyen desde los mundos posibles para atreverse a investigar su realidad y discernir sobre las problemáticas y retos que aquejan a sus comunidades.

Aquí emerge el papel del docente como intelectual, es decir, como un actor capaz de autogestionar el conocimiento, llevarlo al aula para ponerlo a disposición de sus estudiantes y motivarles a ser partícipes de su propio aprendizaje. Por ello, su rol no se limita a opinar o demostrar erudición sobre determinado saber o campo del conocimiento. El maestro y la maestra, al construirse como intelectuales de la educación, convierten su reflexión en una nueva metodología, en un desarrollo didáctico o en una innovación curricular que tiene el potencial de replicarse en otros contextos educativos.

No obstante, aún persiste en el imaginario social que la labor docente se limita únicamente a su trabajo instrumental en el aula, por lo cual, su conocimiento, investigación y la sistematización de su práctica carecen de relevancia intelectual, porque ésta se ocupa de las ciencias o los saberes escolares. Por ello, para cambiar esta percepción, resulta fundamental divulgar el conocimiento pedagógico que surge de los mismos actores de la educación, con el fin de negociar significados ante la sociedad y dar a conocer su relevancia y utilidad, pero, sobre todo, demostrar que

dicho conocimiento impacta directamente en la comunidad y es capaz de transformar realidades.

En este sentido, las reflexiones y productos pedagógicos provenientes de los docentes se han convertido en trabajos académicos de alto nivel, debido a que estos se han acompañado y potencializado a través de la experiencia que han tenido varios maestros y maestras de la ciudad en los programas de formación avanzada de maestría y doctorado en distintas universidades de Bogotá. Esto gracias a las políticas distritales que apuntaron a la cualificación y al mejoramiento del prestigio docente. Sin embargo, mucha de esta producción no solo debe quedarse en los repositorios y anaqueles de las instituciones de educación superior, sino que deben salir a la ciudad y al país para divulgarse como parte del patrimonio pedagógico.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, conscientes de ampliar la visibilidad de aquellos maestros y maestras que desde su quehacer investigan, innovan y reflexionan sobre su práctica; lanzamos la iniciativa Incentiva Maestros y Maestras 10, la cual busca dar a conocer a la comunidad educativa de Bogotá y a la ciudadanía en general, los aportes pedagógicos e intelectuales que los y las docentes han realizado en sus tesis de maestría o doctorado que obtuvieron distinción laureada o meritosa.

Lo anterior, se realizó a través de un ejercicio editorial para llevar esta producción académica a un formato de libro digital, con el propósito de tener mayor alcance y una divulgación en un público más amplio, lo cual permite que su conocimiento y saber experto, no solo pueda ser apropiado y replicado como experiencia significativa en otros contextos educativos, sino inspirar a otros y a dar a conocer su práctica pedagógica.

Esta serie que el IDEP pone a disposición de la comunidad educativa de Bogotá y de la ciudadanía en general, es muestra de la creatividad, innovación, profesionalismo y excelencia de los maestros y maestras de la ciudad. Nuestro propósito con esta obra es contribuir al reconocimiento y valoración de la profesión docente y su posicionamiento como un intelectual de la educación y la cultura.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Prólogo

Reconocer el trayecto de lo alternativo en la acción colectiva de las redes magisteriales, el proceso que ha construido subjetividades y prácticas educativas instituyentes, transformando los contextos escolares para tejer vínculos, compartir saberes, construir territorios, fortalecer identidades, dinamizar otras epistemes, constituye el objeto y los aportes principales de esta investigación. En medio de la tensión producida por la política educativa orientada a configurar docentes dóciles y operarios del currículo, se estudiaron maestros colectivizados, que no sólo resisten a tal tendencia, sino que se atreven a crear realidades escolares en perspectiva comunitaria.

La tesis que se desarrolla en la investigación es la siguiente: en la acción colectiva latente propia de las redes magisteriales, la subjetividad instituyente se va configurando producto de las prácticas educativas donde la comunagogía se constituye en alternativa al contexto escolar actual. En esa dirección, algunos colectivos de maestros de la ciudad de Bogotá, que confluyen en el espacio del “Círculo Pedagógico” al interior de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), dan cuenta de estas reconfiguraciones. Entre estos colectivos se pueden mencionar los siguientes: la Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur (REATS), la Red Tejiendo Sueños y Realidades, el Colectivo Nuevos Maestros por la Educación (NME)¹, la Tulpa Educativa, Sinapsis, la Expedición Pedagógica de Bogotá. Fuera de este espacio existen otros colectivos como: Libremente, Alternativa Popular Educativa, Contracorriente, Especie Umañista y algunos colectivos que sin tener nombre que los identifique constituyen proyectos pedagógicos alternativos como sucede en la institución José Celestino Mutis (Mochuelo Bajo) en la localidad de Ciudad Bolívar.

1 Esta corriente magisterial en Bogotá se llamaba Colectivo de Maestros Viento del Sur hasta el año 2014 cuando en la asamblea nacional del MODEP (Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo) se articula a dicha corriente.

Estos colectivos tienen entre sus apuestas resistir a la política hegemónica y crear proyectos políticos y pedagógicos anticapitalistas, los cuales pueden leerse como alternativas educativas emancipatorias². En Colombia la organización de maestros en redes y colectivos ha sido frecuente en las últimas décadas, al respecto existen diferentes investigaciones que dan cuenta de ello y de sus alcances: (Mendoza, 1998), (Unda, Martínez, Medina, 2001), (Martínez MC, 2008), (Martínez, 2012), todos señalan aportes bien en la construcción de proyectos alternativos o en la configuración de otros modos de hacer escuela. Algunos de estos colectivos y redes centran su trabajo en el territorio, otros en lo escolar y territorial y otros en desarrollar investigaciones, entre múltiples que existen. Todas estas redes coinciden en la necesidad de repensar el quehacer educativo y pedagógico para construir una alternativa a la política hegemónica y aportar a la transformación social. Podría decirse que tales redes conservan las raíces del Movimiento Pedagógico Colombiano, pues sostienen que el maestro es un productor de saber pedagógico y que la libertad de cátedra es inherente a su condición.

Los maestros vinculados a estas formas colectivas aquí investigados se diferencian en que además de su trabajo pedagógico, militan en organizaciones políticas y sociales más amplias, desde donde establecen sus horizontes educativos. Además, en que su quehacer y su lugar en el escenario social se encuentran en disputa, y a pesar de que el contexto educativo condiciona su saber y su práctica, bien por la coerción o las sutilezas, generan posibilidades para agenciar y sostener acciones colectivas que les permite resistir a las lógicas imperantes y transitar de esta manera a otras formas de acción e interacción que estamos denominando alternativas.

Los siguientes interrogantes atraviesan la investigación y son relevantes en tanto visibilizan y posibilitan la agencia de lo alternativo: ¿qué es lo alternativo en la educación? ¿Alternativo a qué? y ¿Cómo se expresan esas alternativas? Para su discusión y comprensión se aporta una base conceptual, sustentada en elementos empíricos y teóricos, que permite una comprensión más amplia sobre estos conceptos a partir de la comunidad y desde postulados críticos contemporáneos: como el

2 Ver conclusiones del Encuentro de Prácticas Pedagógicas Alternativas realizado por la ADE en agosto de 2015 en la siguiente dirección electrónica: www.ADE.org.

pensar epistémico propuesto por Zemelman (2009), el reconocimiento de la sociedad en movimiento como plantea Zibechi (2015, 2017), la ampliación del presente para reconocer las ausencias y emergencias como lo plantea Santos (2006) e identificar lo instituyente en y a partir de lo instituido como lo sugiere Castoriadis (2005). Igualmente, a partir de investigar las redes magisteriales, se documentan y analizan las prácticas y acciones colectivas educativas que se están presentando desde una concepción comunagógica (Jaime, 2017) identificando en esto la reconfiguración de las subjetividades de los maestros colectivizados junto con sus vínculos y relaciones sociales. Bajo esta perspectiva, se generan posibilidades para avanzar en una propuesta educativa alternativa que transforme los aspectos de la cultura docente y configure y afirme al maestro como investigador, constructor de cultura, de saber pedagógico y como sujeto político antes que funcionario acrítico y sujetado a la política educativa.

Con el interés de comprender los ámbitos alternativos en las prácticas educativas que están realizando estas redes de maestros, se construyó como herramienta metodológica la matriz R-5T que significa ruptura-tejido social, transiciones, tensiones, temporalidades y trayectos de las prácticas pedagógicas en una perspectiva del dándose. A la vez, se elaboró una propuesta para comprender la acción colectiva de las redes magisteriales, caracterizándola inicialmente como “acción colectiva latente”. Estos constructos de la investigación fueron posibles al asumir como se dijo anteriormente una perspectiva teórica crítica contemporánea.

Conviene aclarar que desde mi accionar como educador e investigador, no he sido ajeno a las redes magisteriales seleccionadas para este proceso investigativo, soy participe en una de ellas desde hace ocho años y estoy vinculado en los diferentes espacios de encuentro desde hace 4; con ello, hago propias las preocupaciones políticas sobre cómo reconocer los tránsitos de lo alternativo en nuestras prácticas educativas, dado que en ocasiones caemos en diversas actividades educativas sin reflexionar sobre sus impactos en la escuela, nuestra subjetividad y la relación de estas con nuestras utopías.

El interés investigativo surgió porque existen una serie de redes y colectivos magisteriales que en diferentes escenarios dinamizan, desde sus acciones colectivas, prácticas pedagógicas alternativas a la

política educativa hegemónica que se ha venido instalando en diversos dispositivos y cotidianidades escolares con el propósito de configurar la escuela como una empresa, donde los diferentes actores de la comunidad educativa entran en lógicas de competitividad y gerencialismo (Balls, 2003; Martínez, 2004). Como afirma Castoriadis (1987),

(...) los modos de socialización «externa» tienden cada vez más a ser modos de-socialización «interna». Cincuenta millones de familias aisladas cada una en su casa y mirando la televisión representan a la vez la socialización «externa» más avanzada que se haya conocido jamás y la desocialización «interna», la privatización más extrema. (p. 18)

En esa lógica se pretende que el maestro actúe como un operario del currículo preestablecido, fragmentado, dócil, controlado y presionado por los diferentes mecanismos; no obstante, existen maestros que se resisten a estas lógicas y que apuestan desde sus acciones colectivas por una educación contra hegemónica. Maestros que al colectivizarse con otros pares han encontrado formas de resistencia a partir de la construcción y el ejercicio de prácticas educativas y pedagógicas alternativas a dichas racionalidades, además que, tales apuestas de las redes investigadas, antes que limitarse a responder a la política educativa, obedecen a los proyectos políticos de sus utopías.

Se considera que existe una tensión al respecto, ya que estas prácticas de la acción colectiva, en ocasiones son cooptadas por la política hegemónica, pues se presta más atención a establecer rupturas únicamente con la escuela tradicional, lo que las puede llevar a quedar atrapadas en las innovaciones como señala el profesor Aguilar (Barrantes, 2001), debido a que la formación en competencias también requiere transformar dicha escuela tradicional, entonces, pueden terminar siendo, funcionales a las lógicas hegemónicas.

En medio de estas tensiones, los maestros para concretar sus apuestas políticas se organizan en diversas formas: redes, comisiones, comités, corrientes, entre otras; asimismo, se movilizan y extienden sus acciones colectivas en escenarios escolares, académicos³ y gremiales desde proyectos educativos y políticos. Igualmente, construyen y tejen vínculos entre sus integrantes y con otros colectivos alterando sus subjetividades. Estos vínculos y sentidos compartidos desbordan la

2 Desde un enfoque transaccional basado en Louise Rosenblatt.

cotidianidad del trabajo del maestro porque establecen lazos y acciones colectivas con organizaciones sociales⁴ que trascienden lo organizativo mediante apuestas colectivas y sentidos compartidos sobre la educación, en estos trayectos de su accionar colectivo va emergiendo lo alternativo.

Estas alternativas, como ya se dijo, no se centran solamente en la realización de didácticas o contenidos temáticos, sino que también expresan una estrecha relación con el territorio, con los estudiantes y con otros pares, es decir, que configuran y reconfiguran diversas relaciones y vínculos sociales en coherencia con sus apuestas políticas y sus proyectos pedagógicos, lo cual va reconfigurando subjetividades y transformando contextos escolares.

En las prácticas de estas redes se evidencia que existen y persisten una serie de posibilidades en las que los maestros, partiendo de sus utopías y de la crítica a la política educativa hegemónica y trascendiendo a la construcción de alternativas educativas, afirman y construyen apuestas emancipadoras. Estos colectivos o redes pedagógicas se asumen como escenarios de subjetivación docente (Martínez MC, 2008). De allí, se hace posible abrir grietas a la política educativa instituida, como plantea Holloway (2015), y crear posibilidades para que el maestro se afirme como sujeto de resistencia y transformador de realidades desde su práctica. Tales alternativas emergen en medio de continuidades y rupturas, pues es un trayecto conflictivo entre lo instituido y lo instituyente, tanto en las prácticas educativas como en la subjetividad de los maestros.

-
- 3 Por ejemplo: en el foro “el sur también existe” realizado por REATS en la localidad Ciudad Bolívar; el encuentro “otra educación es posible” realizado por Viento del Sur en la localidad Puente Aranda; el encuentro “estudiosos y estudiantes de sociales” realizado por Tulpa Educativa y Viento del Sur en Ciudad Bolívar; el Congreso Educativo Bacatá, donde participaron colectivos magisteriales y universitarios para pensar la educación, entre otros eventos académicos.
 - 4 Como ha sucedido entre REATS y la Asamblea Sur en la localidad Ciudad Bolívar en la defensa del territorio a raíz de los problemas ambientales existentes, o los Vínculos entre la Red Tejiendo Sueños y Realidades con la mesa ambiental de la Universidad Nacional de Bogotá, o los vínculos entre NME, la Escuela Popular, la Junta de Acción Comunal, la IED Luis Vargas Tejada y su Asociación de Egresados con el fin de “Sembrar Esperanza en el Territorio” en la localidad de Puente Aranda.

Las preguntas que orientaron el proceso investigativo fueron: ¿Qué caracteriza a las redes magisteriales que se asumen alternativas en Bogotá?, ¿De qué manera se expresan las prácticas educativas de las redes magisteriales y qué subjetividades se configuran?, ¿Cómo se constituye la acción colectiva de las redes magisteriales? ¿Lo alternativo en las prácticas educativas de las redes magisteriales qué relación tienen con la comunalidad?

La investigación trazó como objetivo general: comprender lo alternativo en la configuración de subjetividades a partir de las prácticas educativas y la acción colectiva de las redes magisteriales. En desarrollo de los objetivos específicos se caracterizó el contexto y las redes magisteriales investigadas, se reconocieron las prácticas educativas que agencian y la subjetividad que se instituye en dichas redes, se analizó la configuración de su acción colectiva y se estableció lo alternativo en las prácticas educativas.

Para tal fin, en el proceso investigativo se asumió el enfoque socio crítico por medio del cual se logró movilizar la reflexión mutua con las redes magisteriales investigadas; adicionalmente, para comprender aspectos de la subjetividad de los maestros colectivizados, la narrativa se constituyó en la estrategia investigativa pertinente, bajo la cual se concibieron los grupos de discusión, los relatos biográficos y el análisis de documentos internos.

Finalmente, es necesario hacer dos precisiones: en primer lugar, que la investigación centró en reconocer las huellas de lo alternativo y no en las carencias de estas redes; parafraseando a Zibechi (2006) se priorizó en identificar estas huellas como momentos epistemológicos privilegiando su fugacidad e intensidad para visibilizar lo que está invisibilizado por las formas establecidas; en segundo lugar, se prefirió dejar intactos algunos testimonios extensos y no parafrasearlos, dado que narrarse es un acto político, escucharlos también. En este orden, se trata de una investigación que, apuesta por lo posible, lo emergente, en medio de las resistencias.

El libro se estructura en cinco capítulos: en el primero, se expone los aspectos conceptuales y metodológicos que orientaron este proceso investigativo; en el segundo, lo relacionado con el contexto de los sujetos de la investigación, exponiendo algunas de sus características; en el tercero, se analiza la subjetividad de las redes magisteriales a partir

de sus prácticas; en el cuarto, se expone cómo se configura la acción colectiva de estas redes; en el quinto, se analiza la comunagogía en las redes magisteriales como expresión de lo alternativo; finalmente, se presenta un apartado sobre las conclusiones de la investigación.

El autor

Aspectos conceptuales y metodológicos



Para comprender el trayecto de lo alternativo en las prácticas de la acción colectiva y la subjetividad de las redes magisteriales en Bogotá, se construyó un referente conceptual que orientó la investigación y se definió la metodología que posibilitó el alcance de los objetivos previstos.

Referente conceptual

En esta investigación se partió de los aportes teóricos del pensamiento crítico contemporáneo que establecen rupturas tanto con las lógicas positivistas en la investigación social como con concepciones liberales de la democracia. Igualmente, con las perspectivas esencialistas del poder, porque éstas limitan la comprensión y el reconocimiento de la riqueza social existente. No se desconocen las dificultades para lograrlo, pues, “(...) crear otra nueva epistemología es difícil porque tiene una gran dimensión de desaprendizaje. Tenemos que empezar a desaprender, a desaprender muchas cosas que aprendemos para poder aprender otras” (Santos, 2015, p. 34). Lo anterior, exige ampliar las perspectivas teóricas para reconocer conocimientos opacados y excluidos por lógicas de pensamientos unilaterales y hegemónicos.

En tal dirección, Castoriadis (1984), distanciándose de la perspectiva conjuntista identitaria, se centra en la dimensión imaginaria de las significaciones, trascendiendo lo racional y lo real. Por su parte, Zemelman propone la necesidad de distanciarse de las perspectivas objetivistas y centrarse en el plano de lo potencial y la viabilidad para construir una realidad nueva, cuyo centro sea la subjetividad constituyente. “La capacidad para imponer una direccionalidad a los procesos sociales depende, por lo tanto, de la importancia que en cada sujeto adquiera la dimensión subjetiva” (Zemelman, 1989, p. 81). Al mismo tiempo, De Sousa, propone la construcción de la razón cosmopolita más allá de la razón indolente. Esta reconfiguración de perspectivas teóricas emergentes da pistas para el análisis de la riqueza social, en las que el sujeto y sus dimensiones subjetivas tienen cabida, reconociendo su papel protagónico en el direccionamiento o construcción de otras realidades.

Estas perspectivas reconocen al sujeto como protagónico en las prácticas sociales, cuestionando aquellas en las que éste es reducido a instrumento de las estructuras y con perspectivas que reconociendo al sujeto lo conciben limitado a lo racional y determinado históricamente, proponiendo a cambio examinar dimensiones de la subjetividad y al sujeto como agente de transformación social, en el que la capacidad y la voluntad son fundamentales. Por ello, permiten comprender las redes magisteriales como protagonistas en la construcción y dirección de la realidad. Bajo esta perspectiva en la presente investigación se acudió

a las siguientes categorías: acción colectiva de las redes magisteriales y subjetividad comunalitaria, a continuación, se exponen:

Acción colectiva de las redes magisteriales

Para abordar esta conceptualización se exponen tres ámbitos: por un lado, la relación entre movimiento pedagógico y la acción colectiva de las redes magisteriales, por el otro, el poder instituyente de la acción colectiva de las redes magisteriales; finalmente, las prácticas sociales.



Movimiento pedagógico y acción colectiva de las redes magisteriales

Para comprender la acción colectiva de las redes magisteriales, se hace necesario reflexionar sobre la relación movimiento social–movimiento pedagógico, para lo cual se parte de Tarrow (1997) quien afirma que

(...) la acción colectiva contenciosa, aquella que es agenciada por quienes carecen de acceso real a las instituciones proponiendo reivindicaciones nuevas y que constituyen una amenaza para los otros, es la base de los movimientos sociales, por ser esta el principal recurso para enfrentar sus adversarios. (p. 25)

Por ello se hace pertinente diferenciar entre movimiento pedagógico y social. Por sus propósitos, el movimiento pedagógico se diferencia de los movimientos sociales en que sus apuestas trascienden el carácter contestatario, atribuido a este último por varios investigadores (Touraine, 1987), (Tarrow, 1997), (García, 2009). Al respecto, Martínez (2008), considera que el movimiento pedagógico no es simplemente contestatario, es una propuesta alternativa al poder dominante en cuanto a las visiones de escuela, maestro y pedagogía. De igual manera, Martínez, Unda y Mejía consideran que el movimiento pedagógico “(...) sin ser indiferente a las luchas sociales, presenta otra naturaleza, un tipo de lucha más cercano a la conquista de una subjetividad en lo pedagógico, lo político y lo social” (Martínez, 2008, p. 34). Es decir, el movimiento pedagógico puede agenciar sus apuestas instituyentes sin necesidad de limitar su actuar a la confrontación con el Estado.

Por otra parte, García (2009) imputa a la acción colectiva la capacidad de reconstituir el poder del Estado y atribuye a ésta alcances similares a los de los movimientos sociales; se toma distancia de esta perspectiva,

ya que puede invisibilizar acciones colectivas magisteriales que realizan transformaciones cotidianas y escolares sin llegar a reconstituir el poder, pues lo instituyente, como ya se dijo, no se limita a confrontar lo estatal, ya que la acción colectiva de las redes magisteriales lo trasciende.

Ahora bien, otros investigadores relacionan el trabajo en red con el ámbito cultural y se da una sincronía entre movimientos sociales y colectivos educativos. Para Ibáñez (2000), el campo común entre los movimientos sociales y educativos es precisamente lo expuesto como cultura transformadora, pues es claro que si las redes pretenden ser verdaderamente críticas y alternativas no pueden desvincular de sus propósitos el contexto social; en otras palabras, para el autor, si las redes no se constituyen a su vez como movimientos sociales sus acciones quedarían restringidas a cuestiones metodológicas y contemplativas, alejadas de la acción y desvinculadas de un compromiso real, vital y humano.

En relación con lo anterior, Ibáñez (2000) afirma, que resulta imprescindible que la educación o la formación que se otorgue desde estos movimientos educativos sea crítica y reflexiva, dado que desde esta postura las acciones pedagógicas y sociales ayudan al empoderamiento de los grupos socialmente excluidos, construyendo con ello una cultura transformadora⁵. De cualquier forma, la conexión entre los movimientos educativos críticos y los movimientos sociales tiene como objetivo que las diferentes organizaciones puedan unir propósitos y ganar mucha más visibilidad de sus propuestas. Se comparte con este autor, la necesidad de una educación crítica que transforme los contextos donde se inscriben las prácticas pedagógicas, pero se considera que la relación entre la acción colectiva de las redes magisteriales con el movimiento social es relativa, más aún cuando vivimos en una sociedad en movimiento, donde la categoría de movimiento social no alcanza a dar cuenta de la riqueza social existente en la movilización (Zibechi, 2017).

5 Hay que rechazar aquellos planteamientos educativos que se reclaman críticos, pero que no tiene en cuenta, en la práctica, a la totalidad del alumnado, o las de quienes, desde el ámbito social, no consideran que la mayoría de la población sea destinataria, desde el principio, de sus prácticas. Se trata de pelear por la igualdad económica y educativa, pero también de generar acciones que consigan conectar las preocupaciones más inmediatas de numerosos sectores sociales (Ibáñez, 2000, p. 24).

De ahí que, si bien el estudio de las redes y colectivos magisteriales puede abordarse como parte del movimiento pedagógico, ya que la perspectiva política que ha tenido este movimiento aporta a establecer horizontes en las acciones colectivas de aquellas, también estas pueden analizarse al margen de este. Por ende, se considera que la acción colectiva no se limita a lo contencioso⁶, pues se presentan acciones colectivas religiosas, festivas, deportivas, educativas, entre otras, que no se limitan a lo contestatario, sino que son formas de resistencia proactiva como sugiere (Martínez, 2008). En tal dirección, no se comparte lo expuesto por Touraine (1987): “Solo cuando las acciones colectivas tratan de transformar las relaciones de dominación social ejercidas sobre los principales recursos sociales –producción, conocimiento, reglas éticas– cabe la expresión “movimiento social” (Como se cita en Torres y Torres, 2015, p. 94), ya que dichas transformaciones también las producen las redes magisteriales, sin que por ello sean movimiento social.

Así pues, aunque todo movimiento es una acción colectiva, no toda acción colectiva es un movimiento social (Torres, 2007; Jiménez, 2007); no obstante, existen relaciones entre éstas, por ejemplo, las redes magisteriales están presentes y se potencian a la par con el movimiento pedagógico, pero su actuar no depende de este.

Coinciden Torres (2007) y Martínez (2008) en que las acciones colectivas de las Organizaciones Populares Urbanas (OPU), como las redes pedagógicas, no pueden catalogarse como movimiento social, aun a pesar de sus aportes a estos movimientos y sin negar su potencial transformador. Estas investigaciones dan cuenta cómo la acción colectiva no se restringe ni se limita al trabajo de los movimientos sociales, sino que se considera como una potencia que promueve formas de reactuación sobre la realidad, pues como se afirmó, no toda acción colectiva es movimiento social. Esta distinción es relevante, ya que permite reconocer la capacidad transformadora de la acción colectiva de las redes magisteriales, sin tener que darles a éstas el carácter de

6 Para Tarrow hay muchos tipos de acción colectiva, desde las votaciones y la afiliación a grupos de interés a los torneos de bingo y los partidos de fútbol. Pero no son estas las formas de acción más características de los movimientos sociales. Los movimientos plantean sus desafíos a través de una acción directa decisiva contra las elites, las autoridades u otros grupos o códigos culturales (Tarrow, 1997, p. 22).

movimiento social, aclarando que tampoco se opone a estos. En síntesis, reconocer el movimiento pedagógico y la acción colectiva de las redes magisteriales con sus propias dinámicas y no descalificar su potencial transformador por no constituirse en movimiento social, es el punto de partida propuesto para su comprensión.



Las redes magisteriales y su poder instituyente

Específicamente sobre la acción colectiva, vale señalar que ésta responde al contexto histórico y social en el que se inscribe. Al respecto Tarrow (1997) considera que “(...) la acción colectiva no es una categoría abstracta que pueda situarse al margen de la historia y de la política” (p. 23). En tal sentido, es necesario reconocer los cambios sociales actuales, como, por ejemplo, el incremento de la urbanización, el desarrollo informático, la globalización de los procesos, la regulación social, el paso de lo sólido a lo líquido como lo señala Bauman (2003) y el auge de la neotribalización (Maffesoli, 2004), entre otros cambios. Dicho contexto ofrece una multiplicidad de posibilidades para las acciones colectivas, esto es, en la perspectiva de Tarrow, ofrecer otras oportunidades políticas, pero sin limitarse a estas. Entonces, reconocer el contexto histórico en el que se inscribe la acción colectiva es punto de partida para comprender lo instituyente, pues como afirma Castoriadis (2005) la sociedad instituyente, por radical que sea, parte y actúa sobre lo dado.

Por otra parte, si bien en la acción colectiva están presentes las creencias y valores o, en palabras de Delgado (2007), los marcos de interpretación que la motivan, se requiere además analizar los cambios que se producen tanto en la subjetividad como en los procesos educativos, como resultado de tales acciones. De ahí que se considera limitado quedarse en el porqué de la acción colectiva propuesto por la teoría de los nuevos movimientos sociales o únicamente en el cómo desde la teoría de movilización de los recursos (Torres, 2007), (Massal, 2014), exigiéndose entonces una perspectiva acorde a las nuevas expresiones de la movilización pedagógica.

En el estudio de la acción colectiva de las redes magisteriales, se tiene en cuenta que se pueden establecer diferentes énfasis dentro de un mismo enfoque investigativo, llaman la atención aquellos énfasis que se centran en las transformaciones del sujeto, pues antes que indagar por las formas organizativas y sus motivaciones, interesa ver cómo se va configurando la subjetividad política como parte de la emancipación.

En ese sentido, en el estudio de la acción colectiva de las redes magisteriales, se parte de reconocer lo que Martínez (2008) considera respecto a que no toda forma organizativa de los maestros es transformadora, de ahí que la autora afirme: “Se toma distancia de esas formas de conexión e interacción, en las que se ve al sujeto como un “recurso” para asegurar cambios necesarios hacia la eficacia de los intereses de la sociedad de control y de la globalización en red” (p.19). Este hallazgo es relevante al momento de estudiar la acción colectiva de las redes magisteriales, pues desconocerlo implicaría darles un carácter transformador a organizaciones magisteriales funcionales a la política educativa, de ahí que sea necesario identificar, más allá de lo organizativo, las motivaciones y las acciones de perspectiva instituyente por las cuales se organizan los maestros.

Concuerdan las investigaciones de Martínez (2008) y Torres (2007), en que no toda forma organizativa construye identidad ni genera transformación. En el primer caso, advierte Martínez, que existen redes educativas funcionales al sistema que someten al maestro a intereses externos. En el segundo caso, señala Torres, que se generan formas de organización social por intereses puntuales que no configuran identidades a pesar de tener cierta estabilidad. Estos hallazgos llaman la atención sobre la necesidad de estudiar más allá de la forma organizativa de los maestros reconociendo otros aspectos de la acción colectiva.

En ese sentido, en cuanto a las transformaciones efectuadas por los maestros integrantes de las redes magisteriales, se resaltan los aciertos de Martínez (2008), quien muestra que los maestros que participan en redes los lleva a constituirse como sujetos de saber y de poder, “son maestros que se arriesgan a pensar distinto, a innovar, a participar en proyectos colectivos institucionales, a transformar su práctica” (p. 104). A esto se agrega que en dichos colectivos magisteriales se constituyen sujetos políticos, capaces de trascender el ámbito escolar, incidiendo incluso en la definición de la política educativa. Al respecto afirma Martínez (2008):

Nos arriesgamos a pensarlo y configurarlo como sujeto de acción política, capaz de actuar en instancias de definición de política educativa y de ejercer con mayor fuerza la dimensión política que se le reclama a la educación y que se convierte en acción inherente a su profesión. (p.19)

Este alcance político de los colectivos y redes magisteriales identificado en la investigación de Martínez (2008) es un aporte significativo para el estudio de estas, pues son los sujetos, en este caso los maestros, los que asumen posturas críticas, las agencian y posibilitan su incidencia más allá de los territorios escolares. En tal sentido, Martínez (2008) evidencia el papel fundamental que tienen las redes en la constitución de sujetos y saberes, principalmente en los maestros que participan en las acciones colectivas, entendiendo entonces,

(...) la red pedagógica como una forma de organización de los maestros, construida desde la voluntad y el deseo de los integrantes, que logra convertirse en terreno fértil para constitución de sujetos y saberes, a la vez que es portadora de movilización, de un movimiento pedagógico y cultural. (Martínez, 2008, p. 19)

Adicionalmente, tales alcances en la constitución de sujetos políticos se hacen más potentes al encontrarse con otros para construir tejido social estableciendo relaciones y vínculos sociales de reciprocidad. Así mismo, para Martínez (2008), “las conexiones, entramados, mallas humanas, interacciones —que caracterizan a las redes— se convierten en soporte para crear tejido social” (p. 137). Tales construcciones de tejido social pueden ir materializando el movimiento pedagógico. Por su parte, Torres (2007) también encuentra cómo la acción colectiva de las Organizaciones Populares Urbanas (OPU) aporta a la construcción de tejido social en los barrios de Bogotá. En el caso boliviano, la construcción de tejido social a partir de las redes sociales tiene como base el territorio. “Esto significa que, a diferencia de aquellas sociedades cuya ansiedad colectiva de cohesión ha dado lugar a la producción del territorio, aquí somos hijos del espacio, sin el cual no seríamos lo que somos en realidad” (García, 2009, p. 463). Entonces, la relación de la acción colectiva de estas redes con otros y con el territorio se constituye en un ámbito importante para su comprensión.

De igual manera, los procesos de la acción colectiva contribuyen a transitar de lo local a otros escenarios de incidencia. Al respecto García (2009) expone que “(...) la propia generalidad de la agresión localmente soportada ha ayudado a que estos nodos puedan crear una extensa red de movilización y acción común, primero regional, luego provincial y, por último, departamental” (p. 379). De esto, se infiere que un ámbito de análisis de la acción colectiva de los maestros organizados tiene que ver con la incidencia política y pedagógica a partir de la acción colectiva

de éstos, logrando transformaciones tanto en la subjetividad de los participantes como en la sociedad local donde se efectúan y posibilitan sus tránsitos a ámbitos regionales o más allá de estos, por ejemplo hoy existe la red iberoamericana de redes de maestros que ha organizado varios encuentros internacionales de redes magisteriales, en el año 2017 efectuaron el octavo en Michoacán, México.

Por lo anterior, se afirma que tiene capacidad transformadora la acción colectiva de las redes magisteriales, particularmente en y desde la vida local y cotidiana, construyendo el trayecto de lo alternativo, sin esperar hasta el cambio de las estructuras, aunque sin oponerse a ello⁷. Se logra reconocer, además, los intereses, las formas y los alcances de las articulaciones para la acción colectiva, la cual se presenta en diferentes contextos y niveles de la sociedad. Las huellas instituyentes de la acción colectiva de las redes magisteriales se expresan en la subjetividad de sus actores, la transformación de los contextos escolares, la emergencia de relaciones y vínculos sociales y en la construcción de tejido social.



Las prácticas sociales

Bajo la anterior perspectiva de acción colectiva, las prácticas educativas cotidianas de las redes magisteriales cobran relevancia al momento de su estudio. Para tal fin, el punto de partida es reconocer que las prácticas y proyectos pedagógicos de las redes magisteriales expresan su subjetividad y constituyen la acción colectiva de éstas. Tales prácticas están situadas en un contexto específico, en este caso la ciudad Bogotá, en medio de la regulación social, el control docente, la fragmentación de la práctica pedagógica y el aislamiento escolar respecto a sus territorios, pero también y sobre todo en medio de proyectos políticos agenciados por organizaciones sociales, vinculadas al magisterio que pretenden la emancipación, entre otras realidades. Es decir, dicha práctica “es histórica y contextualizada” (De Rivas, Martín y Venegas, 2002, p.30), dado que las prácticas expresan el contexto social en el que habitan sus actores, los cuales están en estrecha relación con la cultura existente y, por consiguiente, son cambiantes, son particulares y tienen sentido para sus actores expresando la subjetividad en un momento dado.

7 Al respecto la síntesis que hace Marx al analizar la lucha de clases en Francia se semeja con lo aquí planteado, pues el autor afirma: “limitar la lucha a la máquina estatal es un error”.

De ahí que, en el contexto histórico en el que se inscriben las prácticas de las redes magisteriales, se presente una permanente relación con la cultura existente, ya sea para su conservación o para establecer rupturas. Pues “(...) las prácticas inciden en la conservación-transformación de las culturas y, a su vez, las culturas inciden en la transformación-conservación de las prácticas” (Restrepo y Campo, 2002, p. 40). Independiente de que estas prácticas se efectúen de manera individual o colectiva, se requiere tener en cuenta el contexto histórico y político en el que se realizan.

Por otra parte, se considera que, para comprender las prácticas de las redes magisteriales como manifestación de su subjetividad, se requiere superar la perspectiva dicotómica entre objetivismo y subjetivismo, ya criticada por teóricos como Bourdieu. Ello porque “(...) la articulación entre objetivismo y subjetivismo se produce fundamentalmente con el concepto de habitus” (Gutiérrez, 2012, p. 9), lo cual permite comprender las prácticas de los maestros relacionadas con las transformaciones en la subjetividad, los contextos y las prácticas educativas.

Además del contexto histórico en el que se inscribe la práctica educativa de las redes magisteriales y de la necesidad de superar el enfoque dicotómico entre estructuras y sujetos, se hace necesario reconocer el papel de este último en las transformaciones escolares. Puesto que al trascender la perspectiva bourdiana se abordan las prácticas cotidianas a través del análisis de sus formas o maneras de transformar las reproducciones en creaciones. Al respecto, para De Certeau (2000), las manifestaciones y comportamientos de los consumidores son “producciones” sobre las cuales es posible indagar teóricamente, contrario a las posturas clásicas que marginaban al sujeto a las estructuras.

Adicionalmente, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas es lo que va configurando la experiencia y por ende reconfigurando subjetividades, lo cual incide de nuevo en las prácticas educativas. Estas hacen parte de un proceso y no son únicamente un producto, pues se considera que “(...) las prácticas cotidianas competen a un conjunto extenso, de difícil delimitación y que provisionalmente podríamos designar bajo el título de procedimientos. Son esquemas de operaciones, y de manipulaciones técnicas” (De Certeau, 2000, p. 94). Este proceso de construcción de experiencia va reconfigurando la subjetividad del maestro.

Sobre el estudio de las prácticas, De Certeau (2000), considera que existen en las prácticas diferentes estilos de acción, ya que “(...) uno puede distinguir las “maneras de hacer”, de caminar, de leer, de producir, de hablar, etcétera” (p. 36), a su vez estas pueden responder a dos grandes grupos: pues

(...) una sociedad estaría compuesta de ciertas prácticas desorbitadas, organizadoras de sus instituciones normativas, y de otras prácticas, innumerables, que siguen siendo ‘menores’, siempre presentes ahí, aunque no organizadoras de discurso, y aptas para conservar las primicias o los restos de hipótesis (institucionales, científicas) diferentes para esta, sociedad o para otras. (p. 56)

Las primeras, el autor las denomina estrategias y, las segundas, tácticas. De lo que se deduce que las prácticas tácticas escapan a la lógica de los poderes hegemónicos y permiten que lo débil se traduzca en fuerte. En este ámbito se instalan las prácticas de resistencia en las cuales se puede habitar lo alternativo. Desde esta postura, las prácticas educativas se expresan de diferente manera, tienen variados estilos y usos.

De acuerdo con Restrepo y Campo (2002), al conceptualizar las prácticas se considera que,

(...) una práctica es observable; en esta medida permite reconocer sus métodos o caminos que le dan su configuración particular y al reconocerlos permite repetirse como configurantes de la existencia; (...) las prácticas son la expresión de la existencia donde se anida el sentido de lo que nos distingue y lo que nos une. (p. 39)

De lo que se deduce, además, que las prácticas educativas aparte de ser observables también se relacionan con la subjetividad de las redes magisteriales.

Tales observaciones pueden efectuarse en diferentes espacios y momentos, pues las prácticas y proyectos pedagógicos no se limitan a espacios formales. Por ejemplo, para algunas organizaciones sociales, como FUNDAC⁸, estas pueden clasificarse en dos formas: cotidianas y formativas. Las prácticas, específicamente, formativas lo son en tanto acciones y procesos explícitos o no explícitos, evidenciadas únicamente

8 Fundac. Documento inédito, prácticas y modos de hacer.

por la existencia de niveles reflexivos de lo que se hace y por la posibilidad de pensarse así mismo. Por su parte, las prácticas cotidianas que sin ser necesariamente reflexionadas son fundamentales posibilitan la construcción de rasgos identitarios y, por lo tanto, son formativas para los y las integrantes de la organización porque definen parte de su identidad. Desde esta perspectiva, lo alternativo en las prácticas pedagógicas puede presentarse en espacios formales y no formales, tanto en la escuela como fuera de ella.

Es decir, la práctica educativa se expresa tanto en lo cotidiano como en lo formal, de allí la importancia de estudiarla en estos aspectos y no reducirlas a lo cognitivo, lo formal y lo explícito. Además, Restrepo y Campo (2002), consideran que “(...) las prácticas cotidianas se conducen de manera distinta a los actos correspondientes a la racionalidad científica, económica y política” (p. 24), por lo que se hace entonces necesario, en su estudio, tener en cuenta los afectos, las emociones, es decir ámbitos que trascienden lo racional.

Adicionalmente, se considera que las prácticas atañen a lo político, ya sea por su relación con el Estado o por las instituciones en las que se encuentran inscritas; en relación con los proyectos individuales y colectivos de los sujetos que, sin estar en correspondencia con el poder, son actos políticos. Entonces, las prácticas políticas,

(...) se definen como opciones autónomas y críticas frente al Estado, así como alternativas al orden social dominante; en coherencia, generan proyectos, despliegan voluntades y prácticas, y generan vínculos para hacer viables dichas opciones en los contextos poblacionales donde actúan, a la vez que las potencian como actores políticos. (Torres, 2007, p. 80)

De lo que se infiere que las prácticas realizadas por las redes magisteriales además de contener un carácter político expresan, a su vez, la subjetividad política de los maestros, la cual se reconfigura en la medida de su reactuación. Como consecuencia las prácticas y proyectos pedagógicos de las redes magisteriales adquieren su connotación política trascendiendo los espacios formales y en ocasiones siendo subterráneas como lo sugiere Scott, (2000). Esto implica procesos de reflexión pedagógica por parte de quienes las agencian que en este caso son las redes magisteriales.

En síntesis, para el estudio de las prácticas como expresión de la subjetividad de las redes magisteriales se considera necesario en esta investigación lo siguiente: superar en la investigación la visión dicotómica en la relación estructuras-sujeto, pues los dos se alteran mutua y simultáneamente; entender las prácticas inscritas en un contexto histórico y político; reconocer el papel del sujeto en el direccionamiento de la realidad. Las prácticas son observables; que dichas prácticas se expresan en espacios cotidianos formales y no formales y que éstas tienen un carácter político.

Lo alternativo es la subjetividad comunalitaria

Se parte de afirmar que existe una relación entre sujetos y subjetividades que se encuentran inmersos en los colectivos magisteriales y que establecen relaciones sociales y vínculos que configuran sentidos compartidos, pues no se concibe al sujeto sin subjetividad ni la subjetividad sin sujeto (Perres,1999).

La subjetividad individual y colectiva se entiende como el plano de realidad donde se articulan diferentes dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, como apropiación de su historicidad (Torres y Torres, 2000). En este marco, el sujeto, debe estudiarse más allá del carácter que le han dado algunos teóricos de la modernidad; entendiéndolo entonces, como sujeto involucrado socialmente y supeditado entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012), es decir, en interacción y en tensión tanto a su interior como en el contexto social existente, situación que se expresa en las redes magisteriales.

Específicamente, sobre la subjetividad, Torres (2006) al analizarla propone su despliegue en cuatro ámbitos de reflexión: lo cognoscitivo, lo práctico, los vínculos y la identidad. Al respecto el autor expone:

1. Cognoscitiva, pues, como esquema interpretativo y valorativo, posibilita la construcción de realidades, como lecturas del mundo y como horizonte de posibilidad de lo real; 2. Práctica, pues desde ella los individuos y los colectivos orientan sus acciones y elaboran su experiencia; 3. Vincular, dado que se constituye, a la vez que orienta y sostiene los lazos sociales; y 4. Identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales. (Torres, 2006, p. 91)

Si bien los cuatro aspectos mencionados anteriormente, permiten observar la subjetividad en su conjunto, se propuso en esta investigación centrar el análisis en su función práctica y a partir de ello comprender, sus horizontes, sus vínculos y su identidad; teniendo en cuenta sus tensiones, sus transiciones, sus temporalidades, su tejido social y su trayecto, es decir, una subjetividad en el dándose. Porque reconocer la subjetividad en movimiento o nómada como dice Grossber (1984) y Braidotti (2000) y estudiarla en su conflictividad permite una mayor comprensión de la cotidianidad del maestro. En ese ir y venir “(...) la subjetividad también posee su propia historicidad; se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o una dirección única” (Torres, 2009, p. 14).

Así pues, para comprender la configuración de la subjetividad a partir de las prácticas de la acción colectiva de las redes magisteriales en el dándose, es necesario distinguir, entre construir una realidad y direccionarla: “Construir una realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas” (Zemelman, 1989, p. 30). Por lo tanto, para analizar la reconfiguración de la subjetividad de las redes magisteriales se requiere reconocer tanto la construcción de realidad como su direccionamiento, manifestada ésta última, en las transformaciones de los contextos escolares por medio de prácticas, vínculos y relaciones sociales que van configurándola.

