

SINGULARIDADES DE LAS REDES ACADÉMICAS DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA

*Fabio Jurado Valencia**
Universidad Nacional de Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

RESUMEN

Las redes académicas son organismos de interlocución con las agencias gubernamentales cuando estas lo propician. Son a su vez agrupaciones de intelectuales que en el campo de la educación se pronuncian con argumentos cuando las políticas se desvían de los horizontes previstos y acordados. Las dinámicas de las redes son diferentes según sus orígenes: cuando son institucionales tienden a diluir los horizontes y las metas; cuando son independientes y autónomas se mantienen en el tiempo con la solvencia de las investigaciones y las innovaciones pedagógicas. La independencia y la autonomía posibilitan la actitud crítica y propositiva frente a las determinaciones de los gobiernos en el campo de la educación. El trabajo en Red hace parte de la formación y de la autoformación de los docentes que innovan e investigan. La Red de Lenguaje y la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, son las dos redes de maestros más reconocidas en Colombia.

Palabras claves: redes académicas; talleres; política curricular; investigación acción.

RESUMO

SINGULARIDADES DAS REDES ACADÊMICAS DOS MAESTROS EM COLOMBIA

As redes acadêmicas são organismos de interlocução com as agências governamentais quando estas propiciam. São a sua vez grupos de intelectuais que no campo da educação se pronunciam com argumentos quando as políticas se desviam dos horizontes previstos e acordados. As dinâmicas das redes são diferentes segundo suas origens: quando são institucionais tendem a diluir os horizontes e as metas; quando são independentes e autônomas se mantêm no tempo com a solvência das investigações e das inovações pedagógicas. A independência e a autonomia possibilitam a atitude crítica e propositiva frente às determinações dos governos no campo da educação. O trabalho em Rede faz parte da formação e da autoformação dos docentes que inovam e investigam.

* Doctor en Literatura. Profesor Especial del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Investigación en Evaluación. Colombia. E-mail: fdjuradov@unal.edu.co

A Rede de Linguagem e a Associação Colombiana de Matemática Educativa são as duas redes de maestros mais reconhecidas na Colombia.

Palavras-chave: redes acadêmicas; oficinas; política curricular; pesquisa-ação.

ABSTRACT

PARTICULARITIES OF TEACHERS' ACADEMIC NETWORKS IN COLOMBIA

Academic networks are organizations that can dialogue with government agencies that are looking for academic representatives. These organizations are composed by intellectuals who in the field of education speak out with arguments when policies deviate from the anticipated and agreed horizons. Their dynamics are different according to their origins: when they have a bond with institutional authorities they tend to alter horizons and goals; when they are independent and autonomous, they last over time with the help of research and pedagogical innovations. Independence and autonomy enable critical and creative attitudes towards the decisions of governments in the field of education. Networking is part of the training and self-training of teachers who innovate and do research. The Language Network and the Colombian Association of Mathematic Education are the two most recognized teacher networks in Colombia.

Key words: academic networks; workshops; curricular policy; research action.

Presentación

Las comunidades académicas funcionan como redes de pensamiento cuando las interacciones intelectuales constituyen su soporte. Las interacciones, en efecto, son las que le dan vitalidad a una red académica. Dichas interacciones están mediadas por intereses comunes en un determinado campo, como el de la educación, pero se trata de interacciones deliberativas que devienen del reconocimiento de las diferencias y de las afinidades en los modos de asumir el campo disciplinar o profesional al que pertenece la comunidad. Sin preguntas no hay comunidad académica, porque la pregunta moviliza la reflexión hacia las conjeturas que a su vez revitalizan las discusiones, tan determinantes en quienes investigan e innovan.

En Colombia las redes académicas se iniciaron a través de asociaciones en la década de 1980; era común y sigue siéndolo fundar sociedades (Sociedad Colombiana de Pedagogía, por ejemplo) o asociaciones (Asociación Colombiana de Semiótica, por ejemplo) para

acercar a los académicos de un determinado campo y profundizar en el análisis de los problemas específicos. El espíritu es científico porque nadie dirime las complejidades en un campo disciplinar y profesional si no es porque hay otros que también buscan respuestas a sus dilemas o escenarios para socializar los resultados de sus proyectos.

En el siglo XXI las redes académicas se intensificaron como efecto de las fuerzas centrífugas de los dispositivos digitales. Gran parte de la información de las redes académicas es de carácter público, pues las herramientas tecnológicas son la vía más poderosa para acceder a la punta de las discusiones. Así, por ejemplo, las redes señaladas ofrecen de manera gratuita libros en versión PDF en los cuales se condensan los hallazgos de los grupos que las constituyen. Precisamente una constante en las redes académicas es la dinámica del trabajo en grupos, pues son los que cohesionan una red académica. Como se mostrará enseguida una

red académica no es la suma de individuos sino la conjunción de grupos con singularidades propias.

