

pedagogía de la afirmación cultural

viaje a la escuela normal superior indígena de Uribia

María del Pilar Unda Bernal¹

Aroldo Eliécer Guardiola Ibarra²

*Cuando a Itaca salgas en el viaje,
desea que el camino sea largo,
pleno de peripecias,
pleno de conocimientos (...)
Que sean muchas las mañanas
en que con cuanta dicha, con cuanta alegría
entres a puertos nunca vistos:
detente en mercados fenicios,
y adquiere las bellas mercancías,
ámbares y ébanos, marfiles y corales,
y perfumes voluptuosos de toda clase,
los más que puedas,
anda a muchas ciudades egipcias
a aprender de los sabios.*

Constantine Cavafys

Arribar al corazón de la Guajira y encontrarse con estudiantes y maestros de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia —el municipio más grande de Colombia—, es descubrir el colorido, la sabiduría y la vida de una cultura ancestral: la Wayúu. Y es también una maravillosa aventura de saber para la *Expedición Pedagógica Nacional*, pues se trata de desentrañar una práctica pedagógica que, como en los tejidos de sus chinchorros, entrelazan hilos de múltiples colores, entrecruzan prácticas y propuestas atravesando la vida de la Escuela, desde preescolar hasta el ciclo complementario y desde el aula, pasando por los espacios ‘no curriculares’, hasta las prácticas de aquellas estudiantes que ya han optado por ser maestras, trabajando con niños, adultos y ancianos en sus rancherías.

Estudiantes y maestras indígenas nos reciben con el himno nacional en wayúunaiki. No es una actividad extraña: la recuperación de la lengua materna es un propósito desde preescolar hasta grado 12, como parte de una apuesta de la Normal por afianzar la identidad de la cultura. Las maestras en formación, ataviadas con mantas guajiras, afirman que su propuesta es intercultural y bilingüe, que han decidido ser maestras no para endosar a sus comunidades la cultura occidental y sus formas de explicar el mundo, sino para reconocer, valorar y afirmar su cultura. No lo dicen como repitiendo una lección; la fuerza de su voz y el brillo de sus miradas muestran el orgullo de su ser wayúu. Las maestras nos cuentan cómo circulan por la Normal las formas de

concebir y de explicar el mundo de esta cultura, lo cual no impide trabajar también las ideas de ciencia, de disciplina y de investigación occidentales, pero no para sustituir a las primeras. En esto consiste el bilingüismo, de esa manera se piensa la interculturalidad. Es desde la cultura propia, no negándola ni desconociéndola, como se hace una aproximación a lo otro.

Tal vez por ello se desdibuja la organización escolar por materias o disciplinas y se habla de ‘componentes’ para referirse a los espacios en los cuales se estructura la práctica. No se trata simplemente de un cambio de palabras, los contenidos y las interacciones entre éstos, en esta forma de hacer pedagogía definitivamente son otros.

Esta manera de ser Escuela Normal en Uribia no ha sido siempre la misma. Las maestras veteranas, quienes llevan unos años ejerciendo allí su profesión, nos cuentan que hubo un tiempo en el que las familias no querían que sus hijos se reconocieran como Wayúu. En las condiciones de vida y de segregación que vivían, era preferible salir de la Guajira, desplazarse a otros lugares, que sus jóvenes buscaran otros horizontes. Eran tiempos en que también las instituciones educativas, en concordancia con su tarea civilizadora, cumplían su ‘misión’ de convertir a los ‘indios guajiros’ en seres civilizados. Ahora sí serían personas, tendrían que aprender a hablar castellano, a pensar y comportarse de otros modos. Nos sorprendieron los resultados de las indagaciones con distintas personas, maestras y otros habitantes de Uribia, quienes resaltan el papel

¹ Profesora Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora Equipo Trabajo *Expedición Pedagógica Nacional*.