Si bien en esta configuración están presentes tres planos de la realidad: la necesidad, la experiencia y la utopía, es en la experiencia donde puede reconocerse la transformación de la realidad y la creación de nuevas realidades (Zemelman, 1992), donde juega un papel central los proyectos. Según este autor, el proyecto

No interesa en cuanto discurso ideológico que define los alcances (temporales y espaciales) de la acción, sino en tanto definición de las relaciones sociales en función de sus posibilidades de transformación (...) es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas. (p. 14)

Por ende, los proyectos educativos de las redes magisteriales como práctica social se consideran como el escenario fundamental para

analizar los diferentes vínculos que van constituyendo subjetividad a partir de sus acciones colectivas. En suma, lo clave es comprender que “en la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro” (Torres, 2006, p. 92), lo cual se expresa en los diferentes proyectos y prácticas de las redes magisteriales.

La subjetividad alternativa

Sobre lo alternativo, se considera que habita en la configuración de las subjetividades de estas redes magisteriales, trascendiendo lo contestatario, como se dijo, principalmente en su función práctica. En ese sentido, algunos investigadores establecen distinciones sobre lo contestatario y lo alternativo, al respecto Girardi (2004), diferencia entre prácticas de resistencia y prácticas alternativas, pues considera que la resistencia se limita a rechazar el modelo económico actual. Pero si ésta no quiere ser ahogada requiere trascender a lo alternativo, es decir, se requiere una propuesta alternativa al modelo imperante. No basta con interpretar o cuestionar lo existente, sino que se requiere la acción transformadora, ya que “(...) se considera que hay alternativa cuando lo dado, lo reificado y lo naturalizado se ponen en cuestión y los sujetos desde su posición de mundo realizan acciones para transformar aquello que es parte del anquilosamiento social” (Aguilera, González y Torres, 2015, p. 139).

En esa dirección, Houtar (2011) propone en la construcción de lo alternativo un paradigma para vivir en colectivo, el cual se compone de cuatro ejes:

(1) la relación con la naturaleza, (2) la producción de la base material de la vida, física, cultural y espiritual, (3) la organización colectiva social y política y (4) la lectura de lo real y la auto-implicación de los actores en su construcción, es decir la cultura. Cada sociedad tiene que realizar esta tarea (p. 18).

Por su parte, Ilich (2006) al analizar la escuela, propone de manera escéptica, la posibilidad de lo alternativo, pues considera que, toda la estructura social que mantiene la escolarización excluirá cualquier práctica formativa diferente a dicha institución.

La mentalidad escolarizada percibe estos procesos solamente como adoctrinamiento político. No puede comprender el propósito educativo. La legitimación de la educación por las escuelas tiende a que se visualice cualquier tipo de educación fuera de ella como accidental, cuando no como delito grave (Illich, 2006, p. 114).

Para el autor, el desestablecimiento de la escuela es inevitable, pero se debe tener cuidado en no introducir una institución global mucho más peligrosa, debemos entonces desestablecer la escuela o desescolarizar la cultura. En esa perspectiva las escuelas libres lo que hacen es definir habilidades de valor social definidas en consenso por la comuna. Pero,

(...) las escuelas libres, para que realmente lo sean, deben cumplir con dos condiciones: primero, deben dirigirse de manera que se evite la reintroducción del currículum oculto de asistencia graduada y estudiantes autorizados que estudien a los pies de maestros autorizados. Y, más importante, deben proporcionar un sistema en que todos los participantes, personal y alumnos, puedan liberarse de las bases ocultas de una sociedad escolarizada. (Illich, 2006. p. 130)

De ahí que, se considere que las prácticas alternativas son una producción para la transformación de lo dado, en lo que las relaciones no se entienden como estáticas, sino en movimiento y en tensión (Abal, 2007). Por ende, si bien no se desvirtúa las resistencias ni el cuestionamiento a lo existente, el énfasis de lo alternativo se centra en la construcción de otras realidades, de otros mundos posibles, es como ya se dijo, resistencia proactiva.

Más allá de los ámbitos que constituyen lo alternativo, coinciden estos investigadores, en que se debe trascender la resistencia, esto lleva a un conjunto de prácticas sociales en las que el sujeto altera su subjetividad en busca de su emancipación, creando nuevas realidades sociales.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario reconocer que lo alternativo en la subjetividad apuesta por otras maneras de ser respecto a la racionalidad instalada, que para este caso se propone como horizonte la comunalidad, categoría construida por intelectuales mexicanos a partir de las cosmovivencias de los pueblos originarios; ésta perspectiva se hace relevante en el actual contexto escolar, como ya se dijo, las prácticas y relaciones sociales instaladas están reconfigurando subjetividades y llevando a la fragmentación de la escuela y la práctica pedagógica; tales

relaciones han llevado a que la meritocracia individual se asuma antes que las apuestas colectivas y que se aisle cada vez más a la escuela del territorio.

Esto bajo la lógica de la competitividad, asistimos a “(...) un empobrecimiento de la subjetividad, de sus relaciones con otros y el deterioro de su entorno, (...), debilitando la posibilidad de emergencia de fuerzas sociales que impugnen el modelo económico y cultural predominante a nivel mundial” (Torres, 2002, p. 49); pues las estructuras de las relaciones sociales en la educación habitúan, desarrollan los tipos de conducta, estilos de autorrepresentación, identificación de clase (Medina, 1986) y fortaleciéndose lo individualitario (Martínez. J, 2014).

Afortunadamente, en resistencia a dicho contexto, vale mencionar que en la actualidad asistimos a un “síntoma comunitario” debido a la cantidad y diversidad de prácticas comunitarias agenciadas por los movimientos sociales (Torres, 2013). Lo cual posibilita extraer ricas experiencias políticas y educativas, máxime cuando estas dinámicas comunitarias se asumen “(...) como modo de vida que se resiste, se opone y se propone frente a la hegemonía del capital (...) sea como la cosmovisión desde la cual se vive y lucha, sea como horizonte de futuro de su acción” (Torres, 2013, p. 147).

Para comprender las actuales dinámicas comunitarias, se requiere una perspectiva basada en el pensamiento crítico latinoamericano, pues se coincide con Torres (2013) respecto a la crítica que Lash, Maffesoli y Nancy hacen a la dificultad que tiene el pensamiento occidental para abordar el estudio de la comunidad. Por eso, comprender la comunidad desde las miradas latinoamericanas, aún más desde las matrices de lectura de los pueblos originarios, permite una mayor riqueza de análisis lo cual potencia procesos sociales de otros contextos. En ese sentido, Torres (2013) retomando a Jaime Martínez Luna y a Felix Patzi, resalta que la comunidad no es un asunto de interés solo para los pueblos indígenas, es una experiencia histórica que puede beneficiar al conjunto de la humanidad y que lo comunal no solamente es una práctica social de las sociedades agrarias y antiguas, sino es también una práctica urbana y moderna.

Sobre lo comunitario, desde los pueblos indígenas de América Latina y sus intelectuales pueden mencionarse al menos tres corrientes que matizan el análisis: en primer lugar, la propuesta del boliviano Felix Patzi

(2009) quien distanciándose de la concepción liberal, habla del sistema comunal; en segundo lugar, está la perspectiva de la comunitariedad propuesta por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, que partiendo de la cosmovisión la entienden no sólo como categoría de análisis, sino como modo de vida de éstas comunidades; finalmente, la perspectiva de la comunalidad propuesta por intelectuales indígenas de Oaxaca quienes la conciben como una dimensión espiritual, perspectiva que trasciende las mismas comunidades indígenas, es decir, desde la comunalidad se puede entender lo humano en general.

En cuanto a la teoría del sistema comunal, propuesta por el boliviano Felix Patzi (2009), quien critica la perspectiva culturalista que ha analizado las comunidades indígenas, tanto los indianistas como los indigenistas, sugiere a cambio enfatizar en comprender la gestión económica y política de éstas; para ello, parte de las nociones de sistema y entorno para fundamentar su lectura; la primera referida a la relación de los diferentes elementos que constituyen el proceso; mientras la segunda, los elementos que inciden en el primero o viceversa, pero que no hacen parte del sistema (Patzi, 2009), (Torres, 2013).

Por su parte, Torres (2013) cuestiona esta perspectiva por su enfoque marcadamente racionalista debido a que toma la gestión económica y política como la base de su planteamiento; por ejemplo, el autor expone que el Taller de Historia Oral Andina cuestiona el descuido de Patzi en la parte epistémica. Críticas que en esta investigación se comparten, aunque se rescata de Patzi su planteamiento de lo posible de construir sistemas comunales en medio de entornos liberales o capitalistas.

Respecto al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), quien ha venido construyendo la perspectiva de la comunitariedad como categoría de análisis y como modo de vida de estas comunidades enfatiza que la educación es considerada como base para la lucha social, como construcción del pensamiento que permite analizar los problemas, descubrir las raíces y fortalecer la identidad. En esta perspectiva, la educación es un espacio organizativo en el que se construye comunidad y se fomenta la mentalidad crítica y el compromiso para direccionar los proyectos de vida.

Siguiendo al CRIC (2004), la comunitariedad se expresa entre otras, en que los dirigentes indígenas relacionaron la escuela con los propósitos

políticos de la organización; establecieron diálogos entre los saberes propios y los de afuera facilitando la interlocución entre política y pedagogía; promovieron el diálogo entre generaciones y entre lenguas, afianzando la cosmovisión de la comunidad indígena.

En esta propuesta del CRIC (2004), el papel de la educación en fortalecer este proceso se expresa en que “incluso, siempre se había reivindicado el carácter comunitario de las escuelas del CRIC, pero con la herramienta de la lingüística se pudo profundizar en las raíces de esa comunitariedad” (CRIC, 2004 p. 95). De ahí que, las relaciones de comunitariedad se expresan en la vida cotidiana, como lo es el saludo diario, pues, por ejemplo, en NASA se agradece al momento de saludar por el trabajo que se realiza, ya que es para todos, partiendo de un principio colectivo. La comunitariedad va más allá de las relaciones con los seres humanos, involucra también la relación con los sitios sagrados. El Tul que es un espacio donde se cultiva, expresa una comunitariedad integral, ya que en este se da la relación con los humanos, la naturaleza y el cosmos, por eso, el Tul sirve para la reflexión cosmogónica (CRIC, 2004).

Así las cosas, de esta perspectiva se resalta, el papel que le otorga a la cosmovisión para orientar las prácticas sociales; la relación que establecen entre la vida escolar y las metas políticas de la organización indígena; la relación entre generaciones, con la naturaleza, con los lugares sagrados y con los otros saberes como expresión de la comunitariedad.

Finalmente, está la perspectiva de la comunalidad, como ya se dijo, esta propuesta conceptual ha sido construida por intelectuales Oaxaqueños, sus principales exponentes son: Jaime Martínez Luna, Juan José Rendón, Adelfo Regino, Floriberto Díaz y Benjamín Maldonado.

La comunalidad abarca los diferentes escenarios de la vida individual y colectiva, “la singularidad de la comunidad indígena no radica en su espacio, sino en su espíritu comunitario, lo que estos pensadores indígenas de Oaxaca nombran como comunalidad” (Torres, 2013, P. 181). Siguiendo a Díaz (2003), los elementos centrales de la comunalidad son cuatro: el territorio, el poder, el trabajo y las fiestas comunitarias que se soportan en la asamblea comunitaria. La comunalidad en esencia “(...) es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma

en que se define y articula la vida social” (Maldonado, 2003, p.6). La relación con el territorio trasciende lo físico, pasa por lo comunitario y lo espiritual; el poder se basa en las decisiones que toma la comunidad, en el sistema de cargos comunitarios; el trabajo comunal se basa en el tequio, es un derecho y un deber de los comuneros y; las fiestas comunitarias donde se fortalece la ayuda mutua, la recreación colectiva, el parentesco, concretando de esta manera la comunalidad.

Según Rendón y Ballesteros (2003) la educación se constituye en un aspecto auxiliar de la comunalidad, sin llegar a ser uno de los fundamentales, sin embargo, Ángeles (2013), expone la relación entre pedagogía y comunalidad, en los cuatro ámbitos mencionados: 1) la territorialidad aporta en la necesidad de estar juntos, compartir espacios, tejer relaciones, construir tejido social y fortalecer los lazos comunitarios. 2) La asamblea como espacio colectivo y como dispositivo pedagógico aporta porque propicia interacciones y procesos de aprendizaje, es un lugar de encuentro, de intercambio, de asombro. Así, entonces, en su dimensión pedagógica, la Junta Comunal, genera procesos formativos en el que la presencia del otro es condición indispensable. 3) El trabajo colectivo como dispositivo pedagógico dispone a aprender técnicas y habilidades de los otros; dispone al diálogo, a la relación intersubjetiva en el que haya espacio para el afecto, la experiencia, el conocimiento. Finalmente, 4) la fiesta comunitaria como dispositivo pedagógico que aporta al disponer a los habitantes de la comunidad en una actitud de disfrute de la oportunidad de estar juntos y de establecer relaciones de comunicación, de aceptación de la diferencia y de valoración de las aptitudes personales en la concreción de las tareas que permitan el fluir de la fiesta para que se llegue al clímax. Siendo entonces, la comunalidad una alternativa a las prácticas y relaciones sociales instaladas en la escuela.

Teniendo en cuenta lo expuesto y concibiendo las anteriores tres perspectivas como complementarias y no excluyentes para extraer su esencia y ante la diversidad y riqueza de prácticas educativas dispersas reconocidas en Cauca (Colombia) y en Oaxaca (México), que junto a la necesidad de “la lucha [para la] transformación en que estamos empeñados hemos de empezar por desechar el sistema conceptual en que hemos sido educados. Sólo así podemos ocuparnos de dismantelar el régimen que lo produjo y construir el mundo nuevo” (Esteva, 2008: 5, citado por Torres, 2013), fue que emergió la comunagogía

como propuesta de análisis para comprender los procesos educativos alternativos.

Para ello, si bien se partió de los cuatro aspectos fundamentales de la comunalidad a saber: el territorio, el poder, el trabajo y las fiestas (Díaz, 2003), (Rendón y Ballesteros, 2003) en la propuesta de la comunagogía la educación se constituye en fundamental, a pesar de como ya se dijo, ésta se concibe como auxiliar en la comunalidad. En ese sentido, la primera reflexión para proponer la comunagogía, inició al reconocer que en tales procesos educativos en contextos de comunidades indígenas se caracterizan ante todo por sus lógicas comunitarias, pues sin desconocer al individuo, los procesos de formación tanto en las experiencias de Cauca y Oaxaca tienen estrecha relación con la comunidad, se dan en la comunidad y se dan para la comunidad (Jaime, 2017). En estos procesos el maestro se constituye en un guía de la comunidad y no exclusivamente del niño, los procesos de reflexión sobre el acto educativo se dan en relación con los propósitos de la comunidad, las relaciones entre sujeto, escuela y método trascienden a lo comunitario, lo que permite afirmar que los procesos de formación tienen como base lo común, de ahí que lo que se realiza en estos procesos educativos pueda nombrarse como comunagogía.

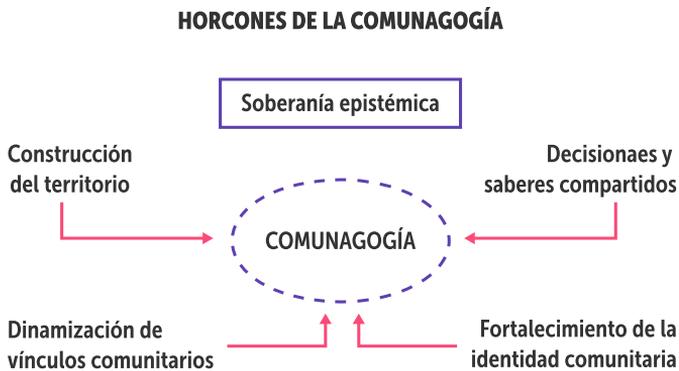
Por ello, basado en la comunalidad, se retoma además para lo educativo los siguientes aspectos conceptuales⁹: de la comunitariedad propuesta por el CRIC la importancia de la cosmovisión en la orientación de la vida escolar y la necesidad de enfatizar en lo epistémico que propone el Taller de Historia Oral Andino en la reconstitución del Ayllu emergiendo el horcón sobre la soberanía epistémica. Retomando la fiesta como disfrute de la comunidad base de la comunalidad y de cómo las diferentes prácticas educativas se relacionan con los propósitos de la organización indígena propio de la comunitariedad se sintetiza el

9 Sin duda en los procesos de educación propia del CRIC, en los de la educación comunal en Oaxaca, en los de educación intercultural en Cauca, que logré investigar, existe una riqueza conceptual que vale la pena seguir reconociendo; sin embargo, tan sólo se retoman algunos ya mencionados en la comunagogía, que se consideran pertinentes para la presente investigación, pues otros como el de autoridad, interculturalidad, cosmogonía, entre otros, se consideran no pertinentes para analizar el contexto educativo actual urbano.

horcón de identidad con los proyectos de la comunidad. Partiendo que lo asambleario en la comunalidad y la comunitariedad se fundamenta en compartir decisiones incluido en la escuela, pero que además se comparten saberes en los procesos de formación, es que se propone el horcón de decisiones y saberes compartidos. De igual manera, los horcones de construcción territorial y de apuestas colectivas y dinamización de vínculos comunitarios se extraen de los procesos educativos tanto de la comunalidad como de la comunitariedad. Lo anterior constituye los cinco horcones propuestos para la comunagogía.

Finalmente, de la propuesta de Felix Patzi se retoma la posibilidad de construir lo comunal en entornos liberales o capitalistas, lo cual es complementado con la perspectiva de la comunalidad en cuanto que ésta trasciende lo indígena pues desde dicha perspectiva se puede entender lo humano en general y, por ende, lo educativo en particular. De ahí que se proponga la comunagogía como posibilidad en las instituciones educativas públicas, donde en la actualidad prima un entorno autoritario y de mercado.

Gráfica 1. Horcones de la comunagogía.



Fuente: Elaboración propia

En suma, para la presente investigación la subjetividad alternativa, partiendo como ya se dijo, de la comunalidad resignificándola con aspectos de la comunitariedad y del sistema comunal, se expresa en la relación que las redes magisteriales por medio de sus prácticas

establecen con el territorio, no sólo escolar sino en otros escenarios de la ciudad; el uso de la asamblea para la toma de decisiones, tanto al interior de los colectivos como en los espacios de articulación de estos; el trabajo colectivo y voluntario que realizan como parte de su quehacer cotidiano; los eventos educativos y pedagógicos colectivos donde se comparten saberes, emociones y sueños que fortalecen la identidad; lo que junto, a la soberanía epistémica que consiste en nuevas maneras de ser y estar respecto al conocimiento, al tiempo, y la realidad, constituyen la comunagogía (Jaime, 2017).

En síntesis, la comunagogía se expresa en los ámbitos señalados en la gráfica anterior y consiste, como ya se dijo, en que los procesos de formación se dan con la comunidad, desde la comunidad y para la comunidad. Se dinamizan una serie de relaciones sociales alternativas que instituyen sujetos políticos y proyectos colectivos. A partir de ello, se presenta una reconfiguración de las relaciones con el saber, con el territorio y con los otros seres humanos desde una apuesta comunalitaria.

Esta propuesta analítica fue resultado de la investigación que realicé en los procesos educativos en comunidades del departamento del Cauca y Oaxaca, como necesidad para fundamentar lo alternativo en los procesos educativos, que a partir de la comunalidad se logra construir la comunagogía como perspectiva de análisis¹⁰. Esta matriz analítica se constituyó como herramienta metodológica para reconocer lo alternativo en las prácticas de la acción colectiva de las redes magisteriales investigadas y reconocer la subjetividad instituyente.

Si bien, cada ámbito se especifica en el capítulo quinto, se presenta a continuación de manera sucinta una breve explicación: La soberanía epistémica es una necesidad para la emergencia de lo alternativo, (Bartra, 2011) enfatiza en que acabar con la minusvalía epistémica es el primer punto para la emancipación, aunque como afirma (Santos,

10 Esta propuesta conceptual partió de dos criterios: en primer lugar, de reconocer que en los movimientos sociales y prácticas comunitarias habita lo alternativo siendo necesario extraer de dichos procesos las huellas emancipatorias; en segundo lugar, del análisis inicial de datos dispersos de estos procesos extrayendo lo esencial como lo sugiere Mao Tse Tung para la construcción de conceptos (sobre la práctica, Oe 1968, Lenguas Extranjeras de Pekín).

2015) sea difícil el desaprendizaje de la epistemología instalada, se hace posible en los procesos educativos, por ejemplo estableciendo rupturas con el eurocentrismo y el antropocentrismo, entre otros; dicha soberanía no pretende el pensamiento único, por el contrario busca florezcan diversas epistemologías.

Las perspectivas asamblearias en la toma de decisiones y en el diálogo de saberes constituye otro de los ámbitos de la comunagogía, debido a que estos son dispositivos para los procesos educativos (Ángeles, 2013). Lo anterior establece rupturas con lógicas autoritarias instaladas en la escuela y con aquellas que consideran al maestro como el portador único del conocimiento, reconociendo a cambio saberes en los demás sujetos educativos y en los territorios. De igual manera, las apuestas colectivas que dinamizan vínculos comunitarios se constituyen en otro eje de la comunagogía, debido a que dispone al diálogo, a la relación intersubjetiva en el que haya espacio para el afecto, la experiencia y el conocimiento (Ángeles, 2013). De allí que se establezcan rupturas con el individualismo posesivo en palabras de Popkewitz (1994), característico de la escuela actual.

En esta perspectiva, la construcción territorial se constituye en otro horcón de la comunagogía, debido a que teje vínculos entre la escuela y el territorio, trascendiendo lo geográfico, pues pasa por lo comunitario y lo espiritual (Rendón y Ballesteros, 2003), estableciendo rupturas con el aislamiento escolar respecto al territorio, predominante en la actualidad.

Finalmente, el fortalecimiento de la identidad comunitaria constituye otra característica de la comunagogía, sobre todo en la pertenencia a ésta (Becerril, 2014), lo cual establece rupturas con la indiferencia a problemáticas existentes en las comunidades y construye utopías compartidas entre la escuela y la comunidad. En fin, para la presente investigación, la comunagogía se constituye en la subjetividad alternativa que se configura a partir de las prácticas de la acción colectiva de las redes magisteriales.

Metodología

Esta investigación se asumió desde el enfoque sociocrítico y centró su interés en captar o reconstruir la realidad social, a partir del sentido

que dan los maestros colectivizados a sus acciones. Además, porque se buscó reconocer las huellas emancipatorias en sus propias prácticas, generando acciones que provoquen la reflexión y el reconocimiento de los modos como se construyen los procesos de transformación escolar y magisterial. Es claro que no se esperó verificar realidades objetivistas, sino los tránsitos tanto de la subjetividad de quienes participan en los colectivos como de sus prácticas pedagógicas. Aquí cabe mencionar lo expuesto por Ibáñez (1991) en cuanto a que “(...) la investigación social no clásica está regulada por el presupuesto de reflexividad, que postula un objeto definible solo en su relación con el sujeto” (p. 10).

Habermas (1990), distinguió tres ámbitos investigativos: el ámbito de la vida donde prima el interés técnico; el ámbito simbólico donde prima el interés práctico y; el ámbito social donde prima el interés liberador y emancipador. El primero, se centra en el perfeccionamiento de los instrumentos de trabajo; el segundo, devela los procesos de comprensión a partir de la interacción; el tercero, devela lo hegemónico proponiendo acciones para modificarlo, por ende, acciones emancipadoras. Esta investigación, como se dijo, asumió el tercer enfoque debido a los intereses que la motivaron.

En dicha perspectiva, partiendo de Torres (2004), lo sociocrítico en esta investigación se expresó en relacionar el sistema de conocimiento con el sistema político, en ese sentido se develó el contexto de la política educativa en el que se inscriben las prácticas y la acción colectiva de las redes magisteriales, así como el reconocimiento de las rupturas desde donde la cuestionan. Por otra parte, esta investigación no se limitó a reconstruir lo cotidiano, sino que se movilizó a la reflexión individual y colectiva con los participantes en estas redes para visibilizar las hegemonías y asimetrías en el saber y poder; también, se logró trascender de la descripción a la construcción de esquemas de interpretación para comprender la acción colectiva y la subjetividad magisterial. Finalmente, el interés investigativo estuvo motivado por la comprensión, la construcción y la transformación del quehacer de las redes magisteriales, coincidiendo de esta manera con las investigaciones plebeyas propuestas por el citado autor.

Las transformaciones fruto de ésta investigación, obedecieron principalmente en palabras de Zemelman (2011) a dinanismos de la praxis, antes que a dinanismos estructurales, lo cual se expresó en

transformaciones en la subjetividad tanto del investigador como de los sujetos co-participes del proceso investigativo, así como en apuestas instituyentes de algunas de las redes magisteriales; a tal punto que la comunagoría se ha constituido como corriente educativa en el colectivo Nuevos Maestros por la Educación (NME) y ha motivado reflexiones entre las redes que convergen el Círculo Pedagógico de la ADE. También porque esta investigación visibilizó transformaciones opacadas por lógicas unilaterales que desperdician las experiencias como afirma Santos (2006), lo cual se logró al indagar en el subsuelo político (Tapia, 2008) las luchas sociales y las transformaciones que están agenciando dichas redes magisteriales.

Si bien se partió de algunas categorías que orientaron la interpretación de la información, no se desconoció la posibilidad de emergencia de otras, pues el enfoque sociocrítico da cabida a lo inesperado. En este proceso, se tejieron permanentemente los hallazgos empíricos con los saberes construidos por los sujetos participes de la investigación. Tal proceso se deslinda de la linealidad tanto en la subjetividad como en las prácticas de los colectivos. Como plantea Latorre, al retomar la perspectiva del maestro como agente de cambio, reconociendo sus subjetividades para comprender su devenir “(...) como etapas de una trayectoria de desarrollo profesional continuo, donde tanto las subjetividades como las acciones de los actores van siendo construidas, deconstruidas y reconstruidas permanentemente” (2002, p. 194).

Al centrar la indagación en aspectos subjetivos y objetivos de los actores educativos, ya fuese a través de sus narrativas orales individuales y colectivas o a través de sus producciones escritas se permitió no solo el reconocimiento de las realidades, sino las potencialidades y posibilidades para su transformación, se reconoció lo potencial y las emergencias en proceso. En ese sentido, al reconocer las experiencias y los relatos de los maestros, complementados con la revisión de las producciones escritas por sus colectivos, se comprendió el porqué de sus acciones y sus transformaciones. Particularmente, esta investigación buscó desentrañar la tensión entre las intenciones de los maestros que se asumen alternativos con las huellas emancipatorias construidas tanto en la subjetividad como en los contextos, en medio de las actuales condiciones de posibilidad en la escuela y otros escenarios educativos donde actúan los colectivos magisteriales.

Bajo tal perspectiva se acudió a la narrativa como estrategia investigativa, al respecto, retomando a Herrera (2014), se tuvo en cuenta que en la investigación social se hace un uso fecundo de la narrativa testimonial, ya sea en el análisis de fenómenos específicos o para tomarla como centro mismo de la investigación. Según esta misma autora, existen dos vertientes sobre el papel del investigador en la narrativa: la primera, considera que el investigador tiene un papel subordinado ante los documentos o testimonios dejando sus puntos de vista al final; la segunda, considera que el investigador es activo en el proceso, porque diseña la investigación, define el objeto de estudio, elige a quienes entrevista. Es decir, existe una interacción entre el investigador y los sujetos o los documentos testimoniales. En la presente investigación se asumió la última postura.

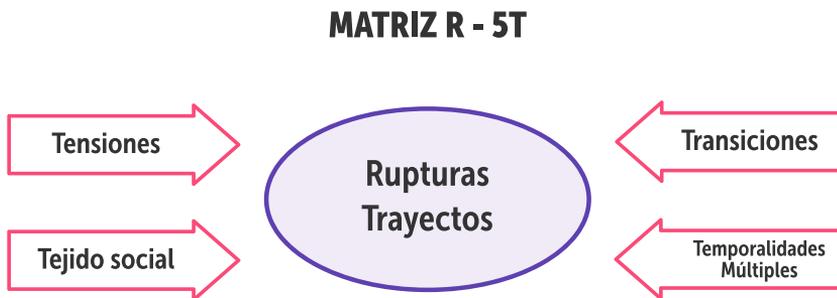
La narrativa ofreció la posibilidad de profundizar en los sentidos y significados que los maestros colectivizados dan a sus acciones. En palabras de Ángeles (2013), la narrativa permite realizar una hermenéutica experiencial de los sujetos participantes; pues es válido y urgente escuchar a quienes con frecuencia no tienen espacios para decirse y narrarse. Tales narrativas van configurando las experiencias individuales y colectivas, posibilitando el autodescubrimiento de sus propios procesos y evitando de esta manera el desperdicio de la experiencia.

Los testimonios de los maestros fueron asumidos como documentos, al respecto Herrera (2014), apoyándose en Crenzel, recomienda analizar los marcos epistémicos de los relatos y que dicha narrativa pueda ser verificada, compartida y discutida. Vale señalar que el mismo ejercicio narrativo de los maestros, se constituyó en un ejercicio de resistencia a la tendencia de la política educativa que pretende constituir a éstos en operarios del currículo, pues dichas narraciones llevan a la reflexión y a la visibilización del sujeto. De igual manera, el énfasis de las narraciones estuvo en reconocer las huellas emancipatorias en las acciones colectivas de los colectivos magisteriales y no en sus carencias.

Bajo esta perspectiva, las narrativas sobre los colectivos magisteriales se realizaron en dos ámbitos: la reconstrucción de sus prácticas en las acciones colectivas y la reflexión sobre éstas; con el propósito de superar la limitada descripción se da paso a la movilización subjetiva y pedagógica de los partícipes en el proceso investigativo, reconstruyendo sus trayectos alternativos.

Para analizar las prácticas como expresión de la subjetividad, se partió desde una matriz analítica de perspectiva epistemológica relacional nombrada matriz R-5T: ruptura-tejido social, transiciones, tensiones, temporalidades y trayectos de las prácticas pedagógicas¹¹. Esta matriz tuvo múltiples entradas: de un lado, para evidenciar procesos de reconstrucción en los proyectos educativos y pedagógicos; de otro, para ir consolidando las propuestas alternativas que se reconozcan a través de la perspectiva de la comunagogía. Se trata de una herramienta académica y política a la vez.

Gráfica 2. Matriz R -5T



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las rupturas, el punto inicial es el conjunto de prácticas que realizan los sujetos en tensión con lo establecido en un contexto dado; dichas rupturas, en palabras de Zemelman (1989), pueden expresarse en las construcciones de realidades o en su direccionamiento, lo cual se expresa en la subjetividad de los actores y en las prácticas educativas.

11 La matriz R - 5T es una propuesta analítica de los entramados y movimientos de las acciones educativas, pues a partir de las rupturas se consideran 5 ámbitos: tejido social, tensiones, tránsitos, temporalidades y trayectos de éstas. Esta matriz de análisis fue enriquecida con conversaciones con la profesora María Cristina Martínez y se fundamenta en el texto de Mao Tse Tung “sobre la Contradicción” y el pensamiento de temporalidades múltiples en las prácticas sociales de la comunidad indígena de Ambaló en Silvia – Cauca, que reconoció al realizar la investigación de maestría.

Sobre las tensiones, metodológicamente se logra mayor comprensión de las prácticas, si se parte de reconocer que al interior de cada una de estas existe tensión entre lo existente y lo nuevo, en palabras de Castoriadis (2005), entre lo instituido y lo instituyente. Por ello, lo que procede desde el punto de vista analítico, es encontrar las tensiones entre estos dos aspectos, en la misma práctica, esto permite entenderla como proceso en pugna, antes que, como proceso ya acabado, es decir, en las prácticas se expresan las relaciones de poder. En ese dándose, lo instituyente puede instituirse, lo “nuevo” puede “envejecerse”, pero también lo instituyente, lo nuevo puede imponerse, permitiendo de esta manera relacionar la tensión con la transición y esta con el tejido o entramado social construido.

Respecto a las transiciones, las prácticas educativas pueden comprenderse no como algo acabado, sino en transición hacia la utopía o proyecto político, incluso en retroceso a estos; al respecto, vale tener en cuenta lo expuesto por Santos (2007), al referirse a los actos fundacionales como originarios, incompletos y confusos, desde esta perspectiva se da paso al devenir. “Claro que un proceso de este tipo exige una atención analítica, pero aquí está la dificultad: cuanto más necesaria es la reflexión analítica, más difícil es hacerla, y eso es también típico de los procesos transicionales y fundacionales” (Santos 2007: 5). La práctica educativa vista en transición, supera la imagen de algo estático y perfectamente definido como diría Martínez Boom (1990).

En cuanto al tejido social nos referimos a la necesidad de abordar el estudio de los proyectos y prácticas educativas, en relación con diferentes ámbitos de la vida social, ya sea en lo organizativo o en relación con otras dimensiones de los procesos sociales. Vale recordar, retomando a Giroux (1997), que para la teoría crítica, la relación entre la parte y el todo, entre lo específico y lo universal es una apuesta metodológica necesaria. Por ello, lo educativo al analizarse de manera holística toma relación con la coherencia que existe entre lo educativo, lo pedagógico, la enseñanza y la didáctica (Lucio, 1989), pues al hacerlo de manera aislada sucede que una didáctica puede ser presentada como alternativa, pero puede responder a una propuesta educativa conservadora al relacionarla con el proyecto político.

Por otra parte, retomando a Torres (2009), se tiene en cuenta que el tejido se expresa de dos maneras: en lo organizativo (tejido asociativo)

y en los diferentes vínculos construidos desde las prácticas educativas (tejido social). En cuanto al tejido asociativo, las diferentes redes magisteriales, van trenzando formas organizativas tanto al interior de las instituciones educativas como en los territorios, incluso enredándose con otras organizaciones sociales existentes allí; en cuanto al tejido social, van construyendo vínculos afectivos, identitarios, ideológicos y por ende políticos tanto a su interior como con otros.

En lo relativo a la temporalidad múltiple en los proyectos y prácticas educativas, se requiere romper con la idea fundada de que dichas experiencias transitan de manera lineal hacia una sola temporalidad, hacia un futuro que rompe absolutamente con el pasado y el presente, dado que tales procesos son multitemporales. Incorporando, además, aspectos creados con anterioridad por otros sujetos, fortaleciendo aspectos del presente, innovando o retrocediendo, pero en ningún caso únicamente se incorporan elementos del futuro; incluso, se creía que los procesos indígenas de educación propia, transitaban únicamente recuperando el pasado, pero estos incorporan pasado, presente y futuro (Jaime, 2010), como afirma Zemelman “(...) las temporalidades de los fenómenos son muy variables, los tiempos son múltiples, no hay un solo tiempo que fije el fenómeno, sino muchos tiempos” (2005, p. 77).

Hay que considerar que un proyecto y práctica pedagógica no es alternativa por incorporar aspectos del pasado, que debe rechazar todo lo presente para serlo o que sólo lo que corresponde al futuro lo es, no permite comprender la riqueza de un proceso educativo. Por ello, se coincide con Betancourt (2015), para superar la temporalidad lineal, perspectiva que vemos como obstáculo epistemológico.

En el trayecto entre el dicho y el hecho del proyecto, se presenta una permanente tensión entre la utopía prevista y las prácticas realizadas, entre construir la realidad y direccionarla, entre lo posible y la realidad (Giroux, 1997). Esto es importante tenerlo en cuenta, pues el análisis en ocasiones se centra en los programas previstos o en políticas escritas y en ocasiones en las prácticas como experiencia, siendo necesario abordar estos dos aspectos, relacionándolos y entenderlos en permanente tensión y transición. En ese sentido, desde el punto de vista metodológico, reconocer el trayecto que existe entre el dicho y el hecho, entre la teoría y la práctica, entre el decir y el hacer, es otra de las aristas para el estudio de los proyectos y prácticas de las redes magisteriales.

En suma, en las narrativas sobre la reconstrucción de las prácticas pedagógicas de las redes y colectivos magisteriales se tuvieron en cuenta las rupturas, sus transiciones y las tensiones en su interior entre lo instituido y lo instituyente, incorporando la multitemporalidad; y en relación con la utopía prevista, la construcción de tejido educativo. Estas son premisas que permitieron una mejor comprensión de las dinámicas de la construcción de experiencias educativas y pedagógicas emancipatorias. Vale precisar que el análisis sobre las rupturas y el trayecto son la síntesis del proceso estudiado.

Para estas reflexiones, se partió de los permanentes tránsitos del maestro y los colectivos a lo largo de su quehacer educativo, en el que la relación con el contexto lo lleva a actuar, ya sea para adaptarse o transformarlo de acuerdo con sus interpretaciones sobre éste. Lo principal es que el ejercicio auto reflexivo lleva a que los maestros dejen su limitado rol de ser investigados a asumirse como investigadores. Se considera que la reflexión parte de la reconstrucción de las acciones colectivas y se efectúa en la interacción del maestro con otros sin desconocer lo individual, permitiendo de esta manera autodescubrirse y, por ende, alterar su subjetividad. Al respecto, es necesario decir que, el proceso de reconocimiento a su vez se fue constituyendo en uno de autodescubrimiento, a raíz de los encuentros colectivos entre los participantes del proceso investigativo, lo cual permitió tanto a unos como a otros fortalecer sus identidades.

Bajo dicha perspectiva metodológica, en la presente investigación se utilizaron técnicas que aportan al reconocimiento de las transformaciones en la subjetividad y en las prácticas pedagógicas de los colectivos de maestros seleccionados. Se acudió al relato de vida, los grupos de discusión y el análisis documental.

La razón principal para la utilización del relato de vida es que la narrativa biográfica no se limita al habla, sino que comprende diversas expresiones; lo anterior Arfuch (2008), lo llamó el espacio biográfico. En ese sentido, para concretar los objetivos propuestos en la investigación, se hizo necesario reconocer por medio de varios relatos de vida de los maestros integrantes de las redes magisteriales, los tránsitos, la relación y el desarrollo de sus acciones colectivas tanto en el contexto escolar como fuera de éste. Por medio de la narrativa fue factible documentar y reconocer los ámbitos y componentes de la transición de los procesos

antes de las transformaciones, permitiendo examinar lo particular de los tránsitos de una faceta a otra de los maestros y colectivos. Del mismo modo, permitió ver los trayectos de las acciones colectivas, así como de su subjetividad en los momentos estudiados. Esta reflexión permitió reconocer los itinerarios de los colectivos y redes magisteriales en la búsqueda de la alternativa educativa.

El relato de vida cobra importancia porque muestra y potencia la subjetividad, Arfuch (2008) considera que “(...) el lenguaje como objeto de la filosofía, como construcción del mundo, como configurativo de la subjetividad, imprime un giro peculiar a la reflexión” (p. 132). Esta reflexión del maestro se realizó sobre diferentes ámbitos del quehacer educativo y de su propia subjetividad, pues “(...) como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (p. 132).

La importancia de reflexionar por medio de la narrativa radica en que “(...) la reflexividad como herramienta hace posible revisar de manera analítica la experiencia personal como sujeto social, educativo, profesional, pedagógico y comunalitario” (Ángeles, 2013, p. 17). No se desconoció que en un relato biográfico se presentan silencios o se enfatiza en ciertas versiones de los hechos educativos. Las narrativas revelan, pero también ocultan, son el vehículo para la memoria y la descripción de las acciones colectivas educativas, lo que permite su reconstrucción en el tiempo y su reflexión.

Específicamente, sobre lo educativo, Arfuch (2008), considera que historizar y analizar las prácticas, las biografías y los pequeños relatos es de gran interés, insistiendo en la importancia de la biografía de aula, porque se pueden evidenciar las experiencias singulares en medio de la uniformización de la escuela. Por lo tanto, esta investigación realizó cuatro narrativas biográficas por cada uno de los tres colectivos o redes participantes de la investigación.

Además, teniendo en cuenta que se buscó reconstruir y reflexionar sobre las huellas emancipatorias en las prácticas de sus acciones colectivas y en los sujetos de las redes magisteriales, se acudió al grupo de discusión

como técnica para la observación y reflexión colectiva sobre el quehacer de los maestros participantes. Para superar las formalidades y las censuras en las que pueden caer estos grupos, se complementó con la técnica de conversaciones tematizadas¹² propuesta por Herrera (2014).

Vale precisar que, en un grupo de discusión, la conversación es horizontal y no vertical como en las entrevistas. “En los juegos de lenguaje de tipo conversación los roles de vencedor y vencido se intercambian (...). La conversación es un juego de lenguaje dialógico. Una conversación (...) es la situación mínima de interacción social” (Ibáñez, 1991, p. 103).

Para efectos de la presente investigación se realizó un pare en el tiempo (abril 2017) para la reflexión de los procesos, aun cuando las redes y colectivos de maestros están en permanente movilización educativa y pedagógica. Es necesario aclarar que,

(...) si bien las conversaciones surgen y se producen de manera informal y muchas veces improvisada, ello no significa que sean desestructuradas y dispersas. Los diálogos que las gentes mantienen guardan también muchos niveles de estructuración temática, no son siempre un culto al relajo, como tampoco al cuestionario cerrado; van y vienen conforme el interés en las temáticas. (Herrera, 2014, p. 182)

La importancia de esta técnica metodológica la señala Ibáñez al plantear que “(...) sólo en grupo y sólo mediante interacciones lingüísticas de tipo conversacional, puede emerger la subjetividad” (1994, p. 179). Teniendo en cuenta que la presente investigación tuvo, entre otras, la motivación de aportar elementos a los procesos magisteriales, la retroalimentación entre los sujetos partícipes de la investigación, de ahí que se identifique con que “(...) en el grupo de discusión, la trans-ferencia al preceptor vira a transferencia al grupo” (Ibáñez, 1991, p. 119). Este proceso dialógico, antes que verificar los hechos dinamizó la reflexión. De ahí que se efectuaron, además, jornadas de socialización de los hallazgos investigativos¹³, pues “(...) para acabar con la relación

12 Las conversaciones tematizadas son una técnica participativa de investigación propuesta por el profesor Luis Herrera Montero en Ecuador, la cual consiste en generar conversaciones cotidianas a partir de temas puntuales propuestos por el investigador.

predador (investigador)/presa (investigado)/cazador es preciso devolver al grupo la información que le ha sido robada” (p. 125); por ende, esta técnica contribuye a construir la experiencia colectiva.

Desde esta perspectiva, se realizaron dos grupos de discusión con cada colectivo o red magisterial participe. Por otra parte, vale señalar que parte de los trayectos de los colectivos y redes pedagógicas está plasmado en actas, documentos internos, producción académica, entre otros, lo que hizo necesario indagar en estos textos que aportan a las preguntas de la investigación y a las reflexiones sobre el quehacer educativo.

Para esta indagación documental, los diferentes documentos de los trayectos se categorizaron en matrices facilitando el análisis. “(...) la investigación documental consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos e informaciones recogidas moderadamente de cualquier realidad de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio” (Hernández y Baptista, 2000, p. 50). Esta actividad se realizó principalmente, aunque incipientes, en los archivos de cada uno de los colectivos partícipes de la investigación.

Un investigador puede ir usando esta técnica para familiarizarse con la problemática que estudia y detectar posibles escenarios y estrategias (Lindlof, 1995), sin embargo, es necesario precisar que la investigación documental se debe enfocar en el tema de interés sin dispersarse. Lo anterior parte de reconocer un acumulado de saberes previos de los colectivos y redes magisteriales plasmado en diferentes fuentes escritas que hacen parte del proceso de indagación; así, el interés investigativo no inaugura un campo temático, sino que se requiere reconocer el acumulado ya existente.

Si bien los diferentes colectivos magisteriales plasman en tales documentos acciones y significados, en muchos casos, no explícitos

13 Una primera socialización se efectuó en la III asamblea Pedagógica Distrital en la mesa sobre “prácticas pedagógicas alternativas”; una segunda socialización, en el Círculo Pedagógico de la ADE donde confluyen varias redes investigadas; una tercera, en la IV Asamblea Pedagógica Distrital en la mesa sobre “movimiento pedagógico” y; una cuarta en la Comisión Pedagógica del colectivo NME.

o desde sus perspectivas políticas, se hizo necesario en este análisis documental dejar la neutralidad valorativa propuesta por Max Weber, dando paso a la interpretación desde los intereses investigativos. Entonces, dicho acumulado de saberes y experiencias plasmados en documentos fue relevante para la presente investigación, reconociendo en éstos huellas emancipatorias.

