

## La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?<sup>1</sup>

**María del  
Pilar Unda  
Bernal  
Alberto  
Martínez  
Boom  
Marta Judith  
Medina  
Bejarano**

Universidad  
Pedagógica  
Nacional,  
Colombia.

Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras que en nuestros países tenemos de hacer escuela y de ser maestro, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la *Expedición Pedagógica Nacional*, resulta inevitable reconocer esa otra escuela –en plural– que emerge desde la cotidianidad, los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de los maestros. 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.

Mediante viajes a través de veredas, pueblos y ciudades de diversas regiones,

más de 440 maestros viajeros y otros tantos que participan a lo largo de las rutas, se encuentran realizando la *Expedición Pedagógica Nacional*.

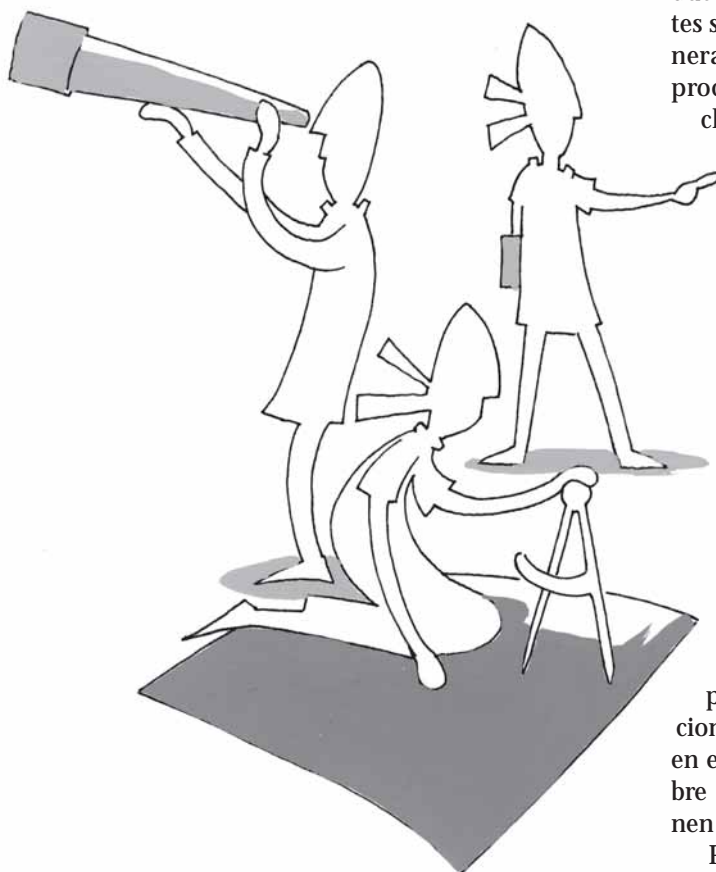
Esta es una de las más ricas experiencias de los últimos años. Combina la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica. Consiste en un amplio despliegue de desplazamientos físicos, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues ha producido un encuentro con las más variadas y singulares experiencias pedagógicas realizadas por maestros que intentan afirmar posibilidades de vida distintas desde la escuela.

En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, 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 pensarse, otras posibilidades, otros rumbos: ¿En qué consisten nuestras maneras de hacer escuela? ¿De qué maneras somos maestros? ¿Qué saberes ponemos en juego? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo nos estamos organizando?

Resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y el registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela. En ello están implicados 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, que sabemos tienen presencia en nuestras escuelas. Algunos maestros han expresado durante el proceso de sistematización 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 su práctica.

En este primer despliegue dominado fundamentalmente por la acción –organización de equipos regionales, movilizaciones, formación de equipos de maestros expedicionarios, preparación y realización de viajes, contactos con los maestros en los lugares por donde pasan las rutas, reconocimientos, desplazamientos, intercambios de experiencias, visitas, foros, actos culturales– se empiezan a registrar a través de la fotografía, del video, de la escritura, del dibujo, de la piel, múltiples visiones de lo que acontece en la educación y particularmente en la escuela.