Sobre el enunciado Red Académica

Las tecnologías digitales introdujeron la palabra Red como metáfora para nombrar las interacciones que se configuran en el uso de los dispositivos informáticos; “red electrónica” fue el primer enunciado recurrente en el desarrollo vertiginoso de los sistemas de información. Según el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner (1994, p.962), red es una “malla de hilo”, cuerda o alambre “de forma adecuada para contener o retener cosas”, además de ser un “dispositivo hecho de malla para pescar”. Una malla a su vez es “el tejido mismo (...) que se enlaza consigo mismo formando agujeros, o con anillas o eslabones...” (MOLINIER, 1994, p. 314): una red es una malla de hilos conectados.

La transposición semántica de “red” en el enunciado “Red Académica” implica seleccionar los términos malla, contener, retener, tejido, anillas (o anillos) y eslabones. En efecto, una red académica es un conjunto de personas enlazadas (contenidas) como una malla alrededor de unos temas específicos (de carácter académico) cuyos eslabones funcionan a la manera de nodos o anillos. Pero esta constitución no es homogénea, pues los matices de las redes académicas están determinados en gran parte por el origen, las dinámicas y sus horizontes. Los nodos o anillos son términos claves en las estructuras de las redes académicas, porque posibilitan distinguir entre grupos atomizados, aislados y endógenos (ni son nodos ni son anillos), como los grupos de estudio (han existido siempre), y la red de grupos que, por sus interacciones, intensifican de manera exógena las discusiones y las transformaciones (su existencia se ha acentuado a partir de las tecnologías digitales).

Es necesario diferenciar entre las redes académicas de carácter institucional, como las

que son promovidas por los ministerios o las secretarías de educación o por una determinada institución educativa, y las redes académicas fundadas por iniciativas de grupos de maestros y maestras cuya singularidad es la autonomía intelectual y la independencia respecto a los modos de analizar los problemas de la educación. Claro, aquí no se considera lo que se ha dado en llamar “redes sociales” o canales virtuales polifacéticos de acceso libre o controlado que poco tienen que ver con procesos académicos.

Las redes académicas de carácter institucional surgieron hacia los inicios del siglo XXI, con el objeto de garantizar la apropiación de programas y políticas educativas; en este tipo de redes ha sido notoria la artificialidad y la impostura de lo que es el funcionamiento de una red académica. Regularmente los docentes no logran construir identidad con los propósitos de la “red” a la que tienen que inscribirse, pues lo que prevalece es el sentido del deber ser y no el querer poder saber sobre los dilemas de la profesión o el deseo de participar en las deliberaciones requeridas para las transformaciones del campo discursivo y las prácticas en las que se mueven: la educación y las pedagogías.

En este perfil de “red”, institucional, es común la inscripción de cada individuo en el área curricular respectiva (se habla de la red de matemáticas, de lenguaje, de ciencias naturales, de ciencias sociales o de artes) o en el nivel educativo (redes de preescolar, primaria, secundaria o universidad) o según lo que espera la institución: que todos los docentes estén inscritos en alguna “red”, no importa su funcionalidad. Pero, aunque estas redes son institucionales muchas veces pierden la deriva y el control de quien las promueve (el directivo docente de la institución o el coordinador de la oficina de calidad de la secretaría de educación, por ejemplo). Los miembros se reúnen cada vez que el directivo convoca con el propósito de comentar documentos gubernamentales, pronunciarse sobre ellos, identificar necesidades y definir planes de desarrollo, en el universo

discursivo de lo políticamente correcto. En esta perspectiva no hay nada nuevo respecto a las dinámicas tradicionales de la escuela; las búsquedas en los dispositivos tecnológicos no hacen parte de dichas dinámicas, más allá de ser el medio para la circulación de mensajes institucionales.

En el caso de Colombia la agencia gubernamental en educación de carácter nacional invita a las agencias locales (las secretarías de educación departamental o municipal) a constituir redes académicas de docentes como una posibilidad de cohesionar las áreas curriculares y promover las innovaciones. Con este propósito se fundan portales apuntando a que las redes de maestros y maestras interactúen entre sí, como el portal Red Académica, de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el que convergen los documentos producidos por la entidad gubernamental y los informes o registros de innovaciones que en cada colegio adelantan los docentes; sin embargo, el pronunciamiento analítico y reflexivo sobre las prácticas está ausente y más bien redundan los reclamos y las preguntas de carácter doméstico:

Buenas tardes. En mi colegio una de las personas que tiene la clave para publicar, se jubiló desde julio y le dejo (cit.) la clave a varias personas. ¿Eso es permitido? (cit.) si se publica algo indebido quien (cit.) responde?

