**IDEP**

*PANEL: Horizontes y sentido del trabajo en red: saberes y retos de la escuela de hoy*

Germán Muñoz G.

1. Cuáles son los retos y líneas de acción que requieren desarrollar los/las maestros/as hoy en la conformación y consolidación de **redes**?
2. Se ha identificado que los principales productos del trabajo en red de maestros están enmarcados en procesos de **cualificación, investigación e innovación pedagógica**, entre otros. Hacia qué aspectos específicos del área sociedad y cultura sugiere orientar estos procesos?

Tomaré los elementos subrayados como temas de reflexión, a partir de un eje que me parece central: las redes como lugar de encuentro y comunicación.

*A) De qué red se trata? No se trata de redes de información, sino de comunicación… entre todos los actores de la comunidad (jóvenes, padres, entorno, etc.)*

Considero fundamental afirmar que las redes de maestros deberían ser redes de comunicación, no de información exclusivamente. Y que en estas redes deben participar todos los actores de la comunidad educativa (jóvenes, padres, vecinos…).

El libro *Informar no es communicar* de Dominique Wolton reflexiona con valentía sobre el apasionante tema de la comunicación en la hora del triunfo de la información, de las técnicas y pone a pensar sobre la velocidad en la circulación de las informaciones, la ausencia de control, la desregulación y el olvido del interés general.

Existe el estereotipo de que la información es seria y la comunicación no lo es, pero no existe ninguna información sin un proyecto de comunicación. La verdadera revolución del siglo XXI no es de la información ni del mensaje, sino la de la comunicación y la relación.

Lo anterior lleva a abogar por la necesidad de pensar a comunicación e información de manera conjunta, pues desvalorizar la comunicación es tanto «como desvalorizarse uno mismo». La información, en ese binomio indisoluble, es el mensaje, mientras que la comunicación es la relación humana, mucho más compleja que aquélla, y la que introduce esa variable imprevisible. La comunicación es sinónimo de compartir, intercambio, seducción y convicción, con el atractivo despliegue argumentativo que conlleva. Comunicar es también compartir, influir, complacer e incluso manipular. Los mensajes y las técnicas, en contra de lo que comúnmente se piensa, son los más simples, mientras que los hombres y las sociedades aportan precisamente la parte más complicada de esa relación; la información y la incomunicación, pues, abundan y la comunicación escasea: «Si cada vez hay más incomunicación, se debe a que cada vez hay más información».

Los receptores cada vez son más numerosos, heterogéneos y reticentes debido al plurilingüismo y las diferentes representaciones, culturas, visiones del mundo, etc., y dan lugar a más desacoplamientos y malos entendidos. Los receptores, en su papel cada vez más activo en los procesos de información-comunicación, negocian, filtran, jerarquizan, rechazan y aceptan el mensaje, resistiéndose al torrente informativo que se les dirige. El receptor ha hecho que pasemos de la idea de mera transmisión a la de negociación y que cristalice poco a poco la convivencia, con sus fortalezas y debilidades. El receptor tiene la clave para que se produzca ese deseado flujo continuo entre información y comunicación para evitar la incomunicación entre los individuos. Más información no crea necesariamente más diversidad.

La incomunicación intergeneracional es considerada como metáfora de una incomunicación de carácter más general que se ha producido tras la victoria de la información; la incomunicación es, en ese sentido, una preocupante cuestión política fundamental de principios del siglo XXI, en un mundo hipervisible donde la negociación y la convivencia siguen siendo las grandes asignaturas pendientes. La reducción de la comunicación a la expresión y a la interactividad, al "comunitarismo" mal entendido, ha marginado la cuestión de la alteridad y ha propiciado la posibilidad del cerramiento del individuo en los nuevos espacios virtuales.

En cualquier caso, «la lentitud es el tiempo de los hombres y la velocidad es el de las técnicas», de forma que aquéllos han de ayudarse de ésta, pero no ajustarse necesariamente a la velocidad cada vez más potente de las herramientas. El desafío consiste en perpetuar en un mundo saturado de información, comunicación y técnica, el valor de emancipación y de verdadera ayuda que las TIC tuvieron desde el siglo XVII.

*B) Investigación como producción de conocimiento en la vida cotidiana, en equipo.*

Lo esencial es entender que la investigación en redes de maestros no funciona como se nos ha hecho creer en la academia, sobretodo cuando ésta apuesta por el capitalismo cognitivo.

La investigación, entendida como producción de conocimiento en la vida cotidiana, en trabajo de equipo, puede inspirarse de la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), propuesta que genera procesos de trasformación desde el conocimiento del territorio, apunta hacia la producción de conocimiento a partir de procesos colectivos, y se instala en el diálogo de saberes.

Es un espacio de convergencias de las prácticas y los saberes que permiten la toma de conciencia de la realidad en la que se produce para trasformarla y ampliar las redes sociales, con el propósito de generar movilización colectiva.