La tematización de los documentos, de las conversaciones y de los relatos de vida, se hicieron teniendo en cuenta los descriptores de las categorías propuestas: acción colectiva de las redes magisteriales y la subjetividad comunalitaria como alternativa, relacionándolos con la matriz R-5T y la matriz “horcones de la comunagogía”, esto permitió reconocer la riqueza educativa y social existente dejando emerger ámbitos de análisis. Los documentos tematizados fueron: la ficha de auto reconocimiento que se dinamizó con cada red participante, dos ponencias presentadas a la III asamblea pedagógica de la ADE, tres ponencias presentadas al 8° encuentro iberoamericano de redes magisteriales, tres relatorías de reuniones internas, entre otros.

En el trayecto investigativo, emergió una manera de intercambiar información sobre las redes magisteriales, la cual consistió que, en la cotidianidad, en marchas, en tránsitos para tomar el transporte luego de reuniones con estas redes o en encuentros informales, donde de manera espontánea expresaban acontecimientos y reflexiones valiosas para esta investigación, una manera de hacer trabajo de campo que la denominé “diálogos itinerantes”. Estos “diálogos itinerantes” se efectúan de manera horizontal, no hay entrevistador ni entrevistado, sólo fluyen recuerdos y reflexiones sobre un tema imprevisto, ejercicio que permite diseñar luego conversaciones tematizadas individuales o colectivas de mayor profundidad, en otras palabras, estos diálogos fueron de carácter exploratorio que permitieron luego, un mayor reconocimiento de la información.

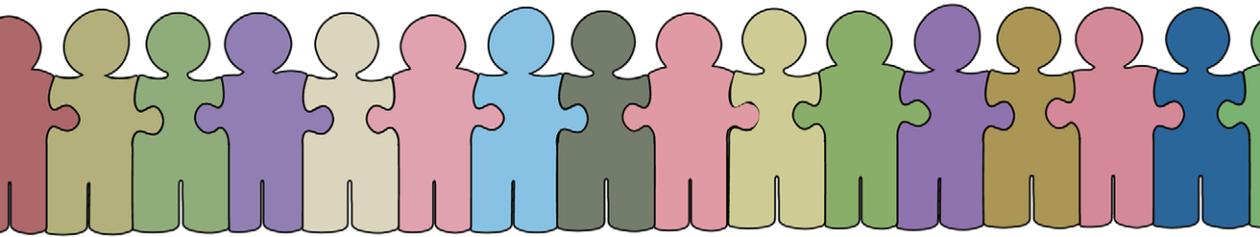
Para el desarrollo de la presente investigación, se seleccionaron tres redes de maestros de la ciudad de Bogotá a partir de los siguientes criterios: que dentro de sus apuestas contemplaran la intención de realizar prácticas pedagógicas alternativas, que cuenten con varios maestros integrantes (mínimo 5) regidos por el estatuto docente 1278 de 2002; que contaran con una trayectoria de organización colectiva mínimo de cinco años y que hayan adelantado proyectos colectivos. Por

ello se seleccionaron: La red Tulpa, de la cual hacen parte la REATS, y el colectivo Flor de Fango, el colectivo Nuevos Maestros por la Educación – NME y el Colectivo de la I.E.D José Celestino Mutis (Mochuelo bajo), adicionalmente se referenciaron algunas dinámicas de la red Tejiendo Sueños y Realidades y del Círculo Pedagógico de la ADE, porque estos aportan a los objetivos investigativos.

La investigación se efectuó en tres fases: En la primera fase, se realizó un mapeo de experiencias pedagógicas de varios colectivos magisteriales en Bogotá con el interés de seleccionar los que se consideraron como población-sujeto de la investigación. Se profundizó en los referentes teóricos y conceptuales y se construyeron los instrumentos para el diálogo con los maestros y maestras, con el propósito de producir información.

En la segunda fase, se efectuó el trabajo de campo: se acudió al diálogo con las redes magisteriales, teniendo en cuenta la apuesta metodológica y las técnicas propuestas. Todo esto con la apertura requerida para enriquecer la metodología con el fin de lograr la mayor producción de información pertinente. En la tercera, se categorizó la información para facilitar su análisis y como parte del proceso de validación se realizaron tres jornadas de socialización del trabajo con las redes estudiadas. Finalmente, se adelantó el proceso de elaboración del informe de investigación a partir de los referentes teóricos y conceptuales y de la emergencia de categorías fruto del análisis de la información.

Los sujetos de la investigación: contexto y caracterización



A partir del reconocimiento¹⁴ de los colectivos y redes magisteriales de Bogotá, se presenta en este capítulo, una caracterización básica de cinco (5) redes: Estas se asumen como alternativas a la política educativa y trascienden sus apuestas más allá de lo pedagógico, pues sus intenciones pretenden, además, una transformación de lo social.

Estas redes pueden llamarse de militancia pedagógica y social debido a sus compromisos con procesos y organizaciones políticas más amplias; igualmente, porque sus prácticas educativas apuestan por una transformación escolar y la sociedad. Como ya se dijo, los colectivos o redes analizados son: 1. La corriente Nuevos Maestros por la Educación Bogotá (NME), 2. La Red Tulpa (RT), 3. La Red de Emisoras Alternativas

14 Para esto se aplicó la ficha No 6 llamada mapeo de experiencias pedagógicas “transformadoras” adelantadas por grupos, colectivos y redes diseñada por el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (OACEP) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual fue diligenciada junto con sus integrantes como un ejercicio de auto-reconocimiento. Este apartado fue publicado en la revista Educación y ciudad número 33 del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico- IDEP, diciembre 2017, con el título Redes magisteriales, en medio de la regulación social y el control docente.

del Territorio Sur (Reats), 4. El proyecto colectivo de la institución José Celestino Mutis y, 5. En algunos aspectos la Red Tejiendo Sueños y Realidades (RTSR); además como espacio de confluencia de varias de estas redes o colectivos se analiza el Círculo Pedagógico de la ADE.

El capítulo comienza con una exposición sobre el contexto de la política educativa, que aunque no determina el actuar de éstas redes, muchas de sus rupturas sí están en relación con ésta; posteriormente, se presenta una reflexión sobre las redes magisteriales en general reconociendo su existencia y estudio durante varias décadas; luego se analizan los sujetos que agencian la acción colectiva de las redes magisteriales participes; presentando a continuación, algunas particularidades que caracterizan a dichas redes, se finaliza, con un balance sobre el capítulo.

El contexto de la política educativa con el que interactúan las redes magisteriales

Si bien las redes magisteriales participes orientan sus proyectos por las intenciones de agenciar lo alternativo, se hace necesario exponer la tendencia de la política educativa actual, en la medida que establecen rupturas con ésta, a pesar de que interactúan cotidianamente con ella. Debe recordarse que tales redes están integradas principalmente por maestros y maestras quienes desde las instituciones públicas del Distrito agencian sus proyectos. Este apartado se orienta por el siguiente interrogante: ¿cuáles son las transformaciones que se están dando en las maestras y maestros a través de la institucionalidad escuela-empresa? Para tal fin, se desarrollan cuatro ámbitos: El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias; las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social; la configuración del docente neoliberal como fruto de dicha regulación y; el control sobre el maestro y las maestras por medio de la evaluación de desempeño.



El contexto internacional y la reforma para la educación en competencias

Los cambios económicos y políticos presentados en las últimas décadas han profundizado la apropiación capitalista del trabajo y de los bienes inmateriales, en las relaciones —capitalismo relacional—, los afectos —capitalismo afectivo— y en el saber —capitalismo cognitivo— (García,

2010). Esto, en medio de la tendencia a asumirse el pensamiento único (Ramonet, 1999), en el que el saber, las destrezas y el cerebro social, son absorbidas por el capital (Marx, 1972), proceso denominado por diferentes teóricos como capital humano, Shultz (1961), Blaug (1976), Becker (1993)¹⁵. Según esta teoría, la inversión que cada individuo hace en la educación de sí mismo lo convierte automáticamente en capitalista, en un sujeto con capital cultural, en palabras de Bourdieu (1970); quien debe ofertar sus competencias, pues no es que no haya empleo, sino gente “no empleable” (Observatorio Laboral del MEN, 2013).

Sobre todo, porque en los procesos productivos actuales, los bienes intangibles han cobrado relevancia, sin desconocer la existencia de procesos productivos de bienes tangibles. Hay aquí una ruptura con la producción del capitalismo industrial, pues mientras este se basa en el gasto de fuerza física para la producción de mercancías, el capitalismo cognitivo emerge y requiere de otro tipo de energía empleada para la producción de los trabajos informacionales; a tal punto que diferentes países han enfocado sus economías a la generación de valor agregado a las mercancías transitando hacia las economías del conocimiento (Compartir 2014).

Estas formas del capitalismo han influido de manera directa en la orientación de la política educativa en el ámbito internacional; en ese marco, los saberes, las habilidades, los afectos, las relaciones, entran a constituir una parte fundamental en los procesos educativos. De ahí que la llamada economía del conocimiento esté orientando transformaciones en la legislación y las instituciones educativas, tanto en el ámbito superior como básico, configurando nuevas subjetividades en los actores educativos. Se vive bajo la promesa de felicidad individual y de éxito asegurado, se acepta trabajar en condiciones de un espantoso estrés, lo cual fabrica infelicidad en lógicas de la competitividad (Bifo, 2003), profundizándose lo que Marx denominó trabajo alienado, produciendo “hombres parciales” (Tezanos, 1990) o “sujetos mínimos” como lo sugiere Hugo Zemelman (2002).

Lo anterior, incide en las cotidianidades escolares, pues las políticas educativas buscan responder a las necesidades del capitalismo actual

15 Autores citados entre otros, por Ignacio Falgueras (2008), en el texto “el capital humano, orígenes y evolución”, Universidad de Málaga, en temas actuales de economía.

y adaptar la educación hacia dicha lógica. Para esto, la escuela debe cumplir la función de socializar, instruir y certificar; respecto a la primera función, Paz Abril (2006) considera que ésta se expresa en lo cognitivo, lo moral y lo relacional; es decir, es una socialización cultural que trasciende el ámbito de los contenidos, a lo que no escapan los maestros. En ese sentido, la reforma educativa no sólo es para responder a los hechos económicos, sino que hace parte de los mismos hechos (Popkewitz, 1994), por lo que su implementación y su adhesión por parte de la comunidad educativa reconfigura la escuela actual y sus actores.

Lo anterior afecta necesariamente las políticas educativas de los diferentes países, pues exige reformas en el sistema educativo, transforma la escuela y los actores educativos y los dirige a tales perspectivas, y para concretar estas transformaciones se implementan nuevos procesos de regulación social¹⁶ (Popkewitz, 1994) que van reconfigurando la subjetividad magisterial.

En dicho contexto económico, el trabajo intelectual juega un rol fundamental. Dentro de él están los maestros, las maestras y profesionales en general, así como los futuros bachilleres. La política educativa actual propone entre otras, tres habilidades de las competencias ciudadanas (interpretar, argumentar y proponer), que para el caso de los jóvenes que trabajan en el ámbito del servicio al cliente, como en los *Call Center*, se expresan en: saber interpretar lo que dice el cliente para descubrir sus deseos de consumo, saber resolver los conflictos que el cliente tiene con la empresa para conciliarlos y saber proponer alternativas para garantizar los procesos de fidelización comercial. (Escobar: 2012)

En cuanto a la instrucción, se promueve una serie de habilidades cognitivas que perfilarían los objetivos de la educación, los cuales según la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Unesco (1996), el aprendizaje durante la vida se basaría en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Llama la atención que no se nombra el aprender a

16 Popkewitz utiliza el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos.

pensar¹⁷ y transformar¹⁸ el contexto como pilares fundamentales. Las formas de aprendizaje propuestas por la Unesco responden a lógicas del sector productivo (Kalvarino, 2009): lo técnico —saber—, lo metodológico —saber hacer—, lo personal —saber ser—, lo social —saber vivir juntos—, lo que lleva, en palabras de Escobar (2012), a una mecanización de lo humano.

Las transformaciones en las instituciones educativas como parte de la regulación social

Las transformaciones de la política educativa mencionadas en el apartado anterior han llevado a una inserción de la escuela pública al modelo económico en triple vía: la educación en función del sistema empresarial, la lógica de dicho sistema empresarial en los procesos educativos y la profundización de inversión privada en el sector educativo.

(...) instalaron la idea de que muchos trabajadores estaban sobre educados y que parte de los conocimientos aprendidos en la escuela no eran necesarios para los puestos de trabajo que desempeñarían; proponiendo que los contenidos formativos básicos que necesitaban los trabajadores debían emanar de las necesidades de las empresas. (Como se cita en Molano, 2013, p. 15)

Estos criterios llevaron a la instauración de discursos y medidas educativas de pertinencia. Tal racionalidad incidió en algunas reformas educativas como la jornada única, que disminuyeron la intensidad horaria de las ciencias humanas y enfatizaron en las matemáticas, las ciencias y el bilingüismo; hubo especialización de la educación media y articulación con el ciclo técnico; ajuste de los programas educativos de acuerdo a las necesidades del sector productivo; cambios en los procesos evaluativos; incremento en las funciones de los docentes, entre otras medidas dadas bajo la lógica de educación para el trabajo¹⁹.

17 Para Hugo Zemelman existe una diferencia entre conocer y pensar la realidad.

18 La política educativa se limita a reconocer el contexto para su adaptación o mitigación, pero no para su transformación, simulándolo por medio de los llamados ambientes de aprendizaje.

19 En Colombia a partir del año 2014, en las pruebas Saber 11, que evalúan a los bachilleres, eliminaron la Filosofía como ámbito a tener en cuenta y lo incorporaron al de Lectura crítica.

Con la pretensión de ajustar la educación a las necesidades productivas, la OCDE²⁰ (2015) diagnosticó que en Colombia el 45% de los empresarios perciben que no hay personal calificado para su demanda, para ellos la educación necesita centrarse en generar valores a los procesos productivos (Compartir, 2014; PND, 2015), lo cual es denominado *pertinencia*.

En cuanto a la inserción de la lógica empresarial en la escuela pública, se ha impuesto una serie de conceptos y prácticas que han cambiado y continúan cambiando la vieja noción de escuela, sus prácticas y las subjetividades de la comunidad educativa; por ejemplo, conceptos como la evaluación provienen de la fábrica (Galvarino, 2009), el de desempeño proviene de las oficinas de personal (Montenegro, 2003), el de competencias de la cultura empresarial (Vargas, 2005). Y así sucesivamente, todo el entramado conceptual de la educación como los estándares, procesos de calidad, gerentes educativos, indicadores de gestión, etc.; han establecido la lógica empresarial en la educación, lo cual define Ball (2003) como gerencialismo, performatividad y profesionalismo.

La inserción de este entramado conceptual empresarial en la escuela hace parte de la regulación social. Al respecto, Popkewitz considera que: «El nuevo vocabulario de reforma mantiene los mitos tradicionales al tiempo que configura nuevas pautas de regulación social» (1994, p. 152). En cuanto a los procesos de acumulación privada en la educación pública, por ejemplo, los procesos de concesión²¹ por medio de las llamadas alianzas público-privadas —APP— y convenios educativos en los que se transfieren recursos públicos a lo privado²². Lo anterior se ha reforzado en las últimas décadas mediante la configuración de

20 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

21 Entregar colegios construidos y dotados por la administración pública a particulares. A cambio de la suma anual de 937.740 (año 2 014) pesos por niño atendido.

22 Según la OCDE (2016), el proceso de privatización de la educación en Colombia es más alto que el promedio de los países pertenecientes a dicho organismo: Las instituciones privadas matriculan el 19% de los estudiantes de primaria y básica secundaria —el promedio de la OCDE es del 10% y 14%, respectivamente— y el 23% de los estudiantes de educación media —el promedio de la OCDE es del 19%—.

una percepción, en diversos sectores de la sociedad, que asume que lo privado es mejor que lo público.

La injerencia empresarial en lo educativo ha llegado a tal punto que la OCDE (2016) recomienda la participación del sector privado en los diseños curriculares de la educación básica y media, así como en los procesos evaluativos, particularmente en los que hay énfasis técnico. En el fondo, los neoliberales piensan que la educación debe someterse al juego de la libre competencia y que los conocimientos, las capacidades adquiridas y las habilidades son un “(...) supremo bien por el que cualquiera pagaría un precio” (Vergel, 2012, p. 4).

En palabras de Popkewitz (1994), se ha configurado una epistemología social que concibe a la escuela como empresa. Dicha epistemología social requiere de docentes acordes a tales principios, lo cual se expresa en su quehacer cotidiano. Así las cosas, en Colombia, los procesos de regulación social en torno a la escuela-empresa se soportan en una cascada normativa²³, principalmente desde la Ley 715 de 2001, que ha tenido implicaciones en el proceso educativo. Tales transformaciones legislativas circulan en las instituciones públicas y privadas, y han producido unas dinámicas administrativas, académicas y laborales en los colegios de educación básica y media en las que los mecanismos de control interno van marcando las pautas a seguir bajo una lógica de indicadores de “calidad” (como el Índice Sintético de Calidad – ICSE), estándares, planes de mejoramiento y evaluaciones estandarizadas.



Configuración del docente neoliberal como fruto de la regulación social

Si bien la implementación de las políticas se da en medio de tensiones con lo existente, las prácticas escolares se efectúan principalmente en un contexto escolar con enfoque empresarial, lo que unido a la formación y evaluación por competencias ha modificado el quehacer docente tanto

23 Pueden mencionarse: decreto ley 1278 de 2002 estatuto docente, decreto 3020 de 2002 sobre normas técnicas, decreto 1850 sobre jornada laboral, decreto 230 sobre promoción automática (derogado), decreto 1528 sobre monitoreo de información, decreto 1283 sobre inspección y vigilancia y las competencias de evaluación, decreto 501 de 2016 sobre jornada única, decreto 915 sobre carrera docente, etc.

en su subjetividad como en sus prácticas pedagógicas, transformadas en función de los objetivos previstos por las políticas educativas. Se confirma así lo que afirma Romagnoli: “(...) las transformaciones en las estrategias discursivas hegemónicas no sólo afectan o repercuten sobre la percepción de la realidad, sino en las prácticas sociales” (s.f., p. 4), en este caso, en las prácticas pedagógicas.

Una primera transformación en el quehacer del maestro se expresa en el rol de éste en la escuela, pues la política educativa busca, entre otras cosas, reformar la profesión para que el maestro sea funcionario (Fecode, 2012). Para ello, se estipulan indicadores de gestión, se establecen manuales de funciones, se propone un marco curricular nacional, lo que evidencia la tendencia de cambio del maestro productor de saber pedagógico y de cultura a funcionario cumplidor de tareas encaminadas a la estandarización y a la llamada “calidad” en términos eficientistas. Al respecto, afirma la OCDE (2009) que los docentes eficaces son importantes. Esto ha llevado al tránsito de parte del magisterio hacia un docente que se limita a implementar las políticas educativas.

Una segunda expresión de la transformación del docente en su subjetividad, fruto de la regulación social del magisterio, es la llamada meritocracia, ligada a lógicas mercantiles, pues ya no se exige el alza del salario de manera colectiva, sino que se recurre con frecuencia a las evaluaciones de competencias, a estudios de posgrados para incorporar capital cultural o para ascender en el escalafón docente, asumiendo la meritocracia como una de sus cualidades indispensables. Según Romagnoli:

(...) existen esquemas de percepción que repiten el discurso dominante y naturalizan las condiciones objetivas desiguales, como condiciones adversas, falta de méritos e imposibilidades individuales, llegando al extremo de culpabilizarse a sí mismo de los “negativos” resultados en los ascensos, antes que a cuestionar la política existente. (s.f.)

Una tercera expresión de la transformación en el quehacer de los maestros y maestras tiene que ver con los cambios sufridos en los enfoques pedagógicos, en razón a que la formación en competencias parte de dos fuentes: la primera, de las empresas capitalistas que tienen un ideal del obrero eficiente, barato, dócil y formado adecuadamente; la segunda, de las concepciones pedagógicas del cognitivismo y conductismo que privilegian los resultados individuales en contextos

específicos (Molano, 2013). Se inicia, por tanto, una crítica permanente a los modelos tradicionales en pedagogía, incluso algunas prácticas innovadoras son fácilmente cooptadas por las lógicas neoliberales.

Así pues, el maestro convive en una política que pretende una educación para el mercado, basada en la evaluación y formación en competencias; así mismo, se promueven apuestas pedagógicas en función de tal propósito: maestros y maestras concebidos como operarios de currículos, neo-taylorizados, con mayor control del tiempo por medio de mecanismos electrónicos²⁴, presionados por la evaluación de desempeño y por las pruebas externas de la evaluación en una escuela de corte empresarial. Según Pérez Gómez (1998), la cultura neoliberal se expresa en diferentes ámbitos: desde lo social, lo institucional, lo académico, hasta lo experiencial, lo cual no quiere decir que todos estos aspectos estén cooptados por el neoliberalismo; no obstante, afectan el quehacer magisterial, pues fortalecen la fragmentación pedagógica.

Dichos cambios se expresan en la cultura escolar; al respecto, retomando a Sennett (2006, p. 11), y aplicando su postura a los maestros al analizar la cultura del nuevo capitalismo en la escuela, existen tres condiciones para que «prosper» una persona en la sociedad. La primera, es el manejo del tiempo para poder pasar de una actividad a otra, realidad que particularmente padecen los profesores, que se ven obligados a recorrer hasta tres instituciones diarias para lograr medio vivir, exigiendo en su cultura una visión de corto plazo, pues las instituciones no ofrecen estabilidad laboral. La segunda condición es desarrollar nuevas habilidades para responder a las demandas de la llamada globalización que, para el caso citado, exige aprender el manejo de plataformas virtuales que convierten a los profesionales en ciudadanos digitales.

Exige, además, llenar formatos, construir blogs electrónicos; esto es, saber ajustarse a la cibercultura y abogar por el conocimiento desechable para acomodarse a las exigencias del mercado. La tercera y última condición es la cultura de la renuncia al pasado, sólo se valora lo presente: si usted no responde a dichas exigencias, rápidamente queda obsoleto, no importa su pasado profesional.

24 En Bogotá se están implementando huelleros en los colegios distritales para controlar el tiempo de los maestros

Tales transformaciones en las subjetividades de los maestros y maestras, antes que producirse por mecanismos represivos, se van dando principalmente por adhesión y legitimación —como señala Castoriadis (2005) al analizar los procesos instituidos, o por la regulación social en palabras de Popkewitz (1994). No se limitan, en fin, a lo coercitivo, a la adhesión o legitimación. Esa nueva forma de producir en el capitalismo contemporáneo, “(...) influye en todos los niveles de la educación, pues el sistema necesita sujetos hábiles y competentes, capaces de saber y hacer en el momento y contexto preciso” (Cuesta y Óscar, 2009, p. 226). Se ha producido, pues, la configuración de un docente con habilidades y destrezas que son pertinentes para las necesidades de la reforma educativa, lo cual ha producido lo que Popkewitz (1994) llama individualismo posesivo.



El control sobre los maestros y maestras por medio de la evaluación de desempeño

En este apartado se da respuesta al interrogante ¿de qué manera el control por medio de la evaluación de desempeño afecta el quehacer del maestro y las maestras?, la importancia de este apartado radica en que además de la regulación social, se presentan mecanismos de control escolar. Uno de estos es la evaluación, ya que las preocupaciones de la cotidianidad de los maestros en Colombia, particularmente de los regidos por el Decreto 1278 del 2002, es la evaluación de desempeño que se lleva a cabo cada año— debido a las implicaciones que ésta tiene en la estabilidad laboral por la eventual pérdida con un puntaje menor a 60 puntos y ser prerrequisito para el escalafón; asimismo, por las afectaciones que ha tenido en la cotidianidad pedagógica al constituirse en una herramienta de acoso laboral y de control ideológico.

Con todo, los procesos de regulación social dados a partir de la Ley 715 de 2001 y la evaluación como mecanismo de control condicionan el proceso educativo. Se evalúa la institución, los docentes y los estudiantes, lo cual debe expresar procesos de estandarización; esto responde al enfoque de rendición de cuentas que tiene la actual política evaluativa (Niño, 2007; Coral, 2007). Los maestros se enfrentan a la presión por las evaluaciones, tanto en periodos de prueba como de desempeño, lo cual provoca a diario temor entre los maestros nombrados bajo tales condiciones.

Si bien el proceso de regulación social tiende a prescindir del control, es evidente la coexistencia de estos dos mecanismos para la implementación de la reforma educativa. Estos controles se proponen que sean técnicos y sociales (Compartir, 2014). Se pretende controlar el horario, el tiempo de la clase, los contenidos, los resultados, el ingreso a la carrera docente y los procesos evaluativos (OCDE, 2016). Como sostiene Popkewitz (1994), el control como expresión del poder todavía está con nosotros en lo teórico y en lo práctico de las instituciones.

Los mecanismos de control inciden tanto en las cotidianidades escolares como en el quehacer magisterial ya que pese a existir la libertad de cátedra, es necesario responder a las evaluaciones de desempeño. Esto produce una permanente tensión en el aula, lo que según Álvarez (2007) conlleva a la pérdida de autonomía curricular y mayor control para los docentes. En este escenario también se condiciona a los maestros y maestras, “(...) para situar un ejemplo, mientras se habla de un currículo flexible y autónomo, y se esperan cambios pedagógicos y sociales, se aprisiona al maestro, se le crean mecanismos de control para que se mantenga sujetado al orden impuesto” (Martínez. 2008, p. 27).

Por eso, la responsabilidad sobre los resultados evaluativos de los estudiantes se delega casi absolutamente a los maestros y a las maestras. Sobre todo, porque para promover las lógicas del capital humano se incrementa la formación en habilidades y procedimientos relacionados con las competencias laborales y ciudadanas. Esto influye en el momento de la aplicación de las pruebas estandarizadas en los colegios, las cuales evalúan tales competencias en los estudiantes, y si éstas son bajas se responsabiliza de dichos resultados a los maestros y maestras, desconociendo lo que afirma Bustamante (2013): la desigualdad está producida antes de sentarse a responder, debido a que las competencias se producen socialmente; además, esos asuntos evaluativos desconocen otros factores del proceso educativo.

En ese orden de ideas, la política de evaluación docente responde a un criterio que ha aparecido en las últimas décadas respecto a los procesos de calidad educativa; dicho criterio consiste en que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes (Montenegro, 2003; Robalino Campos & Körner, 2007), lo cual ha llevado a implementar los procesos evaluativos a este sector de la comunidad educativa y a endilgarle la crisis del sistema educativo. Allí, los mecanismos de

control están jugando un papel fundamental; para acentuarlos, la Fundación Compartir y el MEN están proponiendo ahora la llamada evaluación multidimensional. Con ésta se profundiza el control social y tecnológico a los maestros y se los enmarca en el enfoque de rendición de cuentas, pues si los estudiantes fueran mal evaluados el maestro también lo sería, es decir, cambia la forma de evaluación, pero no los criterios eficientistas.

Esta medida evaluativa, aparte de promover actividades en función instrumental de la evaluación, lleva no sólo a dar cuenta de la implementación de la política educativa, sino que impulsa su ejecución, por ello se considera un pilar fundamental de dicha política. Por ende, “(...) la evaluación de desempeño determina la práctica educativa, para bien o para mal de los docentes, de tal manera que estos pueden limitarse a cumplir con los elementos requeridos en la evaluación” (Robalino Campos y Körner, 2007, p. 35), lo que lleva en muchos casos a una estadística formal, pero no real sobre la evaluación de desempeño.

La importancia de analizar el contexto educativo expuesto consiste en que si bien, las redes magisteriales participes de la investigación, no se limitan a resistir a la política educativa, ya que sus utopías trascienden este marco, las tendencias mencionadas, hacen parte del contexto en el que se inscriben sus prácticas educativas, presentándose tensiones en lo cotidiano y constituyen la base de las rupturas de donde emerge lo alternativo. De ahí la importancia de reconocer estas transformaciones tanto en la escuela como en el quehacer magisterial, pues de una u otra manera afectan a los maestros y maestras participes en las redes debido a la fragmentación e individualismo pedagógico que promueve, sobre todo a los que hacen parte del estatuto 1278 a quienes se evalúa a partir de dicha política educativa.

Contexto general de las redes y colectivos magisteriales

A pesar de que en Colombia existe un imaginario negativo sobre el maestro de instituciones públicas, como, por ejemplo: “los maestros sólo luchan por el salario”, “no hacen nada en los colegios”, “no les gusta ser evaluados”, etc. Existen maestros y maestras colectivizados que se resisten a ser instrumentos de la política educativa instituida y apuestan por una educación emancipatoria, maestros y maestras

que han encontrado formas de “resistir” y “construir alternativas” al colectivizarse con otros pares.

Al respecto, pueden citarse diferentes experiencias que dan cuenta del alcance de los colectivos de maestros y maestras, bien en la construcción de proyectos alternativos o en la configuración de otros modos de hacer escuela y de resistir a los cambios que se imponen desde las políticas, algunas de éstas sistematizadas por los mismos maestros y maestras, como la Expedición Pedagógica adelantada en Colombia durante la década de los 90 del siglo pasado y sostenida aún por algunos colectivos de maestros y maestras. Otras estudiadas y analizadas por investigadores como Martínez (2008)²⁵, por instituciones como el IDEP²⁶; otras convocadas o dinamizadas por Fecode o por organizaciones educativas de los maestros, lo anterior expresa la existencia y la relevancia que tiene hoy la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con perspectiva alternativa a lo instituido.

Algunos de estos estudios realizados en las diferentes regiones del país mostraron prácticas educativas muy distintas a las concepciones que asumía la población en general, en el que los maestros y maestras eran vistos como agentes reproductores y transmisores de saber, con prácticas rutinarias y memorísticas, perfiladas a los lineamientos de la escuela tradicional (Unda, Martínez, Medina, 2001). Por el contrario, el registro de experiencias reveló que los docentes se interpelan constantemente sobre sí mismos y su práctica pedagógica, desarrollando nuevas formas de escuela y otras posibilidades educativas. Aunque fueron múltiples las dinámicas de la *Expedición Pedagógica*, lo cual no se aborda en esta investigación, lo importante es mencionar que gracias a este proceso de movilización se pudo tener conocimiento de un gran número de organizaciones

25 La investigación, después de un mapeo de experiencias en Iberoamérica, se centra en el estudio de cinco colectivos y redes pedagógicas para indagar sobre su quehacer y el alcance político-pedagógico de sus acciones, tanto en el agenciamiento de transformaciones educativas y pedagógicas como las reconfiguraciones de su subjetividad política provocadas por las interacciones colectivas. Cf. (Martínez, 2008)

26 El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— de Bogotá ha asumido como una de sus líneas de acción reconocer por medio de la investigación diferentes prácticas y experiencias pedagógicas de los maestros y maestras.

pedagógicas: redes, comisiones, centros de estudios, colectivos de maestros y diferentes núcleos educativos, que hacen vivo el movimiento y muestran las prácticas pedagógicas de sus maestros y maestras.

En esa dirección, recientemente la Secretaría de Educación Distrital realizó en el 2015 un estudio sobre diferentes redes existentes en la ciudad: Red de Oralidad Lectura y escritura —OLE—, Red de Docentes investigadores —RDE—, Red de Género —REDEG—, Red de Rectores —CIR— Red de Orientadores y Orientadoras del Distrito, Red de Artes y Red de Educación Física. Investigación que no se centró en cuestionar la política educativa, sino que enfatizó en sus objetivos, temas, estrategias de trabajo, producción académica, necesidades y oportunidades de apoyo; sin embargo, las caracterizadas en el presente capítulo, se diferencian en que sus apuestas trascienden el aprendizaje, la convivencia y la inclusión, como las delimitó dicho estudio (SED, 2015).

De ahí que sea necesario precisar que, en el conjunto de redes magisteriales existentes en Colombia, existen unas que obedecen a militancias pedagógicas desde proyectos de sus organizaciones políticas. Un espacio desde donde agencian sus apuestas educativas, constituyéndose éstas en el sujeto de la presente investigación.

En el caso de Bogotá, algunos de estos colectivos y redes, en los que además participan maestros y maestras del Estatuto 1278 (ver tabla nº 2), actúan desde diferentes lugares: varios en el territorio, como el colectivo Libremente con la Escuela Popular en Bosa; en prácticas de borde, nombra el Círculo Pedagógico de la ADE aquellas prácticas que vinculan escuela y territorio como la Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur —REATS—, la Red Tejiendo Sueños y Realidades, el Colectivo Nuevos Maestros por la Educación (NME) y La Tulpa Educativa. Finalmente, otros colectivos centran su trabajo en la investigación pedagógica: Expedición Pedagógica de Bogotá y Sinapsis.

Estas redes desde un pensamiento *Táctico* (De Certeau, 2000) hacen un uso alternativo de algunas normas legales o programas educativos; por ejemplo, la libertad de cátedra, el gobierno escolar, la autonomía institucional o los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); del mismo modo, las Semanas de la Participación promovidas por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), los programas de Iniciativas Ciudadanas

para la Transformación de Realidades (INCITAR), entre otras. Desde éstas fortalecen sus apuestas políticas y pedagógicas.

Todos estos colectivos coinciden en la necesidad de repensar el quehacer educativo y pedagógico para construir una alternativa a la política hegemónica y aportar a la transformación social, como se expone en los capítulos siguientes. Por ello es relevante reconocer las diferentes redes magisteriales de Bogotá que se asumen alternativas, debido a que se considera indispensable identificar cómo están constituidas dichas redes, en qué áreas del saber inciden, en qué territorios y cuáles son sus apuestas educativas, pues esto permite ir perfilándolas tanto en sus diferencias como en sus similitudes.

Como se expuso en el apartado anterior, la tendencia de la política educativa tiende a la configuración, de un docente acrítico e instrumentalizado, por lo que se hace relevante la existencia de colectivos y redes de maestros y maestras que apuestan por lo instituyente.

Los sujetos que agencian la acción colectiva de las redes magisteriales

Efectuar la caracterización sobre quienes integran las redes magisteriales que se asumen alternativas, permite no sólo reconocer cuáles son sus cotidianidades institucionales y organizativas, sino también cuáles son los sujetos que agencian las prácticas educativas de la acción colectiva.

Respecto a la Red Tejiendo Sueños y Realidades, participan 30 maestras y maestros, de los cuales 6 son hombres y 24 son mujeres, ubicados en 12 colegios del Distrito situados en 8 localidades, donde la mitad de sus integrantes están en la localidad de Suba. En cuanto al ámbito de desempeño 12 integrantes lo hacen en bachillerato, 12 maestros en primaria, 3 directivos docentes y los restantes 3 son líderes comunitarios.

La Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur (REATS), está integrada por 8 personas, en su totalidad por maestros del régimen 2277²⁷, aunque han aportado a su proceso maestros y maestras del 1278²⁸. Del total de integrantes, 1 es hombre y las restantes son mujeres; en cuanto a las áreas de desempeño: 3 corresponden al área de Humanidades, 2 son directivos docentes, 1 de sociales, 1 de matemáticas y el restante de primaria. Esta red actúa en cuatro localidades del Distrito.

La red la Tulpa, está integrada básicamente por 16 maestros y maestras de los cuales 9 son mujeres, los restantes 7 son hombres. La mitad de sus integrantes corresponden al régimen 1278, 6 al régimen 2277 y 2 son educadores populares. Respecto a las áreas de desempeño 4 son coordinadores, 4 corresponden al área de humanidades, 5 al área de sociales, 1 a primaria y 2 a educadores populares. Esta red está conformada por diferentes colectivos de docentes: Sinapsis Pedagógica, un Recorrido de Autoformación por el Territorio Sur, Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur (REATS), La Quinta, Taiyari y Flor de Fango; por tanto, la red Tulpa es una red de redes.

En el colectivo NME se menciona un núcleo de maestros y maestras que cotidianamente están dialogando sobre el quehacer magisterial, en este caso 14 maestros; no obstante, debe precisarse que a su alrededor coexisten organizativamente varios maestros y maestras del Distrito debido a que este colectivo se concibe como corriente, lo cual trasciende las estructuras de organización, que a raíz del paro magisterial del año 2017 se expandieron.

Como se muestra, los integrantes permanentes de esta red o colectivo en el año 2016 son 14 maestros y maestras, de los cuales 7 son hombres y el restante 7 mujeres. Dicha red está actuando en 10 colegios del Distrito, uno de Cundinamarca y en un territorio popular, en total están actuando en 8 localidades de la ciudad de Bogotá. Vale señalar que, además, este colectivo actúa desde la escuela popular en la localidad de Puente Aranda. Respecto al régimen laboral, 2 maestros pertenecen al régimen 2277, 12 maestros al régimen 1278, aunque de estos 3 son provisionales; la mitad de los integrantes de la red pertenecen al área de

27 Decreto 2277 de 1979: Este decreto establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente.

28 Decreto 1278 de 2002: Este decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

sociales, 2 al área de tecnología, 2 al área de ciencias naturales, 1 al área de artes, 1 al área de matemáticas y 1 a primera infancia.

Finalmente, el Colectivo José Celestino Mutis, su total de integrantes son 10 maestros y maestras, 6 son mujeres y el restante son hombres o sea 4 maestros. 3 maestros se desempeñan en el área de sociales, 2 en artes, 2 en ciencias naturales, 1 en humanidades, 1 en matemáticas y 1 como directivo docente. En cuanto al régimen laboral, 7 corresponden al decreto 1278 y los restantes 3 al 2277.

La relevancia de este colectivo, a pesar de actuar únicamente en una institución educativa, consiste en que ha logrado articular a maestros y maestras de las diferentes áreas, constituyéndose de esta manera en un colectivo de gran incidencia institucional. De lo expuesto, se reconoce cómo las diferentes áreas disciplinares se constituyen en escenarios desde donde se agencia la acción colectiva de estas redes, de lo que se pueden inferir algunas características.

Tabla 1. Participación por áreas en las redes

Red	Sociales	Matemáticas	Naturales	Humanidades	Artes	Primaria	Directivos	Educación popular
NME	6	1	4	0	1	1	0	1
RTSR								3
Tulpa	5	0	0	4	0	2	4	2
REATS	1	1	0	3	0	1	2	0
C.Mutis	3	1	2	1	2	0	1	0
Totales	15	3	6	8	3	4	7	6

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las áreas desde donde actúan, se considera que este aspecto de análisis es importante, pues se ha mitificado que los maestros y maestras de sociales son los que apuestan por lo crítico y alternativo y que las otras áreas son apáticas a la apuesta política. Se evidencia participación de todas las áreas en los procesos colectivos investigados, siendo relevante el caso del área de humanidades en la REATS en las que son casi la mitad de sus integrantes. De igual manera, llama la atención

que tres de las redes investigadas realizan procesos de educación popular vinculando líderes sociales a sus redes.

Sobre esta última característica, se infiere que la acción colectiva de estas redes no se limita a los escenarios escolares, sino que se relaciona con prácticas educativas en los territorios, lo cual las diferencia de aquellas que se restringen a lo institucional. En cuanto al estatuto docente²⁹ es necesario precisar que, en el año 2016, en la ciudad de Bogotá predominan los maestros del régimen 1278, ya que de un total de 29.449 maestros y maestras de aula y directivos que están en carrera y en colegios oficiales de la ciudad, 13.414 pertenecen al régimen 2277 y 16072 pertenecen al régimen 1278; además existen 6.104 provisionales que se vinculan bajo el estatuto 1278³⁰, pero se diferencian en que estos últimos no son evaluados en su desempeño.

Tabla 2. Integrantes de las redes investigadas por estatuto del régimen laboral docente.

Red o colectivo	Estatuto 1278	Estatuto 2277	Educador popular
NME	6	2	0
TSR			3
Tulpa	5	6	2
REATS	1	8	0
C.Mutis	3	3	0
Totales	15	19	5

Fuente: Elaboración propia

29 Vale mencionar que sobre este ámbito, en la actualidad se presenta una tensión entre el Ministerio de Educación y el gremio de maestros y maestras públicos, debido a que dicho ministerio está generando un nuevo estatuto docente por medio del decreto 915 de 2016, en el cual los y las docentes no son nombrados en propiedad, incrementa la jornada laboral y delega mayor número de funciones; por su parte el gremio encabezado por FECODE a la cual pertenecen los integrantes de las redes magisteriales caracterizadas, están proponiendo la aprobación de un estatuto único para la profesión docente.

30 Datos expresados por la oficina de talento humano de la Secretaría de Educación del Distrito en el derecho de petición fechado el 26 de agosto de 2016, dirigido al profesor Octavio Vásquez.

Lo anterior también se refleja en las redes, pues a excepción de la REATS, que está integrada en su totalidad por maestros y maestras del 2277, en las demás es predominante la participación del 1278, siendo la de mayor el Colectivo Nuevos Maestros Por la Educación con 12 maestros y maestras de los 14 que lo integran. El Colectivo Mutis con 7 maestros y maestras de los 10 que lo integran; por su parte, en la red Tulpa la mitad corresponden ha dicho régimen. Lo anterior, desvirtúa dos prejuicios expresados cotidianamente por líderes sindicales: que los del 1278 no participan en las actividades políticas por ser “despolitizados” y que no se meten en nada que vaya en contravía de la política educativa hegemónica por miedo a la evaluación de desempeño.

Además, por lo general, en la cotidianidad escolar se presenta una fragmentación entre los maestros y maestras del estatuto 2277 y del 1278, lo cual dificulta acciones conjuntas. Llama la atención cómo en la acción colectiva de las redes magisteriales participantes de la investigación, existe participación de maestros y maestras de los dos regímenes laborales. De igual manera, cómo a pesar de las medidas de control a los maestros y maestras del decreto 1278 por medio de la evaluación de desempeño, estos maestros participan en estas redes en las que una de sus apuestas es precisamente cuestionar la política educativa.

En las redes participantes vale precisar, predomina la participación de las mujeres, pero su participación en los cargos directivos de los sindicatos no refleja esta realidad. Por ejemplo, durante el año 2016, en el Comité Ejecutivo de FECODE, de los 15 integrantes no hay una sola mujer. En el caso de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) que es el sindicato mayoritario de maestros y maestras en Bogotá, la mitad o sea 5 directivos son mujeres. Sin embargo, respecto a los maestros de aula y directivos que están en carrera 20.233 son mujeres y 9.216 son hombres, en cuanto a los provisionales, 4.512 son mujeres y 1590 son hombres³¹. Por su parte, en las redes y colectivos magisteriales investigados, predominan la participación de la mujer respecto a los hombres, siendo la de mayor participación la REATS con un total de 7 maestras por un maestro y la de menor el colectivo NME con una mujer por cada hombre que la integra.

31 Datos expresados por la oficina de talento humano de la Secretaría de Educación del Distrito en el derecho de petición fechado el 26 de agosto de 2016, dirigido al profesor Octavio Vásquez.

Tabla 3. Participación de la mujer en las redes o colectivos

Red colectivo	Mujeres	Hombres
NME	7	7
TSR	24	6
Tulpa	9	7
REATS	7	1
C.Mutis	6	4
Totales	53	25

Fuente: Elaboración propia

Es significativo como en lo pedagógico la participación de la mujer predomina respecto a los escenarios gremiales y cómo por estatuto docente las maestras regidas por el decreto 2277 asumen la apuesta pedagógica en red de manera predominante respecto a las docentes regidas por el decreto 1278.

Entonces, la acción colectiva de estas redes tiene como fundamento lo pedagógico, se diferencia de los énfasis gremiales, en cuanto a que la mujer participa porcentualmente más en lo primero. En lo concerniente a los lugares geográficos desde donde actúan estas redes, se encontró que: desde el punto de vista administrativo y social de la ciudad, estas redes magisteriales se ubican en la mitad de las localidades existentes en la ciudad, en las que predominan sectores populares.