En mi colegio tampoco ha sido posible desde hace tres años armar el grupo de la página.

¿Qué me sugieren? gracias.

(diciembre 14, 2021, redacademica.edu.co)

Grupos de maestros y maestras son elegidos para administrar la página a través de la cual se espera la interacción, como es propio de una red académica. Pero parece que “el grupo de la página” no asumiera el rol de seleccionar y editar los materiales; en consecuencia, no hay red. En ningún caso se trata de debates académicos sino de páginas informativas aunque pertenezcan a una determinada red “académica” institucional; en ella participan maestros y maestras pero funcionan como portales divulgativos y

no como redes académicas, si se entiende por ello la interacción entre profesionales de la educación en torno a inquietudes epistémicas y a la postulación de alternativas sobre los problemas de las prácticas pedagógicas, elemento esencial de una red académica en educación.

En casos como Bogotá la agencia gubernamental cumple con propiciar los espacios para que las redes ventilen sus desarrollos, como se observa en el portal Red Académica con la sección asignada a la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), fundada en 2017, una red abierta a todos los docentes de la ciudad que investigan e innovan; pero es tan abierta y amplia que no aparecen responsabilidades específicas o al menos un comité coordinador que determine lo que se divulga o está en proceso de discusión en cada una de las redes de maestros y maestras (al menos en la página no aparecen los datos). Cuando se entra a la página la duda es si las redes producen los textos que condensan sus discusiones, pero los controles institucionales restringen su circulación, si bien la secretaría de educación edita y publica en versión impresa los trabajos que proponen algunas de las redes (REDLENGUAJE, 2019). En todo caso cabe señalar en este ítem lo que no es una red académica, aunque se llame así.

Las redes académicas en la relación Escuela – Universidad

La década de 1990 marca el comienzo del desarrollo vertiginoso de la comunicación digital en todos los ámbitos académicos. Pero en la década anterior se avizoró el trabajo con redes de maestros a través de lo que se llamó el movimiento pedagógico, promovido por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE); tal movimiento es, sin duda, la primera red académica de maestros, en cuyo interior existieron anillos y grupos que constituían los Centros de Estudio e Investigaciones Docentes (CEID). Y será en el transcurso de 1990 que el trabajo en redes académicas con énfasis en educación

fortalecerá corrientes de pensamiento que se proyectarán, en gran parte, en la legislación educativa (Ley General de Educación, de 1994).

Una de las primeras redes académicas con horizontes de innovación e investigación entre la universidad y la escuela se fundó en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en el año 1994. Semejante a las dinámicas del movimiento pedagógico grupos de profesores y profesoras de distintas facultades de la universidad fundaron de manera independiente una red académica (Red: Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media) con el propósito de constituir puentes de investigación-acción con docentes de escuelas públicas de distintas regiones del país. Esta experiencia es emblemática respecto al concepto de lo que es una red académica, porque:

- a. no deviene de un mandato institucional sino de la voluntad de aproximadamente 10 grupos de diversas disciplinas (matemáticas, química, biología, física, lingüística, geografía, filosofía, literatura, psicología y artes) interesados en investigar con los maestros y las maestras de instituciones educativas públicas sobre cómo innovar las prácticas en las aulas; los docentes de las escuelas en las que se intervino participaron por el deseo de conocer otros planteamientos y otras experiencias y socializar las propias;
- b. los grupos de la universidad funcionan como anillos disciplinares que asumen el trabajo cooperativo y la investigación acción con los docentes de educación básica, en la perspectiva de cualificar los procesos cognitivos de los estudiantes;
- c. cada grupo disciplinar tiene al menos un proyecto de investigación desde el cual los docentes de educación básica elaboran los suyos con especial énfasis en las etnografías de aula; unos y otros convergen en los balances respectivos y acceden a conocimientos nuevos en educación;