Después de este primer despliegue, y mientras se continúan o se inician otros viajes, hoy nos encontramos en un nuevo relevo. Este consiste en la organización y la sistematización. Así, hay que dilucidar y elaborar mapas de la diversidad pedagógica que se manifiesta de tantas maneras: experiencias pedagógicas que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido, rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales. Hay que introducir disciplinas y contenidos no convencionales a las escuelas. Hay que trabajar “por proyectos” que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea. Debemos construir propuestas recuperan-

**resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y el registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela**

do elementos de diferentes enfoques, produciendo sincretismos metodológicos e introduciendo elementos nuevos, formas distintas de abordar nuestros conflictos y la guerra, modos de pensar la escuela como un ámbito de los proyectos de vida de las culturas indígenas o afrocolombianas en las propuestas etnoeducativas.

Se desdibujan las llamadas “fronteras” de la escuela. Encontramos un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es el “adentro” y dónde comienza el “afuera” de la escuela. Con ello se replantean las maneras de entender la relación escuela-comunidad. Estos dos escenarios son simultáneamente afectados por la manera como se realizan allí las prácticas pedagógicas, en el entendido de que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio, o como expresan los expedicionarios en uno de los documentos: “el encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes”.<sup>2</sup>

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo

centro escolar, muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores. Estos a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los “cambios”. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Tenemos ahora numerosas evidencias de prácticas pedagógicas, ricas y muy variadas, que rompen con los formatos con los cuales aún hoy se continúa esquematizando y estigmatizando al maestro y a la escuela encasillándolos en un modelo que se ha generalizado, ya sea por los medios de comunicación, por las políticas y por no pocas investigaciones educativas que se hacen sobre las escuelas y los maestros.

Precisamente han sido cierto tipo de miradas elaboradas a partir de paradigmas definidos desde la investigación educativa, las que han construido tipologías, categorías, esquemas y en general, interpretaciones, que han mutilado y han cercenado la potencia del ser maestro.

Eso sería lo de menos, si el maestro no se reconociera en esas maneras que se le proponen para reconocerse. Ahí está el nudo gordiano del problema, la investigación ha construido un espejo pero el maestro no está ahí, su imagen está minimizada, disminuida, desdibujada, allí es

<sup>1</sup> Trabajo presentado por María del Pilar Unda Bernal en la 46ª Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile, 23 a 27 de julio de 2001.

<sup>2</sup> Documento de sistematización. Eje Cafetero, 2000. (mimeo).

sujeto de carencias solamente, sujeto que necesita, sujeto que depende.

Quienes construyen estos imaginarios y desde el lugar que ellos los construyen, establecen un perfil de su condición, definiendo a su vez cómo se hace educación, precisamente al maestro que es quien hace la práctica.

Al reconocerse en esas definiciones que otros hacen sobre él y sobre su práctica, termina siendo un sujeto minusválido carente de potencia y, por tanto, que sigue los rumbos marcados desde definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos. Entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para "sacar de la soledad al maestro innovador",<sup>3</sup> para romper con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros.

La Expedición no es un hecho aislado. La idea comenzó a ventilarse desde los primeros años del Movimiento Pedagógico. Más re-



cientemente se entrelaza con las redes y otras formas de organización pedagógica, que constituyen espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que, en la práctica, hacen un rompimiento radical con los modelos de formación vigentes.

**hay que introducir disciplinas y contenidos no convencionales a las escuelas. Hay que trabajar "por proyectos" que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema**

Las redes cuestionan 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.

Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, particularmente en México y España, se realizan 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.

Algunas de estas iniciativas, cuando han surgido en el marco de programas universitarios,<sup>4</sup> resultan de la insatisfacción y la crítica a las prácticas de formación (RED-CEE), de la incapacidad de los modelos de investigación realizados por investigadores externos a la escuela.

Esas iniciativas aportan a la comprensión de las problemáticas educativas de los centros escolares (RED TEBES), a la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela (IRES).

En todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro y, en parte, gracias a las acciones conjuntas que han

adelantado, 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. En Colombia las comisiones pedagógicas surgen desde los años 80 en el marco del Movimiento Pedagógico, algunas de ellas tienen 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. Ha resultado del encuentro entre maestros que, a partir de la identificación de los obstáculos que se les presentan, ante la irrupción de la novedad que ellos proponen y ante el intento de la institucionalidad educativa de normalizar la potencia de sus propuestas y de sus acciones, viven la red como un escenario que les permite afirmarse, aumentar sus propuestas y darle una fuerza colectiva a sus acciones.

