

Rev. Cienc. Technol.

Año 14 / N° 18 / 2012 / 5-11

Redes, experiencias y movimientos pedagógicos

María Cristina Martínez Pineda

Resumen

La organización y acción colectiva de los maestros/maestras que asumen como objeto de reflexión las prácticas pedagógicas, logra potenciar a los sujetos como gestores y constructores de cambio social y educativo. La interacción, los encuentros y la acción conjunta, les posibilitan valorar, reconocer y trascender su labor cotidiana para asumir experiencias y proyectos pedagógicos alternativos. Acciones que contribuyen a generar las articulaciones necesarias para configurar un movimiento pedagógico latinoamericano que agencie y dinamice las transformaciones socioeducativas que el momento histórico exige. Para su desarrollo el texto se estructura en tres apartados, en primer lugar se presentan de manera sucinta las nociones de red y experiencia pedagógica; la segunda parte pone en diálogo estas categorías para pensarlas como escenarios de transformación de sujetos, procesos y contextos. Finalmente se analizan las relaciones entre el trabajo en red, las prácticas pedagógicas instituyentes y la configuración de nuevos movimientos y movilizaciones por la educación.

Palabras clave: redes pedagógicas, experiencia pedagógica, movimiento pedagógico, micropolítica, formación de maestros, sujeto político.

Abstract

The organization and collective action of teachers who take as reflective object their teaching practices are able to empower individuals as managers and builders of social and educational change. The interaction, meetings and joint action enable them to assess, recognize and transcend their daily work experiences and to take alternative educational projects. These actions contribute to joint movements needed to configure a Latin American pedagogical transformation able to get and energize the socio-historical moment demands. For its development, this piece of work is divided into three sections, we first briefly present the concepts of networking and educational experience, the second part sets into dialogue these categories to think of them as subjects transformation processes and contexts scenarios. Finally, we analyze the relationship between networking, teaching practices and configuration instituting new movements and mobilizations for education.

Key words: educational networks, teaching experience, pedagogical movement, micropolitics, teacher education, political subject.

Nociones necesarias

Acerca de las redes pedagógicas

Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la emergencia y consolidación de colectivos y redes pedagógicas de educadores en varios países de América Latina, entre estos se sitúa Colombia como el país gestor de estas organizaciones.

Fue a partir del trabajo de grupos de maestros que surgió, en la década del 80, el Movimiento Pedagógico Colombiano. En algunas regiones del país, los educadores organizados en pequeños grupos construyeron proyectos y propuestas alternativas que se leen como actos de resistencia a la instalación de políticas educativas devenidas de la tecnología educativa y que los maestros consideraban contraproducentes y lesivas porque retrocedían o detenían

el trabajo que adelantaban. Formas de resistencia cuyo principio fundacional era la cualificación del trabajo pedagógico y la construcción y puesta en marcha de proyectos alternativos.

Podríamos decir que las redes y colectivos de maestros surgen en Colombia como reacción a los procesos de formación inicial y permanente que se les imponía y como una manera de romper la forma piramidal y jerárquica con que se definía y controlaba su ejercicio profesional. Estas acciones se hicieron visibles en el movimiento pedagógico y coadyuvaron al posicionamiento de los educadores como productores de saber pedagógico y constructores de cultura. Históricamente las redes surgen como organizaciones de maestros no institucionalizadas, como escenarios de acción conjunta para que los educadores se afirmen y posicionen como profesionales de la educación, a la vez, como reacción a programas y mecanismos que invisibilizan su condición de sujetos históricos, gestores de cambio social.

Las redes de maestros y maestras, emergen como una

‘necesidad’, ‘un deseo’ sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio de libertad. Un “lugar propio” que les permitiera encontrarse, reflexionar sobre su quehacer y construir en conjunto otras formas de ser y actuar como profesionales de la educación y como formadores. En este sentido, las redes se convierten en escenarios propicios para que los maestros se piensen y se constituyan como sujetos, desde otros lugares de enunciación y de acción constituyente, en los que son y actúan como protagonistas.