A diferencia del Colectivo del Mutis, la presencia por institución no supera los tres maestros, lo cual refleja dificultades para enredar a sus propios compañeros de colegio. Sin embargo, presentan una potencia, pues las redes participantes en el proceso investigativo están localizadas en el 10% de los colegios existentes en el Distrito. De lo anterior, se infiere que la acción colectiva de estas redes es dispersa, con posibilidades de incidencia en diferentes territorios de la ciudad, pero también que, a diferencia del colectivo del Mutis, es débil desde el punto de vista cuantitativo al interior de las instituciones educativas donde hacen presencia.

Adicionalmente, en la caracterización de los sujetos que integran las redes, la militancia política es relevante en la medida en que constituye una de las diferenciaciones principales en relación con otras redes magisteriales, debido a que sus apuestas conciernen a sus organizaciones políticas. La REATS hace parte de la Red Tulpa y su énfasis está en promover la comunicación alternativa desde los colegios, al igual que otras redes magisteriales participa del Circulo Pedagógico de la ADE. En ésta participan maestros y maestras del Partido Comunista Colombiano (PCC) y del Congreso de los Pueblos.

La Red Tulpa integra diferentes colectivos con énfasis diversos: desde temáticos y locales, hasta investigativos, podría caracterizarse como una red de redes. Además, está articulada al Congreso de los Pueblos, organización política y social de carácter nacional que lucha por la transformación social para el buen vivir. Se resalta que esta red tiene vínculos organizativos con otras redes como la REATS. Respecto a NME, es integrante de un movimiento político y social llamado el MODEP (Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo), este movimiento afirma luchar por el poder, la democracia y el socialismo.

El Colectivo del Mutis, aunque participa de actividades gremiales, no hace parte del Círculo Pedagógico de la ADE, pero sí en las movilizaciones propuestas por esta organización sindical. Se logró reconocer que algunos integrantes de estas redes han militado o militan en el Congreso de los Pueblos o el MODEP.

Finalmente, sobre el Circulo Pedagógico de la ADE, vale mencionar que a pesar de confluir diversas perspectivas ideológicas en cada una de las redes partícipes se ha mantenido la fraternidad y el respeto entre sus miembros, constituyéndose en un referente en el tejido pedagógico a pesar de sus diferencias en ámbitos como el gremial. Lo anterior, permite afirmar que la acción colectiva de estas redes está mediada por las apuestas de las organizaciones políticas donde militan, lo que sin duda se expresará en sus prácticas educativas.

Algunas particularidades de las redes magisteriales investigadas

Si bien en el capítulo cuarto se expone la configuración de la acción colectiva de las redes magisteriales a partir de sus prácticas, en este

apartado se hace una presentación sucinta de algunas particularidades, con el fin de brindar al lector un contexto básico sobre tales redes.

En primer lugar, se exponen los hitos que han marcado sus trayectorias y; en segundo lugar, las lecturas que estas redes hacen sobre sí.



Hitos de las redes magisteriales participes de la investigación

Al respecto, vale aclarar que en este apartado se identifica los orígenes de las redes y los principales hitos o momentos por los que han atravesado durante su acción colectiva. Este ámbito de caracterización es relevante en la medida en que aporta a reconocer la permanencia de estas redes en el tiempo y sus principales tránsitos.

La Red Tejiendo Sueños y Realidades, surgió hace 20 años; al principio se denominaba “Redes de Suba” y en el año 2004 cambia de nombre. Es una de las redes con mayor reconocimiento al noroccidente de la ciudad y por entidades como el Instituto para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (IDEP), por medio de apoyo a procesos investigativos. De esta red, llama la atención su permanencia en el tiempo, lo cual expresa que su acción colectiva no es episódica, sino como afirma Torres (2007) organiza la vida cotidiana, en este caso escolar.

La Red de Emisoras Alternativas del Territorio Sur (REATS), se constituyó en el año 2002 a partir de la inquietud de varias maestras de la localidad Ciudad Bolívar. Esta red ha constituido diferentes emisoras escolares, además dinamiza actividades académicas y educativas en los territorios donde hace presencia y hace parte de la red Tulpa. La REATS también desarrolla actividades de tipo gremial, es decir, lo pedagógico es uno de sus ejes de trabajo, resaltando que es el más importante para ésta. Tres hitos han constituido la trayectoria de esta red:

El primero se puede referir como el de la gestión a partir de trueques o intercambios de saberes, el segundo como el de la gestión para el desarrollo de proyectos y el tercero como el de la gestión como circulación de soluciones tecnológicas. (REATS, 2010, p. 35)

De lo anterior, se puede inferir que su acción colectiva se centra en lo cotidiano y no se limita a la acción colectiva contenciosa como la concibe Tarrow (1997) ya que tales hitos responden ante todo a sus creaciones.

La Red Tulpa Educativa, se constituyó en el año 2006 mediante la articulación de varios colectivos de maestros y maestras, como Flor de Fango, la REATS, Sinapsis Pedagógica, entre otros, con el fin de aportar al Congreso Educativo, constituyéndose de esta manera como una red de redes. “La Tulpa, siguiendo a Gramsci, se asume como red de colectivos de intelectuales orgánicos. Como sujetos de poder, sujetos políticos y sujetos de derechos” (Niño, Barreto y Neva, comunicación personal, 2016). Además de expresar que su acción es cotidiana, su énfasis inicial estuvo en tejer con otras redes sus apuestas, lo que expresa su poder de creación o direccionamiento de realidad (Zemelman, 1989) y crea tejido asociativo en lo educativo.

El Colectivo Nuevos Maestros por la Educación (NME), se constituyó en el año 2010 con maestros y maestras que provenían de la Revista Viento del Sur y otros maestros del Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo (MODEP). Desde el año 2014 hasta la actualidad se llaman Nuevos Maestros por la Educación Bogotá. Se ha caracterizado por articular lo gremial y lo pedagógico. Este colectivo, por medio de su Comisión Pedagógica se ha propuesto dinamizar alternativas pedagógicas, siendo una apuesta colectiva desde diferentes instituciones, áreas y territorios.

Durante los últimos cinco años hemos vivido tres grandes momentos que han orientado nuestro quehacer: 1. consulta escolar contra la gran minería; 2. desnaturalización de las ideas, prácticas y relaciones neoliberales en la escuela; y actualmente, 3. construcción de nuevas relaciones sociales para la emancipación. (NME, comunicación personal, 2016)

Al igual que las demás redes, el énfasis de su acción colectiva está en la creación de realidades desde la cotidianidad escolar, antes que limitarse a lo contestatario.

El Colectivo del José Celestino Mutis es una apuesta particular, pues además de no nombrarse como colectivo, se expresa principalmente en una institución educativa. Dicha apuesta se inició hace cinco años con maestros y maestras interesados en la problemática ambiental y rural. “La propuesta pedagógica responde a la crisis ambiental que se expresa en nuestro territorio con la presencia del Relleno Sanitario Doña Juana y el Parque Minero Industrial y sus efectos sociales, políticos y ecológicos” (Bonilla, comunicación personal, 2015).

El horizonte institucional construido de manera colectiva es uno de sus principales logros, aunque desde finales del año 2016 se han presentado dificultades por el cambio del rector, quien comparte poco dicho horizonte. La acción colectiva de este colectivo se caracteriza por centrarse en una institución sin desconocer el territorio, lo cual se expresa en su horizonte institucional.

El Círculo Pedagógico de la ADE, se constituyó en el año 2014 en el cual han confluído varias redes y colectivos, entre las que se pueden mencionar: La Red Tulpa, la Red Sinapsis, La REATS, la Red Tejiendo Sueños y Realidades, el colectivo Nuevos Maestros por la Educación, la Expedición Pedagógica de Bogotá, entre los más constantes en este proceso. Como se puede evidenciar a excepción de la experiencia de la I.E.D José Celestino Mutis, las demás redes y colectivos magisteriales referenciadas confluyen en el Círculo Pedagógico, de ahí su importancia en esta investigación. A este espacio organizativo asisten principalmente representantes de las diferentes redes o colectivos magisteriales, desde donde se reflexiona el quehacer, se programan eventos y se fortalecen los vínculos.

En éste Círculo Pedagógico, una de las principales reflexiones ha girado en torno a conceptualizar qué es la educación alternativa; con tal propósito se han realizado los siguientes eventos: el encuentro de saberes realizado en mayo de 2015; el encuentro de prácticas alternativas de aula, de borde y de la ruralidad en agosto de 2015; apoyó y coordinó parte de la III asamblea Pedagógica Distrital convocada por la ADE en septiembre de 2016; también se realizó el conversatorio sobre “la educación alternativa que necesita Bogotá” en abril de 2017. En relación con lo anterior, se infiere que su acción colectiva se centra principalmente en la reflexión.

Así mismo, en estas redes, se resalta como característica fundamental la permanencia en el tiempo, periodo en el que se han presentado transiciones a su interior, por ejemplo, cambio de nombre, cambios en sus estructuras organizativas o énfasis de acción. A continuación, se presenta una tabla en la que se resume la permanencia de estas redes en el tiempo.

Tabla 4. Permanencia en el tiempo de las redes y colectivos magisteriales

Red colectivo	Años de permanencia
NME	7 años
RTSR	20 años
Red tulpa	10 años
REATS	15 años
C.Mutis	5 años

Fuente: Elaboración propia

Por lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que estas redes han transitado en su acción colectiva de diversas maneras y durante un periodo de tiempo considerable, a pesar de las dinámicas institucionales y cotidianas que tienden a fragmentar el quehacer pedagógico. Además, en estos hitos transitados, se resalta que, aunque las diferentes redes apuestan de manera similar por proyectos colectivos se reconocieron algunos matices sobre las perspectivas pedagógicas desde donde los agencian. En cuanto a la RTSR, el horizonte de actuación de esta red es la pedagogía liberadora propuesta por Paulo Freire, desde donde orientan sus prácticas en escuelas y territorios.

Por su parte, la REATS,

(...) en cada colegio llamado nodo de la RED se realizan actividades propias de comunicación, es especial de radio escolar. Periódicamente el grupo coordinador se reúne y planea y ejecuta acciones como el encuentro de los colegios que pertenecen a la RED. (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2016).

Sus integrantes, se asumen como maestras orgánicas en la perspectiva de Gramsci, es decir desde la perspectiva de este autor, comprometidas con la praxis en la transformación de la realidad, incorporando el sentir y el comprender en sus prácticas educativas y reconociendo el carácter político de éstas.

Los miembros de La Tulpa afirman estar interesados en la consolidación de currículo alternativo para la vida digna. “Somos un sujeto colectivo, estamos caminando en el Congreso De Los Pueblos, Congreso Educativo, Somos Tulpa, palabra que desde nuestra América viene del quechua “Tulpa, donde representa el fogón” (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2016). La educación para el buen vivir constituye su horizonte.

En cuanto a NME, este colectivo propone tres ejes de trabajo en su quehacer: el primero, se centra en la política educativa; el segundo, aborda los asuntos gremiales; el tercero, lo relacionado con lo pedagógico. En esta búsqueda se comprende que, a pesar de las racionalidades empresariales y mercantiles impulsadas por el MEN en la escuela, existen posibilidades para construir proyectos políticos y pedagógicos alternativos, siendo fundamental la constitución de colectivos y redes de maestros que decidan educar para la transformación social (Nuevos Maestros Por la Educación, comunicación personal, 2016). Su centro es aportar a la configuración de nuevas relaciones sociales desde la escuela, partiendo desde las pedagogías críticas, lo cual actualmente nombran como comunagogía.

Sobre el Colectivo Mutis, su perspectiva pedagógica lo constituye el horizonte institucional que han construido de manera colectiva y que es la columna vertebral del Proyecto Educativo Institucional. No refieren una corriente pedagógica en específico, pero su metodología es por proyectos. Tales perspectivas pedagógicas a su vez se constituyen en horizontes para su acción colectiva, de ahí que en sus prácticas tales criterios se reflejen. Lo anterior se constituye como su principal hito, a pesar de que a finales de 2016 se ha presentado un retroceso en su apuesta por conflictos con las directivas docentes, lo cual marca una nueva etapa del proceso.

De cualquier modo, estas redes se asumen desde apuestas pedagógicas no tradicionales o clásicas. En síntesis, las redes magisteriales investigadas, se caracterizan en que su acción colectiva centra en la cotidianidad escolar, en lo que se producen creaciones de realidad y se expresa tanto en lo reflexivo como en prácticas instituyentes. Además, que, establecen rupturas con tradiciones patriarcales de la organización sindical y con prejuicios de sus líderes respecto a los maestros y maestras nombrados en la última década. De ahí que se hace necesario además

en la caracterización, reconocer la lectura que de sí mismo hacen los integrantes de estas redes, lo cual se expone a continuación.

Lectura sobre sí mismas

A partir de los diálogos con los maestros de las redes participes de la investigación, por medio de las entrevistas o los grupos de discusión, fue posible reconocer la lectura que hacen de sí, como parte de su subjetividad. Se considera fundamental el auto-reconocimiento que dichas redes realizan, por ello en este proceso de caracterización se expone su lectura al respecto. Considerarlas como sujetos políticos es un aspecto relevante y constituyen un eje fundamental de su existencia.

Si bien en este apartado no se exponen sus prácticas, se considera necesario tener en cuenta sus lecturas respecto a quienes son las redes, pues el trecho entre el dicho y el hecho constituye la base para comprender su trayecto. La lectura sobre sí, que hacen estas redes trasciende la identidad auto etiquetada expuesta por Giménez (1997), en la medida en que dicha lectura se realiza en relación con las lecturas de mundo que efectúan, es decir, hablan de sí, pero en relación con los otros.

Sobre este ámbito se destacan las siguientes lecturas de sí: somos maestros y maestras coherentes, somos redes proactivas, queremos cambiar la sociedad; aspectos que expresan que tales redes se asumen como sujetos y, a su vez, estos se constituyen en aspectos de su identidad.

Somos maestros coherentes

Los integrantes de estas redes magisteriales se consideran maestros y maestras que aportan en su quehacer cotidiano a los procesos educativos. Se caracterizan por no limitarse a operar el currículo ni ser funcionales a la política hegemónica; por el contrario, se consideran maestros y maestras coherentes.

En ese sentido consideran:

(...) que se da una intención por dar un cambio a la educación tradicional desde sus mismas áreas de conocimiento, sea la biología, sea la filosofía, sea las ciencias sociales. Ha sido ese interés de volverlo juicioso o sea sacarlo de lo repetitivo y volverlo una cuestión de corazón

profesional, de ética frente a lo que se hace. Sacarlo más allá de la labor o del trabajo por un salario, sino de mi profesión. (Montes, del Colectivo del Mochuelo, comunicación personal, 2017)

De igual manera afirman:

(...) somos personas coherentes con lo que decimos y con lo que hacemos, si uno se da cuenta todos los compañeros y compañeras que estamos en nuevos maestros son excelentes docentes, jalonan proyectos, son líderes en el colegio, tienen respeto con sus estudiantes; digamos que estamos motivados y eso hace que la gente vea en nosotros un grado de confianza. (Grupo discusión NME, comunicación personal, noviembre de 2016)

Los maestros y maestras de estas redes magisteriales se consideran coherentes respecto a lo que dicen ser, su praxis responde a sus apuestas educativas como sujetos críticos. Por ende, afirman:

(...) la gente tiene credibilidad porque saben lo que nosotros hacemos, no somos de los que hablamos y no hacemos, sino, por el contrario, somos los que hemos planteado diferentes propuestas y la gente ha entendido y por eso es el grado de confianza. (Grupo discusión NME, comunicación personal, octubre de 2016)

Esta coherencia, se expresa en diversos grados de compromiso, siempre y cuando apuesten por lo colectivo, al respecto: “Se empieza a ver que hay en la mayoría interés, cada nivel viéndolo desde un punto de vista, pero por lo menos todos le estamos apostando al proyecto pedagógico” (Montes, comunicación personal, 2017).

La coherencia mencionada por estos maestros y maestras coincide con lo que en la *Alternativa Pedagógica* de Gramsci se denomina intelectual orgánico, en tanto se da importancia a la praxis y se afirma un quehacer diferenciado respecto a otros maestros, manifestando su autoidentificación como maestros y maestras diferentes respecto al quehacer escolar.



Somos Redes Proactivas

Las redes magisteriales participes no se limitan a cuestionar la política educativa o los contextos escolares, sino que trascienden tal perspectiva asumiéndose como proactivas en palabras de Martínez (2008), debido

a que además de resistir a dicha política, están proponiendo y creando realidades escolares, lo cual les permite la construcción de realidades educativas a pesar de los márgenes institucionales.

Al respecto afirman:

(...) en nosotros no hay una actitud de que nada sirve y cada vez que hay dificultades buscamos y cada uno aporta hacia los otros como poder avanzar y como enfrentar esas dificultades. Pienso que siempre hemos planteado salidas y propuestas, no hemos sido de esos grupos que solo criticamos y criticamos, sino que hemos sido una organización que siempre ha propuesto. (Grupo Discusión, NME, comunicación personal, 2016)

¿Para qué se resiste?, la Tulpa considera que la resistencia es un “elemento que permite la construcción de una nueva sociedad mediante el impulso de cambios estructurales”. De otro lado, la red Sinapsis afirma que “la resistencia no es una posición contestataria y estéril, sino toda una propuesta creativa que propende por subvertir dicho orden y transformarlo (taller de conceptualización, 2015).

Además de cuestionar y resistir a lo existente, los integrantes de estas redes expresan que construyen propuestas para aportar a la transformación de los contextos escolares, como por ejemplo transformaciones en el quehacer del maestro y las maestras, en el currículo, en la relación con el saber, la relación escuela comunidad, entre otras, lo cual permite nominarlos como proactivos.



Queremos cambiar la sociedad

Estas redes no limitan su cotidianidad a lo educativo, sino que pretenden incidir en aspectos más amplios de la sociedad, donde se asumen como responsables y participantes del proceso. En tal perspectiva, “La Tulpa se opone a la injusticia y la barbarie, y lucha por la construcción de un mundo más justo, más humano, teniendo como eje la defensa de la vida y la humanidad, denuncia el terrorismo de Estado y lucha contra la impunidad” (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015). Por su parte, Nuevos Maestros por la Educación afirma: “queremos construir nuevas relaciones sociales, distribuyendo el poder en los territorios” (NME, 2016).

Tales transformaciones no se limitan a su relación con el Estado, sino que las inscriben en ámbitos territoriales y en cotidianidades escolares, de ahí que éstas se expresen en cómo se relacionan con el territorio, con los estudiantes, con el saber, con la utopía, es decir la transformación de la sociedad no se aplaza para el futuro.

Las anteriores lecturas se confrontarán con sus prácticas expuestas en el capítulo siguiente, pues estas lecturas que realizan las redes magisteriales sobre sí mismas no sólo expresan aspectos de su caracterización, sino que constituyen a su vez su sentido y su existencia como sujetos políticos y por ende manifestación de su subjetividad, lo cual se relaciona con las lecturas de mundo que realizan y en las prácticas y proyectos que dinamizan.

Balance: Redes magisteriales que se asumen alternativas

Las diferentes redes se han constituido por iniciativa de los maestros y maestras que las integran, aunque vale precisar que varias de estas pertenecen a movimientos políticos y sociales, lo cual tiene incidencia en sus apuestas, particularmente de orden político; por ejemplo, como ya se dijo, la red Tulpa y Sinapsis pertenecen al Congreso de los Pueblos, el Colectivo NME al MODEP, la REATS la integran miembros del Congreso de los Pueblos y del Partido Comunista Colombiano. En ese sentido, son redes magisteriales que tienen dentro de sus apuestas lo pedagógico, pero no se limitan a esto. Lo anterior les permite ir tejiendo vínculos con otras organizaciones sociales pertenecientes a tales movimientos, así como una articulación con problemáticas sociales de otro orden lo cual enriquece su perspectiva.

Los principales intereses de estas redes son la reflexión y la agencia de lo educativo y lo pedagógico, pero también intereses gremiales. En esa dirección, reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, realizan eventos académicos, participan de movilizaciones, entre otras acciones, procurando por una transformación de la sociedad.

Estas redes magisteriales, están constituidas por maestros y maestras de los dos estatutos docentes (2277 de 1979 y 1278 de 2002), también participan maestros y maestras provisionales y líderes sociales. Estos hacen parte de diferentes áreas del conocimiento y ciclos educativos, así

como de varias localidades de Bogotá, predominando la participación de la mujer, lo cual expresa un avance democrático respecto a escenarios no pedagógicos del magisterio; esto incide en su acción colectiva estableciendo rupturas con aquellas del magisterio que se limitan a lo gremial.

En estas redes las decisiones son consensuadas en las que además de los argumentos cuentan los afectos y lazos construidos; tejen relaciones con otros colectivos como el Círculo Pedagógico de la ADE, pero también se relacionan con otras organizaciones sociales presentes en los territorios, como Juntas de Acción Comunal, Escuelas Populares, Mesas sociales, etc. Estas redes reconocen saberes en los estudiantes, en los territorios y en la experiencia de los maestros y maestras para lo cual construyen escenarios para compartirlos.

La permanencia en el tiempo se da por la voluntad de los integrantes en lo que cuentan los proyectos compartidos. Algunos colectivos como la red TSR llevan más de 20 años, el que menos de los descritos tienen 5 años de constituido, que es el de la I.ED. José Celestino Mutis. En dicha permanencia se presentan procesos de autoformación y coformación, los maestros se constituyen en sujetos políticos. De ahí que estas redes y colectivos produzcan transformaciones en la subjetividad, en las prácticas sociales y educativas, en la escuela y en el territorio.

Si bien estas redes no se constituyen como respuesta a la política educativa, se resalta que sus prácticas educativas establecen rupturas con ésta, que existen y persisten una serie de posibilidades en las que los maestros y maestras, partiendo de la crítica a dicha política, afirman y construyen acciones emancipadoras. Estos colectivos o redes pedagógicas se asumen como escenarios de subjetivación docente (Martínez, 2008). Desde éstos es posible abrir grietas a la política educativa instituida, como plantea Holloway (2015), y crear posibilidades para que el maestro y la maestra se afirmen como sujeto de resistencia y sea transformador de realidades desde sus prácticas. Estas posibilidades se concretan en la medida en que han establecido rupturas con los procesos de regulación social y con los mecanismos de control instalados hoy en la escuela.

En síntesis, ese sujeto maestro en devenir, en medio de tensiones políticas y con la voluntad como capacidad para re-actuar sobre la

realidad, va concretando las posibilidades y construyendo la emergencia de prácticas pedagógicas instituyentes, sobre todo a partir de las apuestas colectivas de las redes magisteriales, a pesar de los procesos de regulación social y del control instalados en la escuela actual. En tal proceso, la acción colectiva de estas redes se caracteriza por ser cotidiana, dispersa, proactiva, entre otras³², lo cual establece rupturas con perspectivas que la conciben como episódica y contestataria.

32 En el capítulo cuarto se desarrolla cada una de estas características de la acción colectiva.

La subjetividad de las redes magisteriales



En el presente capítulo, con el fin de reconocer la subjetividad de las redes magisteriales y sus tránsitos, se abordan en primer lugar, las interpretaciones que las redes magisteriales hacen sobre la escuela; en segundo lugar, las diferentes prácticas educativas que agencian dichas redes; efectuando en tercer lugar, un análisis a partir de la matriz R-5T sobre tales prácticas; al final se presenta el balance de capítulo.

En tal dirección, bajo la matriz R-5T, se considera relevante el reconocimiento de una serie de prácticas educativas que están realizando las redes magisteriales en Bogotá, debido a que existe un imaginario reducido del quehacer del maestro y la maestra en las instituciones educativas públicas y porque tales prácticas se constituyen

en el trayecto de la acción colectiva de éstas redes en el que se puede identificar lo alternativo; en ese sentido, la subjetividad se concibe que se reconfigura en el dándose y no como estática.

Posibilidades instituyentes en la realidad escolar

Para comprender la subjetividad de las redes magisteriales se considera necesario, además de la lectura de sí expuesta en el capítulo anterior, reconocer la interpretación que realizan sobre el contexto escolar, pues de ello dependen las posibilidades de cambio que motivan sus prácticas educativas. El interrogante que orienta este ámbito es: ¿De qué manera las redes magisteriales conciben la escuela actual? A continuación, se exponen algunas interpretaciones sobre la realidad escolar y se organizan en tres ámbitos: la escuela en conflicto, la escuela está fragmentada y el currículo no es neutral. Sobre esta lectura las redes proyectan sus prácticas y la escuela instituyente.



La escuela en conflicto

La principal característica que reconocen los diferentes colectivos y redes magisteriales sobre lo escolar es la existencia de una permanente tensión entre la reproducción de lo hegemónico y la producción de lo alternativo, en el que la posibilidad de cambio está presente. Al respecto el colectivo NME, considera que, “(...) en esta búsqueda comprendemos que, a pesar de las racionalidades empresariales y mercantiles impulsadas por el MEN en la escuela, existen posibilidades para construir proyectos políticos y pedagógicos alternativos” (NME, 2016). Esta interpretación sobre la escuela se distancia de las perspectivas reproduccionistas y se acercan a la interpretación que han hecho al respecto las pedagogías críticas que reconocen la escuela como un escenario en disputa. Al respecto, un maestro afirma:

Parte de las directivas están interesadas en apoyar el cambio haciendo un híbrido entre el Estado y autonomía escolar, es allí donde las propuestas alternativas tienen cabida y posibilidad. En este orden de ideas el colegio parece una torre de babel, donde todavía no hay claridad por donde andar y con qué elementos se deben hacer. (Caicedo, comunicación personal, julio 2016)

Estas lecturas conflictivas de la escuela se constituyen como posibilidades para agenciar lo alternativo, pues las lecturas que realizan

estas redes sobre el contexto escolar no se consideran absolutas por parte de lo hegemónico, sino que existen grietas en la escuela, como dice Holloway (2015), por las que puede emerger lo instituyente, al coincidir con Betancourt (2015) sobre que el conflicto, lejos de ser una anomalía en la sociedad, hace parte de ella y sus transformaciones.

Como fruto de dicha conflictividad en la escuela y en el proceso educativo se reconocen una serie de tensiones que limitan, pero también posibilitan la formación de sujetos críticos. Al respecto, la maestra Sandra Arciniegas relata:

(...) dentro del colegio no hay mucha democracia, es como el grupo elite formado por los coordinadores, se reúnen y luego sale un comunicado de publíquese y cúmplase. Cuando se quería cambiar el pacto de convivencia y mandarlo como un manual, gracias a la unión de maestros fue que se dio una transformación. Pero, por el contrario, no hay un consenso, aunque existan las figuras, y en algunas instancias de consejos académicos y directivos se trata de no llegar a un consenso, sino de informar al maestro: ¡eso es lo que toca hacer! (comunicación personal, 2016)

Esto también se expresa en los procesos académicos, por ejemplo, en cuanto a la autoridad,

(...) hay unas discusiones de por qué la autoridad del colegio, pienso que sí hay mucha represión frente al estudiante, frente al deber ser de las cosas y no nos damos para construir otras formas de convivencia, de participación. Hay un miedo de que los jóvenes lideren y (...) a pesar de que hay muchos proyectos, a los jóvenes se les trancan las cosas, para que ellos no puedan participar o para opinar y criticar, hay un miedo frente a la crítica. (Sandino, comunicación personal, agosto 2015)

Sin embargo, en dichos conflictos escolares donde existen posibilidades para agenciar transformaciones, los actores educativos se reconfiguran como sujetos políticos, dado que “la escuela funciona simultáneamente como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante” (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015). Es decir, a pesar de la dominación existe campo para la liberación, pues

(...) la educación no es solamente un espacio institucional que nos imponen y al cual tenemos que ir, unos a trabajar y otros a estudiar (...), sino que es una posibilidad y una oportunidad de los jóvenes para vivir el mundo y para poder transformarlo. Yo creo que el papel que uno tiene como sujeto maestro es precisamente mostrar que la transformación se puede hacer, que se puede hacer desde las áreas del conocimiento, se puede hacer apuestas e ir más allá de los currículos establecidos. (Sandino, comunicación personal, agosto 2015)

Estas relaciones de poder en las instituciones, así como entre los maestros y los estudiantes, desde la lectura de las redes magisteriales no son absolutizantes, sino que en medio de las tensiones existentes se van reconfigurando dichas relaciones, llevando a que emerjan sujetos críticos al interior de la escuela actual, tal como afirman Mariño y Cendales (2004), pues si bien se reconocen las relaciones de poder en la escuela, éstas a su vez se constituyen en posibilidades.



La escuela fragmentada

Estas redes consideran que la escuela hegemónica ha llevado a una fragmentación de la vida escolar y del conocimiento, situación que se ha naturalizado en los actores educativos, como bien lo señala la Red Tejiendo Sueños y Realidades (RTSR):

En la escuela aprendimos y aprendemos a separar todas las asignaturas, a los objetos de sus entornos, a los organismos de su hábitat, a los sujetos de su contexto. Esto hace que el currículo se convierta tanto a nivel teórico como práctico en algo imposible de vivir, ahí está el problema. (Red Tejiendo Sueños, comunicación personal, 2016)

La fragmentación escolar se expresa en diferentes escenarios: en lo pedagógico, en las disciplinas, en las apuestas meritocráticas, en la relación escuela territorio, entre otras. Bajo dicha lectura fragmentada de la realidad escolar es que los maestros y las maestras colectivizados ven como necesidad y posibilidad pasar de la insularidad a las redes, así como lo reconocieron Martínez y Unda (1998) en sus investigaciones. Así mismo, cuando las redes encuentran en las apuestas colectivas posibilidades para la construcción de realidades escolares con el fin de superar dicha fragmentación.

El currículo no es neutral

En ese contexto escolar, conflictivo y fragmentado, el currículo juega un papel importante, porque es analizado y no es asumido como algo neutral, al respecto la R-5T afirma:

(...) representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes en ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros, y, a menudo, discrimina a partir de la raza, la clase y el género. (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015)

Lo anterior lleva a la necesidad de indagar sobre el para qué de la escuela, siendo entonces necesarias las apuestas investigativas que el Colectivo Sinapsis (CS) desarrolla, considerando que “(...) la investigación es la oportunidad que tiene la escuela para preguntarse constantemente qué, por qué, cómo, y para qué aprender” (Barreto et al, 2016, p. 2), preguntas que desafortunadamente no son tan frecuente hoy en la llamada comunidad educativa.

Los partícipes de estas redes expresan que en el quehacer cotidiano los maestros y maestras conviven con la tensión entre el currículo oficial y el llamado oculto, al respecto, uno de ellos cuenta que:

(...) obviamente uno cumple unos parámetros que son dados desde afuera, se siguen unos estándares, se siguen unas competencias básicas. En medio de eso hay la posibilidad, algunos autores lo han denominado currículo oculto, es una relación en el que el hacer pedagógico y la práctica pedagógica están en función de la transformación. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

Entonces, el currículo se interpreta como un campo en el que emergen posibilidades para la transformación escolar. En síntesis, las anteriores interpretaciones críticas que efectúan las redes magisteriales sobre la realidad escolar hacen parte de las funciones cognoscitivas de la subjetividad (Torres, 2006). Expresan una subjetividad de la esperanza a pesar de la adversidad que estas redes identifican en la escuela,

lo que coincide con perspectivas críticas. En ellas, se reconocen las posibilidades y las rupturas necesarias para agenciar sus apuestas educativas. Siguiendo a Torres (2009), una de las particularidades de los paradigmas emancipatorios es la interpretación crítica de la realidad, pues leer el contexto escolar de esta manera posiciona a las redes magisteriales en su actuación.

Dicha lectura se distancia de las interpretaciones reproductivistas que autores como Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron, Althusser, entre otros, han hecho de la escuela. Por el contrario, se concibe como un escenario en disputa y de posibilidades tal como ha sido asumida por las perspectivas de la pedagogía crítica. Este punto de partida lleva a estos colectivos magisteriales a construir apuestas educativas, pedagógicas y políticas desde el contexto escolar; en este caso en instituciones públicas del Distrito de Bogotá, pues consideran que en este contexto existen posibilidades para la escuela alternativa.

Prácticas y proyectos educativos de las redes magisteriales de Bogotá

Se parte de entender que para estas redes los proyectos constituyen el medio por cual se van materializando los currículos alternativos. Por ello, se expone de manera breve los propósitos educativos de estas redes y luego se describen sus prácticas.

Con relación a las apuestas para concretar utopías curriculares en la escuela o fuera de esta, se encuentra que la REATS se ha propuesto “(...) llevar a cabo una experiencia de comunicación alternativa en el marco de la educación popular con el ánimo de hacer cartografía de los territorios para analizar sus problemáticas” (Duarte, comunicación personal, marzo 2016). El colectivo del Mochuelo, por su parte, ha propuesto “(...) construir relaciones de solidaridad en la comunidad y fomentar transformaciones en el territorio” (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016).

El colectivo Sinapsis se propone, por otro lado, “(...) consolidar elementos para la construcción de currículo emancipatorio y alternativo, desde los recorridos a la cuenca del río Tunjuelo” (Barreto et al, 2016, p. 7); el Colectivo NME plantea “(...) crear nuevas relaciones sociales a partir de una pedagogía alternativa” (NME, comunicación

personal, 2016) agenciando proyectos como Sembrando Esperanza en el Territorio o Los museos populares. La red Tejiendo Sueños y Realidades considera que “(...) se necesita reaprender para poder volver a ver el mundo de manera compleja, reconocer los saberes de las personas que pasan por las dinámicas de la red” (Red Tejiendo Sueños, comunicación personal, 2016).

Tales apuestas orientan y hacen parte de sus proyectos educativos, de ahí que en sus prácticas se expresen estas intencionalidades, cabe advertir que tales proyectos trascienden lo estrictamente escolar. En esa perspectiva, a continuación, se presentan una serie de prácticas y proyectos educativos adelantados por las redes magisteriales participes de la investigación en la ciudad de Bogotá, proyectos que además van configurando el trayecto de la acción colectiva de estas redes. Dicha presentación se realizará inicialmente de manera descriptiva pretendiendo reconocer la riqueza existente en esta realidad social; con esta información, se realizará un análisis a partir de la matriz R-5T expuesta en la metodología.

En otras palabras, las narrativas sobre la reconstrucción de prácticas pedagógicas tendrán en cuenta las rupturas, sus transiciones y las tensiones que se dan entre lo instituido y lo instituyente al interior de las prácticas incorporando la multitemporalidad; y, en relación con la utopía prevista, la construcción de tejido social. Estas son premisas que permitirán una mejor comprensión de las dinámicas de las prácticas educativas.

Para comprender la emergencia de prácticas pedagógicas alternativas de las redes magisteriales, se considera importante asumir una postura crítica sobre la escuela. Para tal fin, se retoma lo expuesto en el apartado anterior, respecto a cómo conciben la escuela las redes magisteriales y los cuestionamientos a quienes limitan la escuela a un instrumento ideológico estatal, considerándola, en cambio, como un escenario de conflicto (Giroux, 1983). Es decir, en la escuela se pueden efectuar procesos educativos para el cambio, a pesar de las pretensiones de regulación y control de las políticas educativas estatales. Desde esta perspectiva, el estudio de la realidad no se reduce a lo que existe, sino que es estudiada como un campo de posibilidades (Santos, 2006).

Tales prácticas que son observables se han agrupado en tres grandes “maneras de hacer” como los nombra De Certeau (2000), diferentes

estilos de prácticas que se relacionan con las rupturas que establecen con la escuela instituida: en primer lugar, las que rompen las áreas, referidas a aquellas prácticas que han logrado superar las fronteras disciplinares; en segundo lugar, las que tienen una pierna adentro y otra afuera, referidas a aquellas que se inscriben tanto en la escuela como en los territorios aledaños y; en tercer lugar, aquellas que enredan sus saberes tejiendo vínculos, referidas a aquellas que trascienden los escenarios escolares y de las propias redes enredando sus saberes con otros.

Romper las fronteras disciplinares

Son prácticas y proyectos que superan la fragmentación escolar generada por el predominio del funcionamiento por áreas, no sólo en contenidos, sino en las formas institucionales organizativas. En respuesta, han emergido proyectos que las integran, articulando maestros, maestras y prácticas educativas distintas a lo hegemónico.

A continuación, se presenta la descripción de las prácticas de las redes magisteriales que están rompiendo las fronteras disciplinares al interior de las instituciones educativas, entre las cuales tenemos: el jardín agroecológico, la cátedra de investigación y las emisoras escolares.



El jardín agroecológico

El proyecto “jardín agroecológico” se concreta en la Institución José Celestino Mutis de la localidad de Ciudad Bolívar, en el cual confluyen los diferentes campos de enseñanza (pensamiento histórico, comunicación, ciencias, artes) y es dinamizado por un colectivo de maestros y maestras de diferentes campos. Uno de sus propósitos es vincular la institución con el territorio, visibilizando la problemática ambiental del relleno “Doña Juana” y de las canteras existentes en la zona. A partir de este proyecto se fortalece la identidad campesina. Al respecto una maestra nos narra:

(...) la materialización del jardín agroecológico funciona como un ambiente de aprendizaje, donde los maestros de diferentes áreas del conocimiento tienen una relación con la tierra, pero con diferentes dimensiones, a saber, con la construcción de una cúpula donde aplica la matemática y tiene alcances en la educación ambiental. El profe de filosofía también cultiva unos ejercicios de trabajo muy interesantes alrededor del pensamiento, de la filosofía más profunda. Y más que

aprenderse los griegos, el profe hace unas cosas bien bonitas, esa es otra forma de materialización del trabajo. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

Este proyecto es relevante en la medida que ha logrado la dinamización de una serie de prácticas que van constituyendo la acción colectiva de varios maestros y maestras en una misma institución, trascendiendo la disciplinaria aislada de la escuela hegemónica, proponiendo a cambio la educación por proyectos en cada grado de escolaridad.

La cátedra de investigación

Este proyecto se ha logrado concretar en dos colegios del Distrito, uno en Ciudad Bolívar en la Institución Naciones Unidas, el otro en Kennedy en el Colegio Gustavo Rojas Pinilla liderado por una maestra del área de humanidades e integrante de la red Sinapsis, que también hace parte de la REATS y La Tulpa. El propósito de este proyecto es formar un espíritu investigador en los estudiantes a partir del reconocimiento de problemáticas sociales y ambientales.

Sobre los procesos investigativos, un maestro de la red Tulpa relata:

(...) con las líneas de acción se planteaba generar procesos de investigación en la escuela. En ese año inscribimos un proyecto en el IDEP: El Vargas Vila mira el conflicto, el cual buscaba medir la incidencia del conflicto social, político y armado en la escuela. También, propuestas de investigación que miraran nuestra realidad partiendo del referente de los maestros como intelectuales orgánicos que no se limitan a reproducir la política educativa que se les impone desde afuera, sino que también tienen la posibilidad de generar conocimiento, de generar ciencia y ver otro punto de vista del quehacer del maestro. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

Estos procesos de investigación se caracterizan por el diálogo con las realidades existentes en los territorios para incorporarlos de manera transversal a los escenarios académicos en la escuela.

Por ello, la REATS, “(...) como grupo de investigación, ha aportado elementos teóricos para la praxis, realizada a partir de una relación simbiótica y dialéctica entre los conceptos que se entrelazan, en este trasegar está el territorio, la memoria colectiva, los recorridos, la comunicación alternativa, entre otros” (REATS, 2010, p. 7). Por medio

de los procesos de investigación las diferentes áreas se convierten en disciplinas transversales rompiendo las fronteras existentes.



Las emisoras escolares alternativas

Este tipo de proyectos es realizado por integrantes de los diferentes colectivos partícipes de la investigación, de hecho, el énfasis de la REATS es visibilizar por medio de programas radiales las problemáticas sociales y ambientales existentes en los territorios. La participación de estudiantes en estos proyectos es fundamental, aunque sean liderados por maestros y maestras. La importancia de este tipo de práctica es relatada por un maestro: “(...) lo principal es el desarrollo de la propuesta comunicativa que nos permite generar precisamente ejercicios de periodismo investigativo, el poder participar en la emisora comunitaria obligó a salirnos de la escuela e involucrándonos con el territorio” (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016).

Algunos de los programas radiales realizados evidencian la relación maestra, maestra, estudiante y territorio:

(...) ciudad estéreo tiene programa los martes a las 7:00 p.m., el programa de maestros se llama frecuencia libertaria y el de los estudiantes son los sábados a las 11:00 a.m. Ese programa está funcionando ahora en otra emisora comunitaria en Ciudad Bolívar y se llama educando nuestra Ciudad Bolívar. (Grupo de discusión Flor de Fango, 2016)

Nótese que a partir de las emisoras escolares se empiezan a copar escenarios comunicativos existentes en las comunidades, trascendiendo esta práctica los límites disciplinares instalados hoy en la escuela. Otra maestra nos cuenta sobre este tipo de proyecto:

(...) nosotros llegamos en el 2013 e iniciamos una propuesta de trabajo con los estudiantes, se constituye una escuela de comunicación que los estudiantes denominan me pica, porque me pica comunicar, porque me pica aprender. Hemos contado con la colaboración de instituciones externas en el marco de la REATS, como la Universidad Santo Tomás de Aquino y la Escuela Superior de Comunicaciones. En el proceso de formación de los estudiantes han participado colectivos y estudiantes de universidad. Se constituyó también la emisora escolar y se participa del espacio comunicativo en la emisora comunitaria. Si bien tuvimos que salir del escenario del Vargas Vila, llegamos a la comunidad del paraíso Manuela Beltrán y la apuesta continúa. (Jiménez, Flor Fango, comunicación personal, 2016)

De esta manera, el proyecto de emisoras escolares va tejiendo relaciones con entidades y procesos afines, en lo que se van materializando procesos de formación y coformación entre los sujetos partícipes. Las emisoras escolares son un eje fundamental de la REATS y son desarrolladas por maestros y maestras colectivizados en otros procesos e instituciones educativas, en el que confluyen maestros de diferentes áreas.

Una pierna adentro y otra afuera³³

De esta manera nombran las redes magisteriales aquellas prácticas y proyectos educativos que se efectúan tanto al interior de la escuela como fuera de esta³⁴, son prácticas de borde o de frontera como lo denomina el Circulo Pedagógico de la ADE, debido a que el territorio y el aula se funden al momento de realizar sus prácticas. Como se anunció, en primer lugar, se describen las prácticas que corresponden a esta manera de hacer y luego, en segundo lugar, se analizarán en conjunto a partir de la matriz R-5T. Se aclara al lector, que en el análisis los ámbitos de rupturas y de trayecto expresan la síntesis de los otros ámbitos (tensiones, transiciones, tejido social y temporalidad múltiple); por ello, los primeros carecen de narrativas testimoniales.

A continuación, se presentan una serie de prácticas que realizan las diferentes redes magisteriales participantes de las investigaciones caracterizadas por tener “una pierna adentro y otra afuera”, estas son: el museo popular, las cartografías del territorio, el círculo de la palabra, el ciclo-recorrido, los cine-foros comunitarios y las escuelas populares.



El museo popular

Esta práctica se realiza en el Colegio Francisco de Paula Santander de la localidad Antonio Nariño, por parte del área de ciencias sociales en la que participan dos maestros del colectivo NME. El museo popular es

33 Expresión de la maestra María Luisa Niño al referirse a prácticas que están en el colegio y en el territorio en el marco del conversatorio sobre prácticas alternativas convocado por el Círculo Pedagógico de la ADE en 2017.

34 Nombre dado por una maestra integrante de las redes participantes en el conversatorio “la educación que necesita Bogotá”, organizado por el Círculo Pedagógico de la ADE. realizado en marzo de 2017.

la actividad anual y concluyente del proyecto de movimientos sociales adelantado por dicha área desde hace más de cinco años. Se busca con este proyecto vincular los ejercicios de memoria cercana tanto en estudiantes como en la comunidad en general. Por tal motivo, se recopilan objetos viejos en torno a los cuales se reflexiona durante dos días en un salón de la sede B del colegio o en el salón comunal del barrio.

