

Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad

Carlos Miñana Blasco

Profesor Universidad Nacional de Colombia

7 de noviembre de 2007

Palabras clave: Investigación-acción, investigación colaborativa, maestro, enseñanza, práctica pedagógica, redes de investigación, Colombia

El texto ubica el surgimiento de las redes de maestros y maestras investigadores en Colombia en un breve marco histórico de la situación del magisterio en los últimos treinta años. Caracteriza las redes en los términos en que han sido definidas por sus promotores y líderes. Se pregunta por la delimitación del concepto de red en este contexto, sobre su papel en la investigación educativa y pedagógica y sobre sus relaciones con las comunidades académicas en educación. Finalmente propone una articulación, desde perspectivas de investigación colaborativa, entre la academia y las maestras investigadoras.

1. Las maestras¹ como investigadoras de su práctica

El incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y las demandas de los pobres por la escolarización, van a demandar desde finales de 1970 un número creciente de docentes, sin que las escuelas de formación dieran abasto. La composición del magisterio va a cambiar drásticamente. La imagen de la maestra tradicional – católica, conservadora y controlada por la iglesia y los políticos regionales a través de estrategias clientelistas- va a disolverse en un magisterio más pluralista. Mark Hanson resumía así el panorama a comienzos de 1970:

“Pedagógicamente, miles de personas se convirtieron en ‘maestros’ sin tener siquiera las cualificaciones básicas. En 1968, aproximadamente el 23% de los maestros de escuelas públicas no cumplían los requisitos mínimos establecidos por la política del Ministerio, y aproximadamente el 70% de ellos enseñaba en escuelas rurales” (...) “al menos se dieron ochenta huelgas durante la década del sesenta, por retrasos de hasta seis meses o más en los

¹ Siendo la profesión docente una profesión mayoritariamente femenina, usaré indistintamente el genérico de maestra y maestras, o maestro y maestros, para referirme tanto a maestros como maestras.

salarios de los docentes” (1983:94, citado en Duarte Agudelo 2003:93).

En 1979, durante la presidencia de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), caracterizada por la fuerte represión policial a los movimientos sociales de esa época (torturas, desapariciones), la Federación Colombiana de Educadores –FECODE- logró con una dura lucha sindical que costaría cientos de despidos la aprobación de un Estatuto Docente (Dec. 2277/1979). Los maestros lograrían estabilidad en la profesión docente, un fondo de seguridad social, unas reglas de juego para el nombramiento por concurso,² y un procedimiento claro de ascenso y promoción, es decir, una “carrera” docente. Esto también limitó en parte la dependencia de las maestras de los políticos regionales, del clientelismo y de la iglesia católica.

Fortalecido el sindicalismo, establecidas unas garantías y una carrera profesional, en 1982 (XII Congreso de FECODE) se va a asumir lo que se denominó el Movimiento Pedagógico, un movimiento de renovación pedagógica con bases provenientes de la izquierda y de las ideas pedagógicas reformadoras del siglo XX. Después de ser definidas como funcionarias en el Estatuto Docente (“empleados oficiales de régimen especial”), este movimiento va a construir un ideario para el magisterio que pretendía desmarcarse tanto del apóstol moralizador de la iglesia católica, como del sesgo funcional del Estatuto que no imprimía ninguna mística a la profesión. La maestra se definió como “trabajadora de la cultura”, con el peso de clase que tenía la palabra “trabajador” en ese momento y que se distanciaba de las profesiones liberales y del funcionariado. La influencia gramsciana del intelectual orgánico en la versión de Henry Giroux –el maestro como intelectual- era evidente. Igualmente muchas maestras se vincularon a procesos de educación popular en los que se utilizaron las técnicas de investigación-acción-participativa de clara inspiración freiriana y que en Colombia tuvieron un gran desarrollo en torno al sociólogo Orlando Fals Borda. Las perspectivas instrumentales de finales de los años 70 y de comienzos de los 80 (Renovación curricular y Tecnología educativa) recibieron una andanada de críticas tanto del movimiento magisterial como de algunos grupos de intelectuales y profesores universitarios (Grupo Federici de la Universidad Nacional. *En contra del cientificismo en la educación*). Estas concepciones serían posteriormente reforzadas al ser traducidos al español algunos libros de Stenhouse, Elliot, Carr, Kemis, investigadores que ponían en el centro del proceso de enseñanza al maestro, y no a los diseñadores curriculares. A pesar de que para buena parte de las docentes el magisterio era simplemente una

² Estos concursos no se iniciaron sino hasta 1984 (Bogotá) y no se generalizaron en el país sino hasta el 2002.

corbata otorgada por algún político en el juego clientelar, realmente se vivía una movilización donde sindicalismo, innovación pedagógica, compromiso político y profesionalización se fusionaban.