De modo sumario podemos precisar que la noción de red pedagógica surge en Colombia y en América Latina¹ para referirse a grupos o colectivos de maestros que se convocan voluntariamente, especialmente para reflexionar sobre su rol, sus propias prácticas, sus realidades y su devenir. Para pensarse y construirse como sujetos de saber, y desde estas conexiones e interacciones configurar otros modos de ser maestro. Formas de organización de los educadores que les posibilita adelantar acciones colectivas, crear vínculos, establecer contactos y alianzas, crear lazos afectivos, entramados sociales que dinamizan el trabajo conjunto y dotan de nuevos sentidos y significados el trabajo pedagógico.

Recogiendo algunos enunciados, construidos por cerca de tres décadas, podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a espacios propios del maestro donde es posible construir comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber pedagógico. Grupos que crean sus propias formas de acción, más allá, o independientemente de que se llamen maestros innovadores. Colectivos que, conectados “en forma de red” logran realizar proyectos de aula, de área, institucionales, comunitarios; compartir temas de estudio, problemas de investigación, prácticas y nuevos proyectos. Acciones conjuntas que les permiten poner a prueba su capacidad crítica y creadora, potenciarse como interlocutores y generadores de políticas educativas, entre otras acciones.

No obstante, y dado que existen diferentes expresiones y experiencias de esta forma singular de organización de maestros, conviene aclarar que llamarse ‘red’ no es lo sustantivo, ni ‘estar en red’ remite directamente a la realización de acciones transformadoras; también, que no están exentas de los ejercicios de cooptación que se instalan desde algunas redes sociales. Por esta razón se reconocen las nociones de grupo, colectivo o de manera

1- Germen de la organización y acción colectiva de los educadores La experiencia de colectivización y trabajo en red de los maestros Colombianos, también se ha extendido a varios países de América Latina. Para ampliar esta información se puede consultar las memorias de los seis Encuentros Iberoamericanos de redes y colectivos de maestros que hacen investigación desde la escuela que se han adelantado, el primero en la ciudad de Huelva España en 1992 y el sexto en Córdoba Argentina en 2011. Estos encuentros reúnen a colectivos de educadores de los diferentes países de América Latina y España. Para mayor ampliación se puede consultar: Arias, Flórez y Porlán, 2001 y Memorias, 2003, entre otros textos.

más genérica: organizaciones pedagógicas de educadores.

En este orden, el concepto² de “red pedagógica”, no sería posible sin el reconocimiento de las expresiones como ha devenido: como otro modo de ser conjuntos, suelos fértiles para producir saber pedagógico, germen para la construcción de comunidades académicas y de investigación, por citar algunas expresiones. Formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes que tienen carácter transformativo y que devienen en campo de constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos. Organizaciones que han mostrado alcances en la cualificación del profesorado, en la potenciación del maestro como sujeto político -individual y colectivo- y como escenarios agenciantes de movilización y movimiento educativo, pedagógico y cultural (Martínez, 2008).

La experiencia pedagógica

La noción de experiencia pedagógica se instituye como posibilidad de resistencia de los maestros a la objetivación y colonización de su ser y quehacer como sujetos pedagógicos. La experiencia trasciende la práctica en tanto acción rutinaria, se ve como posibilidad para la afirmación y transformación del trabajo del maestro porque deviene del ejercicio de reflexividad que se logra al objetivar la práctica para interpretarla, contrastarla con sus pares, deconstruirla y cualificarla; y en ese proceso, el sujeto también se constituye de otra manera.

La noción de experiencia pedagógica se ubica en un plano de despliegue de las prácticas del maestro para dar cuenta de los elementos de transformación emergentes. Es decir, para superar lo instituido como función propia del oficio del maestro y dejar ver, o entrever, hechos y acciones que dan sello propio a su quehacer profesional, que lo posicionan como productor de saber pedagógico. La experiencia se reconoce entonces como un acontecimiento que es constitutivo de la producción de conocimiento educativo y pedagógico y de otros modos de ser sujeto; porque es en el plano de la experiencia en el que se configura el vínculo intrínseco entre el sujeto de la acción, la producción de conocimiento y la transformación de realidades sociales.