Al respecto, el maestro Orlando Riveros, uno de los dinamizadores de este proyecto, expone:

La historia cercana es una narrativa propia de jóvenes a partir de la elaboración de un relato de vida de un adulto mayor de 60 años, preferiblemente un pariente, que inicia en el primer periodo académico y se va reescribiendo en los periodos siguientes hasta llegar al cuarto, donde se incluye una línea de tiempo o mapa del desplazamiento a lo largo de la vida del protagonista del escrito. Como se conforman diálogos, se constituyen a través de tres generaciones, lo que ha permitido a muchos reencontrarse fortaleciendo tejido social con sus parientes y la comunidad, culmina con la recolección de un objeto que conecta a este adulto o su familia con su pasado para una puesta en escena del Museo Popular. (Riveros, comunicación personal, 2016)

Este proyecto puede clasificarse como una práctica pedagógica de borde o frontera debido a que se articula el aula y el territorio que, además de fortalecer la memoria, aporta a la construcción de tejido social en el barrio.



Las cartografías sociales

Esta práctica es realizada por una maestra del área de matemáticas, integrante de la REATS en el Colegio la Estancia en la localidad Ciudad Bolívar y por dos maestros del Colectivo NME: una maestra del área de ciencias naturales en el Colegio la OEA en la localidad de Kennedy y un maestro del área de sociales en el Colegio Laureano Gómez en la localidad de Engativá y por dos maestros del colectivo Flor de Fango en el Colegio El Paraíso Manuela Beltrán en Ciudad Bolívar. En estas prácticas se relaciona el aula y el territorio a partir de los procesos de cartografía social; estas redes magisteriales buscan un mayor reconocimiento y apropiación del territorio por parte de los estudiantes, visibilizando principalmente la problemática ambiental, pero también las esperanzas existentes en los territorios.

En el caso del Colegio Laureano Gómez, la cartografía se desarrolla a partir de que:

Al ser un área que se le adjudicó un aula sistematizada desde el año pasado, se propuso desarrollar desde allí cartografía social, que es el centro de la semana de sociales con un foro donde los estudiantes son los ponentes. El tema que se trabaja es pensamiento y territorio en tres grupos de investigación: sexto, séptimo y décimo. (Caicedo, comunicación personal, julio 2016)

Por su parte, en Ciudad Bolívar, los maestros y maestras del colectivo Flor de Fango, realizaron un

(...) reconocimiento de lo ancestral en el territorio, el impacto de la minería y la importancia del agua. Sobre estos tres temas se hacen los talleres y después de cada taller teórico se realiza un recorrido por el territorio, desde El Puente del Indio y en el Paraíso Mirador. (Grupo Discusión Flor de Fango, septiembre 2016)

Estos procesos de reconocimiento del territorio por medio de prácticas y proyectos pedagógicos van reconfigurando la subjetividad tanto de maestros(as) como de estudiantes, es decir, no sólo expresan sus intenciones educativas, sino que simultáneamente se van transformando los sujetos partícipes.



El círculo de la palabra

Este proyecto se realiza en el Colegio Luis Vargas Tejada en la localidad Puente Aranda liderado por un maestro del área de sociales, integrante del colectivo NME, con apoyo de un maestro del área de ciencias y dos integrantes de la Escuela Popular del MODEP. Consiste en encuentros periódicos en los que participan estudiantes, egresados, maestros, padres de familia, líderes comunitarios y población del barrio El Tejar. Dichos encuentros se realizan los sábados por la noche alrededor de una fogata y en torno a la huerta comunitaria. En estos círculos se abordan conversaciones relacionadas con problemáticas en el barrio, proyectos a realizar, conmemoraciones especiales, en las que se van construyendo vínculos afectivos y organizativos.

Al respecto, este colectivo considera que:

(...) lo más importante de esta experiencia es la relación entre el territorio y escuela, es un trabajo que se viene haciendo con los estudiantes y los padres de familia. A pesar de que es en un proyecto marco en la institución es más extraescolar, pues no hace parte de proyectos donde se trabaja con los estudiantes por nota. Esta propuesta lo interesante que tiene es que los chicos están allí voluntariamente, es un proyecto que tiene que ver con las ganas de hacer y se fortalece. Ha sido una apuesta interesante. (Grupo Discusión NME, octubre de 2016)

El propósito de este proyecto es articular el colegio con el territorio a partir de la construcción de actividades colectivas como parte de sembrar esperanza en éste. A partir de ello, se mantiene la huerta comunitaria, el cine foro, los asados, las conmemoraciones, en lo que se va tejiendo vínculos y apuestas colectivas.



Los ciclos recorridos

Este tipo de proyectos lo realizan dos profesores del Colectivo Flor de Fango, integrantes de La Tulpa y un maestro del área de sociales, integrante del colectivo NME. Consiste en recorrer partes de la ciclovía visibilizando un tema en particular, principalmente de orden ambiental. Su propósito, además, de fortalecer vínculos entre quienes participan, procura acercar e informar a los transeúntes sobre una problemática expuesta como parte de la relación escuela-territorio; incluso se dinamizan practicas ancestrales en el territorio. Al respecto, los maestros de Flor de Fango nos cuentan: “(...) estuvimos en los ciclo-recorridos, estuvimos haciendo también una minga de trabajo en una casa que tiene una corporación de la localidad, se llama tejido de agua” (Grupo Discusión Flor de Fango, septiembre 2016).

En tales recorridos, a su vez, se va dando un reconocimiento y apropiación del territorio, en la medida que los espacios públicos de recreación se van politizando por medio de los mensajes difundidos.



Los cine-foros comunitarios

Esta es una práctica reciente que se realiza de manera periódica en el Colegio Benjamín Herrera de la localidad Puente Aranda, está liderado

por una profesora del área de sociales, integrante del colectivo NME. El propósito es vincular a estudiantes, maestros y padres de familia a partir de la reflexión permanente sobre los derechos humanos. Esta práctica se referencia a pesar de su reciente proceso porque mantiene la perspectiva de una pierna adentro y otra fuera y porque expresa cómo van emergiendo apuestas y proyectos similares a lo largo del tiempo. Este proyecto inició en febrero de 2017 y para julio del mismo año se inicia en el colegio Luis Vargas Tejada.

Lo anterior, muestra la emergencia de prácticas similares en diferentes colegios, que, sin ser planeadas de manera colectiva, sus diferentes expresiones van constituyendo las acciones colectivas de estas redes.



Las escuelas populares

Este tipo de proyectos son agenciados por maestros(as) de las diferentes redes quienes desde la educación popular buscan fortalecer las apuestas políticas en los territorios. Para tal fin, realizan programas de pre-icfes, cursos de música, charlas sobre lo ambiental, fortalecimientos de tareas, participación en las novenas navideñas, entre otras actividades. Estas escuelas populares se ligan a proyectos institucionales de colegios, pero no se limitan a estos.

Al respecto, un integrante de la Escuela Popular del MODEP y a su vez del Colectivo NME, relata:

Un sábado hicimos una actividad, hicimos un video-foro y nos dimos cuenta de que había actividad el sábado por la noche. Digamos que no es cotidiano, pero esto nos ha permitido hacer un diagnóstico y tener una visión de lo que es el territorio. Primero, no vivimos en el territorio y eso es un obstáculo, por lo que necesitamos ganar gente que se comprometa con el proyecto y la Escuela Popular, que viva allá en el territorio y nos ayude a sostener de una mejor forma la Escuela. Dedicarnos también a acercar gente al proyecto y a la Escuela. Hay unos niveles de participación en algunos jóvenes y otras personas que les ha gustado la idea y por lo menos hay una idea de lanzar una huerta, hacer más huertas, hacer un bazar. Pero como usted lo decía no a base de dinero, sino a cambio de sillas, de libros, tipo trueque y dar esa discusión. (Grupo Discusión NME, noviembre de 2016)

Saberes en-redados

Se refiere a una serie de prácticas y proyectos que se realizan ocasional o periódicamente, donde se encuentran las diferentes redes para compartir saberes y establecer lazos de encuentro, estos se pueden dar por temas, por disciplinas y proyectos.

A continuación, se describen una serie de prácticas de redes magisteriales en las que se enredan los saberes y se fortalecen sus procesos individuales y colectivos. Entre estas tenemos: Los encuentros temáticos o por área, reuniones y encuentros de reflexión sobre lo alternativo.



Los encuentros temáticos o por área

Este tipo de proyecto consiste en organizar un encuentro anual sobre un tema de reflexión. Este año (2017) se realizará el quinto encuentro: estudiosos y estudiantes de sociales, liderado principalmente por una maestra del área de sociales del colectivo NME. El encuentro de matemática social es liderado por una maestra del área de matemáticas, integrante de la REATS. El encuentro de texto y contexto se ha realizado ocho veces, éste es liderado por una maestra del área de humanidades de la Red Tulpa.

Duarte, una de las maestras matemáticas recuerda: “(...) hicimos un encuentro en la localidad donde cada uno de los maestros hablaba de cómo la matemática mejora las comprensiones sociales de los estudiantes y los acercamos más a la vida de ellos y de ellas” (comunicación personal, marzo 2016). Sobre estos encuentros un maestro nos cuenta:

(...) el encuentro de matemática social fue liderado por las profesoras de Sinapsis, para esa época se dio también un encuentro de estudiantes estudiosos de las ciencias sociales liderado por la compañera Diana de Vientos del Sur (NME) del colegio Fanny Mikey. Finalizando el año hicimos un encuentro de estudiantes a manera de campamento, estuvimos un fin de semana en las instalaciones de la escuela pedagógica experimental desarrollando toda una propuesta cultural de reivindicación del pensamiento ancestral de la identidad. Precisamente para generar otros espacios de formación, de aprendizaje y de encuentro con los estudiantes, en esa experiencia logramos reunir cerca de 120 estudiantes. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

Este campamento se realizó a finales del año 2012 con estudiantes de diferentes localidades de la ciudad. El propósito de estos encuentros consiste en visibilizar experiencias sobre la temática propuesta para cada una de las reuniones, en los que se comparten logros y dificultades. Este tipo de encuentros fortalecen los vínculos entre las redes y otros maestros, así como con los estudiantes que en los acumulados de saberes se comparten.



Reuniones y encuentros de reflexión sobre lo alternativo

Este tipo de práctica es realizada por cada red o de manera colectiva, esto último dinamizado principalmente por el Círculo Pedagógico de la ADE. En cuanto a las reflexiones por red, en el caso del Colectivo NME, existe una comisión pedagógica que se encarga de proponer las actividades sobre la reflexión pedagógica que pueden ser por medio de talleres y tertulias. En el caso de la REATS, las jornadas son semestrales, allí se planea y se reflexiona sobre las actividades realizadas. En el caso del colectivo del Mochuelo, dichas reflexiones se dan en momentos coyunturales: en la semana cultural y campesina en la que participa de manera protagónica este colectivo; así como en las reuniones institucionales por proyecto y por campo, siendo una característica relevante en las apuestas colectivas institucionales.

En las reflexiones lideradas por el Círculo Pedagógico de la ADE confluyen varias redes como la REATS, La Tulpa, La Expedición Pedagógica de Bogotá y el Colectivo NME, y se realizan actividades amplias una o dos veces por año, además, de los encuentros mensuales donde reflexionan y planean el quehacer de este espacio.

Sobre las diferentes actividades adelantadas por este Círculo, vale mencionar de nuevo: el conversatorio sobre prácticas alternativas realizado en mayo de 2015, el encuentro de prácticas alternativas y de la ruralidad realizado en agosto de 2015, la mesa de prácticas alternativas en la II asamblea pedagógica de la ADE en septiembre de 2016, el conversatorio sobre la educación que necesita Bogotá en marzo de 2017. Eventos que han buscado visibilizar experiencias pedagógicas alternativas y conceptualizar lo alternativo, esto último expresado en el llamado acumulado teórico.

Si bien se realizan eventos periódicos para la reflexión pedagógica, ésta es permanente

(...) en el sentido de que siempre hay que estar reflexionando sobre las cosas que se están haciendo y hay que realizar tomas de decisiones, porque como hay tantas propuestas de trabajo llega un momento en que la reflexión define qué se puede hacer y qué no. (Grupo de Discusión, REATS, diciembre 2016).

Estas prácticas van mostrando cómo se tejen vínculos a partir de los eventos y encuentros realizados, en los que se configuran subjetividades colectivas.

La matriz R-5T en las prácticas de las redes magisteriales

La interpretación que realizan las redes magisteriales sobre la escuela, así como las prácticas y proyectos descritos, anteriormente, a pesar de su diversidad temática o de acciones, tienen en común la articulación de la escuela y el territorio que va expresándose de múltiples maneras constituyendo así su acción colectiva; ahora, en este apartado se expone dicha subjetividad en el dándose, para lo cual se presenta el análisis de sus prácticas educativas teniendo como referente analítico la matriz R-5T: tensiones, transiciones, tejido social, temporalidades múltiples, trayectos y rupturas.

Tensiones en las prácticas educativas de las redes magisteriales

Para comprender del porqué de las tensiones en las prácticas educativas de las redes magisteriales, se tiene en cuenta que lo instituyente se da en y a partir de lo instituido (Castoriadis, 2005), en donde la vida cotidiana de la escuela se expresa en permanentes relaciones de poder, en las que existen posibilidades de transformación (Mariño y Cendales, 2004). En medio de dichas tensiones, la capacidad de las redes magisteriales como sujetos políticos, se constituye en fundamental en el direccionamiento de la realidad.

En esa perspectiva, una de las principales tensiones que se da en las prácticas educativas de las redes magisteriales tiene relación con

el enfoque extraescolar, que implica que los maestros y maestras trasciendan los límites del horario escolar por el tiempo que requieren los maestros promotores. Así mismo, que tengan que afrontar responsabilidades legales ante alguna situación en las salidas con los estudiantes; además, de confrontar con prácticas instituidas en la escuela y en los territorios.

Los miembros del Grupo NME aseguran que al iniciar sus proyectos dentro de la comunidad hubo mucha resistencia por parte de la comunidad, dado que era un periodo de elecciones y la población creía que estaban allá en busca de votos. Esta es una práctica ya instituida en la mayoría de la población colombiana, pues en época electoral los políticos hacen campaña y se acuerdan de estas comunidades, pero ya en el ejercicio político se olvidan de sus votantes o, al menos, de los más marginados.

Ciertas dinámicas políticas tradicionales existentes en los barrios se constituyen en obstáculos que los maestros y maestras tienen que ir sorteando en la cotidianidad, pues además de lo dicho anteriormente, también afrontan los celos de los líderes tradicionales. Otras tensiones manifiestas sobre las transformaciones escolares son:

(...) la estigmatización por parte de los compañeros y a veces por parte de la comunidad cuando la escuela se atreve a intervenir dentro de las comunidades; además, hay una negligencia muy grande en los profesores y en los rectores, pues no quieren sobrecarga laboral. (Grupo Discusión NME, octubre 2016)

Desafortunadamente, al interior de la escuela algunos docentes se oponen o dificultan que los maestros y maestras de estas redes realicen sus prácticas, expresando la existencia de enfoques reproductivistas en ésta. Dichas tensiones en ocasiones se agudizan con los docentes directivos, quienes en vez de facilitar las apuestas pedagógicas las obstaculizan.

Al respecto un maestro cuenta que:

(...) externamente está el tener que encontrarse con personas que en la comunidad educativa no dinamizan los procesos, sino que más bien los torpedean, el caso del Vargas Vila fue un caso bastante traumático, un directivo docente que se empeñó a impedir que se desarrollara el

trabajo llegando casi a prácticas de persecución laboral, cosas bastantes mezquinas hasta ilegales, fueron bastantes los límites que se generaron. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

Las tensiones también se expresan en aspectos ideológicos de los maestros, que en ocasiones dificultan la existencia de este tipo de prácticas, en algunos relatos se manifestó el acomodamiento de varios maestros y maestras que se limitan a cumplir las funciones establecidas abandonando su rol de sujeto político. Además de las tensiones con algunos directivos docentes y con el acomodamiento de varios compañeros respecto a asumir este tipo de prácticas, están las tensiones relacionadas a las tradiciones escolares de los estudiantes.

El Maestro Raúl Asegura que muchas veces ha intentado generar prácticas pedagógicas alternativas dentro de la institución por medio de talleres, videos y salidas extraescolares para que los estudiantes se posicionen como actores y creadores de conocimiento; no obstante, los estudiantes “no se ven como constructores de su conocimiento, que no deben repetir, intentando romper con la autoridad, con la respuesta única, con la verdad absoluta, situación que a algunos les gustó y otros no dejan sus espacios de confort” (Caicedo, comunicación personal, julio 2016).

Incluso las reformas sobre jornada única constituyen dificultades para este tipo de prácticas; según Bonilla, integrante del Colectivo del Mochuelo, asegura que con la jornada única los espacios de la institución se encuentran constantemente ocupados, lo que impide trabajar con los estudiantes en sus proyectos de vida, de aula o en los refuerzos escolares. Además, de las dificultades geográficas y contextuales que deben sortear los docentes.

Adicionalmente, se expresaron tensiones en la falta de comprensión de la necesidad de articulación entre las áreas, sobre todo por la tradición individualista de los maestros y las maestras, incluso con las políticas de la SED. Al respecto, una maestra afirma:

(...) hay un debate en la metodología que nosotros venimos desarrollando, o sea entre la metodología por proyectos con los estándares, pues los planes de estudio de la estructura curricular de la SED se basan en los estándares, luego se comienza a dar un debate profundo de que como proyecto pedagógico institucional qué vamos a realizar. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

De igual manera, mantener el proyecto de la cátedra de investigación no ha sido tan fácil, “(...) pues las directivas no lo comparten del todo, incluso cuando me fui de una institución lo que hicieron fue desmontarla” (Niño, comunicación personal, abril 2016). Las tensiones en este tipo de prácticas expresan que las políticas educativas y las estructuras administrativas limitan su concreción, lo cual se complejiza con el quehacer aislado de las áreas y los maestros(as).

Respecto a los eventos anuales, las principales tensiones se refieren a las limitaciones en lo institucional que dificultan la participación de los integrantes.

En cuanto al encuentro de “estudiosos y estudiantes de sociales”, realizado cada año, participando integrantes de diferentes redes magisteriales. Las tensiones se expresan como Diana una maestra de NME nos relata respecto a las dinámicas institucionales: “(...) era difícil que llegara la invitación a las instituciones educativas, pues los canales eran insuficientes y el apoyo de las instancias encargadas a nivel institucional se quedaba cortas” (Bernal, comunicación personal, enero 2017).

Al interior de las redes magisteriales, las tensiones no se resuelven por mayorías o minorías, sino que se concensúan dejando que la práctica las dirima. En el caso del Círculo Pedagógico de la ADE, una de las principales tensiones consiste en saber manejar las diferencias que en lo gremial mantienen varios de los procesos de las redes, así como consensuar los lenguajes y objetivos de los diversos encuentros.

En síntesis, se presentan tensiones escolares con lo administrativo, con las directivas, con el confort de algunos maestros y maestras, con las costumbres de aprendizaje, con los prejuicios en los territorios, No obstante, a pesar de dichas tensiones que dificultan en parte el desarrollo de los proyectos y prácticas de estas redes magisteriales, se logra materializarlas, produciendo cambios en los contextos escolares y en las subjetividades de los diferentes actores educativos.

Lo anterior muestra cómo la dimensión volitiva de la subjetividad (Zemelman, 1989), se constituye en una característica en los maestros(as) de estas redes, pues ello les permite concretar sus prácticas y proyectos pedagógicos a pesar de las tensiones señaladas.

Transiciones en las prácticas educativas de las redes magisteriales

Para comprender las transiciones en las prácticas educativas y en la subjetividad de las redes magisteriales, se hace necesario reconocer que la realidad está en movimiento (Zemelman, 2011) y que dichos tránsitos no son progresivos o van hacia una dirección única (Torres, 2009), por el contrario, en las transiciones pueden ser múltiples los trayectos.

Bajo dicha mirada, tal vez la principal transición en este tipo de prácticas es la vinculación de la escuela con las dinámicas del territorio, debido al aislamiento predominante de las instituciones actuales, donde los maestros y maestras van construyendo vínculos con los demás actores de la comunidad educativa y transformándose como sujetos.

En cuanto a la alteración como sujetos, la maestra Sandino, una de las promotoras del museo popular asegura que en muchas ocasiones el problema no son las prácticas instituidas del estudiante, sino que los docentes se han alejado de las problemáticas y del contexto en el que viven los estudiantes. Tener en cuenta estas dinámicas permite al docente ser más consciente de su práctica educativa y lograr una intervención real en ellos y en sus estudiantes: “(...) tengo ahora una gran transformación, tengo mayor seguridad, le apuesto a cosas nuevas. Antes me daba mucho miedo apostar a cosas nuevas porque me daba miedo a salirme del currículo” (Sandino, comunicación personal, agosto 2015).

Las transiciones de los maestros(as) han llevado a replantear desde los contenidos hasta las didácticas desarrolladas en clase, estableciendo rupturas con el maestro reproductor y asumiendo en cambio el rol de un maestro reflexivo. Sobre este aspecto, los maestros que participan de los Ciclo Recorridos y las cartografías narran:

(...) en un momento inicial la practica pedagógica estaba más ligada al cumplimiento de los currículos, en cierto sentido algo vertical y estricto, pensando en que los estudiantes tuvieran un conocimiento que les permitiera sacar buenos resultados en las evaluaciones externas y que, a su vez, les permitieran a ellos acceder a la educación superior. Eso se ha venido transformando: el poder involucrar las practicas del territorio, poder llevar precisamente esa teoría que se desarrolla en las aulas al reconocimiento de la realidad y al contexto en el que está involucrada la institución educativa. (Grupo Discusión REATS, comunicación personal, 2016)

En la relación con el territorio y sus problemáticas sociales, los impactos de este tipo de prácticas en la cotidianidad de la escuela se expresan en que los miembros de la comunidad ven la necesidad de realizar proyectos que ayuden a solucionar sus problemáticas sociales.

(...) por ejemplo, hablamos de la problemática del agua, de la problemática del arroz, de las problemáticas del TLC. Nosotros los profesores procuramos, así sea externamente, que estas situaciones estén en la mente del ser, lo acepten, lo validen, lo discutan y miren que es una problemática social, y que el colegio lo discuta. (Sandino, comunicación personal, agosto 2015)

Las problemáticas sociales empiezan a hacer presencia en las cotidianidades escolares, transitando de un currículo ajeno hacia uno que las vincula. De igual manera, sobre los vínculos que se han configurado en estas transiciones, la maestra Sandra dice que han logrado activar el gobierno escolar y la participación de los estudiantes, con una alta incidencia dentro de las decisiones del colegio. A partir de esto, los estudiantes se encuentran más interesados, con preguntas e inquietudes, de las cosas que se están realizando al interior de la institución: “Otro elemento importante es que se me ha permitido involucrar a otros maestros, generando un entretejido de maestros que están en el mismo colegio, en diferentes sedes o en diferentes colegios” (Arciniegas, comunicación personal, agosto 2016).

Entonces, las transiciones se van expresando en los sujetos, en la medida en que agencian sus prácticas y van construyendo vínculos al interior y fuera de la escuela. Situación que se potencia al estar colectivizados, al respecto, el docente Raúl Caicedo de NME expresa que los intereses y la capacidad de soñar por un mundo distinto les permiten a los diferentes miembros trabajar en colectivo. Un proceso que forma sensibiliza y humaniza a los docentes, creando además lazos de cooperación y afectivos con los demás miembros: “(...) he podido encontrar una familia que tiene los mismos sueños y la misma perspectiva, y es poder transformar. El colectivo rompe con la desesperanza” (Grupo Discusión NME, noviembre 2016).

Además, se ha transitado hacia la educación por proyectos o énfasis temáticos, permitiendo la confluencia de diferentes maestros y o maestras de cada una de las áreas disciplinares, transformando incluso los contenidos que se imparten y el imaginario escolar. La profesora Bonilla relata:

(...) el plan de estudios se ha modificado, el proyecto de aula es el que determina qué contenidos dar, por dónde se va y qué tipo de problemas resuelve. La metodología por proyectos no todos los profesores la practican, algunos volvemos y caemos en los estándares. Volvemos a mirar el plan de estudios y hay una mayor necesidad de que sea el proyecto el que guíe el camino o la ruta durante todo el año. (Comunicación personal, mayo 2016)

Por otra parte, el profesor Montes relata:

(...) hemos logrado que los chicos entiendan cuál es el papel de la escuela. No es el lugar donde voy obligado, donde paso mi infancia y mi juventud, sino que es un lugar donde yo quiero ir agradablemente a adquirir conocimientos, a entender la relación de la escuela con lo que está afuera. (Comunicación personal, enero 2017)

Entonces los estudiantes también han transitado a concebir la escuela de otra manera. En otro ámbito, como lo es la estructura curricular, se ha transitado de las áreas al campo de pensamiento. Al respecto, la maestra Nancy relata:

(...) la metodología por proyecto me ha servido muchísimo para el dialogo con maestros, para pensar cosas nuevas, para no pensarse solo: la existencia de los campos de pensamiento. Nosotros pasamos por ese tránsito, ahora solo nos llamamos campo de pensamiento de ciencia y tecnología, esa es otra instancia que le permite a uno planear de manera más articulada desde el campo de formación de cada docente. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

Al respecto, el maestro Carlos Montes, afirma que el proyecto institucional de su colegio los invita a pensar el territorio desde sus necesidades para con ello transformar y darle sentido al colegio. Lo anterior expresa que se ha transitado hacia apuestas colectivas al interior de las instituciones y cómo los proyectos adelantados por estas redes lo promueven, produciendo tránsitos en los sujetos que los agencian.

Por otra parte, durante los procesos de articulación y reflexión colectiva se generan escenarios de socialización de las prácticas, logrando transitar hacia su conceptualización como se expresa en el llamado acumulado teórico construido por el Círculo Pedagógico de la ADE. De igual manera, se ha transitado hacia lasos de confianza y reconocimiento mutuo entre cada una de las redes magisteriales, así

como en la resignificación de los espacios institucionales. La profesora Bonilla asegura que “

(...) el acercamiento a permitido que nos pongamos de acuerdo en cosas como la orientación pedagógica, como la de garantizar nuestra presencia en el consejo académico o en el consejo directivo. Aunque no siempre lo hemos logrado y actualmente venimos consolidando un trabajo alrededor de la consolidación de ciertos ambientes de aprendizaje. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

Respecto al encuentro “estudiosos y estudiantes de sociales” uno de sus tránsitos se relaciona con que inició siendo una actividad realizada en una institución del Distrito y ahora se propone en la Universidad Externado de Colombia. Sobre el Círculo de la ADE, tal vez el principal consiste en que se ha iniciado la construcción de comités de reflexión pedagógica en las localidades, como ha sido en Puente Aranda y Ciudad Bolívar.

Las transiciones mencionadas expresan rupturas con maneras instaladas de ser maestro(a), con el aislamiento escolar respecto al territorio y el tránsito de lo insular a lo colectivo. Tránsitos que se manifiestan en y por los sujetos, debido a que, como dice Grossberg (1986) el sujeto es nómada antes que estático y definido.

Tejido social en las prácticas educativas de las redes magisteriales

Se parte de reconocer que la realidad no es fragmentada, por el contrario se presentan procesos de articulación en ésta (Zemelman, 2011), lo cual en el caso que nos ocupa, hace que en el proceso de transición se vaya construyendo tejido asociativo y tejido social, lo primero expresado en lo organizativo, lo segundo en lo vincular (Torres, 2009); de ahí que la subjetividad de las redes magisteriales, además de sus tensiones, sus transiciones, se exprese también en el tejido social construido o reconstruido a partir de sus prácticas educativas.

En dichas prácticas, la construcción de tejido social es una de sus principales manifestaciones, pues al reconocerse el territorio se van tejiendo vínculos con las organizaciones sociales existentes, así como al interior de las instituciones educativas. En cuanto al tejido social que se va construyendo al interior de la institución, la maestra Duarte narra:

(...) estaban los niños en la calle y yo en el consejo académico diciendo que los profesores tenían que estar y tocaba cuidar los niños, pero era para que ellos vieran otras formas de hacer. Yo les digo la tarea es dejarnos contagiar y contagiaremos a otros. (Comunicación personal, marzo 2016)

Lo anterior expresa cómo los maestros de estas redes crean formas de trabajo para ir agrupando a sus propios compañeros e ir construyendo tejido social en las instituciones educativas.

También se construye el tejido social en los territorios,

(...) con la escuela popular se empieza a impactar, el profe Johan con la Música está tocando un poco el área de artes y los chicos, ya sea poco o mucho, ya discuten esto en el colegio. La existencia de la huerta, los cine-foros, han generado unas dinámicas totalmente diferentes de lo que es el colegio. El colegio tiene una percepción hacia afuera, por ejemplo, con la junta de acción comunal, con la asociación de padres, todo esto va dando tejido social. (Grupo Discusión NME, noviembre de 2016)

Al respecto, partiendo de lo expuesto por Torres, en estos procesos se van configurando inicialmente un tejido asociativo, expresado en lo organizativo, la sociabilidad que se va construyendo a partir de ello, va creando el tejido social tanto en la escuela como en los territorios. Tal construcción de tejido social se reproduce con las salidas pedagógicas, por ejemplo, la profesora Duarte logró vincular a sus estudiantes mediante una salida a la Biblioteca del Barrio Perdomo, allí los estudiantes conocieron los diferentes proyectos y organizaciones que se estaban realizando en la comunidad. “Allá adentro resultó un grupo de teatro, resultó el grupo de cine foro, resultó el grupo de dibujo manga y los chicos resultaron haciendo eso” (Duarte, comunicación personal, marzo 2016).

Adicionalmente, los principales avances en la construcción del tejido social al interior de las instituciones, donde no sólo han emergido apuestas colectivas o escenarios de reflexiones colectivas, sino además vínculos afectivos entre los maestros(as). Al respecto, la profesora Bonilla relata cómo han confluído varios maestros, maestras y áreas en el proyecto del jardín agroecológico: “(...) en el jardín agroecológico confluimos 9 maestros en el terreno práctico donde están desde el filósofo, los matemáticos, los profes de inglés, de sociales y de ciencias” (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016).

Adjuntamente, en relación a los procesos de comunicación con las emisoras escolares también se ha construido tejido social. Al respecto un maestro relata:

(...) se desarrolló un seminario de comunicadores desde una visión ética y crítica del manejo de la información, para este momento Flor de Fango ya se había vinculado a la Red de Emisoras del Territorio Sur. Una ganancia grande con la red fue la posibilidad de vincular universidades al proceso de capacitación de los muchachos. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

También el tejido social lo fortalecen los egresados de la institución: “(...) varios egresados tienen la *Corporación Catani*, ellos hacen procesos con la comunidad, son jóvenes que saben explicar, estudian y no lo hacen directamente desde el colegio, lo hacen como comunidad, hay tejido, aunque falta mucho, se está construyendo” (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016).

El tejido social se construye, además, con otras organizaciones, por ejemplo,

(...) los jóvenes de la organización somos sudacas se acercaron a REATS para apoyar el trabajo, interactúan con Reats a través de la página web. Trabajamos lo de parodia radial, una estrategia que permite el desarrollo de pensamiento crítico y divergente. Asamblea sur también se acercó al proceso para fortalecer los recorridos cartográficos que han servido de insumo a los productos radiofónicos. (REATS, 2010, p.7)

Como se expresa en los relatos anteriores, la construcción de tejido social se manifiesta tanto al interior de las instituciones como fuera de estas, lo cual no sólo rompe con las fronteras disciplinares, sino que avanza contra el aislamiento de la escuela respecto al territorio. Adicionalmente, el reconocimiento, la confianza y el transitar juntos han permitido la construcción de vínculos entre los partícipes y organizadores de cada uno de los encuentros. Vale resaltar el fortalecimiento mutuo en los territorios.

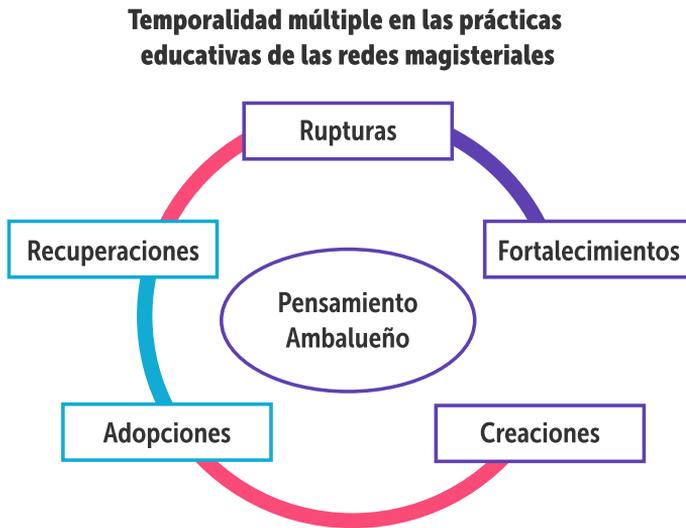
Al respecto el maestro Luis cuenta:

(...) el trabajo que se hizo en el foro local nos permitió encontrarnos con otros colectivos de maestros, con el colectivo de profesores Sinapsis Pedagógica. Con la Red Vientos del Sur formamos La Tulpa educativa

que tenía como principal presupuesto impulsar el congreso educativo de los pueblos. Nos vimos en diferentes espacios participando, principalmente en el congreso educativo de los pueblos y un escenario de la ADE, de la asociación Distrital de Educadores en la que se muestran proyectos de educación de procesos pedagógicos alternativos. Al vernos en estos espacios decidimos lanzar La Tulpa más o menos hacia el año 2012 (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016).

Estos vínculos entre las redes han permitido socializar acumulados, visibilizar experiencias, articular apuestas y proyectar sus horizontes. Este tejido social construido va transformando la escuela y el territorio, así como el quehacer de los maestros, expresando la configuración de subjetividades colectivas y la construcción de tejido asociativo.

Gráfica 3. Temporalidad Múltiple.



Fuente: Elaboración propia

Se parte de reconocer que en la realidad se mezclan diferentes ámbitos temporales (Santos, 2006), (Zemelman, 2009 y 2011), (Jaime, 2010), (Betancourt, 2015), lo cual establece rupturas con perspectivas que la conciben en tránsito hacia una temporalidad lineal. Por ello, en este apartado se reconocen en las prácticas educativas de las redes magisteriales, los procesos de recuperación, fortalecimientos,

adopciones y creaciones de realidad, como parte del dándose en la configuración de la subjetividad³⁵.

A continuación, se exponen cada uno de los ámbitos que constituyen las temporalidades en las prácticas educativas, ya sea las que rompen las fronteras disciplinares, las que tienen una pierna adentro y una afuera, o en las que se enredan los saberes.

Recuperaciones

Desde la perspectiva de temporalidades múltiples en las realidades estudiadas, las recuperaciones se constituyen en una serie de prácticas que resignifican prácticas del pasado, revitalizándolas en función de las apuestas políticas de las redes magisteriales.

En ese sentido, en estas prácticas se recupera el ideario del maestro(a) de vereda que tiene estrecha relación con la comunidad, así como la experiencia del movimiento pedagógico; se recuperan símbolos del territorio y acumulados políticos previos.

Respecto a recuperar el pasado, una maestra narra que anteriormente la escuela era pequeña y tenía una relación estrecha con la comunidad. Era muy frecuente que los docentes salieran de sus aulas de clase al barrio para realizar encuestas o proyectos ambientales. Pero, “(...) ahora el colegio pasa a ser una institución más grande y se restringe su vínculo con la comunidad, pero la apuesta es que la escuela vuelva y esté en conexión con su territorio, con sus problemáticas, con sus habitantes” (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016).

En esa perspectiva los maestros y maestras recuperan su pasado profesional, por ejemplo,

(...) la compañera de inglés se ha enamorado muchísimo del proyecto, ella viene de Boyacá y dice que en su pueblo veía cosas de ese tipo, la

35 Estas dimensiones se reconocieron en el proyecto político del pueblo de Ambaló Cauca, en la investigación realizada por el autor, para la maestría en estudios sociales, adelantada entre 2008 a 2010. las rupturas en la presente investigación se analizan de conjunto con la matriz R- 5T y no exclusivamente en las temporalidades.

compañera de humanidades también y yo tengo mi formación política y he trabajado en varios procesos. Por ejemplo, yo trabajé con líderes campesinos en Sutatenza siendo matemática. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

De igual manera, se recuperan acumulados políticos sobre la formación en pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios, al respecto el maestro Pérez nos cuenta: “(...) corrimos con la fortuna de encontrarnos varios maestros y maestras que tenían ese mismo interés y empezamos a generar propuestas que, de una u otra manera, cambiaron el referente de la comunidad” (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016).

Además, se recuperan símbolos del territorio, un maestro nos expresa:

(...) el proyecto ha atravesado varias etapas: la primera en sexto, reconocer el territorio que es toda la zona rural de Ciudad Bolívar, hablar con los campesinos, con la gente, con los estudiantes de ese lugar y de otros colegios. Fuimos a hacer entrevistas, a mirar los proyectos; lo más cerca que tenemos es reconocer los símbolos: la arcilla es un símbolo en Ciudad Bolívar. (Montes, comunicación personal, enero 2017)

También se recuperan los escenarios de reflexión colectiva del movimiento pedagógico, pues los encuentros entre las diferentes redes o a su interior van constituyendo reflexiones y experiencias colectivas. Entonces, las recuperaciones tienen múltiples expresiones: desde las maneras de ser maestros, el quehacer comunitario de la escuela, los procesos de formación política, los símbolos comunitarios, hasta los escenarios colectivos de reflexión; en estos proyectos y prácticas los maestros y maestras incorporan imaginarios viejos a los nuevos, pero resignificando aquellos, como lo señala Castoriadis (1997).



Fortalecimientos

Los fortalecimientos, constituyen una serie de prácticas que partiendo de lo existente o lo instituyente en un momento dado, se potencian por medio de los proyectos educativos. En ese sentido, se fortalece la identidad de la escuela y de los maestros en relación a las problemáticas y culturas del territorio; se fortalecen escenarios institucionales, proyectos transversales actuales, además, fortalece las apuestas propias y colectivas de las redes. Dichos fortalecimientos se expresan, por ejemplo, en aplicar otras dinámicas al gobierno escolar, fortalecer la

autonomía institucional y la libertad de cátedra, aún existentes en la escuela actual.

Al respecto algunos maestros narran:

(...) lo primero que hay que denotar es que la comunidad de este nuevo colegio es diferente. Sigue siendo un sector deprimido empobrecido, pero hay más unión familiar, eso hace mucho más fácil el trabajo. Nosotros llegamos con toda la intención de seguir trabajando, afortunadamente se cuenta con el respaldo de las directivas, entonces esa empatía con las directivas hace más fácil el trabajo. (Grupo de discusión Flor de Fango, septiembre 2016)

Por otra parte, los proyectos existentes en la escuela actual como los de enfoque ambiental, son fortalecidos desde las perspectivas de estos colectivos, al respecto una maestra cuenta:

(...) algo relevante ha sido la posibilidad de desarrollar una práctica pedagógica teniendo un fundamento teórico en la educación ambiental (...) se sigue hablando de pares, pero no se discute de fondo la base que sustenta esa forma, como colectivo le damos otra mirada (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016).

De igual manera, se fortalecen espacios institucionales, como los proyectos de las emisoras escolares, "(...) la escuela organiza esos espacios y abre el espacio a que las áreas participen; igualmente, el grado de participación es diferente, es más generado desde las dinámicas propias que desarrolla la escuela en la comunicación" (Grupo Discusión Colectivo Flor de Fango, septiembre de 2016).

De lo expuesto, se infiere que las apuestas educativas de las redes magisteriales no establecen rupturas con todo lo que hay en la escuela, sino que por el contrario fortalecen lo que hay de instituyente, como, por ejemplo, escenarios o proyectos existentes que aportan a sus utopías.

Adopciones

Las adopciones constituyen una serie de prácticas propias de lo instituido que desde una perspectiva táctica en la mirada de Certeau (2000), se acogen en función de las apuestas educativas de las redes magisteriales. En tal dirección se adoptan postulados de la Bogotá Humana en cuanto a la necesidad de vincular la educación con el territorio o como sucedió

en administraciones pasadas con la ciudad educadora; se adopta la organización curricular por ciclos, los campos de pensamiento, los programas de empresas aledañas a las instituciones, entre otras.

En suma, en estas prácticas se adoptan aspectos institucionales, es decir, no se rompe con todo lo existente, sino que se utiliza en función de las apuestas instituyentes, se busca adoptar los espacios o recursos posibles, como lo narra la maestra Duarte:

Nosotros usamos todos los mecanismos, tenemos un proyecto que se llama “cartografiando el territorio se transforma la realidad” y desde el Consejo Académico logramos los recursos, los permisos y los espacios. Igualmente, presentamos el proyecto en otros espacios como la Alcaldía, y con ello logramos que la Alcaldía subsidiara el recorrido por toda la zona rural. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

También se adopta, además, algunos presupuestos del Proyecto Educativo Institucional para ser articulados a los diferentes proyectos educativos que lideran los docentes. La maestra Andrea Sandino, por ejemplo, enlaza algunos elementos del PEI con sus propuestas para dar nacimiento a la idea de un Proyecto de Movimiento Social.

Así mismo, se adoptan programas de empresas aledañas a los colegios, al respecto la maestra Nancy relata:

(...) el colegio por estar en un contexto de conflicto ambiental tan fuerte como el parque minero y el relleno generó mucha focalización de recursos para proyectos. Los proyectos se han potenciado mucho en diálogo con instituciones, como el Jardín Botánico, Hospital Vista Hermosa, la Institución Santa Fe (que manejaban proyectos de distensión y la UADESP³⁶ que es la del relleno de servicios públicos). (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

De igual manera, adoptan escenarios sindicales e institucionales para sus procesos, como es el círculo Pedagógico de la ADE, desde donde agencian y potencian sus proyectos.

En síntesis, los maestros y maestras realizan estos procesos de adopción de realidad para avanzar en sus proyectos desde una perspectiva de la

36 Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos.

táctica (De Certeau, 2000), pues los maestros(as) traducen o fabrican a partir de las posibilidades existentes en las estrategias, en este caso la política educativa institucional.

Creaciones

Las creaciones constituyen una serie de prácticas emergentes que se dan durante el trayecto de los procesos, en este caso en las prácticas educativas de las redes magisteriales. Al respecto, se han creado un sin número de formas para establecer vínculos, recuperar saberes y formar sujetos políticos. Por ejemplo, en estas prácticas se crean relaciones entre estudiantes como sucede entre los niveles superiores e inferiores por medio de la creación de programas como los padrinos. Al respecto la maestra Duarte cuenta: “(...) a los niños de décimo los tenemos de padrinos y madrinan de los estudiantes del grado sexto” (Duarte, comunicación personal, marzo 2016).

Incluso, se crean afectos entre los integrantes de estos colectivos, muchas veces, aunque el vínculo laboral se termina, la amistad y el trabajo político continúa. Los miembros se siguen organizando desde sus comunidades y se fortalecen los de amistad, “(...) se trasciende de la relación exclusivamente laboral a una relación mucho más fuerte con lasos de amistad y afectivos” (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016). Igualmente, se crean escenarios colectivos institucionales, la maestra Nancy relata:

(...) cuando paso a trabajar con el grupo de sexto, con maestros que están en las diferentes áreas de trabajo, matemáticas o sociales, es como un primer colectivo y concluimos en una configuración de equipo de aula. Había más cercanía con unos que con otros, pero es un inicio de trabajo colectivo. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

Se crean, por otra parte, nuevas cátedras educativas, la maestra Duarte relata: “(...) hubo compañeras que lograron que en su colegio se creara una cátedra de investigación, donde un estudiante para graduarse tenía que hacer investigación social” (comunicación personal, marzo 2016).

También se crean eventos, teoría y afectos mutuos. Tales reflexiones pretenden aportar a la creación pedagógica, al respecto:

(...) por lo menos en lo personal me motiva poder intercambiar

nuestras experiencias, en esa metodología de confrontación de crítica y autocrítica. También porque tenemos unidades, porque nos interesa mucho el plan pedagógico desde una conciencia con los estudiantes y con la sociedad. (Grupo Discusión NME, noviembre 2016)

De igual manera, “(...) se han creado muchos vínculos, vínculos profesionales como maestros desde diferentes áreas, tenemos un conocimiento y una experiencia que ha servido para construirnos individualmente y colectivamente, como organización o como corriente” (Grupo Discusión NME, noviembre 2016).