² Coordinador Ruta Afrocolombiana de la *Expedición Pedagógica Nacional* en el Caribe.

central de la Constitución del 91 en este proceso hacia la afirmación de la cultura Wayúu:

Antes se tenía una visión errada de los Wayúu, no se valoraba su cultura, eran considerados hasta como animales, se hablaba de dialecto, no de lengua ni de idioma. Se traían los muchachos a la escuela pero para civilizarlos 'queremos ser gente', 'queremos que se civilicen y que aprendan las costumbres de los arijunas'. Se empezó a estudiar la lengua wayúu como en el 85, se produjo así una revolución con los estudios de gramática y lingüística de Universidades de Venezuela y Colombia. Con ello se iniciaron unos programas piloto, en Camino Verde y Kamusi-chiwo, con una propuesta curricular y metodológica para trabajar el wayúunaiki, involucrando a los padres de familia para que comenzaran a ver la importancia de su lengua y la cultura wayúu y el progreso de sus hijos. La Normal de Uribia participó en esos programas. Más adelante, con la Constitución del 91, todo el mundo quería ser wayúu... eso fue tal vez producido por los resguardos, los recursos que se asignaron a éstos el fondo para educación.³

Lengua, vestido, vivienda, costumbres, formas de explicar el mundo, mitos y leyendas, distintos usos de las plantas, modos propios de ser familia, de ser sociedad, de hacer justicia. Son definitivamente otros contenidos pedagógicos, pero también otras maneras de hacer pedagogía, de ser maestro, de hacer Escuela. Y, en este caso, de formar maestros. Es

una pedagogía no curricularizada, no totalmente planificada, que se hace y se construye en permanente interacción con la cultura wayúu. Es una pedagogía viva, en movimiento, no cosificada. Tan diferente a la pedagogía sistema, tan lejana de los 'modelos pedagógicos', tan distante de convertirse en un modelo a ser replicado por otros. Es una pedagogía que se construye desde la punta del mapa de Colombia, (desde la 'pe eme' recalcan con sentido humorístico sus protagonistas), desde los bordes.

Es una historia de invención pedagógica, de maestros que se resisten a la repetición, al sinsentido, a convertirse en simples instrumentos de normas, manuales, currículos, cartillas. Por eso la investigación, entendida como una posibilidad de 'ir más allá de lo que se puede ver', según lo expresan las estudiantes del ciclo complementario, es necesaria, es parte constitutiva de esta manera de hacer pedagogía. La investigación es inherente a la práctica pedagógica, define la vida en el aula y a la vez se relaciona directamente con su entorno social y cultural. Así, se desdibujan también las fronteras entre el adentro y el afuera de la Escuela; las prácticas pedagógicas están inmersas en la cultura, actúan sobre ésta y a la vez se constituyen desde ella.

La cultura Wayúu es, en estas prácticas, la primera fuente de consulta tanto de estudiantes, como de maestros. No hay 'textos escolares'. El texto es la cultura y ésta se encuentra en permanente construcción. Van a sus rancherías y preguntan a sus padres y a los ancianos cuáles son sus plantas y dónde se consiguen, toman muestras, documentan

sus usos, experimentan. Con la fibra del cardón (cactus) y con barro han construido el Rincón Wayúu, donde encontramos los símbolos de todos los 'clanes' que conforman la comunidad indígena, vestidos de niños y adultos —las mantas difieren según la edad de las mujeres—, distintos tipos de chinchorro según el nivel social de la familia, instrumentos musicales y otros utensilios.

En la clase de ciencias los estudiantes de 4° y 5° hacen un trabajo de reconocimiento y recuperación de los usos medicinales de las plantas y en la clase de arte esos mismos niños organizan herbarios que muestran cada variedad, su uso y la manera de prepararlo. Y no de cualquier manera, interesa la forma de hacerlo; la estética es un contenido central a esta práctica pedagógica. También revisan documentos y libros, indagan en éstos sobre sus mitos y leyendas, acceden a Internet, hacen comparaciones, producen escritos. Por su parte, en la clase de cultura y lengua, las maestras no repiten, no se circunscriben a lo que dice un manual. El estudio del wayúunaiki, su lengua materna, da lugar a la construcción de diccionarios, a la elaboración de propuestas para su recuperación.