En este sentido, la experiencia tiene un doble carácter: ético y político. Ético porque expresa al maestro en su condición de sujeto comprometido social y pedagógicamente con su quehacer, político porque su accionar no es neutro, está imbricado en el contexto y supera la tarea asignada en tanto funcionario, y es en ese proceso de reflexividad

2- Acudiendo a Deleuze y Guattari (2000), reconocemos que, todo concepto tiene componentes y se define por ellos, que no existen conceptos de un componente único y que un concepto tiene un devenir. Los conceptos son marcas que permiten ampliar el saber sobre algo (un tema, una categoría) y ponerlo al servicio de las comunidades.

y experiencia que se afecta la subjetividad del maestro, porque en ese accionar se constituye a sí mismo como sujeto de acción política.

La experiencia surge de la práctica reflexionada y produce otra subjetividad. Para Larrosa (1996:468)

La experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta.

Esta cita, ubica la noción de experiencia como un acto de subjetivación en la que el sujeto produce y se produce, por tanto acontece con el mismo acto producido. Y este acontecimiento, como plantea Deleuze, no es ni se agota en lo que acontece sino que está en lo que acontece. La experiencia pedagógica deviene de una práctica del maestro y es construida a partir de procesos de reflexividad que articulan y conectan dichas prácticas, no como actos mecánicos ni como actividades desarticuladas, sino como “saber pedagógico”.

Siguiendo la argumentación de Larrosa (1995), la experiencia emerge cuando se produce la acción reflexiva de la práctica, en contraste con otras exterioridades. Así, nombrar la experiencia exige renombrar la práctica, dotarla de sentido, darle posibilidad de existir como ruptura y como acontecimiento, porque nombrar es dotar de poder, dar vida, dejar de existir para reconstruirse de otra manera.

La reflexividad se entiende aquí como el proceso dialógico de identificación y explicitación del lugar y la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro. Hecho que surge de la revisión, contrastación y confrontación que experimenta el sujeto-maestro al identificar, recuperar y reinterpretar sus propias prácticas. Identificación que provoca la toma de conciencia y produce, en muchos casos, sentimientos de insatisfacción e incertidumbre, una especie de “extrañeza” como la denomina Schön (1992) o de “incomodidad”, porque en ocasiones el maestro se descubre débil o poco reflexivo.

Hasta aquí hemos realizado una distinción importante: una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia. La experiencia surge cuando la práctica se ha cruzado por la reflexión, el cuestionamiento y el asombro; una especie de decantación de la tarea o labor cotidiana para convertirla en acción, en los términos que plantea Arendt esta distinción³. Acción conjunta y acción reflexionada, en

3- Uso aquí la distinción que plantea Arendt entre las nociones de “tarea” y “labor” para contribuir a la comprensión de la noción de acción política. Según Arendt, la labor, como tarea es una dimensión ligada al acto de producir lo necesario para mantenerse vivo, “sin dejar nada tras de sí”, la labor produce y es producida por un individuo apolítico, y puede hacerse de manera individual. Aunque se trabaje en grupo, no consolida

cuyo proceso se reconoce y amplía el valor pedagógico del trabajo pedagógico y se liga al espacio y tiempo en que se produce. La experiencia establece una relación estrecha entre el maestro y el territorio y al hacerlo se afianza el vínculo con el contexto de la acción y le construye otros sentidos en tanto práctica territorializada.

Estas precisiones permiten afirmar que las experiencias pedagógicas son singulares, y esta distinción establece distancias con las llamadas “innovaciones educativas” o “experiencias significativas” que buscan replicarse masivamente en otros contextos y con otros actores como si estos fuesen idénticos. Si bien su reconocimiento es relevante y es válido así como su difusión, el asunto es que no se pueden masificar como si fuesen recetas porque las circunstancias, las necesidades y los sujetos son otros. En la circulación de las experiencias puede hablarse de ampliación de sus usos y sentidos o de reterritorializaciones.