Este proceso de fortalecimiento del magisterio, de profesionalización, tuvo su momento culminante con su reconocimiento en la Ley orgánica 115 de 1994.³ El movimiento magisterial logró igualmente tener un papel relevante en la redacción de la Constitución de 1991 en la que por primera vez se consagra el derecho de los niños a la educación hasta los 14 años y, posteriormente, varios líderes sindicales hicieron carrera política en el Congreso. La maestra se ha convertido en un sujeto político, tal como proponía la *Revista Educación y Cultura* en su N° 1(1984):

“FECODE considera que la orientación de la educación no puede dejarse en manos de las clases dominantes y comprender la necesidad de luchar contra el monopolio, por parte de esas clases, de la dirección de los cambios en educación. Estos tienen implicaciones culturales tan grandes que se hace indispensable que las clases interesadas y los trabajadores de la educación, a través de sus más diversas formas de expresión y organización, tomen la palabra y la iniciativa (...) El Movimiento Pedagógico no es sólo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores” (p. 41).

El magisterio hoy –a pesar de la andanada de medidas neoliberales que lo han golpeado duramente– es todavía una fuerza política importante que recientemente logró elegir como alcalde y como Secretario de Educación de la capital a dos sindicalistas.

Este contexto sirve para explicar dos fenómenos importantes que se han producido en la investigación educativa y pedagógica en Colombia. En primer lugar, la exigencia de la formación universitaria (4 o 5 años) para ejercer la docencia en el nuevo estatuto docente, ligada a la expansión del sistema universitario con la proliferación de cientos de pequeñas universidades privadas, tuvo como resultado que el profesorado universitario se centrara exclusivamente en la formación de educadores, descuidando la investigación pedagógica y educativa. Al ser las maestras universitarias pudieron ejercer su profesión también en la educación secundaria y media, no sólo en la primaria. Lo anterior generó una diferencia importante con otros países donde la licenciatura en pedagogía no se orienta necesariamente a la docencia, y las maestras se forman en otros espacios como escuelas

³ El art. 104 de la Ley 115 de 1994 define al educador como el orientador de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Igualmente se compromete al Estado a proporcionar capacitación y actualización profesional, y a no ejercer ningún tipo de discriminación por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas (antes en los formularios había que señalar la filiación política y se presuponía la catolicidad).

normales o escuelas de formación del profesorado. Posteriormente, con el crecimiento del sistema educativo, y también con el estímulo del Estatuto docente hacia los posgrados, éstos fueron ocupados principalmente también por maestras. Es decir que las Facultades de Educación en Colombia están básicamente en manos de y orientadas a las maestras de la educación básica y media, en personas que fueron formadas para ser maestras. Como diría el Consejo Directivo del CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, de FECODE) en 1987:

“Esta reflexión del magisterio encuentra una base teórica en el surgimiento de un nuevo tipo de investigación pedagógica, gestada por educadores de las universidades públicas. Dicha investigación supera las concepciones conductistas y funcionalistas dentro de las cuales se venía realizando el estudio de los problemas educativos; permite una recuperación crítica del saber del maestro, la configuración de un nuevo discurso pedagógico, el rescate del maestro como sujeto de la enseñanza y de la Pedagogía como disciplina de ese quehacer” (*Educación y cultura*, N° 11, p. 13).

En segundo lugar, el rechazo a los diseños curriculares provenientes del Ministerio y la autodefinición de la maestra como “investigadora”, ha dejado la investigación pedagógica y curricular prácticamente en manos del mismo magisterio, pero sin contar con las condiciones adecuadas para ello (tiempo, financiación, bibliografía...). El campo de la investigación sobre la práctica del docente se ha convertido en un coto cerrado para los investigadores no maestros, pues la maestra ve su presencia como una intromisión y como una pérdida de su profesionalismo y autonomía. El movimiento pedagógico, después de unos años en que perdió su dinámica, ha sido recientemente reactivado (1999)⁴ desde la FECODE y un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-, con una financiación significativa por parte de algunos organismos estatales e internacionales, gracias a la inserción de profesores universitarios y sindicalistas en puestos de decisión en algunas entidades públicas locales y nacionales. Investigar en este contexto es “recuperar el saber del maestro”. La maestra es ahora una profesional universitaria que construye un saber pedagógico desde su práctica. Las iniciativas más importantes en este sentido han sido una serie de congresos o encuentros internacionales y nacionales de “Maestros que investigan desde la escuela” y la Expedición pedagógica. Esta última consiste en una movilización masiva de maestras que recorren el país visitando a otras maestras, conociendo y visibilizando las experiencias e innovaciones pedagógicas, y produciendo algún tipo de sistematización de éstas. Como resultado de

⁴ “El congreso de FECODE realizado en la ciudad de Villavicencio tomó la importante resolución de reconstruir el Movimiento Pedagógico teniendo en cuenta la nueva época histórica, la globalización capitalista, la revolución del conocimiento y las transformaciones culturales y tecnológicas” (*Revista Educación y Cultura*, N° 50, 2000, p. 14).

lo anterior se ha renovado la autoestima pedagógica del magisterio –poco reconocido laboral y salarialmente-, se han publicado las memorias de los congresos, artículos, libros, un portal en la WEB, algunas investigaciones en Bogotá financiadas por el IDEP, varias de ellas denominadas “Rutas de la enseñanza de...” y la revista *Nodos y nudos* de la UPN (fundada en 1995).