En el Semillero de Investigación, las estudiantes del Ciclo complementario, como parte de su formación como maestras, adelantan un trabajo en torno al cardón y al trupillo, indagan, preparan su trabajo de campo, localizan y visitan a una mujer mayor que aún preserva las prácticas de sus ancestros, observan cómo fabrica la cabuya y lo documentan. Se trata de recuperar una práctica

³ Entrevista a la profesora Mita para el video de la Expedición Pedagógica "Viaje Resumen", noviembre de 2002.

ancestral de la cultura wayúu, porque en el pasado reciente las comunidades indígenas trabajaban el trupillo y derivaban de él un material muy parecido a la cabuya que extraen otras comunidades del fique. Con este material fabrican mochilas y chinchorros, con la pulpa producen un shampoo que tiene la propiedad de mantener negro el color del cabello y evitar las canas y del corazón de esta misma planta extraen un tallo que sirve de alimento.

Son prácticas casi extinguidas. Sólo conservan este saber los ancianos; los de edad mediana y los jóvenes no tienen el conocimiento ni la destreza que se requiere para obtener los beneficios de estas plantas. El mérito del trabajo radica, entonces, no sólo en mostrar los productos que se obtienen, sino en el rescate de un saber propio a punto de perderse para siempre, si no se documenta y se definen estrategias para transmitirlos a las nuevas generaciones, no como productos exóticos, sino como ejemplo vivo de la sabiduría de la comunidad wayúu.

Nos encontramos aquí con otras espacialidades, con otra forma de hacer Escuela; se producen interacciones diversas, entre 'componentes' que se conectan en relación con aquello que en un momento dado es objeto de investigación de estudiantes y maestros: así, mientras en 'interculturalidad' investigan los mitos y leyendas, al mismo tiempo y en relación con el mismo material, en lingüística (woumaimpa) indagan los estilos literarios de la cultura wayúu. Un mismo objeto se convierte en referente de trabajo para diferentes espacios pedagógicos, para diferentes

maestros, muy lejos de esa separación entre disciplinas, áreas o asignaturas de esa Escuela única a la que continúan haciendo referencia las políticas oficiales, algunos expertos en investigación educativa, así como un buen número de programas de formación de maestros.

Ahora bien. Si queremos que esta forma particular de hacer pedagogía exista para la teoría, para el campo de saber propio de los maestros, es necesario que la nombremos y que la narremos de manera diferenciada. Tal vez así alcancemos nuevas comprensiones de esas formas de ser maestro y de hacer Escuela, ricas y diversas, como ésta, como cada una de aquellas de las que hemos tenido noticia a lo largo de los viajes de la *Expedición Pedagógica*. Estas prácticas no existen para los 'sistemas' o 'enfoques' que presentan las llamadas 'teorías pedagógicas'. Tampoco son, como algunos han pretendido, expresiones de una pedagogía 'eclectica'. Esta es definitivamente otra cosa, una de las formas de hacer Escuela que día tras día los maestros colombianos inventan. No se les puede seguir pidiendo a estas prácticas, capaces de decirnos tanto sobre nosotros mismos, que se encajonan y que se nombren desde aquellos referentes 'universales' a los que no pueden ni quieren responder. Son pedagogías que se construyen desde y con el lugar, desde la vida misma de nuestras poblaciones, de sus culturas, de sus condiciones de vida. El maestro no es ajeno a todo ello.

Como se ve, existen muchos ángulos de esta experiencia pedagógica que nos permitirían nombrar especí-

tos específicos de la misma: una pedagogía de la estética, una pedagogía de nuestra historia, una pedagogía wayúu.