Hasta aquí hemos dicho que la experiencia pedagógica se produce cuando la práctica pedagógica se ha objetivado, esto es, cuando ha pasado por un proceso reflexivo que cuestiona, decanta y territorializa los saberes. Este proceso es singular y plural; singular porque es individual para el sujeto que experimenta las rupturas y recomposiciones (objetivaciones-subjetivaciones). Plural porque la experiencia producida necesita salir del sujeto que la produce para ser contrastada y compartida. Su reconocimiento y legitimación exige exterioridades, no solo para hacerse visible sino para construir otros sentidos más amplios y potentes.

De objetivación-subjetivación porque el proceso reflexivo, que es a la vez individual y colectivo, busca dar significado a lo sucedido, a lo vivido y experimentado en la práctica cotidiana; proceso en el que el maestro establece un vínculo intrínseco entre las vivencias y las condiciones del contexto local micro y macro (regional, barrial, institucional) y en ese encuentro se da lugar a la emergencia de lo posible, porque es en esa tensión entre lo instituido-instituyente que emerge lo alternativo.

La experiencia moviliza en el maestro el deseo de saber y de transformar, porque a la vez que reconocen y analizan su quehacer, muchas veces experimentan una sensación de vacío, de insatisfacción, una necesidad de completud que también moviliza y activa su voluntad de acción. Y en ese reconocimiento los sujetos vinculan su necesidad con la búsqueda de otros sentidos y significados a su acción cotidiana, búsqueda que cualifica simultáneamente su ser y quehacer. Ese “deseo de saber” es un modo de identificación del maestro con su posibilidad de ser de otra manera.

ni se traduce necesariamente en una experiencia colectiva porque no se reconoce la pluralidad y se trabaja como si fuesen máquinas uniformes. Arendt, destaca la acción, “es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico” (Arendt, 1997:18). Es con la acción que nos insertamos en un mundo ya existente y que sabemos que no estamos solos. Con la acción es que podemos dejar huella, ser actores-autores.

En suma, la experiencia pedagógica es portadora de un sentido que siempre es social, colectivo, ético y político porque da cuenta de un modo de interpretar y transformar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. En este sentido es que decimos que la experiencia es la semilla constitutiva de acciones instituyentes, por tanto, necesita germinar y diseminarse y estas dos acciones suceden con mayor poder y amplitud cuando se trabaja con otros.

Acción en red: micropolítica y prácticas instituyentes

Las reflexiones que se han realizado acerca de la producción y alcances transformadores de las redes y colectivos de maestros, nos permiten plantear que la acción conjunta y la realización de proyectos colectivos vehicular y agencian otros modos de ser maestros, de hacer pedagogía y de contribuir a la construcción de prácticas y experiencias alternativas. Acciones que simultáneamente se traducen en oportunidades para construir escuelas más democráticas, capaces de resistir a las formas de sujeción y colonización impuestas por los referenciales del mercado y construir otras formas de asumir la función social de la educación y repensar las responsabilidades de las Instituciones Educativas.

Dicho de otro modo, cuando se producen encuentros “entre maestros” y se asumen proyectos conjuntos, se potencializan el aula y la institución educativa como escenarios de micropolítica y se amplían las posibilidades de suscitar transformaciones socioeducativas. Según Suárez (2007:1), el hecho de “generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además, lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y de la escuela”. Esta ampliación de la acción individual al trabajo colectivo, crea afectaciones en la relación maestro-escuela-contexto que podrán tener mayor resonancia cuando se trazan proyectos colectivos y se extienden los escenarios de actuación. Porque en colectivo se conjuran los miedos, se potencia la identidad profesional y se revaloriza el rol; los maestros se atreven a decir no a las tareas que no consideran pertinentes y viables y se arriesgan a construir propuestas alternativas.

Aquí la noción de resistencia se produce imbricada a la vida y al quehacer propio del ser maestro, por eso decimos que es resistencia proactiva y no reactiva. La conexión y trabajo en red se afirma, en este caso como escenario de encuentro con otros para hacer resistencia crítica y creativa, para el agenciamiento de nuevas prácticas, alternativas y transformadoras, porque en conjunto, los maestros se atreven a cuestionar, a preguntar y a proponer. Por eso también decimos que las redes son agenciantes de nuevos movimientos sociales por la educación.