Sin embargo, la calidad investigativa, la crítica argumentada, la producción teórica y la sistematicidad de los trabajos son muy incipientes principalmente, como ya se dijo, por la ausencia de condiciones y estímulos⁵ para realizar investigación que cumpla con ciertos estándares académicos, nacionales o internacionales. Es claro, por otra parte, que esta nueva movilización pedagógica no pretende emular la producción académica convencional, sino –a la manera deleuziana- producir “acontecimientos”.

“La investigación del maestro es única, ya que no está centrada en la rigurosidad, dictaminada por el método científico cualitativo, y ocasionalmente al ser leída por otros no es identificada como tal. Pero es investigación, a pesar de que algunos pongan en duda ello: se observa, se reflexiona, se describe, se acciona, se explica, se transforma y se proyecta. El maestro sabe que su práctica pedagógica se empieza a transformar en objeto de investigación cuando establece momentos, escribe, teoriza, socializa y confronta” (Expedición Pedagógica 2003).

Es decir, que lo que se quiere producir es un tipo diferente de investigación, con unos actores, espacios, mecanismos de legitimación y validación diferentes. Sin embargo, lo que se aprecia en la producción y en la circulación de los trabajos de las maestras vinculadas a este movimiento, es que

⁵ El esfuerzo de algunas entidades financiadoras de investigación en el campo educativo como el Instituto para Investigación y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- de Bogotá, se han estrellado con problemas legales (por su carácter de funcionarias las maestras no podían recibir un pago adicional del Estado por su trabajo investigativo, ni tampoco podían abandonar sus compromisos laborales). En algunos casos, las maestras investigadoras fueron “premiadas” por su trabajo investigativo con un apoyo institucional (unos US \$ 5.000), pero la experiencia fue altamente problemática porque, además de responder por la inversión institucional, debían realizar la investigación sin una descarga horaria mínima de sus clases. Pocas maestras quisieron volver a presentarse a este tipo de convocatorias. En otras ocasiones, entidades privadas y ONG han servido de intermediarias de los fondos públicos para pagar a las maestras investigadoras, pero han debido realizar el trabajo por fuera de su jornada laboral. Un número creciente de investigadores y consultores free-lance, y de ONG –por ejemplo SOCOLPE- tienen su origen en maestras han abandonado la docencia en el sector estatal para dedicarse a la consultoría. Es decir, pareciera que la única forma de convertirse en un investigador de la práctica de enseñanza es abandonando dicha práctica. A la misma conclusión parece llegarse si se analiza la estrategia de formación de docentes en ejercicio (PFPD) impulsada desde la administración de Bogotá a finales de los 90. Esta estrategia pretende que los procesos de formación consistan en realizar una práctica de enseñanza más reflexiva a través de proyectos de investigación de la maestra en el aula, proyectos que son acompañados por profesores universitarios. El mismo sindicato de maestras de Bogotá –ADE-, abanderado de la “recuperación del saber pedagógico del maestro a través de la investigación en el aula”, en las últimas reuniones del Comité Distrital de Capacitación Docente en el que tiene asiento, ha planteado reiteradamente la necesidad de revisar el concepto de “investigación” y los alcances de ésta en los contextos de formación permanente de docentes. La actual administración de Bogotá (2004-2008), especialmente a través del IDEP, ha tratado de fortalecer e incentivar la investigación de las maestras, aunque esta política local no está generalizada en el ámbito nacional.

se replican los mecanismos propios de la academia: escritura, debate argumentado, citación, evaluación entre pares, publicación en libros y revistas, eventos académicos nacionales e internacionales con sus memorias..., aunque con otros estándares de calidad y rigurosidad. Valoramos altamente la importancia de que las maestras reflexionen sobre su práctica, la transformen, que sistematicen, compartan y difundan sus experiencias, que traten de legitimar su saber sobre la enseñanza, sin necesidad de ser “bendecido” o legitimado por la academia convencional. Valoramos los esfuerzos a contracorriente y el entusiasmo de todos estos grupos de maestras pero nos preocupa que este tipo de legitimación se base en ocasiones en la deslegitimación del trabajo investigativo serio de la academia, desde posiciones más políticas que académicas. Al interior de la academia coexisten diferentes posiciones políticas y paradigmas, y se han abierto nuevos espacios para el disenso, pero eso no ha supuesto una negación de ciertos estándares de calidad y rigurosidad.