Entonces, este proceso se da a partir de creaciones, con la necesidad de ir tejiendo los saberes y los vínculos construidos por cada red. La creación como afirma Castoriadis responde a un nuevo *eidós*, es decir, a otras maneras de ser y estar en la escuela. Estas creaciones efectuadas por las redes magisteriales participes de la investigación, coinciden con Albán (2009), quien propone la pedagogía de las re-existencias como aquellos dispositivos de las comunidades en pro de reinventarse la vida cotidiana para confrontar el proyecto hegemónico.

En síntesis, en la búsqueda por relacionar la escuela y el territorio, la temporalidad múltiple es evidente. Esto expresa una subjetividad transicional al momento de llevar a cabo los proyectos pedagógicos, pues no se rompe absolutamente con todo, ya sea el pasado o la institucionalidad. Se recupera pasado resignificándolo o se adopta aspectos de lo instituido en función de las intenciones educativas, dejando emerger nuevas realidades.

Trayectos de las prácticas de las redes magisteriales

El trayecto expresa la síntesis producida a partir de las tensiones, las transiciones, el tejido social y las temporalidades existentes tanto en las prácticas como en la subjetividad de las redes magisteriales. Constituye las grietas al modelo como lo plantea Holloway (2015), materializando el direccionamiento de la realidad (Zemelman, 1989).

Este ámbito de análisis es relevante en la medida en que expresa las transformaciones subjetivas y del contexto a partir de las prácticas realizadas, dado que se va materializando la relación entre el dicho y el hecho, entre las intenciones y el hacer. De lo expuesto es evidente el trayecto hacia las utopías educativas propuestas por estas redes. En cuanto

a los maestros(as) se expresan procesos de subjetivación que producen otras maneras del quehacer pedagógico, ya sea en la relación con los estudiantes, con el saber, con sus pares o con el territorio. Como fruto de las transformaciones de los maestros y se dan estos escenarios escolares, donde la escuela interactúa con el territorio aportando a la construcción de tejido social y tejido asociativo, dándose un reconocimiento de las problemáticas y los saberes existentes en los territorios. Así las cosas, la formación de sujetos políticos, la construcción de alternativas curriculares y las rupturas con la escuela existente.

Por otra parte, este tipo de proyectos están transitando de la insularidad a las apuestas colectivas y aportan a superar la fragmentación escolar dominante en el contexto actual. Estas prácticas no sólo rompen con la fragmentación de los saberes, sino que colectivizan a los maestros y maestras. Es evidente que el trayecto en este tipo de prácticas ha logrado construir tejido social, en donde los maestros han transitado a apuestas colectivas que logran involucrar directivas y entidades, trascendiendo las áreas disciplinares y en el que circulan saberes tanto al interior de las instituciones como en los territorios.

De igual manera, trascienden las apuestas de una red o colectivo, son prácticas y proyectos que se efectúan entre varias organizaciones. Lo anterior, se constituye en un escenario de fortalecimiento y autorreflexión colectiva; como los encuentros que han tenido gran incidencia en las instituciones educativas y en la organización sindical, siendo relevantes las alteraciones en los sujetos partícipes de estas prácticas.

Como se expuso previamente, estas prácticas han logrado transitar de la socialización de experiencias a la reflexión y construcción teórica sobre el ámbito de lo alternativo. Estas prácticas construyen un trayecto que convierte a la escuela en un actor vivo en el territorio a través de su reconocimiento, la construcción de vínculos y la transformación de los maestros(as). Adicionalmente, las prácticas educativas se constituyen en contra-hegemónicas por el contexto histórico en el que se inscriben, pues lo que predomina en la actualidad es el aislamiento tanto de la escuela como de los maestros y maestras respecto al territorio. Por esto, puede afirmarse que el poder instituyente de las redes magisteriales va configurando un trayecto emergente tanto en la subjetividad como en los contextos escolares constituyendo de esta manera, la acción colectiva de dichas redes.

Pero se hace necesario aclarar que dicho trayecto se va constituyendo en medio de dificultades tanto institucionales como a algunas prácticas educativas instaladas en el magisterio, que hace que sea en medio de las tensiones que va emergiendo las huellas emancipatorias agenciadas por estas redes.

De acuerdo a la investigación, entre las dificultades reconocidas para el trayecto de estas redes, se pueden mencionar las siguientes: en lo institucional, existen prácticas burocráticas en el gobierno escolar que limitan las apuestas colectivas; la existencia de directivos docentes que impiden el avance de los proyectos educativos de estas redes; trabas legales para salidas pedagógicas a los territorios; rigidez en los colegios en la enseñanza por áreas; políticas como la jornada única por que ocupa espacios escolares y tiempo de los estudiantes para la formación en competencias, entre otras dificultades institucionales que se reconocieron.

En cuanto a algunas prácticas instaladas en el magisterio se encontró que: los mismos colegas estigmatizan a quienes se atreven a realizar prácticas educativas alternativas; existe miedo por parte de algunos maestros y maestras respecto a que los estudiantes se empoderen; algunos maestros y maestras están acomodados y el trabajo en las redes demanda tiempo y trabajo, por lo que deciden mejor no participar; existe una cultura estudiantil que espera a que todo le digan, dificultando la emergencia de sujetos críticos; existen prácticas clientelistas y asistencialistas en los barrios que hacen que los integrantes de éstas redes sean vistos con sospecha, entre otras dificultades culturales.

Finalmente, se encontró que existen dificultades propias de las dinámicas de las redes magisteriales, como diferencias en lo gremial, ejemplo, cuáles deben ser las reivindicaciones centrales en un proceso de lucha, diferencias que se agudizan entre los movimientos políticos donde militan estas, lo que incide en la proyección colectiva de las mismas.

Las anteriores dificultades, pueden constituirse en situaciones límites en palabras de Freire (2005), que en ocasiones impiden o destruyen proyectos educativos de las redes magisteriales³⁷, “pero cuando se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza” (p, 122), lo cual conduce a superarlas sin importar que

aparezcan otras situaciones, de ahí el resultado de su trayecto que en palabras del citado autor puede llegar a ser inédito.

Rupturas

El trayecto recorrido por estas redes magisteriales tiene como punto de partida las rupturas respecto a lo instituido, pero también constituyen la síntesis de dicho trayecto y están en relación con sus horizontes educativos y sociales.

Dichas rupturas, responden a que los diferentes colectivos y redes magisteriales plantean propósitos educativos para transformar la escuela y los territorios. Por ejemplo, la red Sinapsis “(...) está comprometida con la reflexión–acción pedagógica con sentido humanista y crítico” (Barreto et al, 2016, p. 1); por su parte, los maestros de la Tulpa, están interesados en la consolidación de currículo alternativo para la vida digna (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015); y el Colectivo NME, “(...) se ha propuesto dinamizar alternativas pedagógicas, siendo una apuesta colectiva desde diferentes instituciones, áreas y territorios” (NME, comunicación personal, 2016).

Igualmente, la Tulpa busca “(...) rescatar y resignificar la libertad de expresión y de cátedra, luchar contra la homogenización y el pensamiento único con una visión holística e integradora” (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015). Lo anterior expresa cómo los colectivos y redes magisteriales por medio de diferentes énfasis curriculares realizan un ejercicio de construcción y direccionamiento de realidad, en palabras de Zemelman (1989).

De ahí que, las prácticas y proyectos de las redes magisteriales establezcan rupturas con el aislamiento de la escuela respecto a los territorios. En ese sentido realizan diversas actividades que procuran establecer vínculos entre estos; tales prácticas y proyectos educativos se efectúan tanto desde las aulas como en los territorios, expresando que las intenciones educativas y las interpretaciones de realidad relacionadas con la escuela y el territorio orientan su quehacer educativo.

37 Como ejemplo, el caso de la institución José Celestino Mutis, donde desde el año 2016 llegó un rector que se opone al proyecto del jardín agroecológico, ha logrado destruir el proyecto, transformar los espacios colectivos institucionales y perseguir a los líderes del proceso.

Por ende, establecen rupturas con maneras del quehacer pedagógico que reproducen lo instituido, construyendo en cambio la reconfiguración de una subjetividad magisterial instituyente. Establecen rupturas con la fragmentación de saberes y con la práctica pedagógica en las instituciones del Distrito, fruto de una parcelación del conocimiento y generando en cambio apuestas colectivas entre maestros, maestras y actividades de las diferentes áreas. Desde el punto de vista administrativo se establecen rupturas con estructuras rígidas de la organización escolar, creando nuevos escenarios educativos para su quehacer y la reflexión.

Además, dichas prácticas establecen rupturas con la insularidad de maestros(as) y de las redes, así como con la poca visibilización de las actividades y experiencias de los procesos. Esto permite la socialización de sus apuestas, la visibilización y la articulación de los proyectos. De igual manera, se establece una ruptura con las perspectivas gremialistas de la organización sindical de los maestros y maestras, pues enfatiza en la importancia de lo pedagógico en este tipo de sindicatos.

Balance: La subjetividad telúrica en las redes magisteriales

En las prácticas educativas analizadas anteriormente, llama la atención como el territorio se constituye en uno de los ejes fundamentales, pues se reconoce, se apropia y se construye. Esto se relaciona conceptualmente a lo que algunos investigadores como Guillermo Vasco (2004) y Prudencio Romecín (1939) han llamado el pensamiento telúrico. Lo anterior se constituye en una característica fundamental de la subjetividad de estas redes, por lo que puede nombrarse como telúrica. En esencia, este pensamiento se estructura alrededor de la idea de la existencia de una ligazón vital entre la tierra y el hombre; mejor aún, entre la tierra y la comunidad. Si ésta se separa de la tierra, si la relación ancestral que las une se rompe, la comunidad está condenada a desaparecer, a morir (vasco, 2004); como afirma Romecín (1939), el pensamiento telúrico es la síntesis y el secreto de toda creación.

En tal perspectiva, estas redes agencian múltiples proyectos y prácticas educativas, de lo que puede afirmarse que la dimensión cognoscitiva de la subjetividad de las redes magisteriales se caracteriza por un reconocimiento de las posibilidades de transformación social en los territorios escolares y porque sobre estas posibilidades construyen sus

utopías expresadas en dichas prácticas. Aunque se van agenciando tales proyectos desde cada una de las redes, puede decirse que a partir de estos se va constituyendo su acción colectiva y configurando su subjetividad colectiva e instituyente.

Estas prácticas en palabras de Zemelman (1989), van direccionando la realidad, en contracorriente al escepticismo característico del pensamiento hegemónico actual; esto hace vigente el interrogante de un profesor universitario a Freire: “(...) ¿cómo, Paulo, una Pedagogía de la Esperanza en medio de una desvergüenza como la que nos asfixia hoy (...)?” (Freire, 2002, p. 7), que, a diferencia del desencanto y la incertidumbre, propone “(...) la realización de lo inédito en los lindes de lo viable, de lo factible. Si la utopía no consigue cambiar las estructuras, al menos proyecta la trasgresión de su vigencia” (Rojo, 1996, p. 3).

Bajo este horizonte de posibilidad, las redes magisteriales agencian sus prácticas educativas, en lo que se expresa un acercamiento frecuente entre escuela y territorio; éste contacto con el territorio, las organizaciones, los líderes y los proyectos allí existentes, van reconfigurando la subjetividad de maestros(as) y estudiantes, de ahí que varios de sus proyectos estén permanentemente abrasándolo.

Entonces, abrirse al territorio involucra objetos y relaciones, concordando con perspectivas que lo conciben “(...) por un lado, [con] cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento” (Como se cita en Caicedo, Murillo y Tibabisco, 2016, p. 8). Además, dicha concepción telúrica se constituye en un pilar que orienta las acciones colectivas de las redes magisteriales, por medio de las cuales van rompiendo los muros escolares, fortaleciendo identidades, reconociendo saberes y transformando subjetividades, concibiendo entonces, el territorio como un escenario de relaciones y de posibilidades.

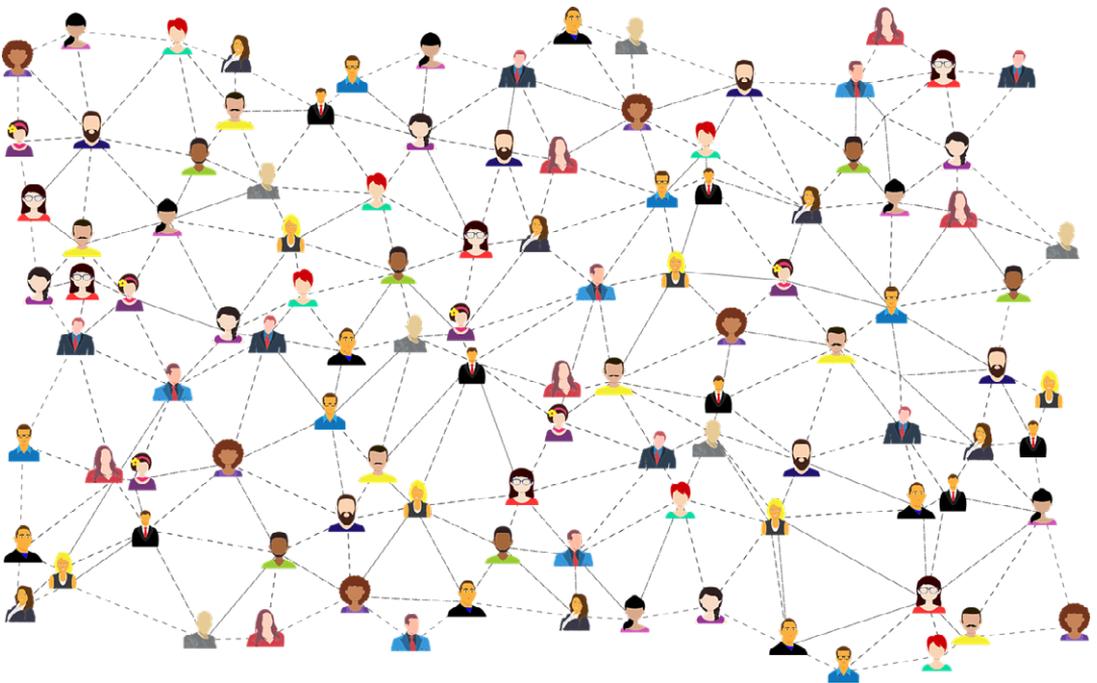
Por ello, la subjetividad de las redes magisteriales cobra materialidad y se configura en una serie de prácticas y proyectos educativos que tienen correspondencia con la lectura de realidad que realizan y con las intenciones educativas que proponen en relación con el territorio. El proceso de configuración de la subjetividad se va dando en medio de tensiones tanto al interior de la escuela como en los territorios aledaños;

en medio de la construcción de tejido asociativo y social; en lo que se expresan múltiples temporalidades, tránsito que transforma el contexto escolar y a los sujetos partícipes, superando la dicotomía estructuras-sujetos. La alteración, en cambio, se produce en ambos escenarios.

Además, lo expuesto expresa la diversidad de prácticas y proyectos que están realizando las redes magisteriales y en las que coinciden varios de sus integrantes, no solo en un espacio físico, sino en similitud de apuestas, lo que va configurando la acción colectiva de estas redes. En esta acción colectiva, el sujeto-maestro juega el papel relevante en la transformación social, superando el margen de las estructuras escolares y propiciando la creación de realidades educativas que inciden en la escuela, en el territorio y en los sujetos, a pesar de las tensiones existentes, pues “(...) se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas” (Torres, 2006, p. 97), coincidiendo con Martínez y Cubides (2012) respecto a que la agencia se constituye en acciones que posibilitan una alteración del sujeto, tanto en su pensamiento como en su práctica, y que lo empoderan. Tal empoderamiento tiene una materialidad a medida que se va realizando por medio de proyectos y prácticas, lo cual va configurando, a su vez, otra escuela y al sujeto político magisterial.

Reconocer estas prácticas y proyectos educativos de las redes magisteriales, así como los aspectos telúricos de su subjetividad, no sólo posibilitan su visibilización, sino que permiten reconstruir el trayecto de su acción colectiva y efectuar el análisis de lo que se constituye en alternativas educativas, lo cual se expone en los siguientes capítulos.

Configuración de la acción colectiva de las redes magisteriales en la ciudad



A partir del reconocimiento y análisis de las múltiples prácticas que constituyen la acción colectiva de las redes magisteriales de Bogotá, las cuales además de lo telúrico, las realizan también en perspectiva comunitaria como la dinamización de vínculos, la construcción del territorio y la identidad con la comunidad se propone además en este capítulo identificar de qué manera se configura dicha acción colectiva en la ciudad. Para tal fin, como se expuso en los referentes conceptuales, se toma distancia de aquellas perspectivas que la conciben como cíclica,

racional, episódica, lo cual se expresaría en revueltas, insurrecciones o protestas, por ende, se procura dar cuenta de dicha configuración atendiendo a sus particularidades, pues las redes magisteriales hacen parte de la sociedad en movimiento.

Esta manera de entender la acción colectiva aporta a lo que Santos (2006) llama la sociología de las emergencias, en la medida que aporta a ensanchar el presente al reconocer experiencias opacadas por racionalidades indolentes. Al respecto, el citado autor, retomando a Ernest Bloch afirma:

Lo Todavía-No es la categoría más compleja, porque extrae lo que existe solo como latencia, un movimiento latente en el proceso de manifestarse. Lo Todavía-No es el modo en que el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas. (Santos, 2006, p. 128)

En esa perspectiva, se presenta en primer lugar, una reflexión sobre los procesos comunitarios en la ciudad por constituir éstos parte del horizonte de la acción colectiva de las redes magisteriales y porqué en el capítulo siguiente se analiza lo alternativo desde la comunagogía; en segundo lugar, se expone una propuesta analítica que permite dar cuenta de las maneras como se va configurando la acción colectiva de estas redes magisteriales en la ciudad, con el fin de aportar una caracterización que reconozca sus dinámicas propias.

Lo comunitario como posibilidad para la acción colectiva en el contexto urbano

Por lo general, en la ciudad se expresa de manera más clara la pérdida de vínculos comunitarios producto de la fragmentación social propia de este contexto, pues a pesar de la alta densidad poblacional en diferentes espacios urbanos, sus vínculos comunitarios son escasos, por lo que se hace necesario reflexionar sobre cómo tales vínculos se expresan y qué posibilidades hay para dinamizarlos en dicho contexto, siendo la educación un escenario para tal fin.

Esto debido a que se cree que lo comunitario se expresa únicamente en poblaciones denominadas como pre-modernas: población campesina e indígena. La modernidad nos llevó a transitar hacia la

sociedad fragmentada, en las que se manifiestan diferentes maneras de solidaridad: en las primeras, mecánicas y, en las segundas, orgánicas (Durkheim, 2008). A pesar de la diferencia de contexto entre lo rural y urbano en relación con la construcción de comunidad, es necesario reconocer que en ambos se expresan los vínculos comunitarios, dado que estos no se limitan a lo territorial. Algunos investigadores sociales han aportado a su comprensión, al respecto, Raúl Zibechi considera que “la comunidad no es, se hace; no es una institución ni siquiera una organización, sino una forma que adoptan los vínculos entre las personas” (Como se cita en Torres, 2013, p. 169). Además, el investigador uruguayo reconoce la existencia de comunidades en lo urbano con particularidades diferentes a las rurales, pero no por ellos dejan de serlo.

Por su parte, el profesor Alfonso Torres (2013), expone cómo en los sectores populares de Bogotá se construyen vínculos y valores comunitarios, lo cual expresa la existencia de estas dinámicas en la ciudad, “donde se establecen relaciones interpersonales estables y significativas, como las de vecinos, compadres, amigos de infancia, parches, galladas y combos juveniles, etc.” (p. 164), que para el caso que nos ocupa se expresa en la acción colectiva de las redes participes de la investigación.

Esta perspectiva centra lo comunitario en los vínculos que se establecen antes que en los territorios que se habitan, de ahí su aporte a la comprensión del tema en relación con los procesos educativos alternativos. Es decir, tales vínculos cobran materialidad sin ser requisito la propiedad comunal del territorio, sin excluir el control, la resignificación o la apropiación de éste, lo cual se alcanza a partir de las dinámicas comunitarias. “En ciudades como Lima y El Alto en Bolivia se reactivan formas de vida y prácticas comunitarias como la minga, cuyas raíces se remontan a los ayllus prehispánicos” (Torres, 2013, p. 165). Tales relaciones comunitarias son factibles en las ciudades colombianas, debido a que tradicionalmente se han realizado en veredas o barrios, ya sean mingas, convites, manos prestadas, etc. Por ejemplo, “en Bogotá, la práctica campesina del convite se recrea en las jornadas de ayuda mutua y de obras comunales” (Torres, 2013, p. 165).

Estos vínculos comunitarios si bien cobran mayor visibilidad en momentos específicos como catástrofes, terremotos o procesos de

desalojo (Torres, 2013), existen porque previamente se han estado constituyendo en la cotidianidad familiar y vecinal. Incluso porque en los procesos de desplazamiento y migración hacia la ciudad, tales vínculos constituidos en entornos rurales también viajan con dichos pobladores, perviven y se mantienen en la ciudad.

Además, esos vínculos existen y pueden potenciarse como resultado de los proyectos políticos de diversas organizaciones sociales, quienes por medio de diferentes prácticas los promueven tanto en el campo como en la ciudad. Mas hoy cuando lo comunitario se ha potenciado como resistencia y opción al capitalismo (Torres, 2013), constituyéndose de esta manera en comunidades de destino (Maffesoli, 2004). En esa dirección, se comparte la conclusión que realiza Torres (2013) sobre las comunidades en lo urbano:

(...) la comunidad es al mismo tiempo, un modo de vida ancestral his-tóricamente sedimentado, un conjunto de prácticas e instituciones que perviven y recrean ese legado en contextos campesinos y populares urbanos y una potencia instituyente portadora de alternativas a la racionalidad capitalista. (p. 172)

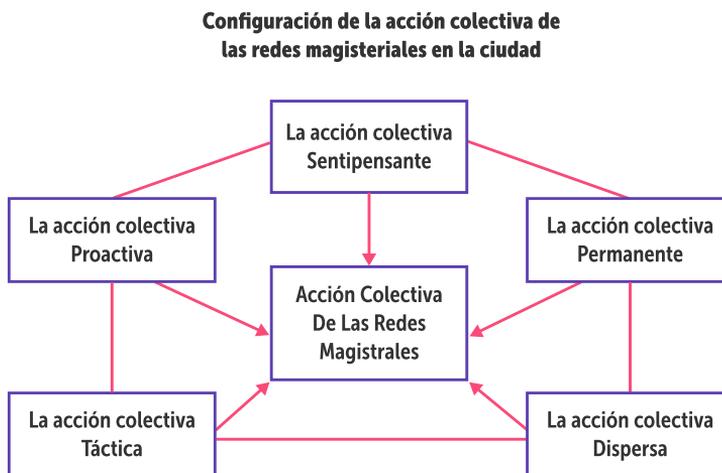
Por ende, la existencia, fortalecimiento y reinención de los vínculos comunitarios en los contextos urbanos como Bogotá, hacen parte de la realidad social y se constituyen en posibilidades para que desde la acción colectiva se agencien alternativas a las racionalidades hegemónicas instaladas, en lo que la educación puede y juega un rol fundamental. De todos modos, surge la necesidad de analizar de manera más específica cómo se configura dicha acción colectiva, pues no basta relacionarla con lo telúrico y lo comunitario, sino que, con el propósito de comprender mejor su configuración, se construyó una propuesta analítica, lo cual se realiza en el apartado siguiente.

Una propuesta analítica para la comprensión sobre la configuración de la acción colectiva de las redes magisteriales en la ciudad.

De lo expuesto en los apartados anteriores, se infiere que para la comprensión de la acción colectiva de las redes magisteriales se requiere, además una perspectiva analítica que supere estudiarla como un movimiento social y que reconozca su potencial instituyente. En

tal dirección, se presentan a continuación, una serie de ámbitos que caracterizan la acción colectiva de las redes magisteriales en la ciudad, los cuales se constituyen en base para una matriz analítica. Estas formas de la acción colectiva son: sentipensantes, proactivas, permanentes, tácticas y dispersas, todas ellas nutridas con múltiples prácticas educativas. Se aclara que dichos ámbitos en la realidad empírica se entrelazan, por ende, el esquema propuesto es para enfatizar en algunos matices existentes en sus acciones colectivas.

Gráfica 4. Manifestaciones de la acción colectiva en las redes magisteriales.



Fuente: elaboración propia

La acción colectiva de las redes magisteriales es sentipensante

Se parte de lo expuesto por Maturana (2001), respecto a que no hay acción humana sin una emoción que la funde, pues la absolutización de lo racional en la explicación de la acción colectiva como lo argumentó en 1965 Mancur Olson en su obra *La Lógica de la Acción Colectiva*, desconoce no sólo parte de las motivaciones, sino también los trayectos y las producciones tanto en la subjetividad como en los contextos de tales acciones.

Para dicho autor, la tendencia individual es no participar de la acción colectiva y si lo hace es por incentivos individuales. En un desarrollo de la teoría de Olson (1992) emerge la teoría de juegos para explicar la acción colectiva, con esto se da un tránsito de lo paramétrico a lo estratégico; algunos de los juegos propuestos son: dilema del prisionero, dilema del gallina, dilema del altruista, entre otros, en los cuales el actor tiene que decidir entre alternativas que valora de manera diferente de acuerdo al entorno estratégico, pero basado en cálculos racionales, en lo que se incluye también la teoría evolutiva de juegos como el juego del Halcón o de la paloma (Miller, s.f.). Estas perspectivas racionalistas, se considera son limitadas para dar cuenta de la acción colectiva de las redes magisteriales por no incorporar la dimensión emocional y por limitar la acción al costo-beneficio.

Sobre el papel de las emociones en la acción colectiva, vale señalar los aportes hechos desde la psicología a principios del siglo XX, como la corriente de la psicología de masas propuesta por Le Bon en 1895. La corriente de los comportamientos colectivos a partir de las creencias, valores morales e ideologías, propuesta por la escuela de Chicago en los años 20 y la teoría de la frustración relativa en la década de los sesenta (Massal, 2014), perspectivas que explicaban la acción colectiva como resultado principal de lo irracional o emocional.

Es reconocido por varios autores, entre ellos, Torres (2007) y Massal (2014), la preponderancia de las explicaciones racionalistas de la acción colectiva en la segunda mitad del siglo XX; sin embargo, recientemente se ha puesto en el centro del debate las emociones como explicación de la acción colectiva. Así lo exponen James Jasper y sus colegas Jeff Goodwin y Francesca Polletta, también Flam & King; la tesis central de estas últimas autoras es que las emociones constituyen el enlace entre la micro y la macropolítica (Massal, 2014).

Al respecto, en la presente investigación algunas de las expresiones de los maestros fueron:

(...) en muy pocos lugares y en muy pocos momentos de la vida uno consigue amigos, es decir, personas que comparten o no maneras de pensar, pero que están dispuestas a aprender y a recorrer el camino de la vida al lado de uno y creo que este colegio de alguna manera me ha permitido trascender esos lazos de lo laboral y generar relaciones de carácter afectivo con otras personas. (Grupo Discusión Mochuelo, 1 dic de 2016)

La creación de vínculos afectivos entre los integrantes de las redes magisteriales y de estas con las organizaciones sociales es frecuente, así mismo, que en las prácticas de reconocimiento del territorio emergen afectos tanto en maestros, maestras como en estudiantes.

Al indagar en las redes magisteriales del porqué de su acción colectiva y por qué su permanencia, se evidencia una mezcla frecuente de sentimientos y razones³⁸. Por lo anterior, se considera relevante entender la acción colectiva superando la limitada racionalidad, entendiéndola entonces como sentipensante, como nombra Fals Borda (2009) a los sujetos y sus prácticas sociales, en las que coexisten simultáneamente sentimiento y reflexión.

En esa perspectiva, la acción colectiva de las redes magisteriales contiene sentimientos y razones, ya sea sentir por el otro en un ejercicio de alteridad, por el proyecto político o para reconfigurar las propias subjetividades, es decir, las prácticas educativas que van constituyendo la acción colectiva están envueltas de emociones y razones y, por ende, son sentipensantes.

La acción colectiva de las redes magisteriales es proactiva

A diferencia de la acción colectiva contenciosa que propone Tarrow (1997) como la forma principal de los movimientos sociales, las redes magisteriales se movilizan principalmente por una perspectiva de resistencia proactiva como lo sugiere Martínez (2008), es decir, su horizonte de acción lo constituye la esperanza ante lo injusto de una situación y no se motiva únicamente por la identificación de un responsable político externo como lo sugiere Snow y Benford con la teoría de marcos de acción (Massal, 2014), sino que en este caso, las redes magisteriales actúan por un compromiso ético y por proyectos colectivos. Por ello, se evidencian una serie de creaciones en cada uno de los proyectos agenciados por estas redes, si bien el Estado es responsable de la situación de injusticia en la educación, el accionar de las redes magisteriales se enfoca en asumir el camino como compromiso propio y no se limita a la resolución por parte del Estado.

38 Resultados del trabajo de campo realizado por el autor para el proyecto doctoral “Acción colectiva de las redes magisteriales, configuración de subjetividades y alternativas educativas”.

Fueron frecuentes los relatos de maestros y maestras sobre la construcción de nuevos currículos, desde contenidos, didácticas, propósitos, etc., así como la realización de proyectos colectivos sin esperar que las instituciones educativas los avalen o financien, aunque sin oponerse a ello, es decir la resistencia proactiva de estas redes es parte fundamental de su quehacer.

En tal dirección, las redes magisteriales a partir de sus apuestas colectivas, entre otras acciones, abrazan el territorio estrechando lasos entre la escuela y el barrio, práctica en la cual antes que exigirle al Estado esta posibilidad, reaccionan de manera propositiva como parte de sus utopías políticas.

La acción colectiva de las redes magisteriales es permanente

A diferencia de las protestas, insurrecciones y revueltas, la acción colectiva de las redes magisteriales es permanente, en ese sentido, estas no requieren una elaboración de dirección o guía como lo expone la teoría de marcos de interpretación, la cual no concibe la acción espontánea, pues en dicha perspectiva transitar de lo injusto a identificar un responsable y actuar para lograr el cambio o pasar de tender puentes a la extensión, la ampliación y la transformación requiere de una apuesta racional de la acción (Massal, 2014). Si bien, las redes magisteriales pueden transitar el mencionado trayecto, también realizan acciones colectivas cotidianas rompiendo con la idea instrumentalista de la movilización, donde habría un “encuentro” entre el individuo dispuesto a movilizarse y un actor movilizad que logra captar la atención del primero (Massal, 2014).

Este carácter permanente de la acción colectiva de las redes magisteriales tampoco responde al enfoque de ciclos de la protesta como lo sugieren algunos estudiosos de la acción colectiva como Tilly y Tarrow (Massal, 2014), sino que las redes magisteriales presentan un actuar cotidiano. De ahí que, la acción colectiva de las redes magisteriales no sea cíclica, episódica, no dependa de las estructuras de oportunidad; por el contrario, son pequeñas movilizaciones que están produciendo grandes transformaciones escolares de manera permanente. Estas acciones colectivas se acercan a lo que Torres (2007) reconoce en las OPU³⁹, como

39 Organizaciones Populares Urbanas.

la organización de la vida cotidiana y los espacios donde se construyen los vínculos sociales más significativos elaborando representaciones sobre sí y los demás, acciones que se expresan tanto en la escuela como en el territorio construyendo vínculos y transformaciones tanto en la subjetividad como en el contexto.

Por ello, es permanente la emergencia de prácticas pedagógicas ya sea las que rompen las fronteras disciplinares, ya sea que tengan “una pierna adentro y otra afuera” o las que comparten saberes, las cuales se mantienen y realizan trascendiendo los cronogramas y espacios escolares. Este carácter permanente de la acción colectiva de las redes magisteriales fruto de lo mencionado anteriormente, se expresa en reflexiones colectivas sobre su quehacer, en prácticas y proyectos como la promoción de emisoras escolares, en persuadir a sus colegas en la necesidad de participación de los proyectos pedagógicos, en construir tejidos de articulación con otras redes y organizaciones sociales, entre otras, cotidianidades que van transformando día a día los sujetos, la educación, la escuela y los territorios.

La acción colectiva de las redes magisteriales es táctica

Debido a los mecanismos de control que se están imponiendo en la escuela actual, como los procesos de evaluación internos y externos, que pretenden instrumentalizar a los maestros y maestras, los integrantes de las redes magisteriales no se subordinan; por el contrario, hacen uso de la política educativa, expresando lo que afirma De Certeau (2000), los sujetos son usuarios de un poder, con capacidad de fabricación en sus maneras de hacer las prácticas, reinventando lo cotidiano. En esa perspectiva la normatividad y la institucionalidad establecidas para la implementación de la política educativa, es usada y burlada por estas redes, a pesar de la tendencia al mayor control y regulación social de los maestros y las maestras.

Al respecto, una maestra relata: “Las ferias pedagógicas son institucionales, esas actividades se dan y se trabaja junto con ellos, pero se pierde el foco si se realiza por realizarlas, en cambio estas actividades si se involucran a un proyecto educativo alternativo es muy diferente” (Arciniegas, comunicación personal, agosto 2016).

Lo táctico se evidencia en como las redes magisteriales hacen uso del Proyecto Educativo Institucional (PEI): de las funciones comunitarias

exigidas en la evaluación de desempeño, de aspectos de la política educativa como la reorganización curricular por ciclos, de la manera como transforman el día E en el día R; es decir, de la ruralidad, entre otras maneras de su hacer pedagógico, para agenciar sus apuestas educativas. Esta acción colectiva táctica va estableciendo rupturas con lo instituido y con los procesos de regulación social imperantes en la escuela actual.

La acción colectiva de las redes magisteriales es dispersa

Otra característica de la acción colectiva de estas redes es su dispersión. Con frecuencia la mirada investigativa sobre la acción colectiva se ha puesto en los movimientos sociales, las protestas, las insurrecciones, casi todas en relación con el Estado nación, a saber, en concentraciones humanas que reclaman sus demandas, pero poco en acciones colectivas dispersas y cotidianas⁴⁰, en el caso de las redes magisteriales desde lo disperso se van configurando acciones colectivas que han llevado a la transformación escolar. Esta dispersión sucede en territorios, áreas y proyectos, en las que se expresa y se configura el trayecto de la acción colectiva de estas redes⁴¹. Dicha dispersión a su vez se constituye en un mecanismo de autoprotección de estas redes ante las intenciones de cooptación de instituciones estatales debido al amplio espectro de su actuación. Como dice Zibechi (2006) al analizar las luchas urbanas en El Alto: “Lo estatal se dispersa, lo uno sede paso a lo múltiple, por lo tanto, no hay control de la población”, (citado por Torres, 2013).

Entonces, es frecuente encontrar en un mismo día la diversidad dispersa de la acción colectiva, principalmente en horarios y lugares extra escolares, como en fines de semana en diferentes actividades y localidades de la ciudad, donde maestros integrantes de estas redes realizan prácticas educativas como son los recorridos por los territorios, círculos de la palabra, cine foros, exposiciones de museos populares,

40 En Bogotá las investigaciones de Martínez (2008) sobre las redes pedagógicas, Torres (2007) sobre Organizaciones Populares Urbanas (OPU) y Torres (2015) sobre el caso de Asamblea Sur, dan cuenta de las cotidianidades de la acción colectiva en Bogotá.

41 Vale mencionar que las redes magisteriales participan de movilizaciones y protestas del magisterio, pero principalmente en demandas gremiales, antes que en apuestas pedagógicas.

jornadas ambientales, entre otras, desde donde se van transformando los contextos escolares y los sujetos participantes, pero sin que para ellos se requiera una concentración de estos, al contrario desde la dispersión actúan colectivamente; además en palabras de Torres y Torres (2015) su escala de acción puede ser interlocal o supra local.

Balance: la acción colectiva de las redes magisteriales es latente

En síntesis, expuestas las diferentes maneras de la acción colectiva de las redes magisteriales, se va mostrando su configuración y a su vez se van sentando las bases para la construcción de una propuesta analítica y conceptual, al menos en el plano descriptivo, que permita mayor comprensión de esta realidad social⁴²; esta conceptualización descriptiva la denomino de manera preliminar: “acción colectiva latente” debido a que desde diferentes maneras de la acción colectiva, silenciosas y manifiestas, trascendentes y tenues, se van produciendo las transformaciones escolares, sin que en dicho proceso se presente un alto en el trayecto, de ahí su carácter latente.

Lo central es que estas expresiones de la acción colectiva de las redes magisteriales establecen rupturas con aquellas que centran su actuar exclusivamente en relación con el Estado y establecen rupturas con las concepciones rígidas sobre los movimientos sociales, semejándose, entonces a lo que Zibechi (2017) llama la sociedad en movimiento.

Como se dijo anteriormente, esta manera de configuración de la acción colectiva de las redes magisteriales está relacionada con la subjetividad telúrica y en la perspectiva comunitaria, donde lo alternativo se expresa en los diferentes ámbitos de la comunagogía, lo cual se expone en el capítulo siguiente.

42 En el mismo sentido, sobre la necesidad de conceptualizar la riqueza y particularidades de la acción colectiva en la ciudad actual, Torres (2015) ha propuesto nominarla como Acción Colectiva Territorial.

La comunagogía en la acción colectiva de las redes magisteriales, expresión de la subjetividad instituyente



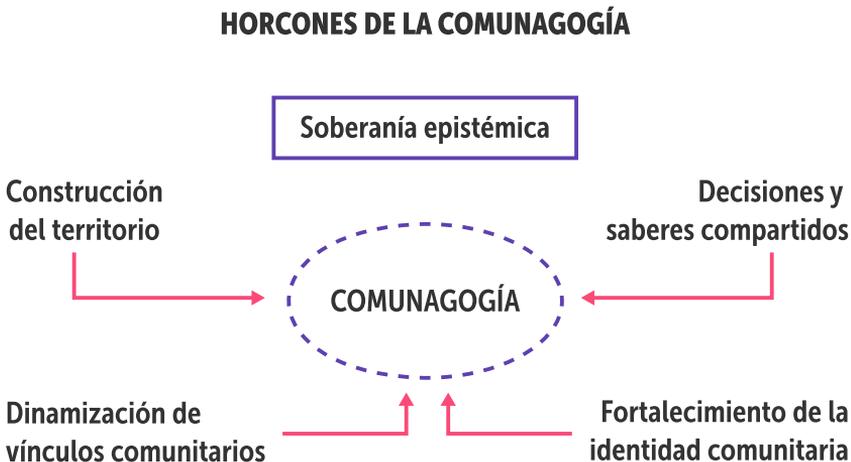
Este capítulo aborda lo relacionado con el trayecto de lo alternativo construido por estas redes a partir de su acción colectiva, lo cual se analiza desde la apuesta de la comunagogía, fundamentada a partir de

la comunalidad. Se precisa que, en cada horcón expuesto, se interactúa con aspectos similares encontrados en Cauca y Oaxaca con el fin de evidenciar cómo la configuración de una subjetividad comunagógica se está dando en tales procesos, lo cual tiene relación con lo sucedido en las redes magisteriales.

Con tal propósito, en este capítulo se analizan los horcones de la comunagogía en las prácticas de las redes magisteriales, constituyendo de esta manera lo alternativo; presentando al final un balance del capítulo.

Los horcones de la comunagogía en las redes magisteriales de Bogotá

De lo investigado, puede afirmarse que la comunagogía se expresa, en palabras de Becerril (2014), en cinco horcones⁴³: 1. Soberanía epistémica; 2. Decisiones y saberes compartidos; 3. Dinamización de apuestas colectivas y vínculos comunitarios; 4. construcción del territorio; y 5. fortalecimiento de la identidad comunitaria:



43 Son troncos o pilares sobre los cuales se edifican las casas en el sector rural, se nombran horcones tanto en México como en Colombia.

Estos ámbitos de la acción colectiva se constituyen en maneras alternativas de hacer educación. En este apartado se expone el trayecto que en dicha perspectiva han recorrido las redes magisteriales participes de la investigación; antes que evaluarlas o centrarnos en las carencias o dificultades, se procura visibilizar su recorrido comunagógico en la ciudad, dialogando sobre las similitudes o relaciones con trayectos educativos realizados en los pueblos originarios de Oaxaca (México) y Cauca (Colombia).

Soberanía epistémica

Este es uno de los ámbitos de problematización más agudos en la cotidianidad escolar; más aún, cuando la rigen conceptos mercantiles como eficiencia, competencias, mérito individual, etc. Racionalidades que “(...) se traducen en formas de dominación que reproducen jerarquías sociales epistémicas, geopolíticas imbricadas con la racionalización y con un sentido de lo cultural como fronteras políticas” (Medina, Verdejo, Calvo, 2015, p. 30). Al retomar a Armando Bartra (2011) y su referencia a los pueblos mesoamericanos y su construcción epistémica, se puede afirmar que acabar con la minusvalía epistémica que hace parte del colonialismo interno es el primer punto en el orden del día de la emancipación.

Antes de analizar las redes magisteriales, vale resaltar que en otros escenarios educativos como en los pueblos originarios de Latinoamérica, ha sido posible el recorrido hacia la soberanía epistémica. En el caso del proyecto educativo del CRIC, como se mencionó anteriormente, se ha transitado conceptualmente por tres momentos para comprender estas dinámicas: de lo tradicional a lo cultural, y de lo cultural a la cosmovisión; éste último, en esencia, quiere decir la construcción de dispositivos para interpretar el mundo y actuar sobre él (CRIC, 2004). De otra parte, en el caso de Oaxaca, en la UNICEM⁴⁴ “se parte de la cosmogonía Ayuujk, por una manera de llamarlo, desde una soberanía epistémica, es otro modo de colocación, es desmarcarse desde lo que uno conoce y posicionarse desde el ámbito comunal” (Rigoberto Vásquez, colaborador del Consejo Académico de la UNICEM, Tlahuitoltepec)⁴⁵.

44 Universidad Comunal de zempoaltepetl.

45 Entrevista realizada el 13 de noviembre de 2015

Al respecto, Castoriadis (1986), afirma que,

[e]s esta creación histórica de la autonomía y, repito, de un nuevo tipo de ser, la que pone en tela de juicio las verdaderas leyes de su existencia, la cual ha condicionado la posibilidad de una discusión, o algo más importante aún, la posibilidad de una genuina acción política (...). (Castoriadis, 1986, párr. 46)

Si bien, el proceso hacia la soberanía epistémica afronta algunas dificultades mayores en la ciudad, el cambio de mentalidad en los maestros y maestras, se encuentran prácticas que establecen ruptura con lo instituido, como por ejemplo contra: la visión antropocéntrica, las explicaciones positivistas, la mercantilización del tiempo y contra la sumisión de los estudiantes reconociendo su papel como sujetos.

Así las cosas, una de las reflexiones frecuentes de estas redes magisteriales es sobre la matriz antropocéntrica instalada en la hegemonía cultural que concibe la naturaleza como recurso y no como parte complementaria del ser humano. En ese sentido, proponen relaciones de complementariedad con la naturaleza.

En Bogotá, la experiencia del proyecto “ciudadanos y ciudadanas” de la institución José Celestino Mutis de la localidad Ciudad Bolívar, con el subproyecto “josefina” para transformar la vida de los animales y el subproyecto “jardín productivo Agroecológico” busca el acercamiento de estudiantes a prácticas culturales como la agricultura, en el mejoramiento de la relación sociedad naturaleza” (Bonilla, 2015, p. 89).

De igual manera, la emergencia de huertas escolares, algunas de éstas promovidas por maestros y maestras que participan en las redes, efectuando reflexiones sobre la relación ser humano-naturaleza, expresan otro ejemplo. Tal relación con la naturaleza comienza a generar deliberaciones sobre las diferentes problemáticas sociales y ambientales de la comunidad, el estudiante comienza a ser consciente de las consecuencias negativas y perjudiciales del consumismo, priorizando la protección de la naturaleza sobre los valores sociales económicos del capital. Con relación a esto, el docente Carlos Montes nos narra:

(...) uno entiende que el chico dice: comprar no me va a dar agua, comprar no me va a dar alimento ni me va a fortalecer la tierra, la fábrica de ladrillos que me queda al lado genera empleos y dinero, pero no nos

va a cuidar la tierra o la naturaleza. Digamos que en ese sentido los chicos empiezan a pensarse que el consumismo no es tan bueno para el ser humano. (Montes, comunicación personal, enero 2017)

Lo anterior, expresa un tránsito hacia la defensa y valor de la naturaleza, no como recurso, sino como medio de vida y bien común.