- d. así como la universidad tiene los grupos disciplinares de investigación los colegios participantes también los tienen, porque no de otro modo se podría participar en las dinámicas cooperativas de la investigación-acción en educación; los directivos de los colegios también participan en un grupo y las relaciones entre los grupos y los de la universidad son horizontales, pues no se trata de programas de “capacitación” sino de proyectos exploratorios en una relación de pares académicos;
- e. en el ámbito de la educación las iniciativas de investigación y de innovación han de surgir desde abajo (las bases del sistema: la comunidad educativa) y buscar los apoyos infraestructurales hacia arriba (la agencia gubernamental); en este caso, el ministerio de educación nacional asignó los recursos financieros para que durante tres años se cohesionara el programa Red y fuese un soporte en la formación continua de los maestros y las maestras de las regiones participantes; a su vez, la universidad financió el desarrollo de varios de los proyectos según las convocatorias para investigación que realiza cada año para todo el profesorado; hubo autonomía plena en las orientaciones del programa Red, como se espera de toda red académica;
- f. los seminarios o congresos son escenarios de socialización de los hallazgos, los avances y los problemas asociados con los proyectos, tanto de los docentes universitarios como de los docentes de los colegios; las memorias de dichos eventos se publican en libros: *Memorias del Seminario El lenguaje en la ciencia y en la educación* (coord. Rodríguez, 1996) y *Memorias del Seminario La investigación en la escuela* (coord. Rodríguez, 1997);
- g. en una red académica como ésta todos aprenden de todos y todos tienen la oportunidad de ser acompañados en

la sistematización de sus experiencias (JURADO, 1997; AGUDO, CABRERA, CHAVARRO, RUIZ y JURADO, 2000; MIÑANA y colectivo de directivos, 1999), luego de múltiples interacciones en las aulas.

Estas características se condensan en la apertura del libro de las memorias del seminario de 1997:

RED es un programa de formación de docentes en servicio, articulado con proyectos de investigación sobre la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento. Tiene como propósito central fortalecer la calidad de la educación promoviendo una relación productiva con el saber. Pretende desarrollar la capacidad investigativa en la escuela y construir alternativas de enseñanza en las diversas áreas del conocimiento a través de la conformación y consolidación de redes de docentes-investigadores tanto al interior de los planteles educativos como de las disciplinas que se estudian en la Educación Básica y Media. Busca generar una cultura académica que transforme el quehacer docente y el papel social de la escuela. (PROGRAMA RED, 1998, p. 19-20).

De otro lado, los procesos de innovación e investigación inevitablemente controvierten políticas e intereses particulares de cada período gubernamental y por eso no se mantienen los apoyos. El trabajo cooperativo con los maestros y las maestras de la región del Caribe (Atlántico y Guajira); del Centro (Bogotá y Tolima); del Pacífico (Chocó) y del Suroccidente (Cauca) tuvo una duración de cuatro años continuos, con el liderazgo de José Gregorio Rodríguez y un grupo de “Seminario permanente”. En su trayectoria el programa recibió dos grupos de docentes chilenos, en 1998 y 1999, del área de lenguaje y comunicación, en el marco de las pasantías financiadas por el gobierno de Chile. Los docentes chilenos permanecían en Bogotá en el primer mes analizando con el equipo del Programa Red los enfoques para el área y elaborando un proyecto pedagógico (Agudo y otros, 2000) que luego desarrollarían en su país; durante las dos semanas posteriores asistían a las aulas de los docentes colombianos en las regiones señaladas, observando las

pedagogías y los modos cómo los estudiantes lideraban los proyectos con sus docentes.

Cuando el proyecto de formación de docentes en Red, de la Universidad Nacional, suspendió sus dinámicas por carencia de recursos, un índice importante de maestras y maestros ingresaron a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, cuya estructura funcional propiciaba la continuidad y la cohesión de los grupos de cada región, fundando nodos y constituyendo otros grupos. Es lo que se expone enseguida.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje

En 1994, con el respaldo de la UNESCO, la investigadora francesa Josette Jolibert convocó a los ministerios de educación de Suramérica para determinar estrategias pedagógicas que pudiesen acortar las brechas en el acceso a la escuela y particularmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las dictaduras de la década anterior en países como Paraguay, Uruguay, Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador y Chile habían paralizado los currículos y anulado las posibilidades de transformar los enfoques pedagógicos de las escuelas, sobre lo cual UNESCO se propuso apoyar a través de asesorías, talleres y seminarios. Los ministerios enviaron delegados al evento realizado en Chile y se comprometieron en respaldar la fundación de redes académicas de maestras y maestros de educación básica y de formadores de docentes apuntando a la reflexión sobre la situación de la lectura y la escritura en la educación fundamental. Dos años después se constituyó la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, cuyos propósitos se recogen en el libro *Pedagogía, Lenguaje y Democracia* (Red Latinoamericana, 2017):

Oficialmente, la Red nació en Temuco, Chile, en 1994, en tanto red nacional, y luego, en 1996, se creó la primera “Red Latinoamericana para

la *Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*”, en Santiago de Chile, con el apoyo de la Oficina Regional para la Lectura y la Escritura (OREALC) de la UNESCO. El primer Seminario Regional incluyó participantes (individuales y colectivos, provenientes de normales, de universidades, de ministerios y de escuelas) de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay. Todos ellos contribuyeron en la producción del primer libro colectivo, que recopilaba las experiencias y traducía las orientaciones: *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*, con la coordinación de Jolibert, Cabrera, Hinostroza y Riveros. Este primer encuentro permitió decidir sobre una orientación global, unos referentes teóricos, unos ejes de investigación-acción y las modalidades del funcionamiento de una red académica de docentes. (RED LATINOAMERICANA, 2017, pp. 14-15).