Consideramos que la investigación de las maestras se ha hecho cada vez menos viable en cuanto que las políticas neoliberales en Colombia, por una parte, han debilitado la profesión docente creando un nuevo estatuto en el que no se exige una formación pedagógica para ser maestra y, por otro lado, han concentrado la labor del docente en el salón de clase, aumentando el número de horas/clase y el número de estudiantes por salón. Así mismo, la maestra ha perdido autonomía y flexibilidad curricular presionada por la evaluación por estándares y competencias. Adicionalmente, la universalización de la educación y el ingreso de niños y jóvenes poco interesados en las actividades académicas y con dificultades de adaptación e incluso rechazo al mundo escolar, implica que ahora el docente se dedique a actividades más “pastorales”, de “trabajo social”, que a la enseñanza de las asignaturas y contenidos curriculares tradicionales.

En este contexto, la investigación pedagógica debe realizarse fuera de la jornada escolar, a contracorriente y, normalmente, sin ningún tipo de apoyo económico o institucional. En la práctica, y dadas las condiciones ya señaladas, valdría la pena preguntarse si los grupos de investigación que se han ido sosteniendo lo han hecho gracias a que varios de sus integrantes son profesoras universitarias en la jornada contraria, o/y porque deben realizar una investigación como tesis por estar cursando una maestría o un doctorado, o/y porque participan en un PFPD o programa de formación en servicio, o/y porque reciben un apoyo institucional de una universidad, una ONG o de la administración (IDEP, en el caso de Bogotá). Lo anterior podría interpretarse como que la

investigación pedagógica y las comunidades académicas realmente existentes sólo son viables en la medida en que la maestra logra distanciarse de la cotidianidad escolar y aproximarse al mundo académico institucional. En un trabajo anterior (Miñana Blasco 2007) analicé con cierto detalle la producción académica en educación en Colombia en los últimos veinte años y mostré cómo, a pesar de las dificultades, es en algunas universidades –y no en torno a los grupos de maestras investigadoras- donde se está produciendo la investigación educativa y pedagógica, como era lógico esperar en la medida en que se crearon maestrías, doctorados y grupos acreditados. En el caso de que los grupos de maestras investigadoras no vinculados a universidades o grupos académicos convencionales logren cualificarse, y cualificar y legitimar su producción, nos preguntamos si esto será posible a espaldas o negando la academia institucionalizada.

2. Redes de maestras investigadoras

Desde mediados de los 90 en Colombia ha venido poniéndose de moda el término de “red” para referirse a grupos más o menos estables de maestras que se reúnen con cierta periodicidad a compartir sus experiencias pedagógicas. Este tipo de grupos existen desde hace años, desde los inicios del Movimiento pedagógico, como por ejemplo, el “Anillo matemático” de la ADE, o los grupos de maestras de música que trabajaban en primaria, o los que se reunían en torno a los Centros Experimentales Piloto (1976) o la DIE-CEP en Bogotá. En los años setenta nadie hablaba de redes, sino de “grupos de estudio” o “comisiones” y, los más politizados, de “colectivos” e incluso “brigadas”. No es mi intención hacer una historia de este tipo de grupos, sino interrogarme por el cambio de terminología hacia las redes.

Si bien podemos hablar del concepto de red desde muchos ámbitos –desde las matemáticas, la neurología o las redes informáticas, p.e.-, y utilizarlo como una metáfora de las relaciones sociales, si nos referimos a maestras investigadoras, tal vez los desarrollos conceptuales más afines tengan que ver con la teoría de redes sociales.

Es bueno iniciar diciendo que la teoría de redes es eso, una teoría, una forma de entender y explicar las relaciones sociales y la vida social. Este punto de vista no esencializa las redes; las redes no son

entes con vida social propia, no son cosas como tales, sino constructos teóricos y metodológicos.⁶ La teoría de redes sociales se caracteriza por un cambio en la construcción del objeto desde lo atributivo a lo relacional, por una forma diferente de pensar las relaciones entre lo macro y microsociedad, por posicionarse frente a una teoría de la acción. La teoría de redes también ha tenido contribuciones importantes en la esfera de los métodos, algoritmos y técnicas, en software especializado para ello, en el análisis correlacional, factorial y clusters, en el campo de la recogida de datos y del muestreo.

Sin embargo, cuando se leen los textos que sobre las redes de maestras se han publicado en estos últimos doce años, no se encuentran indicios de su conexión con la teoría de redes sociales, ni se citan los autores emblemáticos, ni se hace uso del equipamiento metodológico que caracteriza este enfoque. No conozco hasta el momento un estudio sobre las redes de maestras realizado desde la perspectiva de la teoría de redes ni desde sus herramientas metodológicas. Entonces, cuando hablamos de “redes de maestras investigadores”, ¿de qué redes estamos hablando, desde qué perspectiva teórica construimos ese objeto, con qué instrumental metodológico?

Alberto Martínez Boom y María del Pilar Unda, profesores de la UPN impulsores de las redes, en el Tercer Encuentro de Redes Pedagógicas en Cali, 1996, establecieron una serie de diferencias entre los usos que se hacía del concepto de red en función del control, de la eficiencia, de la información... Las redes pedagógicas serían diferentes a todo esto, serían “una forma de organización no burocrática, no institucional, no moderna”, no jerárquica, “una manera de recuperar el poder para nosotros mismos”, no orientada a fines, un modo de “ser juntos”, “de la aventura de viajar, de la riqueza de jugar”...