Los expedicionarios, en nuestro encuentro con esta Normal, resaltamos su carácter y su contribución a la cultura propia. Por ello, y para diferenciarla de otras pedagogías, nos referimos a ella como una *Pedagogía de la afirmación cultural*. Surgida de las entrañas de este país pluriétnico, se ha ido construyendo en los últimos 17 años de la historia de la Escuela Normal, en interacción con las dinámicas y vaivenes de la comunidad Wayúu, su lengua materna, sus formas de vida y otras manifestaciones de su identidad. Y se configura también a través de sus manifestaciones escolares. La obra de teatro *El origen del arco iris y el color de los pájaros*, puesta en escena por niños y niñas de 4° y 5° de la Básica Primaria, es resultado de la indagación con los clanes y del diálogo con los ancianos realizados por estudiantes mayores, sobre la cosmovisión wayúu. El nombre nos habla de toda la magia, la estética y la fuerza de una obra dirigida por la maestra de teatro⁴, en interacción con el trabajo realizado por otros maestros en distintos espacios académicos. En la dramatización, los niños expresan con vitalidad la reivindicación de su cultura ancestral, hablan sin titubear de su cultura aborigen, de sus mitos y leyendas, como un bien cuyo valor está impregna-

4 La profesora Conchita, a quien hacemos un reconocimiento especial por la presentación que tuvimos el gusto de experimentar los expedicionarios, durante la visita realizada en noviembre de 2002 y posteriormente durante la grabación del video *Un viaje por las escuelas del país*, dirigido por Hollman Morris.

do en su sentido histórico y en la comunicación que persigue con la posteridad. La obra en sí es una expresión de la propuesta bilingüe e intercultural de esta pedagogía, a través del entrecruzamiento y juego ameno y delicioso, entre el castellano y el wayúunaiki.

El proyecto pedagógico de la Normal Indígena de Uribia no está libre de tensiones, observamos que su existencia se mueve en dos planos que en ocasiones no sólo no se conectan entre sí, sino que muestran contradicciones: el de lo formal, el del sistema, que se define y plasma por escrito en el Proyecto Educativo Institucional, en el centro del cual aparece la Pedagogía del Amor de Luis Amigó y el 'énfasis en lengua castellana', producto de las exigencias de las políticas educativas en boga; y por otra parte, el plano las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, orientado a la afirmación de la identidad cultural y al bilingüismo, subrayando el wayúunaiki como lengua materna.

Con todo, lo relevante son las dinámicas educativas de una institución, ubicada en un municipio como Uribia donde el 90% o más de la población pertenece a los distintos clanes de la comunidad wayüu, que le ha dado vida a importantes propuestas pedagógicas, reconociendo la riqueza de la cultura Wayúu, liberándola de los agentes departamentales y nacionales que han pretendido encapsularlas en 'modelos' y 'líneas' que las limitan y atrapan, negando con ello la vida que afortunadamente se resiste a ello y fluye. **17**

Barranquilla, 15 de febrero de 2003.

Huellas y testimonios

Una defensa de la educación pública

Si callan nuestra voz, hablan nuestras manos, habla nuestro cuerpo, hablan nuestros discípulos, hablan nuestras huellas... ese es el camino del maestro, por eso, está siempre presente.

María Cristina Martínez Pineda¹

Comienzo este texto con los versos de Silvio Rodríguez, 'para alcanzar un sueño no es necesario tener alas, basta con las manos, basta con las piernas, basta con las ganas...' Ello, porque el contexto de estas huellas y reflexiones se tornan esperanzadoras ante las búsquedas que nos convocan en este Foro por la defensa de la Educación Pública y por la dignificación y afirmación de la labor de los educadores.

Quiero expresar mi reconocimiento a los maestros que se han arriesgado a resistir² —en el sentido que plantea Sábato—, a aquellos que han comprendido que al participar en las instancias de decisión y al actuar en conjunto, en colectivos y redes pedagógicas, potencian otras maneras de ser maestros, de ser sujetos, desde cuyas interacciones emergen alternativas a las 'sin-salidas' que se nos imponen con las racionalidades técnicas y políticas de la ideológica imperante, que cada vez más se empeña en atrapar nuestras voces y ahogar nuestros sueños.