En 1996 se acordó identificar como impronta de la Red Latinoamericana la pedagogía por proyectos, cuyos antecedentes se encuentran en las obras de Dewey ([1910]1989; 2011) y Kilpatrick (1918), los que a su vez son referentes en las investigaciones de Jolibert y Sraiki (2009). En los años subsiguientes los países fundaron sus propias redes nacionales, aunque algunos no lo lograron; se presume que aquellos en los que el ministerio controló y administró la iniciativa fue inevitable su disolución o también porque el individualismo docente ha permeado a la profesión y participar en una red académica significa abrir el pensamiento y reconocer a los otros. El reto implicaba:

1. Desarrollar estrategias de formación de tipo socio-constructivista que permitan a los estudiantes de las carreras en educación o a los docentes en servicio vivenciar / evaluar / teorizar una formación activo-participativa, una pedagogía por proyectos y un aprendizaje asumido como una auto-socio-construcción de las competencias y conocimientos fundamentales.
2. Apoyar la formación inicial en la práctica en el aula, desde el inicio, a través de una práctica en el aula efectiva, no limitada a la sola observación, y eso desde el primer año de la formación; a través también de una participación de los estudiantes en diversas formas de investigación-acción, junto con

profesores de aula, supervisores de práctica y formadores.

3. Formar docentes en la perspectiva de lograr que sean ellos mismos practicantes de la lectura y de la producción de textos, de todo tipo de textos, en situación real de uso en su vida personal y en su propio contexto profesional de trabajo. (RED LATINOAMERICANA, 2017, p. 15-16)

Así pues se trataba de propiciar condiciones de interlocución, entre los formadores y entre los futuros maestros y maestras y quienes ejercían en las aulas, en la perspectiva de comprender y llevar a la práctica el enfoque socio-constructivista que ya se enunciaba en los discursos declarativos de las políticas curriculares en América Latina, pero sobre todo en Colombia; para lograrlo esta red ha venido proponiendo la pedagogía por proyectos, lo cual supone actitudes auténticas en el dominio de los textos, sea en la interpretación o en la producción escrita.

La otra singularidad de esta Red, en la que se acopló Colombia como país miembro (los otros países son Argentina, Brasil, Chile, México y Perú) es la del trabajo en equipo:

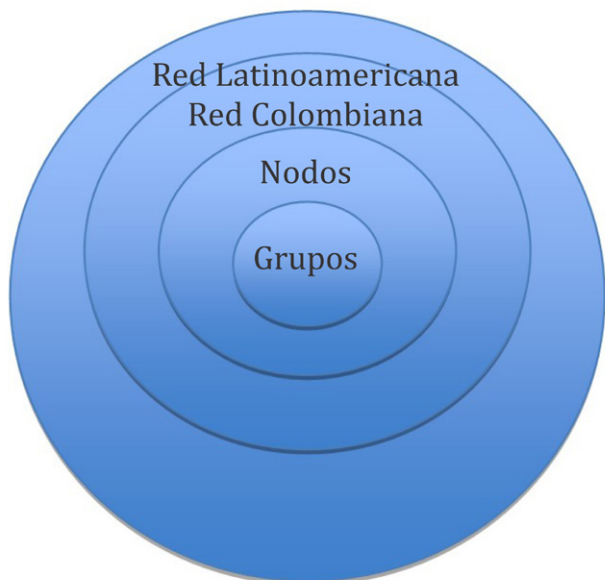
Las redes nacionales son redes de equipos de trabajo (más que de individuos solos), en los que se reúnen educadores y educandos de un mismo territorio para analizar la situación de los distintos espacios educativos: aulas, colegios, normales, institutos de formación, universidades y sus escenarios particulares: educación pre-escolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y educación superior. (RED LATINOAMERICANA, 2017, p. 17)

Asimismo, se destaca que los equipos son, en la medida de lo posible, multidisciplinarios, “con proyectos que reúnen áreas que están en relación con la práctica del lenguaje (de matemática, ciencias, artes...) ya que el lenguaje es transversal a todas ellas.” (Red Latinoamericana, 2017, p. 17). Pero sobre todo también porque el trabajo con proyectos y, en consecuencia, con problemas o centros de interés surgidos de las expectativas de los estudiantes, presupone la convergencia de los diversos campos cogniti-

vos que comprometen las dinámicas escolares.