Emigdio Mendoza, en *Nodos y nudos* (Mendoza 1998), planteaba las redes igualmente de una forma etérea y sugerente:

“La Red la concibo como una búsqueda, como una forma de caminar hacia el encuentro de

⁶ “Una definición aceptable de la Red Social en la de un conjunto bien definido de actores- individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc. - que están vinculados unos a otros a través de una o un conjunto de relaciones sociales. Mitchell 1969:2 añade que las “características de estos lazos como totalidad pueden ser usados para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicadas” pero parece más bien una prescripción genérica de toda investigación social que un criterio específico de definición, Lincoln J. R., 1982. Otras definiciones son más instrumentales o más centradas es el aparato metodológico como la de Freeman, 1992:12 : “colección más o menos precisa de conceptos y procedimientos analíticos y metodológicos que facilita la recogida de datos y el estudio sistemático de pautas (de relaciones sociales entre la gente)” (Lozares, 1995).

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

La profesora de la UPN, Clara Inés Chaparro, fundadora de la revista *Nodos y nudos* –que se ha convertido en el órgano oficial de las redes-, y una de las impulsoras de esta propuesta desde mediados de 1990, planteaba en la *Revista de la Expedición Pedagógica* en 1999:

“La decisión de la Expedición Pedagógica de tomar como base de su hacer el trabajo con las redes pedagógicas no pudo ser más afortunada. En el momento en que se planteó esta iniciativa existían en el país un sinnúmero de redes que de manera relativamente aislada trabajaban con muchos maestros en torno a temáticas y problemas generales de la educación. Pero, con excepción de muy pocas, todas se movían en ámbitos circunscritos espacial o temáticamente. La RED - CEE de la UPN fue pionera en la construcción de espacios para el reconocimiento mutuo de estas nuevas organizaciones, al propiciar eventos de encuentro y comunicación entre ellas.

Con la determinación de convocar a los maestros y especialmente a los maestros innovadores, a través de las redes pedagógicas, se da origen a una dinámica que en muchos aspectos nos recuerda las relaciones que al interior de ellas se dan entre los maestros. Mediante el trabajo en redes los maestros logran para sí y para su trabajo elementos de legitimación y validación y es en esta forma de trabajo como se logra la construcción de confianza recíproca, que es propiciada por las actividades de reconocimiento. Ahora bien, con las dinámicas de comunicación de experiencias, de reflexión sobre ellas y de su discusión pública, se han ido construyendo conocimientos pedagógicos genuinos. Estos elementos los vivenciamos a nivel del trabajo particular de los maestros en diferentes eventos. Fue precisamente uno de estos eventos (Enredos -97) el que nos mostró una ruta promisoría, que hoy es proyectada ampliamente por la Expedición Pedagógica: el trabajo con redes de maestros.” (Chaparro 1999).

Lo que encontramos en este texto es muy interesante, pues las redes de maestros, las “redes pedagógicas” son cosas con entidad propia que “ya existían” en forma numerosa, pero aisladas. Son organizaciones, “nuevas organizaciones”. Son igualmente una forma de trabajo, “el trabajo en redes”, también un espacio de encuentro, eventos, y finalmente, una “convocatoria a los maestros y especialmente a los maestros innovadores”. Más adelante se mencionan “grupos de trabajo de representantes de redes pedagógicas (equipos operativos)”, lo que haría pensar una cierta estructura orgánica con representantes y representados, y con equipos operativos. En otro momento “redes y grupos de maestros (colectivos, comisiones, anillos, etc.)” parecieran ser sinónimos. El artículo presenta, además, un listado de “redes, grupos e instituciones” que “entretejen relaciones” y que se

han vinculado a la propuesta⁷ en el que aparecen universidades, dependencias de la Secretaría de Educación, comisiones sindicales, ONG, organizaciones gremiales de colegios católicos... Los objetivos de estas redes se orientan, entre otras cosas, al reconocimiento mutuo, la legitimación, la construcción de confianza, comunicar experiencias, reflexionar sobre ellas y discutir las públicamente, “construir conocimientos pedagógicos genuinos” y, finalmente, “nos acercan en un nivel más alto a la posibilidad de constituir una comunidad académica de docentes”.

El IDEP, a inicios de 2006, y bajo la coordinación del profesor Héctor Orobio, realizó “un proceso de sistematización de segundo nivel” (REAL 2007) creando una nueva red denominada REAL (Red de Experiencias Alternativas en Investigación, Educación y Pedagogía). Esta red agrupaba un centenar de maestras de Bogotá pertenecientes a “grupos y redes”⁸ y buscaba “generar teoría, haciendo visibles experiencias pedagógicas alternativas, cualificar la investigación, alcanzar reconocimiento internacional, orientar procesos de formación, autoformación y transformación (...) y construir un discurso pedagógico alternativo” (2007:293).