Por su parte, para los pueblos originarios la relación con la naturaleza no es antropocéntrica, sino que se consideran como parte de ella al establecer una relación de protección mutua. Al respecto, diferentes experiencias educativas lo muestran: por ejemplo, el lugar sagrado del Cerro de Zempoaltépetl en Tlahuiloteppec o, en el Cauca, los lugares sagrados no son considerados terrenos para el mercado, sino escenarios para la formación espiritual de la comunidad. De la misma manera, en la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl-UNICEM tienen una política de no generar basura y quien lo haga se la lleva para la casa. Lo anterior da muestra de la ruptura con la monocultura de la producción capitalista que depreda la vida y expresa una apuesta epistemológica que pasa del antropocentrismo a darle relevancia a la relación tanto de reciprocidad como de complementariedad entre la persona y la naturaleza, como dice Houtart (2011) establecer relaciones armónicas con la naturaleza, se constituye en un cambio filosófico radical.

Por otra parte, estas redes magisteriales hacen uso de otros saberes para explicar algunos aspectos de la realidad que trasciende la postura positivista de algunas disciplinas; por ejemplo, ante la buena cosecha de hortalizas en la huerta cultivada por el grupo del maestro Haiber, eran frecuentes las siguientes inquietudes:

(...) ¿Usted qué semillas utiliza?, ¿cómo hace para que crezcan tan rápido las plantas? Nosotros contestábamos que el único químico que nosotros aplicamos es amor (...), hay unas niñas que decían: ¿será que nosotros no podemos entrar a la huerta, cuando estamos de malgenio?, sabemos que nuestras energías influyen en el crecimiento de las plantas, entonces si estoy mal no trabajo porque le hago daño al ser vivo que estamos cuidando. Este tipo de reflexiones empezaron a generarse a partir del trabajo en el jardín. (Leguizamón, comunicación personal, diciembre 2016)

Este tipo de saberes permite que los(as) estudiantes tengan un acercamiento más afectivo hacia la naturaleza; según el docente uno de

los líderes del proyecto de la Huerta, los ejercicios realizados generan transformaciones considerables en la relación entre los estudiantes y la naturaleza. Mostrando otras maneras de relacionarse con la realidad, de explicarla y de hacerla distintas a las racionalidades instituidas.

Con todo, se establecen rupturas con la lógica mercantil del tiempo, pues los(as) maestros(as) partícipes de estas redes asisten al colegio y a los territorios para efectuar actividades educativas, más allá de los horarios laborales establecidos. Aunque esta particularidad se dificulta en la ciudad, existen varios casos donde los maestros y las maestras visitan los territorios escolares los fines de semana para agenciar apuestas educativas populares como los integrantes de Nuevos Maestros por la Educación (NME), Libremente, La Tulpa Educativa o La REATS, entre otras redes, quienes programan los fines de semana actividades en los territorios. Adicionalmente, estas redes asumen las formas de pensamiento y saber de los pueblos originarios. “En el año 2008, se inicia la reflexión sobre el apoyo a los esfuerzos del proceso MINGA, del cual se ha retomado, por ejemplo, la concepción indígena sobre mapa y territorio” (Reats, 2010, p. 8).

Como ya se dijo, esta cosmovisión hace que el maestro o la maestra de la comunagoría asuma su trabajo sin extrañamiento⁴⁶ y por el contrario lo disfrute; por ello, aporta su tiempo al proceso comunitario. En México, particularmente en Oaxaca, los(as) maestros(as) prestan servicios a la comunidad⁴⁷. El maestro(a) de la comunagoría también se constituye en un investigador para aportar a los propósitos de la comunidad, dado que efectúa procesos de investigación que combinan la información con la formación investigativa de sus estudiantes. En las secundarias comunitarias en Oaxaca, lo esencial son los proyectos de investigación que responden a los proyectos de la comunidad; en el Cauca (Colombia),

46 Cfr, Marx K y Engels F. La ideología alemana, (5ª. Ed.) Ediciones Grijalbo, S.A, Barcelona, 1974.

47 Esto se llama tequio; por ejemplo, los maestros de la UNICEM están allí por tequio y si tienen que participar de instancias comunitarias lo hacen. En Huehuetlán en la Sierra Norte en el Estado de Puebla (México), el Centro de Estudios Superiores indígenas Kgoyon —CESIK— en la comunidad Totonaca, los maestros(as) provienen de servicios de líderes comunitarios, estudiantes prestadores de servicios sociales y voluntariado de profesionistas y jóvenes extranjeros (Becerril, 2014).

el CRIC realizó, entre otros, un proceso de investigación para la recuperación de la historia propia. En estos procesos investigativos se vincula a la comunidad y el territorio como fuentes de saber en lo que el maestro trasciende los márgenes del horario laboral.

Puede afirmarse, que los(as) maestros(as) comunagógicos parten de otra cosmovisión; por ejemplo, dándole otro sentido al tiempo, pues no lo miden de acuerdo con horario escolar, sino que responde a sus apuestas políticas. Por dicha razón, no se consideran en su quehacer como funcionarios ni *taylorizados*, es decir, que no cronometran el tiempo de su trabajo en los horarios escolares o fuera de éstos, sino que participan y promueven procesos educativos fuera del horario y del contexto escolar; esto se llama cosmovivencias, a saber, que la cosmovisión se pone en práctica en lo que respecta a otra ecología temporal desde la perspectiva de Santos (2006).

Bajo esta cosmovisión, en la comunagogía, la educación no se limita a los espacios institucionales, sino que diferentes dispositivos comunitarios se constituyen en los procesos de formación, de ahí que no se presente la distinción entre educación formal, no formal e informal, sino que el proceso educativo circula simultáneamente por el territorio, la escuela, la familia y la comunidad. Por ejemplo, el círculo de la palabra dinamizado por el colectivo NME, no se inscribe en las categorizaciones de la educación, sino que se realiza como una práctica de formación sin importar la formalidad o no de dicho proceso; en los pueblos originarios, el fortalecimiento de la lengua materna es la familia como eje fundamental de formación, particularmente las madres son quienes lo realizan, antes que la escuela (Jaime, 2010). De igual manera, en las cotidianidades comunitarias también se educa en los aspectos culturales propios. Esta concepción de educación establece una ruptura con aquella que considera que únicamente en las aulas circula el conocimiento al desconocer otros lugares como la calle, el trabajo y la misma familia, esto fruto de la fragmentación de la vida social instalada. Por su parte, la comunagogía considera que los saberes y el conocimiento circulan por todas partes.

En dicha ruptura epistémica, los(as) estudiantes cobran protagonismo y logran un empoderamiento que les permite denunciar las problemáticas de su comunidad, logrando a su vez una comprensión amplia y detallada de las causas y consecuencias del problema. Lo anterior también

permite que la relación de formación y conocimiento entre docentes y estudiantes se vea fortalecida, pues estas dinámicas le permiten al maestro o a la maestra aprender de sus educandos. Este aspecto es detallado por la maestra Duarte:

(...) poder asistir a una audiencia donde se denunciaba toda la problemática del relleno y la expansión del relleno, ver niños de cuarto de primaria de nuestro colectivo REATS presentando tablas estadísticas, donde mostraban cuántos niños de su comunidad estaban infectados, cuántos estaban enfermos. Mostrar el caso de una niña a la que se le cayó la córnea producto de la contaminación tan terrible que se da en esos lugares. Ir, por ejemplo, al parque alto de la estancia donde hay problemas de remoción en masa, el más grave que hay de Suramérica. Un niño de doce años con su megáfono explicándonos a todos los demás en qué consistía la problemática, cómo se habían desplazado los barrios, cómo los habían tenido que reubicar. Nosotros aprendíamos de ellos y les preguntábamos a ellos. Romper todos esos paradigmas de que hay un sabedor y nosotros los escuchamos (...) todos aprendemos de todos, como el niño de cinco años que tiene un saber que nos puede comunicar. (Comunicación personal, marzo 2016)

Estas redes magisteriales se semejan con sus apuestas a lo planteado por el Taller de Historia Oral Andina (THOA), cuya bandera es la reconstitución del ayllu especialmente en su dimensión epistémica (Torres, 2013). Son prácticas que se parecen a la llamada soberanía pedagógica,

(...) la cual se sustenta en el necesario debate social que implica: (...) el acto educativo debe convertirse en el proceso de apropiación de las herramientas necesarias para (...) la incorporación, en el diálogo con toda la sociedad, de contenidos que defiendan la tierra. (Cogno y Casevecchie, 2015, p. 349-362)

Son apuestas que coinciden con lo planteado por el Circulo Pedagógico de la ADE, ya mencionado anteriormente: “Educación alternativa es la que transforma la estructura racionalizada de la escuela, para reivindicar escenarios de saberes propios que permitan soñar y vivir de otras maneras y también realizar procesos de resistencia a lo hegemónico” (Circulo Pedagógico de la ADE, 2015, p. 1). Estas apuestas cobran relevancia en la medida en que se centran en otras maneras de conocer, pensar, vivir y hacer el mundo, estableciendo rupturas con formas epistémicas instaladas en la escuela actual.

En síntesis, los(as) maestros(as) y la educación de la comunagogía establecen otras matrices de lectura de la realidad que constituyen relaciones de complementariedad y reciprocidad con la naturaleza, los estudiantes y colegas, así como disfrute del trabajo y el saber. Estos maestros(as) afirman tener otra cosmovisión respecto al trabajo docente, el valor del tiempo, la espiritualidad, las maneras de pensar, entre otras que están en ruptura con la racionalidad mercantil y meritocrática que impone la política educativa. De la misma manera, en palabras de Santos (2006), están en ruptura con varias mono-culturas que responden tanto a la razón indolente como a las maneras de pensar instaladas. Se trata, entonces, como nombra el mencionado autor, de construir una epistemología del sur.

Decisiones y saberes compartidos

Los procesos asamblearios potencian las dinámicas educativas porque fortalecen la comunagogía. Al respecto Ángeles (2013) afirma que la asamblea funciona como espacio colectivo y como dispositivo pedagógico que aporta interacciones y procesos de aprendizaje. A su vez, es un lugar de encuentro, de intercambio y de asombro. Así entonces, en su dimensión pedagógica, la asamblea genera procesos formativos en el que la presencia del otro es condición indispensable. Por su parte, Rendón y Ballesteros (2003), consideran que el poder se basa en las decisiones que toma la comunidad en el sistema de cargos comunitarios; es decir, las decisiones asamblearias en las dinámicas comunitarias constituyen el poder de ésta.

En tal sentido, una de las características de lo alternativo en los procesos educativos de las redes y colectivos magisteriales participes de la investigación, tiene relación con la manera cómo se toman las decisiones y sobre cómo se relacionan con el saber. Sobre las decisiones, en la red tulpa, “(...) sobresale la real democracia, pues en dichos fogones, todos y todas son iguales y así mismo se respeta la participación y la jerarquización no existe. Es esto un ejercicio realmente dialectico y allí se construyen discursos y acciones colectivas” (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015).

Es frecuente que en estas redes sus decisiones se tomen por medio del consenso antes que por el sistema de mayorías y minorías como sucede en el sistema democrático occidental. Por su parte, en los pueblos

originarios, el sistema asambleario para lo educativo convoca a la toma de decisiones, pues la creación de la UNICEM fue una decisión de toda la comunidad de Tlahuitoltepec y para cualquier decisión fundamental se convoca a toda la comunidad, incluso en la Normal Femenina de Tamazulapan en Oaxaca, las clases han sido asamblearias (conversación con estudiantes de dicha institución, noviembre de 2015). En el CESIK, en el Estado de Puebla, se realizan asambleas entre estudiantes y maestros una vez por semana para reflexionar sobre aciertos y dificultades del proceso educativo (Becerril, 2014). De igual manera, en el Cauca la asamblea comunitaria decide sobre la escuela (CRIC, 2004).

Tales prácticas democráticas en las decisiones en los procesos educativos se asemejan a lo que Torres (2013) identifica en los vínculos comunitarios urbanos respecto a la figura del dirigente comunal que es opuesta a la de la política tradicional. “En las comunidades la soberanía no existe separada del cuerpo social y funcionan en una suerte de democracia directa. Esta idea de la representación como “mandar obedeciendo”, no existe en la lógica política occidental moderna” (p. 170).

En relación a los procesos democráticos y a la toma de decisiones consensuadas, en la red TSR,

(...) las relaciones que se generan entre los actores se dan en primera instancia como una interacción que nace de los encuentros aleatorios. En estos encuentros hay flujo de información que resulta de las experiencias de los individuos que participan. Cuando en la red socializamos problemáticas específicas del aula y con los otros se plantean propuestas, caminos y apuestas que se retroalimentan y se vuelven discusión del colectivo. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p.2)

El maestro(a) comunagógico toma las decisiones al escuchar a los demás, ya sea con sus compañeros de trabajo, padres de familia o con sus estudiantes. Existe una apuesta de autoridad compartida entre los estudiantes y los maestros; a diferencia de la escuela competitiva donde las decisiones se toman predominantemente de manera burocrática, justificadas en las instancias de representación como el Consejo Directivo y el Consejo académico, pues el poder se concentra en estructuras verticales, en donde tiene más poder el rector, algo el profesor y nada el estudiante.

Por el contrario, en los procesos comunagógicos, la asamblea parte de una apuesta “nosótrica”, pues:

El estar es una forma de vida, no podemos privilegiar lo individual sobre lo colectivo, entonces cuando hacemos asamblea necesariamente se busca el consenso y no se llega a la votación, porque la votación decide en sacar adelante su propuesta y evita el convencimiento del otro. El estar se logra cuando los padres de familia se constituyen en una asamblea y se buscan puntos de coincidencia y el interés colectivo decide hacia dónde queremos que nuestros hijos caminen. (Ángeles, comunicación personal, 2015)

Esta práctica asamblearia es un eje fundamental de lo que en Oaxaca se conoce como comunalidad. Ahora bien, en relación al compartir de saberes, la red Sinapsis “(...) privilegia el intercambio de saberes entre diferentes sectores, actores sociales y territorios para potenciar el accionar educativo–pedagógico” (Barreto et al, 2016, p.1). Por su parte, en la red TSR,

(...) las experiencias desarrolladas en red o colectivo buscan articular y enriquecer la relación pedagógica entre el territorio y la escuela, entendida como el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes y problemáticas; para la identificación de políticas y fundamentalmente para construir conocimiento a partir de interacciones que dinamicen la participación de diferentes sujetos pedagógicos y así construir comunidad académica. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2)

En la relación con el territorio, un aspecto fundamental para las redes magisteriales es el reconocimiento de los saberes existentes. Al respecto, la Red Sinapsis, considera importante “la apropiación del conocimiento de su territorio, sus problemáticas y posibilidades, para generar acciones de cuestionamiento y organización social” (Barreto et al, 2016, p. 2). La TSR considera, además, que “(...) desde cada territorio se aportan saberes, sentires, costumbres, se enriquecen conocimientos y se inician relaciones de afecto y comunicación” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 11).

Es un paso necesario en la apertura de la escuela el reconocimiento de saberes en el territorio, de ahí que consideren fundamental relacionar la escuela y el territorio por medio de sus proyectos pedagógicos. Con dicho propósito, la TSR considera que

(...) las experiencias desarrolladas en red o colectivo buscan articular y enriquecer la relación pedagógica entre el territorio y la escuela entendida como el espacio propicio para el encuentro de vivencias, saberes, problemáticas, identificación de políticas y fundamentalmente para construir conocimiento. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2)

Esta perspectiva establece rupturas con el aislamiento de la escuela respecto al territorio, reconociendo que allí circulan saberes que sirven y potencian los procesos de formación y establecen rupturas con la idea que considera al maestro como el único portador del saber, dándoles un papel protagónico a los demás actores de la comunidad educativa.

Al respecto, los(as) maestros(as) del Colectivo NME, en el marco del proyecto “Sembrando Esperanza en el Territorio” y particularmente en los “Círculos de la palabra” donde las personas mayores del barrio El Tejar comparten sus saberes a los estudiantes sobre plantas medicinales han abierto la escuela a “(...) la población adulto mayor con su experiencia acumulada por años, para que puedan trascender esos saberes a nuestros niños, fundamentalmente en la importancia de las plantas medicinales y sus usos en la solución de problemáticas medicinales” (Acta de la tertulia pedagógica realizada en julio de 2016). De manera similar, la red Sinapsis, “desarrolla una propuesta que se basa en los saberes de los habitantes de los territorios para proponer metodologías y contenidos en la escuela” (Barreto et al, 2016).

De ahí que los maestros y maestras comunagógicos no se consideran a sí mismos como los únicos portadores y productores del saber ni consideran sus estudiantes como recipientes vacíos; por el contrario, reconocen en el otro la posibilidad de saber y de ser de otros modos. Por esta razón, en algunas experiencias como las de la comunalidad de México, han asumido el nombre de promotores, orientadores o facilitadores: “El maestro como facilitador no tiene la razón, eso obliga a otro tipo de acción, no es alguien que te da la formación y tú la recibes, es un proceso participativo” (Martínez J, comunicación personal, 2015)⁴⁹.

48 Texto presentado a la tertulia pedagógica realizada con el colectivo Maestros NME el día 14 de julio de 2016. Este proyecto es liderado por los profesores Vito Mendoza y Juan Carlos Jaime del colegio Luis Vargas Tejada, localidad Puente Aranda apoyado por la Escuela Popular del MODEP, entre otras actividades han concretado la huerta comunitaria en la que se comparten saberes.

Aquí caben las críticas al actual enfoque mercantil de la educación en el que se propone reformar el papel del maestro, convirtiéndolo en un instrumento o técnico de los procesos de aprendizaje. Sin dejar de resistir a dichas políticas, se hace necesario asumir nuevas perspectivas, es decir constituirse en un comunagogo que comparta y potencie saberes, de esta manera su subjetividad transita a un maestro alternativo, sin importar distribuir el poder en el aula⁵⁰.

La diferencia entre un maestro o maestra neoliberal y uno comunagógico expuesto en el párrafo anterior, radica no solo en los procesos de autonomía interna y externa (Castoriadis (1997)⁵¹ y de los procesos de autodeterminación de las comunidades (Martínez J, 2008, citado por Torres, 2013), sino que la diferencia radica principalmente en la existencia o no de apuestas emancipatorias que orienten sus prácticas educativas. Por ende, el maestro de la educación propia, la educación intercultural, la educación comunal, etc., es alternativo en tanto sus prácticas educativas aportan al proyecto político de la comunidad.

Específicamente sobre las dinámicas en el proceso formativo, en el que confluyen decisiones y saberes, el maestro Haiber del colectivo el Mochuelo, narra:

(...) el saber es una apuesta colectiva de trabajo con los estudiantes donde las relaciones son un poco más horizontales, distanciándose de la figura del maestro que posee el saber y el estudiante el que está desprovisto. Es más bien un proceso formativo de dos personas que reconocen que tienen ciertos saberes, pero que también desconocen mucho y que están dispuestos a aprender. (Leguizamón, comunicación personal, diciembre 2016)

49 Entrevista, Tlahuilotepc - Oaxaca, noviembre de 2015.

50 Engels diferencia entre poder social y poder político, el primero referido a los poderes no estatales, en los cuales puede inscribirse el poder del maestro en el aula. Diferencia establecida por Engels en el Discurso ante la tumba de Marx (1883).

51 Para el autor, autonomía interna es el sujeto capaz de relacionar su presente con la historia y, extrema es la autonomía colectiva fruto de una auto-alteración de la institución (Castoriadis, 1997).

La compartencia de saberes, se potencian en la medida en que los procesos formativos se acercan al contexto: la maestra Duarte, afirma que su trabajo inició conociendo la localidad y “(...) aprendiendo de los líderes comunitarios, hicimos como un foro en Ciudad Bolívar que se llamó: *el sur también existe*. Leyendo, conociendo, caminando, comenzamos experiencias pedagógicas” (comunicación personal, marzo 2016). En ese mismo sentido, la maestra Nancy asegura, que los miembros de la comunidad son muy serviciales y cercanos a los proyectos que se realizan en la escuela, esto como reflejo de los lazos afectivos y reales que crean con la comunidad.

En esta perspectiva, los mayores de la comunidad son considerados “libros humanos” como en Ambaló Cauca o “bibliotecas vivas” como en Galíndez Cauca⁵²; en el proceso de las escuelas interculturales del Cauca se cuestiona la exclusión de los saberes comunitarios, pues “(...) a veces la escuela cierra las puertas al conocimiento que está por fuera y termina aislando al estudiante del contexto, por eso abrimos la puerta a ese conocimiento” (López, comunicación personal, 2015)⁵³.

Aunque de manera explícita la comunidad no tiene injerencia en la evaluación de los proyectos agenciados por las redes magisteriales, ésta sí está pendiente de las alteraciones que se presentan en la escuela a partir de tales proyectos, expresando su aprobación. De manera similar, en los procesos de los pueblos originarios referenciados, como forma de abrir las puertas a los saberes, la evaluación a los proyectos escolares es realizada por la comunidad y no únicamente el individuo. Tanto en el Cauca como en Oaxaca, las comunidades son tenidas en cuenta al momento de la evaluación, son ellos quienes opinan sobre los procesos de la escuela y sugieren mejoras si las hay. De igual manera, se evalúa el proceso colectivo de aprendizaje y el individuo se concibe en medio del contexto. Así mismo, las secundarias comunitarias en Oaxaca (México) se expresan en dos ámbitos: “(...) la evaluación del proyecto, cuáles son sus tropiezos y cuáles son sus aciertos; pero también se evalúa al niño,

52 La Profesora María Dolores Grueso Angulo “Lola”, quien lidera la pedagogía de la “corridez” en dicho lugar, los denomina de esta manera al describir su experiencia. Una propuesta pedagógica que surge en Galíndez, Cauca y consiste en desestructurar los muros escolares y reconocer los saberes del territorio.

53 Entrevista realizada en Popayán, octubre 22 de 2015

qué movilizó, qué comprendió, es una ruta de evaluación cualitativa; se hace evaluación de grupo y evaluación personal” (Millán, comunicación personal, 2015)⁵⁴.

A diferencia la política educativa instalada promueve las evaluaciones principalmente individualistas y por indicadores de la llamada calidad educativa que ofrecen, incluso, premios a los más “pilos”. Del mismo modo, se propone la intervención de los empresarios en tales procesos evaluativos para verificar si se forman a los estudiantes en competencias laborales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2016).

En síntesis, en la educación comunagógica los procesos assemblearios para la toma de decisiones y la horizontalidad con el saber se construyen mediante el conocimiento y la configuración de las relaciones sociales alternativas a las instaladas donde el estar de cada persona se potencia. Compartir decisiones y saberes rompe con la lógica individualista y mercantil del conocimiento instalado en la escuela actual, de ahí su carácter alternativo.

Dinamización de apuestas colectivas y vínculos comunitarios

El trabajo colectivo como dispositivo pedagógico dispone de aprender técnicas y habilidades de los otros; dispone al diálogo, a la relación intersubjetiva en el que haya espacio para el afecto, la experiencia, el conocimiento (Ángeles, 2013); a su vez, Rendón y Ballesteros (2003), consideran que el trabajo comunal se basa en el *tequio*⁵⁵ como derecho y deber de los comuneros.

En las prácticas y proyectos educativos que constituyen las acciones colectivas de las redes magisteriales, los vínculos que se van constituyendo expresan el entramado material y simbólico que se produce a partir de las interacciones sociales. En la dinamización de apuestas colectivas se resalta el tránsito de los(as) maestros(as) de lo individual a lo colectivo, como un proceso que transforma

54 Entrevista, realizada en Oaxaca, noviembre 28 2015

55 Trabajo colectivo que toda persona le debe a su comunidad.

subjetividades y contextos escolares a partir de establecer rupturas con la insularidad en la práctica pedagógica.

Al respecto, la maestra Andrea integrante del NME, asegura que al iniciar sus labores de docente en el Distrito tuvo varios tropiezos en sus proyectos educativos, pues inició su realización sola y los resultados no eran lo esperado. Todo esto hasta el punto de cuestionarse su labor como docente: “Empecé a cuestionarme si realmente yo debía ser o no maestra, en ese proceso de saber que no veía resultados me di cuenta de que la apuesta no debía ser individual, pequeña, sino colectiva” (Sandino, comunicación personal, agosto 2015).

Pero transitar de lo individual a lo colectivo no sólo se da por decisión propia, sino que, además, quienes están en apuestas colectivas generan escenarios para vincular a otros colegas. En ese sentido, la maestra Duarte narra cómo al llevar a otros docentes a las salidas pedagógicas que ella realiza se logra fortalecer la relación formativa con los estudiantes:

Una manera de contagiarlos es como me contagiaron a mí, las salidas pedagógicas son mágicas; nosotros hemos salido mucho al Páramo de Sumapaz, allí uno entiende toda la problemática del agua, la problemática ambiental. Hemos llevado a los maestros a esas problemáticas, a esas salidas y desde allí ellos han visto a los estudiantes con otros ojos, ven a otro ser humano que en el aula no conocían. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

Tal proceso de contagio colectivo lo cuenta también el maestro Haiber Leguizamón del colectivo del Mochuelo en la Institución José Celestino Mutis:

(...) hay profesores que externamente en los últimos meses han decidido venir a esta institución, porque de alguna manera piensan y se enteran un poco de la apuesta que hay acá. Poco a poco el colectivo de maestros que ahora está pensando en conjunto ha ido creciendo. (Leguizamón, comunicación personal, diciembre 2016)

Otro camino para transitar a lo colectivo, lo constituyen los escenarios institucionales creados con dicha perspectiva, como sucede en la institución José Celestino Mutis. Al respecto la maestra Nancy Bonilla relata: “en el 2015 cuando pase a trabajar con el grupo de sexto y con maestros que están en las diferentes áreas de trabajo como matemáticas

o sociales, es como si fuera un primer colectivo” (Bonilla, comunicación personal 2016). Lo anterior, lo corrobora el maestro Haider Leguizamón del área de filosofía: “las directivas permitieron y abrieron el espacio para que los docentes se pensarán otra escuela y eso permite que los docentes se adapten a otro ritmo de trabajo o se adapten a pensar cosas distintas” (Leguizamón, comunicación personal, diciembre 2016). Estos escenarios institucionales son, por ejemplo, los proyectos por grado, pues “(...) eso hace que colectivamente un grupo de profesores se siente a pensar cómo vamos a trabajar este año con determinado nivel” (Grupo Discusión Mochuelo, diciembre 2016).

Los sueños compartidos también se constituyen en la articulación de voluntades y en los tránsitos hacia lo colectivo. Los(as) maestros(as) en el grupo de discusión del Mochuelo aseguran que la mayor motivación de los sujetos en el trabajo colectivo es la coincidencia de ciertos intereses educativos:

(...) es decir, que conciben la educación como una oportunidad política de transformación de territorios y realidades. En ese sentido, hay maestros en la institución que nos hemos soñado una educación distinta y pienso que compartir ese sueño es lo que nos ha permitido trabajar en colectivo. (Grupo Discusión Mochuelo, diciembre 2016)

Los sueños compartidos también han unido varias redes magisteriales, lo cual se concreta tanto en el Círculo Pedagógico de la ADE como en el encuentro Iberoamericano que se efectúa cada dos años. Puede afirmarse, entonces, que el tránsito de lo individual a lo colectivo se da por decisiones o propósitos personales, así como por la existencia de escenarios colectivos que lo promueven. Lo anterior muestra que tanto lo subjetivo como lo estructural se constituyen como caminos o condiciones para dicho tránsito.

Además, estos vínculos trascienden lo gremial, pues la mayoría de los colectivos se agrupan por vínculos afectivos o por preocupaciones comunes entre sus miembros. Esto hace que los diferentes miembros establezcan lazos de cooperación con sus compañeros de trabajo formando hasta una familia entre ellos. Lo anterior expresa un trayecto recorrido por estos maestros y maestras, en el que “(...) por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una subjetividad colectiva desde la cual realizan su propia construcción de la realidad” (Torres, 2000, p. 22).

Dicho tránsito de lo individual a lo colectivo se constituye en una alternativa a la fragmentación e individualismo que caracteriza la práctica pedagógica en la escuela actual, sentando de esta manera, las bases para vínculos y valores comunitarios en el contexto escolar. Adicionalmente, los vínculos se tejen con la comunidad cercana a la escuela,

(...) los profes que llevan más tiempo (el caso del profe Yesid o de Liliana) han generado vínculos con las personas del sector y ellos reconocen la escuela como un escenario desde el cual estamos intentando transformar su vida personal y también el de su familia. (Grupo Discusión Mochuelo, diciembre 2016)

De igual manera, estas apuestas colectivas pretenden trascender lo local, donde la relación con otros procesos organizativos juega un papel importante. Al respecto el maestro Luis Eduardo Pérez de la REATS muestra la necesidad que tienen los docentes y los sujetos de organizarse para poder incidir y transformar la realidad:

La vida colectiva, el trabajo colectivo es fundamental, el poder trascender a un espacio institucional, a un espacio local, a una organización distrital, a una organización nacional genera mayor impacto y genera procesos de retroalimentación permanente y constante. Conocer la experiencia del otro, poder juntarse con ellos y con ellas enriquece el trabajo y enriquece la misma formación personal en dos aspectos: uno, el del maestro y su rol y, dos, la necesidad del trabajo en colectivo. (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016)

En tal perspectiva, otra expresión de los vínculos que se van tejiendo tiene que ver con el tejido entre organizaciones que va construyendo múltiples tramas, esto se ha venido realizando durante el trayecto de la acción colectiva de las redes magisteriales. Por ejemplo, Sinapsis

(...) participó liderando el proceso de la red real, con apoyo del IDEP, este proceso se vivió en el año 2006, en este escenario se movilizaron diferentes redes de maestros y maestras investigadores que debatieron diferentes asuntos sobre la investigación y la innovación; interactuando con las redes Tejiendo Sueños y Realidades, Hilos de Ananse, entre otras. (Barreto et al, 2016, p. 5)

En la actualidad, Sinapsis, “(...) participa en diferentes espacios culturales, gremiales, escolares, sociales, políticos, ecológicos, como por ejemplo en el congreso de los pueblos” (Barreto et al, 2016, p. 2).

También Sinapsis “se enreda con Tulpa, Reats, Loma Sur, Somos Red, Mujeres de mi Barrio, Biblioteca Rural el Uval, El macarenazoo, Ojo al sancocho, Asoprensa, Colombia Informa, El turbión, Ade, Contagio Radio y suba al aire” (Barreto et al, 2016, p. 6). Por su parte, la TJ lo hace

(...) articulándose a la comunidad y en diversos movimientos y organizaciones, entre algunos de ellos: La Mesa Ambiental de Organizaciones Comunitarias-MAOC la Expedición Pedagógica Nacional-EPN, Enda A.L, la Mesa de Movilización Social por la Educación-MMSE, la cumbre de procesos sociales y organizaciones y redes sociales del IDEPAC. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2)

Los maestros del NME, en el colegio Luis Vargas Tejada se han logrado articular a la Junta de Acción Comunal del Barrio El Tejar, la Escuela Popular del Modep y la Asociación de Egresados mediante actividades académicas y culturales en el marco del proyecto “Sembrando Esperanza en el Territorio” (acta de tertulia, julio 2016). De igual manera, el colectivo “Tulpa Educativa del Territorio Sur-Bacatá” ha logrado articular diferentes nodos en el que participan maestros(as) y estudiantes (Barreto integrante de la Red Tulpa)⁵⁶. El colectivo de maestros de la I.E.D José Celestino Mutis, se enreda con la Mesa de Ruralidad de Ciudad Bolívar y la Junta de Acción Comunal. La Reats, se relaciona con procesos fuera de la escuela en comunicación, soberanía alimentaria, movimiento educativo y social, participando como REATS en otros espacios como: Sinapsis, la Tulpa, Congreso de los pueblos, colectivo de convocantes al VIII congreso de redes de Latinoamérica y España que se realizó en México en el 2017⁵⁷; además, casi todos estos colectivos confluyen en el Círculo Pedagógico de la ADE.

Por ejemplo, un profesor de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, ENBIO, es a la vez presidente municipal⁵⁸. En el proyecto del CRIC desde la década del 80, los maestros y maestras organizaron los cabildos escolares para construir tanto formas organizativas con

56 Entrevista realizada en Bogotá el día 10 junio de 2016.

57 Párrafo escrito colectivamente por diferentes redes magisteriales para un artículo borrador para presentar a la revista nodos y nudos, I semestre de 2016.

58 En el Estado de Oaxaca existe el sistema administrativo municipal llamado por usos y costumbres donde el presidente municipal es la máxima autoridad comunitaria.

los niños como procesos de formación para sus líderes. Se trata, por tanto, de “(...) reconstruir el tejido social, hacer comprender al otro que somos iguales, que tenemos los mismos problemas, que nos podemos ayudar, es más que deberíamos ayudarnos, así se reconstruye el tejido social” (Cuevas, comunicación personal, 2015)⁵⁹.

En la construcción de vínculos comunitarios, los(as) maestros(as) de la comunagogía asumen junto con sus estudiantes dinámicas de trabajo colectivo, ya sea dentro o fuera del aula. Todas estas prácticas educativas están orientadas por una concepción nosótrica antes que individualista (Ángeles, 2013). No se promueven las ideas individualitarias, sino comunalaritarias. Respecto al individuo, éste solo existe en relación con la comunidad.

Lo primero se reconoce como comunero, tiene voz y voto, cuando has ofrecido tiempo, espacio, has aportado a la comunidad, esto hace que se reconozca, esto te hace existir en la comunidad. El que no aporta no tiene peso, la gente lo escucha, pero no tiene argumentación porque el ejemplo dice más que las palabras. (Vásquez García, comunicación personal, 2015)⁶⁰

Esta apuesta se distancia del llamado trabajo en equipo que promueve la política educativa instalada, pues las relaciones sociales pasan por la comunicación, si no existe simplemente se hace parte del engranaje de una máquina con propósitos similares, pero no hay reconocimiento como grupo social; por tanto, no hay comunidad (Dewey, 1998). Estos vínculos sociales hacen resistencia a la fragmentación de la vida social que se ha instalado en las subjetividades y prácticas sociales contemporáneas.

Para fortalecer el trabajo colectivo comunitario desde la educación, la apuesta comunagógica forma a sus propios maestros y maestras, ya sea por medio de la reflexión cotidiana en las redes no sólo formando maestros y maestras, sino sobre todo subjetividades políticas (Martínez, 2008), ya sea por medio de la socialización de experiencias, por el fortalecimiento de los líderes comunitarios a través de su formación

59 Entrevista, Oaxaca, diciembre 25 de 2015

60 Entrevista, Tlahuitoltepec-Oaxaca, noviembre de 2015

como maestros(as) o por medio del diseño de programas en licenciaturas a partir de sus universidades propias. De esta manera, universidades como la UAIIN en el Cauca y la UNICEM en Oaxaca tienen dentro de sus propósitos formar a sus propios maestros para evitar que maestros ajenos al contexto y a las comunidades sean quienes asuman el proceso educativo. Así mismo, una apuesta alternativa de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca —ENBIO— es la formación de maestros(as) hablantes de sus lenguas propias. Finalmente, en San Juan Copala (Oaxaca), el pueblo Triqui acordó con la Universidad de Xochimilco un diplomado en educación autónoma para la formación de sus maestros(as) propios (Concheiro et al., 2010).

En los diferentes vínculos que se van tejiendo, los saberes circulan en la medida en que se encuentran los diferentes colectivos. Para la TSR, “las relaciones que se generan entre los actores de las redes se dan en primera instancia como una interacción que nace de los encuentros aleatorios. En estos encuentros hay flujos de información que resultan de las experiencias de los individuos que participan” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p.2). En cuanto a Sinapsis, la red privilegia el intercambio de saberes entre diferentes sectores, actores sociales y territorios para potenciar el accionar educativo–pedagógico (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015).

Las afectaciones de estos vínculos sociales fortalecen las subjetividades, según TSR, en los diferentes colectivos “(...) interactuar con el otro, con otros colectivos, con otras organizaciones, con la posibilidad de fortalecer un trabajo en equipo que pretenda trascender en cada uno de los sujetos particularidades de su ser y hacer” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2). Esta misma red considera que

(...) la red se convierte en un espacio sociocultural porque existe en la medida en que se van tejiendo los hilos, es decir, en la medida en que quienes la constituyen realizan las acciones, convirtiéndose en un espacio de interacciones que van formando el alma colectiva de un territorio. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 3)

Lo anterior, “a partir de interacciones que dinamicen la participación de diferentes sujetos pedagógicos y así construir comunidad académica entendida como la posibilidad de los actores pedagógicos de enriquecer, controvertir, dialogar, investigar, ampliar y comunicar los saberes” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2).

Tales expresiones inciden en la escuela, al respecto la red Sinapsis desde sus planteamientos teóricos ha fortalecido los procesos de organización, afectando en medio de la crisis a la escuela (Barreto, Niño y Neva, comunicación personal, 2015). En tal trayecto, la red TSR afirma que

(...) las redes emergen tejiendo de diversas formas los caminos, como la red de ciencias, red de sociales, red de matemáticas, red preescolar, y otras más; permitiendo expresiones diversas, encuentros con actores de la comunidad, proyectos educativos propios, encuentros de jóvenes. En fin, procesos de construcción colectiva en un escenario local. En ese caminar se rompe con la disciplina y el territorio, ya que algunos maestros son trasladados y otros de otras localidades se interesan por hacer parte del proceso. (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 1)

Estos vínculos organizativos y subjetivos van concretando nuevas relaciones al interior de las escuelas y entre los diferentes colectivos magisteriales. En ese sentido, la red se teje permanentemente, trasciende el escenario escolar y aporta a construir tejido social en los territorios.

En síntesis, la educación comunagógica ha venido construyendo vínculos sociales tanto al interior de las escuelas como entre esta y la comunidad, lo cual está relacionado con problemáticas sociales y ambientales existentes en los territorios. Estas prácticas, a las redes magisteriales les permite “crear vínculos donde no los había, agrega comportamientos al repertorio de la acción colectiva, transforma valores, crea o modifica imaginarios” (Torres 2009, p 68). Ello evidencia la concreción de un trayecto instituyente, tanto en la subjetividad como en la alteración de contextos escolares.

Construcción del territorio

Lo territorial trasciende lo geográfico, pues se constituye en un conjunto de relaciones sociales y de cosmovivencias que se manifiestan en la vida cotidiana. Dicho de otro modo, es saber vivir ahí como lo señala Bravo (2015). De igual manera, al seguir a Rendón y Ballesteros (2003), la relación con el territorio trasciende lo físico porque pasa por lo comunitario y lo espiritual. A su vez, Ángeles (2013) considera que la territorialidad aporta en la necesidad de estar juntos, compartir espacios, tejer relaciones, construir tejido social y fortalecer los lazos sociales.

Bajo dicha apuesta territorial, en la comunagogía los procesos educativos responden a las problemáticas sociales y ambientales existentes en la comunidad, antes que, a los objetivos de la política educativa instituida, como los estándares y las competencias. Por ello, las prácticas y proyectos pedagógicos que van configurando las acciones colectivas de las redes y colectivos magisteriales tienen incidencia en las escuelas y en los territorios donde se efectúan los procesos educativos, lo cual se expresa de diversas maneras.

En primer lugar, vale mencionar que la intención del colectivo “maestras orgánicas” pertenecientes a la REATS y que reaccúa en la Institución La Estancia, se basa en lo descrito a continuación:

¿Cuál transformación social? Esta empieza por la transformación escolar.
¿Qué hace de nuevo esta propuesta comparada con lo que hacen otros colegios? Nada, todas las actividades descritas son aplicadas fácilmente en otros ambientes escolares, la diferencia está en la intencionalidad, en la apuesta política. ¿Y cuál es esta apuesta? Inicialmente atacar la discriminación y la exclusión de las y los históricamente excluidos de los procesos educativos. (Duarte, comunicación personal, 2016)

En este sentido, la Red Sinapsis,

(...) valora el territorio como un generador de identidad socio-cultural y política que permite dialogar e interactuar. Por ello se realizan recorridos de apropiación para develar sus problemáticas, y hacerlas ejes de la investigación y de un currículo emancipatorio desde una perspectiva transdisciplinar y holística, usando herramientas cualitativas, como la cartografía social, entre otras. (Barreto et al, 2016, p. 1)

Bajo esta perspectiva la construcción territorial de estas redes pasa por diferentes maneras de hacer escuela, a continuación, se exponen algunas características que se lograron reconocer.

Tumbando las paredes escolares

La primera incidencia del quehacer de los colectivos magisteriales es el derribe de las paredes escolares que permite involucrarse con la comunidad y el territorio. Al respecto, la apuesta de la Reats, en la Institución La Estancia es:

(...) se derrumban los muros de la escuela y se toma el territorio como aula viva, como libro abierto que desnuda su realidad social explicada por sus líderes y lideresas, entre los que se encuentran estudiantes que se convierten en hermosos(as), maestros(as). (Duarte, comunicación personal, 2016)

Por su parte, la red TSR afirma que: “(...) su dinámica es una invitación a romper las paredes de la escuela, cruzar fronteras afectando el territorio para realimentar el aula” (Red Tejiendo sueños, 2016, p. 2). El colectivo NME también ha derrumbado los muros escolares, por ejemplo, con el proyecto “Sembrando Esperanza en el Territorio” en la localidad Puente Aranda o el “Museo Popular” en la localidad Antonio Nariño (Acta tertulia pedagógica, 17 de julio).

La construcción territorial se expresa cuando los(as) maestros(as) de estas redes logran que la escuela se abra a los territorios, rompiendo con los muros escolares existentes, lo cual aporta a la construcción territorial tanto al interior de las instituciones, así como en los barrios, debido al tejido social construido y a la reflexión sobre las problemáticas territoriales existentes.



Tejiendo vínculos

Como se mencionó anteriormente, la construcción territorial se expresa de manera significativa en su reconocimiento y en el tejido social que se logra potenciar desde las apuestas educativas de las redes magisteriales. La red TSR, “(...) alimenta la construcción colectiva que sin pretenderlo ha reencontrado en la dinámica misma del proceso espacios de encuentro y un sentido común que orienta el quehacer y fundamenta un cambio de actitud, llevando al sujeto a participar en la transformación de los contextos” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2); de igual manera, “(...) en este sistema se van construyendo nuevas formas de pensar la escuela y cada sujeto se va transformando tanto personal como profesionalmente” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 2).