Existen más de 34 iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, orientaciones, formas organizativas.<sup>5</sup>

***sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor***

Estos maestros han entendido que ellos tienen unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares, y que no pueden seguir esperando que vengan de afuera respuestas a sus múltiples preguntas y a los retos que les plantean sus prácticas, ni 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 enfatiza 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

relaciones que las configuran, los saberes y los interrogantes que éstas les plantean, los referentes de organización y definición de acciones que convocan los procesos de carácter colectivo.

Las redes son, ellas mismas, un ensayo. No nos estamos refiriendo a las "redes de información". Las redes pedagógicas son más bien una búsqueda, formas de relación que intentan destituir las relaciones jerárquicas, la linealidad y verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que alguno de los participantes tiene la verdad.

Por tal razón, afirmamos que 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.

Como afirma Foucault, "El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es



<sup>3</sup> Expresión de un maestro participante del Encuentro Nacional de Viajeros. Armenia, Quindío, 2000

<sup>4</sup> La RED IRES surge como iniciativa de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz (España), la RED TEBES como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la RED-CEE desde la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

<sup>5</sup> Encontramos diversas denominaciones como "anillos", "tertulias", "núcleos pedagógicos", "grupos de trabajo", "grupos de estudio".

propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”.<sup>6</sup>

No es el imperativo del cambio ni de la transformación dirigida, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse.

Se establecen espacios, ritmos, tiempos no institucionales y no burocratizados que determinan otras formas de poder, un poder que se desplaza, nómada, móvil en el que el pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir. Por ello, cuando no es posible continuar con los desplazamientos físicos promovidos en el marco de la *Expedición Pedagógica*, los maestros continúan viajando a través de redes que se amplían, a veces se diluyen, se recomponen, se afirman.

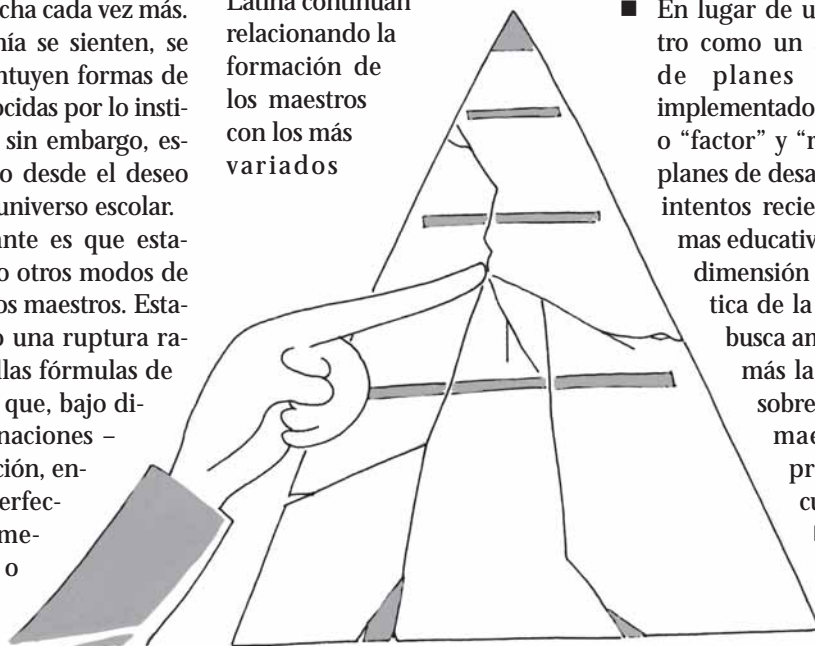
Así, en nuestros países se crea un concierto en el que la voz del maestro se escucha cada vez más. En esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que, sin embargo, están movilizando desde el deseo del maestro el universo escolar.