Experiencias y redes pedagógicas actúan, en este

caso, como eventos y escenarios de micropolítica que contribuyen a la constitución y afirmación de los maestros como gestores de prácticas instituyentes que amplíen las posibilidades de una mejor educación para los niños, niñas y jóvenes.

Conviene retomar aquí la precisión hecha acerca de la construcción de acciones alternativas, que solo es posible en la tensión entre lo instituido-instituyente. Es en ese reconocimiento de las restricciones, de los límites o déficit de lo establecido que los educadores afirman la necesidad de tomar distancia y arriesgarse a realizar nuevas prácticas, proyectos emergentes que configuran el campo de lo instituyente. Podríamos afirmar entonces que no hay poder instituyente separado del poder instituido, de ahí que lo instituyente es algo que se da desde y dentro de lo instituido, porque el trabajo de los educadores está signado por normas y reglas establecidas. Es en ese campo de fuerzas, entre el imaginario social dominante y el posible a construir, que emerge el poder instituyente de los educadores, poder entendido como potencialidad y capacidad de innovación radical, de creación y de transformación que se instala en los sujetos de la acción (Castoriadis, 2002).

¿Pero cuál es entonces el lugar de la pedagogía y del aula en la acción de los colectivos y redes? Entendemos la pedagogía el saber propio del maestro que sumado al saber disciplinar y a otros saberes, le posibilitan desempeñar su trabajo profesional; y el aula, se asume como el territorio de las micropolíticas, el espacio social propio y propicio para su acción política. Escenario de micropolítica en los sentidos planteados por el profesor Garavito (1999), el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación.

La micropolítica se asume entonces en oposición a la macropolítica, en la micropolítica el poder es constituyente, es fuerza primaria, la macropolítica remite a lo instituido; en este sentido, la micropolítica es minoritaria, no mayoritaria. Minoritaria no porque sea menos importante sino porque se distancia de los macro poderes, de lo establecido y reglado por diferentes controles, se distancia para dar lugar a la creación, a la emergencia de lo posible. El aula se reconoce entonces el escenario privilegiado para la acción política del maestro.

Micropolítica también porque el aula es territorio de disputa entre lo que el orden impuesto, la política, quiere imponer, instalar, reproducir desde la escuela y aquello que el contexto social, la cultura propia y los sujetos educativos demandan y requieren. En ese proceso, el maestro es considerado como funcionario, sujeto sujetado de quien se espera cumpla una función reproductora del orden social establecido. Y en esa reyerta, entre el querer externo e impuesto y las condiciones y demandas del contexto, se pone en juego la capacidad de acción política del maestro, su capacidad de “optar”, “decidir”, “elegir” entre aquello que requiere enseñar en relación con lo que sus estudiantes necesitan, quieren y pueden aprender y lo que le exigen

que enseñe. Dilema que se resuelve con la decisión del maestro de actuar como reproductor o productor, pero asumirse productor no deviene de la formación del maestro ni de las exigencias que del rol, acontece en su convicción y acción ética y política, y a esa formación-afirmación contribuye el trabajo conjunto y su interacción con otros que es lo propio de las redes.

Dilema que también hace visible que el escenario escolar y el aula pueden ser utilizados para la reproducción o para la transformación. En esa tensión está el maestro, entre actuar como individuo sujetado a lo impuesto y funcional a lo dado o como actor, productor y autor de lo establecido y también de lo posible, lo porvenir. Es en este segundo plano que se posiciona la fuerza del trabajo colectivo, el trabajo de las redes de maestros como lugar de afirmación de sujetos políticos.

En síntesis, el aula se convierte en un campo de fuerzas, flujos y reflujos que está siempre en tensión entre lo instituido e instituyente. Un campo bisagra para la gestación y producción de propuestas y proyectos educativos y pedagógicos emergentes. El Microespacio cotidiano del maestro, su lugar propio, en el que puede decidir su modo de actuación y agenciar transformaciones.