Tomar la Investigación Acción Participativa como enfoque central implica asumirla en respuesta a la crisis de la investigación en la academia cuando esta se instala privilegiando el conocimiento científico de una élite intelectual que lo produce; la propuesta IAP coloca los saberes populares, ancestrales y otros como productores de conocimientos que en su acción reflexiva y transformadora permiten comprender problemas actuales de la sociedad, por lo cual su propósito prioritario es el DIÁLOGO DE SABERES buscando la reconstrucción de diversidad y pluralidad.

La IAP “permite corregir lo que el positivismo impone, al erigirse como uno de los enfoques metodológicos con mayor vitalidad para las ciencias sociales en América Latina” (Quiñonez, 2010, p, 40), logra hacer frente a la hegemonía de la investigación cientificista que solo se encuentra en la mirada del investigador experto. La Investigación Acción Participativa “busca el compromiso de los científicos sociales con los sectores populares que traen consigo vocación de transformación social, desde la postura auténtica de un investigador que se reconoce en la alteridad con otros para crecer en la deliberación, desde la relación sujeto-sujeto”. En este modelo se incluyen como investigadores a los sabedores y practicantes que obviamente, producen conocimiento.

El interés del modelo de la investigación IAP no se centra sólo en la construcción de conocimiento, sino en la comprensión para la acción transformadora. Se trata de sobrepasar las pretensiones de articular teoría y práctica, al pretender construir una investigación implicativa que compromete al investigador con su propia transformación, la de sus prácticas y la de los contextos en los cuales interviene. El proceso reflexivo e investigativo se basa en los postulados de la práctica misma; aquí emerge una tarea importante: comprender y resignificar la práctica y el hacer de los actores sociales.

Una de las preocupaciones de Orlando Fals Borda -creador del enfoque IAP- fue la vinculación de la academia con el mundo de la vida, es decir, con la vida cotidiana de la gente y sus problemáticas en el territorio, por ello, el objetivo consiste en construir un lugar de encuentro entre diversas formas de conocimiento, para que desde esta relación se potencie la creación de un pensamiento propio, con opciones reales de incidir sobre su futuro. El desarollo del enfoque IAP implica que la investigación se instale en el diseño de ejercicios específicos de investigación-acción, sistematice experiencias significativas para el territorio, posicione a los investigadores (maestros) como sabedores, agentes, e investigadores implicados en la producción de conocimiento, estrechamente vinculados con su entorno social.

*C) Innovación pedagógica: con expresión, en el territorio, usando los saberes de los maestros.*

Existe “otra escuela” - en plural - que emerge desde las prácticas, los saberes, los deseos y las búsquedas de unos maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

La ***Expedición Pedagógica Nacional***, ha sido una de las más ricas experiencias de los últimos años que, combinando la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y la riqueza pedagógica, ha consistido en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por nuestras regiones, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues se ha producido un encuentro con las más variadas y singulares prácticas pedagógicas realizadas por maestros que, como ellos, intentan afirmar posibilidades de vida distintas, desde la escuela.

Los maestros participantes se han interrogado de múltiples maneras sobre sí mismos y han iniciado un proceso de desciframiento desde otras claves, sorprendiéndose y conmoviéndose, emergiendo con ello otras maneras de pensarnos, otras posibilidades, otros rumbos: ¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas? ¿En qué condiciones se realizan? ¿De qué maneras hacemos escuela? ¿Cuáles son nuestras maneras de ser maestros? ¿Qué saberes circulan en nuestras escuelas? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Estamos haciendo investigación pedagógica? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo estamos conformando comunidades de saber?

Resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela, implicando en ello múltiples procesos en el aula, en sus instituciones, en su entorno social inmediato y en el de las comunidades regionales, sobre las cuales los centros educativos tienen su radio de acción. Pocas veces aparecen referencias a prácticas rutinarias, repetitivas, transmisionistas y memorísticas, pero sabemos que éstas también tienen presencia en nuestras escuelas. Algunos viajeros han expresado durante el proceso de producción de saber su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos, como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre sus propias prácticas como maestros.

Las Redes pedagógicas de la Expedición destituyen las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida.

Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, se han realizado experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela. Resultan de la insatisfacción y la crítica a las prácticas de formación, como la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE) que se puso en marcha desde la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; otras surgen por la incapacidad de los modelos de investigación, realizados por investigadores externos a la escuela, para comprometer acciones y aportar a aquellas problemáticas educativas que identifican los mismos maestros en sus centros escolares, como es el caso de la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (RED TEBES); o de la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes de las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela, como la Red IRES de España. En todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro y, en parte, gracias a las acciones conjuntas realizadas, actualmente se intentan otras propuestas en países como Argentina y Brasil.