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje se fundó en el año 1998 y la estructura y funcionalidad se condensa en este esquema:

Imagen 1. Diseño propio.



Así entonces los grupos, de una escuela o de varias escuelas, se nuclean en los nodos (de una ciudad o región); cada grupo tiene un líder; cada nodo tiene un coordinador o un equipo o junta coordinadora; el número de grupos es ilimitado mientras los nodos están determinados geográficamente. El conjunto de nodos constituye la red nacional, la que a su vez hace parte de la Red Latinoamericana y ésta de la Red Iberoamericana de Redes. Pero cada instancia (grupos, nodos y redes) funcionan como redes interiores/exteriores, esto es, están reguladas por interacciones continuas.

En Colombia, durante el año escolar los grupos y los nodos programan eventos (paneles, conversatorios, talleres regionales) y algunos diseñan y publican boletines en los que se reseñan los proyectos en desarrollo; con dichos eventos se van perfilando las ponencias que representarán al nodo en el taller nacional. Cada año se realiza un taller nacional, rotativo regionalmente, del cual surgen las ponencias representativas de los grupos, pertenecientes a 24 nodos; las ponencias son objeto de análisis

y discusión en el taller latinoamericano, que se realiza cada dos años en uno de los países miembros. Tanto en el taller nacional como en el latinoamericano las experiencias de los grupos se programan en mesas de trabajo; la estrategia del taller posibilita la interacción en cada mesa, pues se trata de reflexionar sobre experiencias auténticas surgidas de los proyectos pedagógicos y la permanencia en la mesa es una garantía para el fortalecimiento de corrientes y tendencias; las voces de los estudiantes, de los maestros y las maestras e incluso de los padres de familia constituye el núcleo de las ponencias colectivas. Las ponencias son de la autoría de los grupos y sus nodos, y quienes no pertenecen a la Red y quieren participar lo hacen como asistentes que escuchan y preguntan, pero no con ponencia.

En 2021 las mesas de trabajo en el taller nacional fueron: 1) Literatura y lectura; 2) Escucha, oralidad y escritura; 3) Democracia e interculturalidad; 4) Infancia, lenguaje y educación; 5) La evaluación en la pedagogía por proyectos, y 6) La formación docente y la pedagogía por proyectos. Algunas de dichas ponencias son objeto de desarrollo para la publicación en libro digital e impreso, mismos que son objeto de trabajo en talleres de formación con otros docentes del país; los más recientes títulos del proyecto editorial de esta Red, son:

- » *Proyectos con-sentidos* (Muñoz, Rocha, Barrios, Cortés, Jaramillo y Paz, Grupo del Nodo Valle, 2019)
- » *Hacia la construcción de la lengua escrita en el grado Transición* (Espinosa; Nodo Norte del Valle, 2020)
- » *Proyectos, memoria y lectura compartida* (Arias, Pachón y Ramos, Grupo Metáforas; Nodo Bogotá, 2021)
- » *El carnaval como texto: una mirada desde la escuela* (Pertuz, Niebles, Perea, Grupo Identidad, 2021).

Estos libros y otros de la Colección Experiencias Pedagógicas, de la Red, muestran las rupturas con los modelos rígidos de la escuela, cuestionados con agudeza por Dewey en la pri-

mera década del siglo XX, en cuyas obras se fundamentan muchas de las ponencias y algunos de los libros; hay en efecto una reconfiguración metatextual de planteamientos en la relación entre textos clásicos sobre la educación y los textos surgidos de las experiencias:

... en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad. Los pupitres y las sillas están en posiciones fijas; se trata de los alumnos con precisión militar. Durante largos períodos se hojea una y otra vez el mismo libro de texto, en perjuicio de otras lecturas. Todos los temas son excluidos de la exposición, a excepción de los que vienen en el texto; tanto se enfatiza el sistema en la conducción de la exposición, que la espontaneidad queda excluida, y lo mismo ocurre con la novedad y la variedad. Estos ejemplos pueden parecer exagerados en el caso de la administración de las mejores escuelas. Pero en las escuelas cuyo objetivo principal consiste en establecer hábitos mecánicos y transmitir la uniformidad de conducta, las condiciones que estimulan el asombro y mantienen su energía y vitalidad quedan finalmente excluidas. (DEWEY, [1910], 1989, p. 67)