Lo importante es que estamos intentando otros modos de formación de los maestros. Estamos realizando 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

**en nuestros países se crea un concierto en el que la voz del maestro se escucha cada vez más. En esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que, sin embargo, están movilizando desde el deseo del maestro el universo escolar**

el plano de la racionalidad técnica y de la performance, 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.<sup>7</sup>

Los estudios e investigaciones que se han realizado en Colombia y en América Latina continúan relacionando la formación de los maestros con los más variados



aspectos de la problemática educativa. Todos han sido contundentes en señalar la necesidad de un replanteamiento a fondo en este ámbito.<sup>8</sup> La cuestión no se puede reducir simplemente a un problema de “eficacia”, el problema de fondo no es que la capacitación no logre introducir cambios en los sistemas educativos o su incapacidad para transferir al aula los contenidos y métodos que han definido su objeto. De lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estatuto social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

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,<sup>9</sup> 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 limita la formación a aplicar y volver operativos unos contenidos previamente definidos, y no se reduce la comprensión de su práctica a una relación simple con 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.

Las redes son búsquedas aún incipientes, propuestas, intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas, no instaladas en las certezas ni en las fórmulas. Permiten compartir intereses, develar supuestos, construir conocimientos más sistemáticos, definir acciones individuales y colectivas, proponer planteamientos de política educativa que favorezcan una acción decidida sobre los diferentes ámbitos educativos y que consulten los intereses de sus actores, el aula, la institución escolar, la localidad, la región. Significan asumir el riesgo de pensarse, la incertidumbre, el viaje, el devenir, un movimiento que no cesa.

Ahora bien, presentar una experiencia tan compleja, vasta y diversa como ésta, que se realiza simultáneamente pero de manera dispersa en organizaciones pedagógicas de muy diverso tipo, cada una de las cuales pone

en juego imaginarios, conceptos y formas de relación propias, no sólo escapa a la pretensión de este escrito, escapa a cualquier propósito de racionalización y “captura”.

Cuando nos encontrábamos en el primer encuentro pedagógico de una de las localidades de Bogotá,<sup>10</sup> organizado por la RED-CEE, en el que los maestros presentarían por primera vez sus trabajos de sistematización de experiencias pedagógicas, nos sorprendieron afirmando que lo más significativo, lo más importante para ellos durante todo el proceso no había sido ni la sistematización, ni la escritura, ni el sentirse capaces de hacer una presentación pública para dar a conocer a otros sus trabajos. Había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, que a otros les resultaba interesante lo que hacían, que sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores y que la experiencia desatada se había convertido para ellos en una aventura fascinante.

Así, los maestros, inventándose de diferentes maneras en estas

**las redes son búsquedas aún incipientes, propuestas, intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas, no instaladas en las certezas ni en las fórmulas**

formas de relación pedagógica que llamamos *redes*, van llenando de colores, tupiendo y dándole forma a un tejido social que nos permita responder al ¿podremos vivir juntos? de Touraine.<sup>11</sup> Y lo están haciendo precisamente en la afirmación de las diferencias, resistiendo activamente al modelo uniforme de globalización mundial, incorporando la reflexión sobre el sujeto como “afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y los aparatos”.

<sup>6</sup> FOCAULT, Michael. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 25.

<sup>7</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA BERNAL. “Tesis en torno a la formación de maestros”. En: *Revista Educación y Cultura*, FECODE, N° 42, 1997, pp. 27-32.

<sup>8</sup> Véase MESSINA, Gabriela. *Formación docente inicial de los educadores básicos: un enfoque desde el profesor. Documento Base Jornadas Pedagógicas*, Santiago, 1995, p. 7. En este documento la consultora de OREALC recoge críticamente este planteamiento: “(...) se perciben los esfuerzos en material de formación como infructuosos, ya que de acuerdo con estudios disponibles estos no se manifiestan en cambios objetivos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Sería necesario preguntarse si la variable formación es el único factor que explica los cambios de rendimiento escolar”.

<sup>9</sup> Se puede revisar aspectos de esa historia en MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA BERNAL. “Maestro: Sujeto de saber y Prácticas de cualificación”. En: *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, N° 31, 1995, pp.93-107.

<sup>10</sup> *Socialización de Experiencias Pedagógicas. Simposio Educativo Localidad de Suba*. Con los trabajos presentados se hicieron las *Memorias*. RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación, 1997

<sup>11</sup> TOURAINE, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.