María Cristina Martínez (Martínez 2006) recientemente ha publicado una revisión de la literatura sobre las redes pedagógicas en Colombia y concluye que se caracterizan por:

- a. Constitución autogestionaria
- b. Se reúnen por intereses pedagógicos, que pueden ser: una temática específica (maestros de un nivel educativo), un área de conocimiento (maestros de matemáticas), la problemática de un sector (maestros rurales), un programa específico (red ambiental).
- c. Se organizan sin definir un a priori, ni atendiendo a fines específicos.
- d. Establecen interacciones e interrelaciones colaborativas y horizontales.
- e. Buscan conectarse, entre ellos mismos y establecer interacción –en red– con otros maestros, otros colectivos y con comunidades de saber.
- f. Construyen saber desde la pluralidad, se enriquecen en la diferencia, el conflicto, el disenso, la problematización y disputa de conceptos, conocimientos, los saberes previos y los intereses individuales y colectivos.

⁷ Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio: RED CEE de la UPN. Héctor Espinosa y Clara Chaparro; Proyecto RED de la Universidad Nacional. Víctor Neira: Red de Enseñanza de la Biología en Colombia. Norma Constanza Castaño; Colectivo Pedagógico. Sopa de Letras. Octavio Vásquez; Universidad Distrital. Facultad de educación. Cecilia Rincón; Confederación Nacional Católica de Educación – Conaced – Robert Arizmendi; Universidad de la Salle. Stephen Collen; Grupo de Fomento a la Investigación Educativa CEPE; Comisión Pedagógica de la ADE; Secretaría de Educación del Distrito Capital: Subdirección Académica; Instituto SER; IDEP; Tercer Milenio. Juvenal Nieves; Cinde.

⁸ Ambientes de Aprendizaje en el Aula, Anillo de Matemáticas, Apuntes para la construcción de una democracia escolar, Construir cultura tributaria, Corporación CINPAR, El cuerpo como mediador de jóvenes en la escuela, Propuesta pedagógica Muiskanoba, Proyecto Suburbia, Red Hilos de Ananse, Sinapsis Pedagógica por el territorio sur, y Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos.

- g. Son grupos de saber, sostenidos por la afición y el deseo de producir saber pedagógico, político, educativo, social; por tanto, hacen evidente una postura e intencionalidad crítica y transformadora. Son especialmente grupos de estudio que están a la vanguardia y establecen interlocución con comunidades académicas.
- h. La permanencia en el tiempo está determinada por sus integrantes, puede transformarse, refundarse.
- i. Visibilizan al sujeto y se reconfiguran subjetividades ‘individuales y colectivas’, en las interacciones.
- j. Los desplazamientos del sujeto suceden en las propias subjetividades, en sus prácticas, en el aula, en su entorno local, regional, nacional.
- k. Existe total libertad de sus integrantes para ingresar, permanecer, retirarse.

Frente a estos discursos sobre las redes pedagógicas quisiera plantear algunas preguntas adicionales a las ya formuladas, y que me asaltan como observador un poco distante de estos procesos y que ha participado en algunas ocasiones en los encuentros organizados por los líderes de estas redes:

- 1) En primer lugar, me resulta difícil en los discursos distinguir entre las formulaciones programáticas, las aspiraciones o deseos, las emotivas experiencias personales y las experiencias y las configuraciones y prácticas concretas de cada red. Valdría la pena realizar un estudio empírico serio que diera cuenta del funcionamiento de estas redes desde la cotidianidad de su funcionamiento.
- 2) En segundo lugar, y dado que hay una esencialización del concepto de red, y que este concepto es definido en forma más sugerente que precisa, no queda claro al final de qué estamos hablando, pues una red podría ser desde un grupo de tres maestros del mismo municipio que se reúnen semanalmente, una ONG constituida, un grupo concreto que se organiza en torno a un proyecto específico, hasta una especie de coordinadora regional o nacional de redes. Después de más de doce años me parece conveniente que, sin destruir su flexibilidad, se precise conceptualmente de qué hablamos cuando nos referimos a las redes pedagógicas o de maestras. La formulación más específica que he encontrado –la de María Cristina Martínez (2006)- es aplicable a muchos grupos de maestros –no necesariamente redes- y a la mayoría de los grupos de investigación en educación vinculados actualmente a COLCIENCIAS, a excepción tal vez de cierta pretensión de alternatividad política. La diferencia más notoria estaría en que los unos enseñan en la educación inicial, básica y media, y los otros suelen ser profesores universitarios.
- 3) El título del pánel que nos convoca parecería distinguir entre colectivos de maestros y redes, pero en los discursos no es clara la distinción ni la frontera. Parecería que una cosa son los

grupos locales de trabajo, los grupos de estudio, los colectivos, y otra cosa las redes, constituidas frecuentemente por la iniciativa de una universidad, una ONG, alguien con cierta autoridad o legitimidad y con recursos (tiempo, recursos financieros, capacidad de comunicación y coordinación).