El contexto

¿Los maestros colombianos, 'efectivamente', están paralizados ante las políticas de arrasamiento a que se han sido sometidos? O, por el contrario, ¿desarrollan experiencias, muestran panoramas con nuevas subjetividades que ameritan ser visibilizadas? ¿Es estratégico negar los avances para mantener lo instituido e incrementar los miedos? Estos interrogantes dan lugar a las siguientes reflexiones que se orientan a fundamentar la hipótesis: Muchos maestros están reconstruyendo la forma de hacer Escuela y pedagogía, están reconociendo y fundamentando su función po-

* Ponencia presentada en el 2º. Foro por la defensa de la Educación Pública. Bogotá Octubre 2 al 4 de 2003.

1 Docente Investigadora. *Expedición Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.

2 "Permanecer unidos en la entrega a los demás y en el deseo absoluto de un mundo más humano, a resistirnos... Esto bastará para arriesgarnos a construir en conjunto, pero exige creación, novedad respecto a lo que estamos viviendo, y la creación solo surge en la libertad y está estrechamente ligada al sentido de la responsabilidad que es el poder que vence al miedo". Ernesto Sábato. *La resistencia*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

lítico-pedagógica, y se están constituyendo en sujetos-actores. Estas semillas de cambio están germinando en nuestro territorio y es necesario potenciarlas.

Las experiencias que documentan estos enunciados son, de un lado, las relacionadas con el incremento de la participación de los maestros en la formulación de Planes de Desarrollo y en los Planes Decenales de Educación, en particular los de Santander y Cundinamarca, y de otro, los avances de los grupos de maestros organizados en colectivos, mesas de trabajo y redes pedagógicas, que desde proyectos como la *Expedición Pedagógica Nacional*, se han hecho visibles.

Los maestros en los escenarios de formulación de política educativa

Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio —y no en ningún otro— donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no.

H. Arendt

La participación directa, activa y decidida de los educadores en la construcción de Planes Decenales de Educación, con los reveses, resistencias y limitaciones que estos ejercicios de formulación participativa de política educativa tienen, se constituye en un dispositivo de potenciación y fortalecimiento del maestro como sujeto con capacidad de acción política. Los esfuerzos de movilización por la educación ade-

lantados en Santander³ en la última década, con la figura de Mesas y Comités por la educación, y con el liderazgo de maestros y directivos docentes, así como su ascendente vinculación a los Consejos territoriales de planeación, a los equipos que formulan Planes Educativos Municipales y a otras instancias de decisión —como esferas de saber/poder—, permiten afirmar que se están vislumbrando caminos nuevos para realizar, desde lo local, los análisis de realidad social y educativa con el propósito de resistir a lo global. Igualmente, desde esta mirada contextualizada, se está potenciando el desarrollo de capacidades sociopolíticas de los maestros, lo cual amplía su constitución como sujetos.

Asimismo, y como acto más reciente, el hecho de que el 68% de los actores movilizados y participantes directos en la formulación del *Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2003-2012, un propósito colectivo*⁴, lo conformen maestros y directivos docentes, deja entrever que por grandes que sean las restricciones, los maestros creen que es posible construir maneras emergentes de gestar y planificar lo educativo. En sus voces y planteamientos existe un halo de esperanza y de resistencia, sus esfuerzos están dotados de voluntad y de deseo, tan necesarios en estos tiempos de transición hacia un estado de posguerra.

3 Véase MARTÍNEZ, Ma. Cristina y otros. *Huellas de un proceso transformador: La movilización por la educación en Santander*. Bogotá: Presencia, 2000.

4 Cfr. Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2003-2012 Un propósito Colectivo (en prensa).

Pero, ¿qué significan estos rastros de participación y de movilizaciones emergentes, en los espacios constituidos? ¿Es posible dar lugar a lo constituyente, en contextos configurados y establecidos?