En contraste Dewey propone el trabajo con proyectos por cuanto propician dinámicas interactivas entre pares como condición de los aprendizajes en red y en contra de “la monotonía y la uniformidad”; en lugar de los pupitres y las sillas fijas los estudiantes trabajan en grupos alrededor de una mesa o en procesos de observación exterior según sean los horizontes del proyecto en desarrollo; la diversidad de textos es inevitable y su pertinencia deviene de la necesidad surgida de las indagaciones; los docentes, más que enseñantes, son interlocutores provocadores del pensamiento reflexivo. Asimismo, con la multidisciplinariedad inherente a la transversalidad se toma distancia o evita el compartimento curricular, tan recurrente en la escuela canónica, y se da lugar al descentramiento cognitivo y a los conocimientos extraescolares; al respecto, vale considerar lo que explica Martín Barbero (2013, p.9):

descentramiento significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por

escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a descentrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba a abajo que aquellas estatuyen.

Se trata del juego con la hipertextualidad que requiere de criterios, en estudiantes y docentes, para saber seleccionar la información o la explicación cognitiva pertinente según sean los horizontes de trabajo para procesarla y producir textos propios con el apoyo de los medios electrónicos. Ello requiere, por supuesto, las infraestructuras adecuadas: la herramienta y la conectividad.

Pero solo la constancia y la permanencia en una red académica con el perfil filosófico señalado posibilita la ruptura epistemológica que compromete a maestras y a maestros en el trayecto profesional de la docencia, en la formación continua y en la autoformación. El trabajo constante en cada grupo, entre grupos y entre nodos sin extraviar el sello de la Red (la pedagogía por proyectos), con la producción escrita y el apoyo en los medios electrónicos, han de ser referentes para los estímulos y los derechos que la legislación contempla en el escalafón de los docentes. Son referentes más auténticos que los de un examen homogéneo o la grabación de una clase especial para la evaluación del desempeño. Son pues premisas que la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje promueve.

Otras redes académicas

Entre las redes académicas es necesario ubicar también, por sus dinámicas, a algunas

asociaciones académicas. En la década de 1990 se fundaron asociaciones de maestros, maestras e investigadores universitarios interesados en profundizar en los problemas pedagógicos afines a algunas disciplinas, como la lingüística de las lenguas extranjeras (con énfasis en inglés y francés), las ciencias naturales y las matemáticas. Se destaca entre estas asociaciones la de matemáticas (Asociación Colombiana de Matemática Educativa; Asocolme, fundada en 1998), por su participación en las discusiones y decisiones en torno a las políticas curriculares para el área de matemáticas en los distintos niveles educativos. Es una asociación con sus propias singularidades: inscripción individual y abierta de maestros y maestras del área de matemáticas, realización de talleres anuales en las distintas regiones del país y constitución de grupos de trabajo según sean las prioridades.

Asocolme y la Red de Lenguaje son las que más se han pronunciado cuando las agencias gubernamentales en educación lo han requerido: ambas tuvieron una participación intensa en la construcción de los enfoques disciplinares y pedagógicos de los lineamientos curriculares de 1998, que todavía están vigentes, así como en los enfoques para las evaluaciones externas. Pero asimismo, cuando han aparecido enfoques distorsionantes y anacrónicos, han asumido posiciones críticas, como ocurriera con la primera versión de los estándares básicos de competencia de 2002, promulgados por el ministerio, los cuales fueron reelaborados con la participación de Asocolme, no así en el caso de la Red de Lenguaje que solicitó un tiempo prudencial para realizar talleres con docentes apuntando a la elaboración de dicho documento pero el ministerio se opuso y otros grupos lo reelaboraron en 2006.

En el portal de Asocolme, se exponen las actividades más recurrentes, una de las cuales fue la:

Coordinación del Encuentro de Grupos de trabajo para el análisis crítico de la propuesta inicial de estándares curriculares de matemáticas, pre-

sentada por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2002. Los resultados de este trabajo fueron publicados en el libro 5 de la **Colección Cuadernos de Matemática Educativa**. Este trabajo se constituyó en un referente importante para la construcción de la versión de Estándares básicos de matemáticas publicados en mayo de 2003. (Página web, ASOCOLME, registro de enero 6 de 2022)

Cada vez que los gobiernos contratan a expertos, nacionales o internacionales, de espaldas a las comunidades académicas (las asociaciones, las redes y los grupos de investigación), para definir la política pública en educación, la contradicción y el caos es una constante. El caso más reciente es el relacionado con los “derechos básicos de aprendizaje” y las mallas de aprendizaje (en 2015 y 2017 respectivamente) diseñados por personas con poca experiencia en el mundo cotidiano de las escuelas, como ocurriera con los estándares; también fue necesario escribir un libro para mostrar los retrocesos de dichos documentos (RED, 2017).