- 4) Tal como se ha señalado hasta aquí, en las redes confluyen maestros individuales, ONG, universidades, funcionarios y secretarías de educación. Sin embargo se habla de que las relaciones son horizontales. Me pregunto si pueden ser horizontales en la práctica las relaciones entre los profesores de la universidad que consiguieron financiación para un evento nacional o internacional, el investigador contratado por una ONG y la maestra que asiste representando o llevando la ponencia de su grupo de estudio o de la experiencia que adelantó con un grupo de colegas en su colegio. Más allá de la horizontalidad de la relaciones me parece muy interesante analizar el papel que han jugado determinadas personas e instituciones –no maestras, ni colegios- en la construcción de la propuesta de redes pedagógicas, y hasta qué punto las redes serían sustentables sin el apoyo e incluso liderazgo de estas personas e instituciones.
- 5) Igualmente, en relación con la producción de conocimiento, y como ya se ha señalado anteriormente ¿cómo equiparar la producción de un grupo de maestros trabajando con las uñas en su tiempo libre a partir de su entusiasmo, compromiso y buena voluntad, con la producción de un grupo profesional de investigación con financiación de su universidad o de COLCIENCIAS, con dedicación casi exclusiva a la investigación, con la posibilidad de vincular colaboradores especializados, con equipos tecnológicos, recursos informáticos y bibliográficos, con facilidad para viajar por el país e internacionalmente...?

3. La investigación cooperativa entre universidades y escuelas

En el mundo universitario, además de las investigaciones convencionales, también se realizan en forma cooperativa con maestras numerosas investigaciones pedagógicas. Voy a hablar de una experiencia que conozco con cierto detalle por estar vinculado a ella desde 1997. En 1992 –casi en la misma época en que se empezó a hablar de redes- se creó el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), uno de los que aparecen mencionados en el listado de la

profesora Chaparro de 1999, un programa cuyo subtítulo era “para el fortalecimiento de la capacidad científica en la educación”. El nombre de “red” surge por la

“relación que se establece entre la escuela y la universidad. Estas relaciones se pensaron en tres ámbitos: la red que se urde entre los saberes disciplinares y profesionales que circulan de la Universidad hacia la escuela con los saberes pedagógicos que circulan desde la escuela hacia la Universidad; la red social que se urde entre los participantes, unos miembros de la Universidad y otros miembros de las escuelas, y la red del complejo entramado interinstitucional que tiene como base la escuela y la Universidad, la cual se amplía con otras agencias del sistema educativo o de la sociedad” (www.unal.edu.co/red/).

Sin embargo, este Programa se ha convertido en un grupo de investigación, categoría A de COLCIENCIAS, que se caracteriza por trabajar en investigación educativa y pedagógica en forma cooperativa entre profesores universitarios y maestras de colegios. No hay intención de convertirse en una “red” en realidad, ni de articular experiencias ni grupos de maestros para trabajar “en redes”, ni propone una forma de trabajo “en red”, sino que simplemente es un grupo relativamente abierto, en el que la vinculación es voluntaria y que hace investigación sobre y desde la escuela. Como todo grupo de investigación, tiene amplios vínculos personales e institucionales locales, nacionales e internacionales, y organiza encuentros y eventos en estos mismos ámbitos.

Este grupo ha publicado varios libros y artículos en distintas áreas y temáticas -incluso en dirección escolar con procesos de auto-observación (Miñana Blasco 1999)- en los que el profesor universitario no disuelve las producciones de las maestras en su texto, sino que -después de un proceso de discusión y reflexión colectiva- cada maestra o grupo de maestras también publican los resultados de su investigación al lado de los del profesor o profesores. Lo interesante de esta propuesta es que se establece una interacción enriquecedora entre la universidad y la escuela, respetando -y a su vez- articulando, poniendo a dialogar a los diferentes autores en la diversidad y en sus niveles de producción (Acevedo et al. 1998, Agudo y Cabrera 2000, Cuervo y Flórez 1998, Delgado y Murcia 1999, Jurado Valencia 1998, Miñana Blasco 2002, Rodríguez 2004) (ver en www.unal.edu.co/red/ la producción de este grupo). Un ejemplo de los trabajos de este grupo en cuanto al estudio de las prácticas de enseñanza es el de José Gregorio Rodríguez (Rodríguez 2004) en el que dialogaron tres maestros de Bogotá -dos de colegios privados y uno público- con un equipo de historiadores profesionales; todos ellos escribieron sus experiencias y sus puntos de vista, tomando como punto de referencia un registro detallado de sus mismas clases en secundaria. En esta investigación se logra una posición más equilibrada entre el “todo vale” de la forma en que muchas maestras relatan y

sistematizan sus experiencias, y el juicio destructivo del investigador externo. El trabajo plantea que las clases se organizan en un continuum en permanente tensión en el que en un extremo está la estructura y la lógica de los contenidos disciplinares (especialmente en el colegio de elite) o en torno a la interacción y participación social (especialmente en el colegio público).