La construcción de territorio pasa por su reconocimiento, por ejemplo, en la localidad de Ciudad Bolívar, la maestra Duarte asegura que los niños en sus clases de matemáticas miden las casas de su barrio y lo recorren para dar con los problemas ambientales de su comunidad. Los niños adoptan con estas salidas una actitud indagadora y venturosa en relación a su contexto y su territorio:

Para nosotros las salidas son mágicas, los recorridos son mágicos, para nosotros ir con los niños, meternos en las casas, que nos esperen en las juntas de acción comunal, que los niños cambien su matriz, que carguen sus grabadoras; los niños graban a las personas, ellos toman las fotos, luego hacen esos mapas en los salones y están todas las profesoras. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

Así mismo, narran que en los diferentes colectivos se fortalecen los lazos de cooperación entre las organizaciones para hacer frente a las problemáticas ambientales. En estos ejercicios los líderes comunitarios investigan y explican a los niños y niñas las dificultades de la comunidad:

Los estudiantes, por su parte, encontraban como rescatar las voces que no habían sido escuchadas, como la voz del río vivo y la voz del río muerto; ellos graban y muestran cómo suena el río donde nace allá en el Tunjuelo y como empieza a morir. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

Estos vínculos a partir del reconocimiento en la construcción del territorio van reconfigurando la subjetividad tanto de maestros(as) como de estudiantes. En el caso del colectivo del Mochuelo, existe la llamada semana cultural donde se articula la institución y la comunidad. Al respecto, la maestra Nancy cuenta:

(...) a pesar de que la semana cultural es algo institucional y se realiza hace mucho tiempo sigue teniendo la intención de materializar las experiencias pedagógicas que hemos desarrollado desde el aula. Es una semana, hay foros de estudiantes, foros de maestros, encuentros con la comunidad y comparsas, hay estímulo a la cultura campesina a través del concurso de música y danza campesina, esas dimensiones de lo interno y la conexión con la comunidad. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

La dinamización de vínculos a partir de las prácticas educativas de las redes magisteriales va construyendo los territorios donde se realizan éstas, a su vez tales vínculos van reconfigurando la escuela desde donde se agencian. Por ende, esta expresión de construcción territorial va constituyendo el tejido social, estableciendo de esta manera rupturas con la fragmentación social que caracteriza la racionalidad neoliberal

Destruyendo fronteras

Las incidencias escolares y territoriales expuestas, anteriormente, llevan a diferentes rupturas, tal como lo expone la red TJS: “(...) el rompimiento de la frontera: con la disciplina, las localidades, las instituciones, los poderes, las lógicas, las individualidades, la linealidad, el tiempo, el espacio y los lenguajes” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 4). Estas maneras de construcción territorial van haciendo que el contexto escolar se transforme, así como las cotidianidades y la subjetividad de los(as) maestros(as) que agencian estas prácticas.

Una vez expuestas las características que se reconocieron en la construcción territorial, por parte de las redes magisteriales, se considera relevante exponer lo que en el proceso de investigación se identificó al respecto en los pueblos originarios referenciados, porque se presentan similitudes con las experiencias de las redes.

En el caso del CRIC, para la construcción territorial, los procesos educativos responden a los principios de autonomía, territorio, cultura e identidad, sobre lo que se desarrollan proyectos educativos; de igual modo, en Oaxaca, “(...) la pervivencia del pueblo Ayuujk es el propósito político de la comunidad, la educación sirve a éste” (Vásquez, comunicación personal, 2015)⁶¹.

En este orden de ideas, la educación que se comparte no está en función de preparar estudiantes para irse a trabajar a otros escenarios o en función del mercado, sino para quedarse a construir el proyecto político de la comunidad. Como consecuencia de esto, algunos estudiantes prefieren quedarse en sus territorios, antes que educarse para distanciarse de la comunidad al romper con la perspectiva de escalar en la matriz de progreso impuesta por los procesos de colonización cultural.

En ese sentido, los(as) maestros(as) comunagógicos afirman tener una apuesta política de orden comunitario, pues bajo tales proyectos aquéllos orientan su quehacer educativo. “Para el maestro del CRIC una de las principales características es su identidad con el proyecto político

61 Entrevista, Oaxaca noviembre de 2015

del movimiento” (Rosalba Ipia, profesora y directora de la UAIIN)⁶². Esta característica del maestro o maestra de la comunagogía es fundamental porque complementa su quehacer educativo, sus acciones en el territorio y sus utopías.

Por ello, el territorio es la base de la reflexión educativa, no para adaptarse, sino para transformarlo y construirlo en relación con sus planes de vida. Las clases no son ajenas a sus necesidades como pueblo. De esta manera, los contenidos académicos los diseña el maestro para que respondan a las necesidades y problemáticas del contexto. No tienen que simular ambientes de aprendizaje como se propone para la escuela oficial, por el contrario “(...) debemos hacer lectura de la realidad, sino lo hacemos damos palos de ciego” (Nazario Cuevas, profesor y director de la escuela primaria de Tlacolula)⁶³. Por dicha razón, se establece una ruptura con los diseños curriculares estandarizados o aislados del contexto y necesidades comunitarias.

Las redes magisteriales han logrado articularse con los proyectos de la comunidad, aunque existen algunas dificultades para su consolidación tal vez no existan; sin embargo, vale mencionar que en contextos indígenas, como en el caso del CRIC en el Cauca, el proyecto educativo propio hace parte de su programa político; en el caso de Oaxaca, “(...) los calendarios escolares se hacen sobre la base de los calendarios comunitarios que incluyen épocas de siembra, de elección de gobierno escolar, de fiestas, etc.”⁶⁴. El reconocimiento del contexto y las necesidades de su transformación lleva a los procesos educativos a planear sus actividades y contenidos temáticos en relación con ello.

En la construcción del territorio, una de las características de estos procesos comunagógicos, como se mencionó anteriormente, tiene que ver con la autonomía frente a las pretensiones del Estado, al proponer cambios en los planes curriculares. Tal autonomía se basa en los intereses de la comunidad y en las capacidades y posibilidades de ésta;

62 Entrevista en Popayán, octubre de 2015

63 Entrevista, Oaxaca, diciembre de 2015

64 Videoconferencia a los estudiantes de la maestría en Educación de la UPN, por parte de maestros mexicanos: Lucerito Rosales Martínez y Rolando Sánchez Gutiérrez, Bogotá, abril de 2016.

por ejemplo, los(as) maestros(as) crean currículos, recursos didácticos, lugares de aprendizaje propios. Incluso, en la construcción del territorio se presenta una transformación física y simbólica de los espacios.

En cambio, en la política educativa neoliberal, aunque se habla de autonomía en la realidad, responde a estándares y evaluaciones internacionales. Al relacionar educación y territorio en términos didácticos, los(as) maestros(as) de la comunagogía efectúan sus clases predominantemente en contextos de campo abierto, llámese cartografías del territorio, jardines agroecológicos, sembrar esperanza en el territorio o bioaulas como en el caso de las escuelas interculturales del Cauca⁶⁵.

Esto se realiza a pesar de las trabas de las normas legales sobre la responsabilidad docente en salidas pedagógicas. Puede inferirse que antes que muros físicos priman los muros mentales en quienes no lo hacen, pero estas salidas van más allá de ser una didáctica, se hacen bajo la cosmovisión y el proyecto político asumido por las redes magisteriales.

En esas dinámicas, el maestro de la comunagogía tiene pertenencia con el territorio, en ocasiones vive, lo construye y participa de las instancias sociales de éste. Su permanencia en el territorio lo lleva a interactuar cotidianamente con la comunidad, en el que las necesidades son sentidas como propias. Rompe con la idea instalada en muchos docentes actuales de vivir lejos de la escuela. En el caso de las escuelas interculturales en el departamento del Cauca, “(...) buscamos que el maestro que sea de la zona y permanezca en la zona. Hemos tenido maestros que no son del territorio y al año se van y ese acumulado se pierde” (Camilo López, dirigente del Comité de Integración del Macizo-CIMA)⁶⁶. De todos modos, lo central es que la educación comunagógica tiene una estrecha relación con el territorio y esto puede darse tanto en la ciudad como en el campo.

En síntesis, para la construcción del territorio desde la comunagogía, la educación tiene estrecha relación con las problemáticas sociales y

65 Pocos casos en experiencias en Bogotá, “la comunidad no es alejada de la escuela, incluso el ICES no tenía muros porque la comunidad debía interactuar constantemente con el colegio y viceversa” (Cf. Gonzales, 2004).

66 Entrevista, Popayán, octubre de 2015.

ambientales existentes en las comunidades. Existe, por ende, autonomía respecto a las políticas educativas instaladas, así como las didácticas abrazan el territorio y los(as) maestros(as) hacen parte de éste.

Fortalecimiento de la identidad comunitaria

En la investigación sobre el CESIK que se realizó en el pueblo Totonaca en el Estado de Puebla (México), Becerril (2014) encontró que la identidad se expresa en tres aspectos: la procedencia que responde al origen, la pertenencia en relación con el entorno y los grupos sociales a los que se hace parte y la trascendencia que corresponde a cómo se vislumbra el futuro tanto personal como colectivo.

Si bien la existencia de proyectos comunitarios en Bogotá no es tan evidente, llama la atención cómo estas redes magisteriales van asumiendo una serie de problemáticas sociales y ambientales existentes en los territorios como suyas, lo cual va construyendo una identidad con tales comunidades, que, en palabras de la citada autora, construye pertenencia con el territorio y por ende identidad. De igual manera, se presentan prácticas en la perspectiva de ir construyendo una distinguibilidad como parte de su identidad (Giménez, 1997), las cuales se expresan en los procesos formativos e investigativos.

Así pues, sobre la distinguibilidad, los(as) maestros(as) del colectivo NME promueven la formación del pensamiento histórico con el propósito de configurar subjetividades políticas, expresión de ello es “el museo popular” en el marco del proyecto movimientos sociales en el colegio Francisco de Paula Santander⁶⁷ que pretende la recuperación de la historia próxima de los habitantes del barrio.

También son relevantes los procesos de autoformación docente que se llevan a cabo a partir de las acciones colectivas de estas redes y colectivos. Para la red TSR “(...) los procesos en red dinamizan intencionalmente la convergencia social y han instalado algunas políticas públicas importantes, como es el caso de una nueva concepción en cuanto la cualificación y autoformación docente” (Red Tejiendo Sueños, 2016, p. 4). La red Sinapsis lo expresa de la misma manera, donde “(...) la

67 Proyecto liderado por el área de sociales de dicho colegio desde el año 2006.

formación, la coformación y la autoformación están presente en su quehacer educativo” (Barreto et al, 2016, p. 1), procesos que van configurando la identidad magisterial.

Otro ámbito de incidencia en la identidad es la investigación, con ello la Reats ha podido]transformar las prácticas educativas al interior de la escuela y se ha articulado con otros procesos, como las investigaciones realizadas por estudiantes que contribuye a formar sujetos políticos⁶⁸. La red Sinapsis ha llegado a concretar una cátedra de investigación en varios colegios, como la Institución Confederación, la Unión Europea en Ciudad Bolívar y en el Gustavo Rojas Pinilla de la localidad de Kennedy. En el caso de la experiencia del Mochuelo Bajo, el territorio escolar permite el fortalecimiento de la identidad, una de las maestras expresa que tras 10 años de labor ha podido experimentar cosas positivas y sortear diferentes inconvenientes. Lo que ha permitido fortalecer y compactar las relaciones laborales; además, de “(...) que uno se identifica en este colegio como persona, como profesional, como mujer, en muchos de los aspectos que uno puede tener acá el colegio” (Grupo discusión Mochuelo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2016).

Sobre la distinguibilidad, incluso se dan procesos de mimesis en el dialecto, al respecto una maestra nos cuenta: “los jóvenes tienen entre ellos ciertos comportamientos, esos comportamientos hacen que sea cotidiano el lenguaje y que termine uno hablando igual a ellos” (Arciniegas, comunicación personal, agosto 2016). Lo anterior, expresa que los procesos identitarios van consolidando vínculos y posicionamientos como mujer y como profesionales, es decir, tales procesos trascienden lo exclusivamente territorial, reconfigurando entonces la corporeidad, de ahí la reconfiguración de la subjetividad.

En cuanto a las prácticas de pertenencia con el territorio, estas construyen identidad a partir del estudio de las problemáticas existentes en las comunidades, como problemas ambientales, el costo de vida o los problemas sociales de vivienda. En relación con esto, la profesora Duarte asegura que a través de lo que ella denomina matemática social hace de esta disciplina una herramienta para mejorar la comprensión social de sus estudiantes. A partir de sus situaciones cotidianas (como

68 Párrafo construido colectivamente por las redes para un artículo para presentar a la revista Nodos y Nudos, I semestre 2016.

el costo del pasaje de Transmilenio) se trabajan las porciones, las ecuaciones, los porcentajes, entre otras:

Hicimos la campaña vivienda digna, una casa en un terreno de menos de 40 metros cuadrados, fuimos a medir las casas y desde ahí se trabajó la factorización, se trabajó la solución de la cuadrática, se trabajó el perímetro, se trabajó la suma algebraica y lo hicimos con los padres de familia. (Duarte, comunicación personal, marzo 2016)

En estas prácticas de pertenencia, se generan actividades desde la escuela: “(...) la semana cultural como sentido de apropiación del territorio y la relación del colegio con la zona rural y la promoción de la cultura campesina” (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016). Sobre la apropiación del territorio como expresión de la identidad, el maestro Carlos ha logrado apropiarse de su comunidad y de sus problemáticas:

(...) mucha gente cuando le nombran Ciudad Bolívar se asusta y se espantan, uno por el contrario empieza a tener sentido en la historia de este lugar que hace parte de nuestra ciudad, hace parte de nuestro país. Cuando uno se piensa la educación en un sector como este le coge cariño y cambia su mentalidad y asume lo que implica (Montes, comunicación personal, enero 2017).

La pertenencia con los problemas sociales existentes en el territorio fortalece las apuestas colectivas y la identidad entre las maestras y los maestros. Ante esto, el profesor Luis Pérez declara que la identidad, el sentido de pertenencia y la forma de interpretación de la realidad les permitieron unificarse. Las crisis sociales que se viven en el territorio permiten generar sensibilidad “(...) y ello exige un trabajo por parte de la escuela. Si bien no son todos, hay varios maestros y maestras que se interesan por transformar esa realidad y eso también nos permite precisamente juntarnos” (Pérez, comunicación personal, septiembre 2016).

Sobre la importancia de la apuesta territorial y los procesos identitarios, en el colegio “Mochuelo Bajo” una de las maestras afirma:

La intención es pensarnos que el territorio es un lugar directamente afectado por el relleno de doña Juana, pero que puede ser transformado y que nos da posibilidades. Es el interés no solo del proyecto o de nuestro proyecto, es el interés de todo el colegio, la apuesta de colegio es llevar adelante la zona rural o darle la importancia que se ha perdido del campo. (Bonilla, comunicación personal, mayo 2016)

Es decir, en la medida en que se reconocen las problemáticas sociales y ambientales en el territorio se va reconfigurando la identidad de los actores educativos, ya que dicho reconocimiento les va permitiendo su apropiación y construcción. Entonces, la identidad de las maestras y los maestros que integran las redes magisteriales se va desarrollando o afianzando en la medida en que se identifiquen con las problemáticas sociales y ambientales de los territorios donde reaccionan, de ahí que en su quehacer educativo se den procesos de participación con las comunidades.

Por ello, el rescate de la historia, la memoria y la experiencia de la comunidad es fundamental para la comunagoría, pues se resignifica el pasado, incluso recuperándolo; pero no es todo el pasado el que se recupera, sino aquél que aporta a la construcción de sus planes de vida individuales y colectivos relacionados con sus utopías, como afirma Castoriadis (1986) “(...) lo viejo entra en lo nuevo con la significación que éste le da a aquel” (párr. 41).

En tales rescates, las tradiciones festivas se fortalecen para reconfigurar las identidades comunitarias. Como parte del quehacer del maestro están las fiestas propias de la comunidad como la semana cultural donde participa el Colectivo del Mochuelo o las novenas navideñas del Tejar donde participan maestros y maestras de NME. De ahí que los estudiantes sean quienes aporten a su realización y el maestro, en varias ocasiones, las lidera. Esto fortalece las relaciones sociales comunitarias. De esta manera y siguiendo a Ángeles (2013), la fiesta comunitaria se convierte en un dispositivo pedagógico que aporta en la medida en que dispone a los habitantes de la comunidad en una actitud de disfrute para estar juntos. A su vez, ésta propicia relaciones de comunicación, de aceptación de la diferencia, de valoración de las aptitudes personales en la concreción de las tareas que permitan el fluir de la misma para que se llegue al clímax.

Por su parte Rendón y Ballesteros (2003) consideran que las fiestas comunitarias se fortalecen en la ayuda mutua, en la recreación colectiva y en el parentesco para concretar, de esta manera, la comunalidad. Por el contrario, en la escuela empresarial se busca separar al maestro o a las maestras de esta actividad, pues se prohíbe que las instalaciones escolares se utilicen para tal fin o que se manejen recursos económicos de la comunidad⁶⁹.

En lo relacionado a los pueblos originarios referenciados en este capítulo, se cuestiona la estandarización de programas que niegan lo propio, pues “(...) al maestro le dan un programa y se lo impone al niño, eso es imposición. Si una parte de la comunidad para conocer la cultura del mundo, eso es otra cosa (Nazario Cuevas, director escuela primaria de Tlacolula)⁷⁰. En el caso del Proyecto Educativo territorial impulsado por la Asociación campesina e Indígena de Tierradentro — ACIT—, se pretende que “el saber de cada una sea un complemento entre ellas, de manera que las distintas formas de ver y relacionarse con el mundo puedan estar presentes en el espacio escolar” (Aguilera, Gonzales y Torres, 2015, p. 54).

En síntesis, el fortalecimiento de la identidad de estas redes magisteriales está atravesada por la resignificación del pasado, pues la recuperación de la historia de sus pueblos y sus territorios es fundamental. A su vez, los vínculos comunitarios se fortalecen por medio de encuentros como las fiestas. Del mismo modo, el diálogo con las culturas existentes en las comunidades se da de manera crítica construyendo procesos de distinguibilidad, pero lo trasciende para dar paso a una identidad cualitativa, propuesta de Habermas, en el cual sugiere que esta identidad “(...) se forma se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Giménez, 1997, p. 3), similar a la identidad de pertenencia propuesto por Becerril (2014), en la medida en que a partir de interactuar con tales problemáticas y asumirlas como propias se constituye la pertenencia con el territorio.

Balance: cosmovivencias de las redes

De las prácticas y acciones colectivas expuestas puede afirmarse que estas constituyen un cúmulo de prácticas educativas y sociales que trascienden la planificación racional de estas, siendo entonces el resultado de un trayecto recorrido orientado por horizontes compartidos, en este caso procesos de educación alternativa a la política educativa hegemónica.

69 Un ejemplo de esto lo constituye la construcción del Mega colegio en la vereda Mochuelo en la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá, ahora no se presta a la comunidad. Cfr. (Bonilla: 2015)

70 Entrevista, Oaxaca, diciembre de 2015

Estas prácticas de las redes magisteriales se constituyen en cosmovivencias asumidas por sus integrantes, logrando transformar los contextos escolares y alterando subjetividades, incluso construyen nuevos límites en la acción pública (Torres, 2009). Por ende, estos proyectos no son simples métodos educativos, son existencias, son cosmovivencias de los maestros y las maestras en relación con sus apuestas políticas expresadas en prácticas educativas. Aunque existen expresiones en los diferentes horizontes de la comunagogía, vale la pena que estas redes acentúen en la soberanía epistémica y en la identidad con los proyectos comunitarios, donde aún es débil su trayecto.

De todos modos, es evidente las huellas emancipatorias en cada uno de los ámbitos de la comunagogía, lo cual se constituye en punto de partida y en referente para las apuestas alternativas de redes y maestros(as). Pueden existir otras características de la comunagogía en la educación dentro de estos procesos, pero hasta el momento las mencionadas son las que se logran extraer del ejercicio investigativo. De éstas se infiere la transformación de relaciones sociales, particularmente en las rupturas con racionalidades individualistas instaladas en la escuela actual. Sin duda, entre la maestra y el maestro alternativo del proceso comunagógico y la maestra y el maestro instalado en la escuela empresarial existen múltiples matices que se deben reconocer; sin embargo, son marcadas las diferencias entre uno y otro.

Conclusiones

De lo investigado, se evidencia el poder instituyente de las redes magisteriales, en la medida que alteran los contextos escolares, reconfiguran la subjetividad de sus integrantes y construyen vínculos comunitarios, tanto con sus colegas como con el territorio. En esa dirección estas redes agencian prácticas educativas de diferentes maneras, ya sea al interior de las instituciones públicas, entre estas con el territorio o entre las mismas redes, caracterizándose por apuestas colectivas, por formar sujetos políticos y por abrazar el territorio.

En cuanto a la subjetividad, se expresa en estos procesos educativos cómo ésta se va reconfigurando, principalmente desde lo colectivo se afirma a partir de la esperanza a pesar de contextos adversos, en un permanente devenir hacia lo telúrico, es decir, la construcción del territorio se constituye en procesos de identificación y en el centro de sus utopías.

Si bien, desde el punto de vista de la comunagogía, las prácticas referenciadas en la acción colectiva de las redes investigadas, aún son débiles en procesos de soberanía epistémica y en el fortalecimiento de la identidad comunitaria, se puede afirmar que existen huellas emancipatorias en estos procesos educativos, las cuales constituyen en chispazos de esperanza en medio de la escuela neoliberal; llama la atención cómo tales prácticas son diversas en el reconocimiento de saberes, en los vínculos tejidos y en la construcción del territorio. La comunagogía se constituye a su vez en un ejercicio de interculturalidad, al basarse en los procesos educativos comunitarios de pueblos originarios y llevar dicha síntesis a instituciones educativas en contextos urbanos y públicos.

Desde el punto de vista de la producción de conocimiento, esta investigación aporta:

En relación con lo *alternativo*, a los procesos sociales y a la academia una propuesta analítica para el estudio de las prácticas educativas, sustentada en elementos empíricos y teóricos fruto del reconocimiento de procesos educativos en comunidades del Cauca agenciados desde la comunitariedad y en Oaxaca agenciados desde la comunalidad, cuyo resultado se ha nombrado como *comunagogía*, que se expresa en los siguientes ámbitos: soberanía epistémica, saberes y decisiones compartidas, apuestas colectivas y vínculos comunitarios, construcción territorial, fortalecimiento de la identidad comunitaria; perspectiva que permite una comprensión más amplia sobre tales procesos y que sirvió para reconocer lo alternativo en las redes magisteriales de Bogotá.

En cuanto a la *subjetividad*, esta investigación avanzó en la construcción de una herramienta metodológica para su reconocimiento, reflexión y comprensión. Principalmente en la dimensión práctica (Torres, 2009) a partir del dándose: como el desarrollo de la matriz R-5T, la cual fue construida a partir de mi investigación en los procesos educativos de la comunidad indígena de Ambaló en el Cauca en los años 2009 y 2010. Así mismo, fruto del diálogo y del debate en el evento de FECODE realizado en 2013 sobre el proyecto pedagógico alternativo y los aportes de la doctora María Cristina Martínez. Una matriz que desde el dándose, se estructura a partir de rupturas para reconocer las tensiones, las transiciones, las temporalidades y el tejido social de la subjetividad⁷¹, lo anterior permite dar cuenta de sus recorridos como actores sociales, identificando en ellas expresiones de una subjetividad telúrica.

Finalmente, sobre la acción colectiva, como resultado, se aporta una tercera matriz analítica, a partir de investigar las prácticas de las redes magisteriales en escuelas y territorios de Bogotá. Esto permitió comprender la configuración de la acción colectiva de estas redes, identificando en sus acciones cinco características: son sentipensantes, son tácticas, son proactivas, son dispersas y son permanentes. En este sentido, la acción colectiva puede nominarse como latente, una perspectiva que toma distancia de miradas estatizantes y rígidas sobre la acción colectiva.

71 Como ya se dijo, ésta matriz también tomó como referencia el texto de Mao Tse Tung “sobre la contradicción”.

En cuanto a las alteraciones de los sujetos participantes de la investigación, vale mencionar que esta investigación aportó a los procesos de reflexión mutua sobre lo alternativo, construyó vínculos recíprocos y fortaleció los sueños colectivos, a tal punto que la comunagogía hoy es la perspectiva asumida por el Colectivo Nuevos maestros por la Educación (NME), colectivo al cual pertenezco, además DICHA PERSPECTIVA se ha puesto en conversación con las redes participes de la investigación, aportando a sus horizontes educativos.

Índice de gráficas

- Gráfica 1. Horcones de la comunagogía. Fuente: Elaboración propia
- Gráfica 2. Matriz R -5T Fuente: Elaboración propia
- Gráfica 3. Temporalidad Múltiple. Fuente: Elaboración propia
- Gráfica 4. Manifestaciones de la acción colectiva en las redes magisteriales. Fuente: elaboración propia

Índice de Tablas

- Tabla 1. Participación por áreas en las redes
- Tabla 2. Integrantes de las redes investigadas por estatuto del régimen laboral docente
- Tabla 3. Participación de la mujer en las redes o colectivos
- Tabla 4. Permanencia en el tiempo de las redes y colectivos magisteriales

Bibliografía

- Abal, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. En *Revista de Temas sociales*, año 11 No. 20.
- Aguilera, A., González, M., y Torres, A. (2015). *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguilar, J. F. (1991). La transformación de la escuela en Colombia. De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas. Santa Fe de Bogotá: Cepecs
- Albán, A. (2009). *Pedagogías del re – existencias, artistas indígenas y afrocolombianos*.
- Álvarez, M. and Maldonado, M. (2007). Educación alternativa: una propuesta de prácticas y evaluación de aprendizajes. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 24, pp. 1-15.
- Ángeles, I. (2013). *La comunalidad práctica social del pueblo IñBakuu, dimensiones pedagógicas, el caso de San Sebastián Tlacolula*. (Tesis doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional México, México.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. Utopía y Praxis Latinoamericana. En *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 42. 131-140.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, performatividad y gerencialismo. *Revista Educación y Pedagogía*, 36, pp. 87-104.
- Bartra, A. (2011). *Tiempo de mitos y carnaval*. México: Editorial Itaca.

Barreto D, NEVA L, CAMACHO O, PINEDA A, MORA J, NIÑO M Y PARDO S. (2016) Huellas de autoformación, formación y coformación en Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur, ponencia presentada a lectura de pares para presentar al VIII encuentro Iberoamericano de redes de investigación pedagógica, realizado en julio de 2017, Michoacán, México. Documento inédito.

Bauman, Z (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Becerra, J., et al. (2006). Los Ambientes de Aprendizaje en el Aula. La escuela imaginada. *Opciones de autoformación*. Bogotá: Magisterio.

Becerril, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom, una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca*. (Tesis de maestría, posgrado en desarrollo rural). Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, México.

Betancur, M. (2015). Adecuaciones espaciales para la dominación: conflictos modernos coloniales, territorios de vida en la amazonia andina y ejes de integración y desarrollo de la IIRSA (tesis de maestría). Universidad Federal Fluminense. Posgrado en Geografía.

Bonilla, N. (2015). *Aprender a vivir: una experiencia de educación ambiental en el Colegio Rural José Celestino Mutis*. (Tesis de Maestría Facultad de Economía). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; Instituto de Estudios Ambientales – IDEA, Bogotá, Colombia.

Bravo, L. (2015). *Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata —llevando y trayendo la palabra—: territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga*. (Tesis de Maestría en estudios Sociales). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Braidotti, R. Sujetos nómades. Buenos Aires. Paidós.

Bustamante, G. (s.f.). *La moda de las «competencias»*. [En línea] socolpe.org. Disponible en: <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf> [Fecha de acceso: 29 nov. 2016].

- Caicedo, Murillo y Tibavisco (2016) saberes y prácticas de los niños y niñas de quinto grado de la Institución Educativa Distrital - Luis Vargas Tejada, construcción de relaciones con el territorio mediadas por la práctica pedagógica. Tesis para optar el título en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Castoriadis, C. (1986). El campo de lo social histórico. México. Recuperado de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html
- (1987). Transformación social y creación cultural. En *Revista Vuelta*, No. 127, México DF, pp. 12-19.
- (2005). *Los dominios del hombre*. 1st ed. Barcelona: Gedisa.
- Compartir, (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. [En línea] fundacioncompartir.org. Disponible en: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf> [Fecha de acceso 29 nov. 2016].
- Concheiro, L., Couturier, P., Cariño, C., y Martínez, A. (2010). *De autonomía a autonomía. La vinculación entre la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y el Municipio Autónomo de San Juan Copala*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Consejo Regional Indígena del Cauca—CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si en la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural*. Bogotá: CRIC/Consejo Regional indígena del Cauca Pebi: CRIC: TERRE DES HOMMES,
- Cuesta, M. y Óscar, J. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista de investigaciones Universidad Nacional a Distancia*, 8(2), pp.225-233.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. El arte de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, R. (2009) *Los Marcos de la acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Departamento Nacional de Planeación —DNP—, (2010). *Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014)* Tomo I. Colombia.

De Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Prácticas escolares y socialización*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Durkheim, E. (2008). La división del trabajo social. Trad. Rocío Annunziata. Buenos Aires. Editorial Gorla.

Escobar, A. (2012). *Las fábricas de charlas en Santiago de Chile: materialidad y subjetividad del trabajo en los Call Centers*. Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.

Fals Borda, O. (2009). 1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina. Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Fecode. (2013). *Memorias del Congreso federado, Paipa (Boyacá)* 4 a 7 de marzo.

Fecode, (2012). *El Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo, PEPA, documento en construcción, presentado en la conmemoración de los 30 años del movimiento pedagógico*. 1st ed. Bogotá. Centro de estudios e investigaciones CEID.

Fecode. (2012). *Las experiencias pedagógicas alternativas, EPA, presentadas en la conmemoración de los 30 años del Movimiento Pedagógico* [CD]. Bogotá.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5ª. Ed.). México. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36ª. Ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.

- Frigerio, G. (2003). Los sentidos del verbo educar. En: Cátedra Jaime Torres Bodet. México: CREFAL.
- Galvarino, J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Malo, P. (2003). *La empresa educativa, la escuela*. [online] Observatorio - Educational Resources & Colleges Guide. Available at: <http://www.observatorio.org/> [Accessed 29 Nov. 2016].
- García L. (2009). *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Clacso.
- García, T. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(16), pp. 16-21.
- Jiménez, C. (2007). *Acción colectiva y movimientos sociales, nuevos enfoques teóricos y metodológicos*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review* No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia de la educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Giménez, G. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, Vol. 9, n° 18, pp. 9-28.
- González, J. (2007). *La alternativa pedagógica. Antonio Gramsci*. México: Fontamara.
- Gonzales, M. (2004). *Escuela y comunidad: historia de organización comunitaria, Potosí – Jerusalén*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Grossberg, L. (1986) History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies, *Journal of Communication Inquiry* 10 (2).

- Gutiérrez, Alicia. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduwin, Villa María. (Argentina).
- Girardi, G. (2004). *Otro mundo es posible*. Madrid: Editorial Popular S.A
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires. Taurus Ediciones.
- Herrera L. (2014). *La investigación acción participación como metodología para temáticas de subjetivación y voluntades políticas y ciudadanas. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Clacso, Universidad Francisco José de Caldas.
- Herrera M. (2014). *Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos.*, Bogotá: Clacso, Universidad Francisco José de Caldas.
- Holloway, J. (2015). *Pensar la esperanza, pensar la crisis. En Pensar desde la resistencia anticapitalista y la autonomía. Cátedra Jorge Alonso. Juárez, México.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), pp. 87-99.*
- Houtart, François (2011). *De los bienes comunes al bien común de la humanidad*. Fundación Rosa Luxemburgo
- Ibarra, P. (2000). ¿Qué son los movimientos sociales? En: *Anuario movimientos sociales. Una mirada sobre la red*. Barcelona: Icaria, pp. 9-26.
- Ibáñez, (2000). *Movimientos y redes para una cultura transformadora*. Palencia: Tabanque, nº17, pp. 11-32.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile: Editorial Amerindia.
- Illich, Iván. (2006). *Alternativas*. En: *Obras reunidas. Volumen I*. México. Fondo de Cultura Económica, pp. 47-180.

- Iturralde, E. (s.f.). “*Andragogía es al Adulto, como Pedagogía al Niño*”. Disponible en: <http://www.andragogia.net/>
- Jaime, J. (2010). *Proyecto político indígena y propuesta educativa comunitaria*. (Tesis de maestría en estudios sociales). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- (2015). Lo alternativo en la práctica pedagógica: nuevas relaciones sociales para distribuir el poder. En *Revista Viento del Sur*. Edición especial, P. 1-37
- Jaime, J. (2012). La subjetividad en la escuela neoliberal. *Revista Viento del Sur*, (9).
- Jaime, J. (2017). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos Argumentos, vol. 30, núm. 83. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, pp. 197-218.
- Jiménez y Novoa (2014). Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Latorre M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. En *Rev. Pensamiento Educativo*, (44-45). 185-210.
- Lindlof, T.R. (1995). *Métodos comunicativos de investigación cualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, relaciones y diferencias. En *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 35-46
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, la nueva educación comunitaria y su contexto*. México: Mimeo.
- Maffesoly, M (2004) *Tiempos de tribus, el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI editores, versión digital. México

- Martínez, A. (1990). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. and Tiana Ferrer, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, J. (2015). *La Educación Comunal*. Tomo II, CIIO. Oaxaca – México: Casa de las Preguntas.
- Martínez, M.C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Rev. Ciencia y Tecnología*, (18), pp.5-11.
- Martínez, & Cubides. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. Bogotá: Magisterio, Clacso, pp- 169-190.
- Martínez M.C (2008). *Redes pedagógicas. La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá. Colombia: Magisterio.
- Martínez, M.C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. EDUCARE-Artículos arbitrados. Año 10, n° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 243-250.
- Martínez, A. Unda, M. del P. (1997) Redes pedagógicas: otros modos de ser conjuntos. Nodos y Nudos. Vol. 1. Núm. 3. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1207/1208>
- Martínez, A. Unda, M. Del P. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. Revista Nodos y Nudos.
- Massal, J (2014) revueltas, insurrecciones y protestas: un panorama de las dinámicas de movilización en el siglo XXI. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia. Impreso en Colombia.
- Marx, K. (2009). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (1st ed.). México: Siglo Veintiuno Ed.

- Marx, C. Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona. Ediciones Grijalbo.
- Marx, K. (1972). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (1st ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Massal, J. (2014). *Revueltas, insurrecciones y protestas. Un panorama de las dinámicas de movilización en el siglo XXI*. Bogotá. Instituto de Estudios político y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. Penguin Random House Grupo Editorial, SAS
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Ed. Dolmen Ensayo. Tomado de: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- Medina, P. Verdejo, R. Calvo, M. (2015). *A manera de introducción... Pedagogías otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina*. En: *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Coord. Patricia Medina Melgarejo. México. Universidad de ciencias y artes de Chiapas centro de estudios superiores de México y Centroamérica. Juan Pablos Editor.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN—, (2002). *Decreto 1278*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional —MEN—, pp. 1-15.
- (2016). *La educación en Colombia*. [mineducacion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co). Retrieved 29 November 2016, from http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Mendoza; Emigdio. (1998). *Las Red: Una comunicación invisible pero fuerte de saberes y experiencias pedagógicas*. En *Nodos y nudos*, 4. Bogotá: UPN.
- Miller. M. L. M. (s.f). *Acción colectiva y modelos de racionalidad*. IESA-CSIC. Campo Santo de los Mártires, 7 14004 Córdoba. Tomado de: http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Miller.pdf
- Montenegro Aldana, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Niño, L. (2007). *Políticas educativas evaluación y meta evaluación*. Bogotá: Centro de Estudios Poéticos Hispánicos y Grupo de Investigación Evaluándonos.
- OCDE, (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. *waece.org*. Recuperado el 29 de noviembre de 2016, de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- OCDE, (2015). *Estudios económicos de la OCDE Colombia*. *oecd.org*. Recuperado el 29 de noviembre 2016, de http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdfOCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Bogotá: MEN
- Olson, M. (1992). *La Lógica de la Acción Colectiva*. México. Limusa, Grupo Noriega Editores.
- Patzi, F. (2009). *Sistema Comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal*. Bolivia. Editorial Vicuña.
- Pérez, Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perres, J. (2003). *La categoría de subjetividad, sus aporías y encrucijadas. Apuntes para una reflexión teórico-epistemológica*. En: *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-X, CSH; pp. 105-136
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Coruña: Fundación Paideia.
- Ramírez, & Lechuga, (2006). *Políticas educativas neoliberales y posturas pedagógicas rurales, ponencia VII Congreso Latinoamericano de sociología rural*. Presentation, Quito.
- Ramonet, I. (1999). El pensamiento único. *Revista Inetemas*, (16), 4-5.
- REATS (2010). *Susurros del Territorio, proceso de sistematización*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Red Tejiendo Sueños y Realidades (2016) La red toma sentido, ponencia presentada en la mesa sobre prácticas alternativas, en la II Asamblea Pedagógica Distrital, realizada por la ADE en septiembre de 2016

Rendón, J., y Ballesteros, M. (2003). La comunalidad y sus manifestaciones En *La comunalidad modo de vida en los pueblos indios*, Capitulo I. Oaxaca, México: Mimeo, P. 16-35

Restrepo, J.M. y Campo, V. (2002). La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo, Pontificia universidad Javeriana, Bogotá,

Robalino Campos, M. & Körner, A. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Rocemín, R. (1939). Sentido y proyección del Kollasuyo. En: Revista Kollasuyo. La Paz, núm. 12, pp. 3-11.

Rojo, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. Perfiles Educativos, núm. 74. México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.

Romagnoli, M. & Barreda, A. *Educación y reproducción de la desigualdad: Políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Salazar, C. (2016). *Escuela o empresa: ¿Galton en las aulas?* *Lapublicadepozueloaravaca.blogspot.com*. Recuperado el 29 de noviembre de 2016, de <http://lapublicadepozueloaravaca.blogspot.com/2012/02/escuela-o-empresa-galton-en-las-aulas.html>

Santos, B. (2006). *Hacia una sociología de las ausencias, una epistemología del sur*. Disponible en la Word wide web:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/arlibors/edición/santos/capitulo%201.pdf>. WIDE WEB: [HTTP://BIBLIOTECAVIRTUAL.CLACSO.ORG.AR/AR](http://BIBLIOTECAVIRTUAL.CLACSO.ORG.AR/AR)

(2007). Reinventando la emancipación social. Clacso

(2015). Construyendo la contrahegemonía: Traducción intercultural

entre los movimientos sociales. En: *Pensar desde la resistencia anticapitalista y la autonomía*. Cátedra Jorge Alonso. Juárez, México D.F. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 27-45.

Scott, J. (2000) *los dominados y el arte de la resistencia, discursos ocultos*. Ediciones ERA, México.

SED (2015). *Proyecto de Fortalecimiento de Redes de Maestras y Maestros del Distrito*. Documento de Caracterización. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá.

Sennet, T. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo* Editorial Anagrama, Barcelona. Barcelona: Editorial Anagrama.

Sotelo, I. (1996) *Educación y Democracia*. En: F. Alfieri et. Al. *Volver a pensar la educación*. Vol I, (pp.34-60). Madrid: Ediciones Morata.

Tapia, L. (2008). *Política Salvaje*. CLACSO Coediciones La Paz: CLACSO, Muela del Diablo, Comunas.

Tarrow, S (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial.

Tezanos, J. (1990). “Comunidad y sociedad como paradigmas políticos” (en la web)

Torres A. (2013). *El retorno a la comunidad, problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Primera edición. Bogotá: editores CINDE – EL BÚHO

(2009). *Educación popular y paradigmas emancipadores*. En *Pedagogía y Saberes*, 30 .19- 32

(2007) *Identidad y Política de la Acción Colectiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

(2006) *subjetividad y sujeto, perspectiva para abordar lo social y lo educativo*. En *Revista colombiana de educación*; pp.49-51.

(2004). *Por una investigación desde el margen*. En: *La práctica*

- investigativa en ciencias sociales. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- (2002). Vínculos Comunitarios y Reconstrucción Social. En *Revista Colombiana de Educación*, No. 43; pp. 43-66
- (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. Cuba: Universidad de la Habana: Cuba
- Torres, A y Torres, A (2015) *Acción colectiva, gestión territorial y gobernanza*, compiladores, Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.
- Torres, A. y Torres, J.C. (2000). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Unda, M., del P. Orozco, J.C. Rodríguez, A. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 2, (10). Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud10_04arti.pdf
- Unda, M. del P. Martínez, A. Medina, M. (2001). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación*.
- Vasco Uribe, C., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En: G. Hoyos Vásquez (Ed.). *Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía)*, vol. 29(pp. 99- 127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC
- Vasco, U. Luis. (2004). *Entre selva y páramo. VIVIENDO Y PENSANDO LA LUCHA INDIA, NACIONALIDADES INDÍGENAS Y ESTADO EN COLOMBIA*. www.lugiva.net
- Vargas, X. (2005). *El aprendizaje y el desarrollo de las competencias*. *Slideshare.net*. Recuperado el 29 de noviembre de 2016, de <http://www.slideshare.net/juankramirez/aprendizaje-competencias-9063587>

Vergel, C. (2012). *Las políticas educativas del imperialismo en el siglo XXI*. *Sindeu.com*. Recuperado el 29 de noviembre 2016, de http://sindeu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4:la-politica-educativa-del-imperialismo-para-el-siglo-xxi&catid=4:educacion&Itemid=3

Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. *Scribd*. Recuperado el 29 de noviembre de 2016, de <https://es.scribd.com/doc/141760798/Zemelman-Pensar-teorico-y-pensar-epistemico>

Zemelman, H. (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.

(1989). *De la historia a la política*. La experiencia de América Latina. México: Siglo XXI/Universidad de las Naciones Unidas.

(2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. México. Anthropos Editorial.

(2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. Contribuciones al estudio del presente. La Paz, Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Zibechi, R. (2017) *Movimientos sociales en América Latina*. “El mundo otro” en movimiento. Colección primeros pasos, Bogotá Colombia, ediciones Desde Abajo.

(2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Biblioteca pensadores latinoamericanos, Colombia: Ediciones desde abajo.

(2006). *Dispersar el poder*. Los movimientos como poderes antiestatales. Santiago de Chile. Editorial Deriva.

Fuentes primarias: Documentos y ponencias internas de las redes magisteriales

Dary, Luis y Luisa, 2015: ficha del observatorio OASEP, diligenciada de manera colectiva para esta investigación

NME, (2016) Nuestro Andar Pedagógico, ponencia presentada a lectura de pares para presentar al VIII encuentro Iberoamericano de redes de investigación pedagógica, realizado en julio de 2017, Michoacán, México.

Círculo Pedagógico de la ADE (2016) Acumulado Teórico Sobre lo Alternativo, ponencia presentada en la mesa sobre prácticas alternativas en la II Asamblea Pedagógica Distrital, promovida por la ADE, en septiembre de 2016.

Riveros O (2016) El museo popular, ponencia presentada en la mesa sobre prácticas alternativas en la II Asamblea Pedagógica Distrital, promovida por la ADE, en septiembre de 2016.

Círculo Pedagógico de la ADE, (2015) Taller de conceptualización sobre cinco categorías propuestas, relatoría.

Duarte M (2016) Cartografiando el territorio se transforma la realidad, ponencia presentada en la mesa sobre prácticas alternativas, en la II Asamblea Pedagógica Distrital, realizada por la ADE en septiembre de 2016

NME, (2016) acta de la tertulia pedagógica realizada el día 17 de julio de 2016, Bogotá.

Entrevistas y grupos de discusión

Grupos de discusión

Colectivo Flor de fango septiembre de 2016
Colectivo del Mochuelo, 1 de diciembre de 2016
Colectivo Viento del sur, NME., octubre 2016
Colectivo viento del sur- NME, noviembre de 2016
Red Reats, diciembre de 2016

Maestros entrevistados

Nancy Bonilla, mayo 2016
Haiber Leguizamón, diciembre 2016
Carlos Montes, enero 2017
Raúl Caicedo, julio 2016
Sandra Arciniegas, agosto 2016
Andrea Sandino, agosto 2015
Orlando Riveros, marzo 2017
Diana Bernal, enero 2017
Luis E. Pérez, septiembre 2016
Margarita Duarte, marzo 2016
María Luisa Niño, abril 2016
Sandra Jiménez, septiembre de 2016



Reconocer el trayecto de lo alternativo en la acción colectiva de las redes magisteriales, el proceso que ha construido subjetividades y prácticas educativas instituyentes, transformando los contextos escolares para tejer vínculos, compartir saberes, construir territorios, fortalecer identidades, dinamizar otras epistemes, constituye el objeto y los aportes principales de esta investigación. En medio de la tensión producida por la política educativa orientada a configurar docentes dóciles y operarios del currículo, se estudiaron maestros colectivizados, que no solamente resisten a tal tendencia, sino que se atreven a crear realidades escolares en perspectiva comunitaria.

La tesis que se desarrolla en la investigación es la siguiente: en la acción colectiva latente propia de las redes magisteriales, la subjetividad instituyente se va configurando producto de las prácticas educativas donde la comunagogía se constituye en alternativa al contexto escolar actual.