¿Dónde se sitúa la potencia del trabajo en red? La respuesta es sencilla, cuando el maestro deviene sujeto colectivo, cuando fortalece su “acción” en y desde el trabajo colectivo, se afirma como sujeto-productor, construye o reactiva la fuerza necesaria para superar el trabajo como tarea y asumirlo como acción política, porque el maestro sabe que su saber es poder y que ese poder se revitaliza en la acción conjunta. El maestro que trabaja en red se resiste y construye formas de resistencia en y desde sus lugares propios, crea y aprovecha los escenarios de la micropolítica para afectar las macropolíticas.

Redes y movimiento pedagógico

Sólo una sociedad que disponga de una imagen fuerte del Nosotros como actor colectivo, se siente en poder de decidir la marcha del país. Y desarrollamos tal imaginario del nosotros en la medida que realizamos experiencias exitosas de acción colectiva (Lechner, 2002:12).

A lo largo del texto hemos afirmado que el trabajo colectivo crea, activa y moviliza las condiciones de posibilidad para realizar prácticas alternativas. Pero, ¿desde dónde pensar la alternatividad? ¿Es posible, conectar el trabajo de las redes de maestros con la apuesta por la gestación de una amplia movilización social, cultural, educativa y pedagógica que logre actuar como resistencia a los embates del neoliberalismo en educación? ¿Pueden los maestros, desde su acción cotidiana, contribuir a la detención o reconversión del modelo de capital humano que se instaló como irreversible en el sistema educativo y

que se expresa en la formación del sujeto como recurso y potencial consumidor?

A estas preguntas subyace una apuesta que es también colectiva: mantenemos activo el sueño de una versión contemporánea del Movimiento Pedagógico Latinoamericano tejido y sostenido por las redes y colectivos de maestros que trabajan juntos a lo largo y ancho del continente. Movimiento que agencie, exprese y haga efectivas múltiples formas de resistencia a las retóricas del mercado que se han instalado como las decisorias en los sistemas educativos. Nuestra apuesta es por reconocer y agenciar experiencias pedagógicas desde otras coordenadas; descentradas, que reconozcan las educaciones propias y que actúen a favor de contrarrestar las formas de des-subjetivación y la falsa creencia del agotamiento de utopías. Prácticas y experiencias que fortalezcan la diversidad de iniciativas de alternatividad pedagógica que emergen en lo local y potencien la participación activa y decidida de los educadores en las instancias de definición de política educativa.

Apostamos por un movimiento configurado como red de redes, cuyas formas de movilización emerjan y se sostengan en la articulación de los grupos, los colectivos y las redes de maestros y maestras que asumiéndose constructores de experiencias singulares, de pedagogías propias, territorializadas, están en capacidad de pensar soluciones a sus propias problemáticas y de construir las formas de materializarlas.

Una movilización cuya organización se mantenga con proyectos colectivos en cada punto o nudo de las redes locales, municipales, provinciales, departamentales, nacionales y regionales, que estén instaladas y articuladas en la base y la periferia. Nudos que en interacción con los nodos de las redes de cada país y de la región latinoamericana, fortalezcan la capacidad de hacer efectiva la construcción y posicionamiento de otras formas de educación que ya existen y que pugnan por hacerse visibles.

Movimiento que retome y haga uso de la voluntad y el deseo de transformar de los sujetos movilizados, una movilización física y de pensamiento que mediada por actos creativos y razonados centre sus esfuerzos en el análisis de las realidades socioeducativas y promueva la construcción de alternativas en esta convulsionada y compleja sociedad. Que asuma un código ético y político de actuación y rechace y tome distancia de todas las formas de acción violentas; que se funde y promueva la acción crítica, creativa, proactiva y decolonizadora. Movimiento que tome distancia de las acciones que se imponen como verdades absolutas, que agencie y promueva la construcción de otros proyectos educativos.

Una movilización que reconozca las experiencias vigentes y asuma algunos desafíos. El primero, que reconozca a los actores educativos como sus protagonistas, sin discriminaciones. Que logre identificar y visibilizar las diferentes organizaciones de maestros y maestras, reconocer sus potencias en y desde la diversidad para construir,

desde y con ellas, los tejidos reticulares que articulen, sostengan y solidifiquen el movimiento; porque son esas organizaciones, grupos y colectivos que están en las bases las que tejen la filigrana y amplían la red.