Desde la perspectiva de constitución de nuevas subjetividades, afirmo que es en el contexto local donde es posible construir la resistencia a lo global. En lo local, surge el sujeto fundante —uno en proceso permanente de ampliación y enriquecimiento, como expresa Zemelman—. Allí, donde la racionalidad es prisionera de las lógicas del control, del determinismo de las acciones, de la pérdida del pensamiento utópico; allí, en el espacio cotidiano de interacción, es donde surgen las transformaciones, mediadas por el principio de 'indeterminismo'⁵, y por la fuerza de la acción colectiva. En este sentido, en el campo de trabajo de los maestros, es donde se gestan opciones alternativas.

Sin embargo, y para no pecar de ingenuos, es necesario tener presente estas nacientes experiencias de participación y de acción transformadora —cuyo verdadero valor está en las dinámicas que suscitan y disponen—, para leerlas desde lógicas complejas, abiertas, menos directivas. Sin duda, el valor agregado y acumulando se está dando en los sujetos que van más allá de los resultados de lo planificado; por ello, en estas experiencias las

5 Visto como la posibilidad de construir lo que no está determinado. En: *Anthropos. Sujeto: Existencia y Potencia*. Zemelman, Hugo. UNAM: México, 1998.

apuestas y las ganancias se centran más en los procesos que en los productos.

Estos actos participativos potencian en el maestro su capacidad para trabajar en equipo, lo acercan a leer y a comprender los problemas de contexto, a conocer y a intervenir en las instancias donde se definen los presupuestos y se toman decisiones. Estos saberes amplían su actuar y su mirada, su manera de ser sujeto, y lo hacen más fuerte, más resistente, más crítico frente a las políticas económicas que se imponen sin piedad. El poder de los maestros se robustece en estas instancias, en su saber/actuar, saber/intervenir, saber/direccionar, saber/decir, saber/definir. Ahí está su acción política y por ende su capacidad de defender y promover lo público.

Por otro lado, estas experiencias posibilitan a los maestros *'resolver el bloqueo que actualmente impide que una conciencia no participativa (la racionalidad analítico-instrumental) pueda ver a la conciencia participativa'*⁶. Además, les facilitan vencer el miedo, la apatía, la desesperanza —las aliadas del modelo neoliberal—, porque éste se alimenta de individuos pasivos que no protesten ni propongan, sujetos ingenuos, egoístas, *'antisujetos'* —como los llama Touraine—. Finalmente, brindan la oportunidad de concretar las maneras de ser incluyente y de constituirse en *'actor-potente, proponente'* de las iniciativas que, lejos de estos espacios, corren el

riesgo de quedarse como buenas ideas que no superan el nivel discursivo.

Los maestros crecen en red y se potencian como sujetos

No dudes que un pequeño grupo de ciudadanos pueda cambiar el mundo, de hecho, es la única cosa que siempre lo ha cambiado. Sólo se requiere: mucho trabajo, estar organizados y actuar rápido cuando se presentan las oportunidades.

Margaret Mead

La colectivización de los maestros no es novedosa en Colombia. Los cinco Encuentros nacionales de redes pedagógicas, la **Revista Nudos y Nodos** y el proyecto RED CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, las Red Pedagógica del Caribe, la Red de Innovaciones del sur occidente, los colectivos de Santander y las redes de Bogotá, entre otras, muestran esta realidad. La *Expedición Pedagógica Nacional*, ha reconocido la existencia de colectivos interdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales⁷, que avanzan en otros ámbitos y espacios de formación y actuación. El interés de incluirlos en estas reflexiones es ver los colectivos no sólo desde la perspectiva de cualificación del quehacer profesional de los maestros, sino como núcleos de potenciación de subjetividades político-pedagógicas.