En estos trabajos se busca respetar y valorar mutuamente sus especificidades, sus intereses, superando situaciones abusivas que se han presentado en dicha relación.⁹ Esta relación cooperativa posibilita que las maestras superen su pragmatismo e instrumentalismo, e incrementen su reflexividad y sentido crítico, aunque sabemos que superar el pragmatismo del magisterio tiene que ver también con un reconocimiento social de la profesión, y con unas condiciones laborales adecuadas que cada vez se deterioran más. Por su parte, la interacción de los profesores universitarios con las maestras permite que éstos abandonen sus “observatorios” y torres de marfil, y se involucren con el día a día de las escuelas. La reciente (2007) convocatoria de investigación del IDEP en asocio con COLCIENCIAS está planteada desde esta perspectiva. Igualmente, la convocatoria reconoce económicamente el trabajo investigativo de las maestras vinculadas a los proyectos. Me parece un experimento que vale la pena analizar en detalle y un paso importante para fortalecer los vínculos entre la academia y los grupos de maestras interesados en investigar, reflexionar y construir conocimiento sobre su práctica.

La relación entre academia y grupos de maestras puede adoptar múltiples formas en un *continuum*, desde aquellas en las cuales no hay una real integración entre los intereses investigativos de unos y otros, y ambos se utilizan mutuamente de mutuo acuerdo, hasta aquéllas en las que éstos son indiferenciables. Sabemos que las relaciones están atravesadas por el poder y por unas tradiciones concretas; que avanzan y retroceden sobre un filo peligroso e inestable sostenidas en delgados hilos de confianza y de negociaciones. Pero es lo que hay. Esta propuesta, sitúa a los actores de la investigación sobre las prácticas de enseñanza en la lógica del don (Marcel Mauss), de la gratuidad, de la relación cara a cara y de la construcción día a día de la confianza, del dar y el recibir. Esta propuesta nos permite construir una relación investigativa que toma cierta distancia de la lógica funcional que imprime el Estado a todo lo que toca, así como de la lógica del precio en que nos

⁹ Por ejemplo, el empoderamiento de los pueblos indígenas ha llevado con frecuencia a que estos traten a los académicos y profesionales que trabajan con ellos, según lógicas instrumentales y utilitarias donde éstos últimos pierden toda autonomía y capacidad agentiva. Y, al contrario, es mucho más frecuente el uso instrumental de las maestras por los investigadores universitarios, ONG y agencias estatales e internacionales.

introduce el mercado. Estado y mercado nos vuelven impersonales, intercambiables, construyen su memoria en el expediente y en el precio. Aunque la lógica del don a veces genera dependencias y perversiones, y limita nuestra libertad individual, tal vez nos permita acercarnos con mayor respeto al otro como tal, en su especificidad, y así atrapar algo del impulso vital, de la fuerza, de esa corriente incesante y en permanente transformación que son las prácticas de enseñanza sin las cuales el fenómeno escolar no tendría sentido ni futuro.

Bibliografía

- Acevedo, Myriam, Fabio Jurado Valencia, Carlos Miñana Blasco, y José Gregorio Rodríguez. eds. 1998. *La Investigación en la Escuela. Memorias del Seminario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED.
- Agudo, Stella, y Ester Cabrera. eds. 2000. *Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED.
- Cuervo, Clemencia, y Rita Flórez. eds. 1998. *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED.
- Chaparro, Clara Inés. 1999. "El Equipo Operativo de Bogotá: Por la construcción de comunidad", en *Revista de la Expedición Pedagógica* 3:19-23.
- Delgado, Ovidio, y Denisse Murcia. eds. 1999. *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED.
- Duarte Agudelo, Jesús. 2003. *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Clío - Universidad de Antioquia - Universidad Nacional de Colombia.
- Expedición Pedagógica. 2003. *Caminantes y caminos*. Bogotá: UPN.
- Jurado Valencia, Fabio. ed. 1998. *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED.
- Martínez, María Cristina. 2006. "La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento1", en *Educere* 10, 33.
- Mendoza, Emigdio. 1998. "Las Red: Una comunicación invisible pero fuerte de saberes y experiencias pedagógicas ", en *Nodos y nudos* 4.
- Miñana Blasco, Carlos. 1999. *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Programa RED - Universidad Nacional de Colombia.
- . ed. 2002. *Interdisciplinariedad y Currículo. Construcción de proyectos escuela - universidad. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, junio 19-23 de 2000*. Bogotá: Universidad nacional de Colombia. Programa RED.
- . 2007. "La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política." *Neuvièmes Journées Internationales d'Étude de la CRCIE et du CRIE: Les pratiques d'enseignement: Perspectives comparatives Amérique du Nord – Amérique du Sud., Sherbrooke (Québec), 2007*, p. 33.
- REAL, Red de Experiencias Alternativas en investigación educación y pedagogía. 2007. "Abordando la escuela el territorio nos hace investigadores." *VI Congreso internacional de investigación en educación y pedagogía, Bogotá, 2007*, p. 292-308.
- Rodríguez, José Gregorio. ed. 2004. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Programa RED - Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -IDEP-.