Otras organizaciones pedagógicas y redes han surgido de la iniciativa de los mismos maestros. Las comisiones pedagógicas surgen en Colombia desde los 80’s en el marco del Movimiento Pedagógico y algunas de ellas – como el grupo de lenguaje – cumplen ya casi 20 años de trabajo sostenido, dedicado a la reflexión, el estudio y la construcción de propuestas pedagógicas. La Red de Innovaciones del Occidente Colombiano, ha sido una derivación importante de la innovación, resultante del encuentro entre maestros que, a partir de la identificación de los obstáculos que se les presenta ante la novedad que ellos proponen y ante el intento de la institucionalidad educativa de normatizar la potencia de sus propuestas y de sus acciones, viven la red como relaciones, reconocimientos, un escenario que les permite afirmarse, alimentar sus propuestas y darle una fuerza colectiva a sus acciones. Se han identificado y documentado más de 50 iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, orientaciones y formas organizativas.

Esta es en sí misma otra forma de ser maestros, maestros que se ven a sí mismos como portadores de unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares y que saben que no pueden seguir esperando que vengan de afuera respuestas a sus múltiples preguntas y a los desafíos que les plantean sus prácticas, tampoco vendrán las respuestas de los programas de formación, ni de las políticas educativas, ni de las investigaciones educativas.

No en todas las redes se parte de los mismos supuestos, en cada una de ellas se enfatizan problemáticas educativas diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos es el deseo de los maestros, es su palabra, son sus prácticas y las redes de relaciones que las configuran, los saberes y los interrogantes que éstas les plantean los referentes de organización y definición de acciones que convocan procesos de carácter colectivo.

No me refiero a las ‘redes de información’. Las redes pedagógicas son, ellas mismas, un ensayo, intercambio de saberes y prácticas pedagógicas. Las redes son más bien una búsqueda, formas de relación no instaladas en las certezas ni en las fórmulas, que intentan destituir las relaciones jerárquicas, la linealidad y la verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que la verdad se encuentra en algún lugar. Por tal razón, cuando hablamos de redes pedagógicas no estamos proponiendo simplemente un cambio de denominación para actualizar viejas formas organizativas. Las redes constituyen un intento por construir lo colectivo sin desconocer lo individual, potenciando simultáneamente los procesos de subjetivación.

De esta manera, tanto las redes como la Expedición se han convertido en formas novedosas de formación de maestros, por las acciones que en ellas se realizan, pero fundamentalmente por la comprensión que se tiene del maestro. Lo importante es intentar otros modos de formación de maestros, haciendo una ruptura radical con aquellas fórmulas de la capacitación que, bajo diversas denominaciones como actualización, entrenamiento, perfeccionamiento, mejoramiento o ‘reciclaje’ de maestros, se mantienen en el plano de la racionalidad técnica y de la performatividad e intentan perfeccionar modelos externos para ser reproducidos al interior de las instituciones del saber pedagógico, sin consultar las experiencias, ni los saberes, ni las condiciones de las prácticas de los maestros.

Más que definir un modelo, se trata de formularnos preguntas como éstas: ¿Cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro? ¿Cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de reconocer aquello que interroga al maestro mismo?

De esta manera, poniendo en juego otros conceptos y planteando una crítica radical al modelo de la performatividad, de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema, las Redes Pedagógicas, leídas desde el prisma de la formación de maestros, plantean una serie de desplazamientos, con respecto al modelo de la capacitación, que podríamos sintetizar de la siguiente manera.

* En lugar de ubicar al maestro como un administrador de planes de estudio, implementador de currículos, o ‘factor’ y ‘recurso’ en los planes de desarrollo, o en los intentos recientes de reformas educativas, se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, se busca ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de su práctica, con la cultura.
* Al reconocer a los maestros como sujetos, como intelectuales de la pedagogía, capaces de pensar los saberes en su complejidad, seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión, no se reduce la formación al aplicar y volver operativos unos contenidos previamente definidos, y no se reduce la comprensión de su práctica, a una relación simple con la pregunta por el ‘cómo enseñar’ o con los llamados ‘aprendizajes’ (siempre mínimos) definidos por los planes de estudio o los currículos.
* Sin desconocer la interacción necesaria con aquellos interrogantes, atomizados y variables, que surgen desde la exterioridad del maestro, se busca una recontextualización crítica de los mismos desde su saber pedagógico.

La pregunta de la formación no es ya el hacer aislado, menos aún si éste se define a partir de perfiles o definiciones sobre el deber ser del maestro, sino el ser mismo de los maestros. Frente a unas prácticas de formación que sitúan a los formadores en una posición de saber- verdad- poder, se establecen una serie de conexiones entre sujetos que se saben siempre en devenir, enfrentan el riesgo de la incertidumbre, la interrogación, la multiplicidad de prácticas de formación requeridas.