La función de las redes académicas es precisamente la de pronunciarse propositivamente cuando las políticas educativas son inconsultas o surgen de manipulaciones discursivas (afirmar que tal documento está sustentado en el legitimado por la comunidad cuando es contrario en sus enfoques). En consecuencia, es una función de las redes en educación contribuir en la construcción de las políticas, pero también estar alerta y reaccionar con fundamentos cuando son contrarias a las que han sido construidas con los maestros, las maestras y los investigadores.

Conclusiones

El trabajo en redes académicas en el campo de la educación determinará en gran parte las transformaciones de los sistemas educativos y de los procesos pedagógicos en las escuelas y en las familias; la complejidad cada vez mayor de lo que significa educar y aprender así lo indica; el trabajo en equipo con una actitud

exploratoria y holística es inevitable; las fronteras entre la escuela, las familias y el mundo de afuera serán progresivamente invisibles. En esta perspectiva lo que se ha llamado capacitación ira desapareciendo (de hecho, ya se percibe) para asumir las interacciones en redes académicas como estrategias auténticas de formación y autoformación.

Colombia tiene un recorrido en la constitución de redes académicas con maestros, maestras y docentes universitarios cuyos impactos se han visibilizado en portales, boletines, libros y revistas, pero se requiere de estudios más puntuales sobre los modos de proceder de otras redes como las que existen en las regiones periféricas o las que muchas otras universidades promueven y sostienen. En el universo de la entropía, como la que se experimenta con las tecnologías digitales, las redes académicas se extravían y únicamente sus miembros pueden explicitarlas a través de los medios mismos.

Las redes académicas en sus dinámicas no son homogéneas; cada una tiene sus propias singularidades; estudiarlas compromete un trabajo de investigación de gran aliento. En este artículo se caracterizaron algunas de las redes académicas de Colombia y la manera particular como convergen y se extienden cuando una desaparece. Las reflexiones confluyen en la importancia de distinguir entre redes académicas de carácter institucional y su contraparte: las redes académicas en las que maestros y maestras se empoderan y las asumen como estrategias para canalizar los resultados de sus investigaciones e innovaciones.

Referencias

ASOCOLME, en web, registro de enero 6 de 2022.

AGUDO, S.; CABRERA, E.; CHAVARRO, N.; RUIZ, M. Y JURADO, F. **Interacción y competencia comunicativa**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

ARIAS, C.; PACHÓN, T. Y RAMOS, G. **Proyectos, memoria y lectura compartida**. Bogotá: RedLenguaje, 2021.

guaje, 2021.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, [1910], 1989.

DEWEY, J. **Selección de textos**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2011.

ESPINOSA, S. **Hacia la construcción de la lengua escrita en el grado Transición**. Bogotá: RedLenguaje, 2020.

JOLIBERT, J. **Formar niños productores de textos**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1995.

JOLIBERT, J., & SRAIKI, C. **Des enfants lecteur et producteur de textes**. Paris: Hachette Livre, 2006.

JURADO, F. **Investigación, escritura y educación**. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 1997.

KILPATRICK, W. H. **The Project Method**. New York: Teachers College Record, 1918.

MARTÍN BARBERO, J. Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 32. Madrid: OEI, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley General de Educación**. Bogotá: MEN, 1994.

MIÑANA, C. Y COLECTIVO DE DIRECTIVOS . **En un vaivén sin hamaca**. La cotidianidad del directivo docente. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Madrid: Gredos, 1994.

MUÑOZ, M. L.; ROCHA, M.; BARRIOS, C.; CORTÉS, M.; JARAMILLO, D.; Y PAZ, G. **Proyectos con-sentidos**. Bogotá: RedLenguaje, 2019.

PERTUZ, W.; NIEBLES, O. y PEREA, N. **El carnaval como texto: una mirada desde la escuela**. Bogotá: RedLenguaje, 2021.

PROGRAMA RED (1996). **Memorias del Seminario El lenguaje en la ciencia y en la educación**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

PROGRAMA RED . **Memorias del Seminario La investigación en la escuela**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1997.

PROGRAMA RED . **La investigación en la escuela**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Portal redacademica.edu.co, 1998.

REDLENGUAJE . **Sobre los aprendizajes fundamentales**. Bogotá: RedLenguaje, 2017.

REDLENGUAJE. **La pedagogía por proyectos en**

el Nudo Bogotá de la RedLenguaje. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2019.

RED LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE.

Pedagogía, lenguaje y democracia. Bogotá: RedLenguaje, 2017.

Recebido em: 23/02/2022
Aprovado em: 05/03/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.