Un segundo desafío se expresa en la necesidad de configurar un horizonte de actuación colectivo. Una vez trazado, las redes conectadas en el quehacer conjunto desde sus nudos y nodos, buscarán incidir en los diferentes espacios y estructuras institucionales para promover las resignificaciones, reinventiones y construcciones requeridas para dar lugar a la emergencia de los proyectos deseables y posibles. Este esfuerzo exige una mirada a lo local como lugar para la territorialización y afianzamiento de la construcción desde abajo. El movimiento y la movilización es glocal, en tanto se materializa y articula desde lo local pero tiene resonancia global⁴. Lo local se define aquí como el escenario micropolítico en los sentidos planteados en el apartado anterior.

El tercer desafío se centra en la apuesta por configurar subjetividades políticas, gestoras de cambio y transformación social con capacidades para reconfigurar y actualizar las viejas luchas por superar la exclusión y la desigualdad social. Reconfiguración que sitúa a la escuela, los maestros y en general a las educaciones como corresponsables en la construcción de un nuevo modelo de sociedad: Escuelas y maestros que estrechen las relaciones entre educación y justicia social y comiencen por la vivencia de una justicia curricular, que promuevan la construcción de experiencias y redes pedagógicas en los sentidos explicitados en este texto.

Educaciones que reconozcan y asuman que el derecho humano a educarnos hay que hacerlo posible para todos. Que haciendo uso de las dimensiones del derecho: asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad y aceptabilidad (Tomasevsky, 2004), reconozcan la diversidad de los sujetos y contribuyan a superar todas las formas de exclusión; educaciones que se resistan al enfoque de capital humano, que apueste por el desarrollo de todas las potencialidades y capacidades de los estudiantes, no solo sus competencias laborales, que tengan como horizonte el buen vivir y estén mediadas por una ética y responsabilidad pública.

Desafíos que están abiertos para ampliarlos y para hacerlos realidad, movimiento que se instale en los educadores como forma de vida, en tanto se asuman como actores vivos del mismo.

Bibliografía

1. ARENDT, Hanna (1997). *Qué es la Política*. Barcelona: Paidós, (e.o. 1993).
2. ARIAS, M., FLÓREZ, A. Y PORLÁN, R. (2001). (Comp.) *Redes de Maestros* (Una alternativa para la transformación escolar). Sevilla: Díada.
3. DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2000). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, (e.o. 1991).
4. LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Madrid: Laertes.
5. CASTORIADIS, C. (2002). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.
6. GARAVITO, E. (1999). *¿En que se reconoce una micropolítica?* En revista de Sociología No. 22. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
7. LECHNER, N. (2002). *Las sombras del mañana*. La dimensión subjetiva de la política. Santiago De Chile: LOM Ediciones.
8. EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA (2006). *Pedagogía, territorio y cultura*. Bogotá: UPN, Fundación Ford. Libro No. 8.
9. MARTÍNEZ, M. C (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional y Editorial Magisterio.
10. MARTÍNEZ, M. C. (2008) *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
11. MARTÍNEZ, M. C. (2005) *La figura del maestro como sujeto político*. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Revista Nodos y Nudos, No. 19. Bogotá: RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional. (pp: 4-12).
12. MEMORIAS. (2003). *Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela*. Santa Marta: ED CEE-Universidad Pedagógica Nacional- OEI.
13. SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
14. SUAREZ, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela. Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas – BA.
15. TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*, Barcelona: Interpón Oxfam.
16. UPN. (2003). *Tercer encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela*. Memorias. UPN. OEI.

4- Para una mayor ampliación de las experiencias de movilizaciones Glocales, remito a mi texto: Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007.

Recibido: 01/08/2012

Aprobado: 07/10/2012

- María Cristina Martínez Pineda¹
Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del grupo Educación y Cultura Política. Magister en Educación, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.

1. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.