Por ello me refiero a los grupos de maestros que se reúnen por decisión propia, que elaboran una agenda de

encuentros y de acciones colectivas, en la perspectiva de cualificar su quehacer pedagógico y de desarrollar proyectos alternativos. El acercamiento a estos colectivos, a sus prácticas y alcances, permite definirlos desde tres instancias: *Como estrategia de formación permanente*, porque en colectivo —en red— se promueve la ruptura de la concepción piramidal y jerárquica que ha predominado en la orientación y desarrollo de estos programas; no solo se trata de que los integrantes participen sino que sean protagonistas, actores y autores de los procesos que se agencien. *Como movimiento por la educación*, porque entre los integrantes circula conocimiento, se tejen afectos y se consolidan nuevas formas de organización, en el sentido planteado en las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo⁸: *'como una estrategia para llegar a la formulación de verdaderas políticas de Estado y no sólo de Gobierno, y a la apropiación de esas políticas por todos los estamentos de la sociedad'*; además, porque promueve la reflexión sobre las problemáticas educativas, su intervención y la toma de decisiones. Y, *como entidades proyecto*, en tanto que campo de nuevas subjetividades, desde la perspectiva que señala Castell⁹, como *'los actores sociales, que, basándose en los saberes y las realidades culturales que disponen, construyen una nue-*

6 *Ibid.*, p. 27.

7 Para ampliar este tema ver Formas organizativas de los maestros. En: Huellas y registros. Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: UPN, 2000.

8 Informe Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1993): Formaron parte de ella diez representantes de la inteligencia nacional, por lo que fue conocida como la Misión de los Sabios.

9 CASTELL, M. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial. 2000, p. 30.

va identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social'. Son espacios desde los cuales los maestros, como sujetos, se transforman y simultáneamente generan transformaciones pedagógicas, culturales y sociales.

¿Cuáles son las perspectivas esperanzadoras? ¿Por qué subjetividades políticas?

Hablo de fortalecer la constitución de subjetividades políticas, porque en ningún otro periodo de la historia de nuestro país se ha requerido con tanta urgencia la participación directa de actores sociales, entre ellos, la de los maestros, en la definición y desarrollo de políticas públicas que coadyuven en la reconstrucción de lo público.

Paulo Freire¹⁰ expresó *'todo acto educativo es un acto político'*, luego, *'todos los educadores somos sujetos públicos y políticos y hacemos política al hacer educación'*. Si el maestro como sujeto de saber adopta una conciencia de organización y de trabajo colectivo desde el cual potencie pensamiento y acciones críticas en defensa de lo público y de mejores condiciones socioeducativas, ahí connota lo político.

En esta dirección, es necesario señalar que existen organizaciones de maestros que están construyendo

otra forma de relación con las políticas educativas, que se están atreviendo a 'ser sujetos' en términos de Touraine¹¹: *'como el esfuerzo y el deseo del individuo de ser actor'*; es decir, con capacidad de ser interlocutor, generador y constructor de políticas y de cambios socioeducativos. De ahí que, del trabajo colectivo de los maestros en nuestro país, como la *Expedición Pedagógica Nacional*, muestre en sus hallazgos que los maestros intervienen en instancias donde se formula la política, los Planes de Desarrollo departamentales y municipales, en actos legislativos, Proyectos Institucionales y en reformas curriculares; este es el caso de las rutas de Santander y Magdalena Medio, para dar solo un ejemplo.

La *Expedición* encontró, igualmente, que muchos maestros usan las políticas para impulsar sus iniciativas y dar rienda suelta a la creatividad. Prueba de ello son los proyectos pedagógicos comunitarios y de aula, que sí bien se derivan de una normativa, la mayoría trasciende lo pedido y transita por lo diferente, lo alternativo, generando transformaciones en quienes los promueven. Otros, han aprendido a no temer a lo impuesto, a estar en el límite, a resistir a la norma que arrasa su dignidad, su condición de profesional de la educación, y proponen otras maneras de interpretar y de aplicar su saber, y esta condición de 'maestros al límite' se la da el saber, lo que lo hace político.

Estos, entre muchos, son hallazgos que no se han hecho visibles y que las investigaciones 'formales', por llamarlas de algún modo, no dicen y que nosotros creemos que todos los maestros del país deben conocer para crear sinergia, para fortalecerse y para hacerse potentes.

Por otro lado, y quizá el aspecto más importante, es la necesidad de fortalecer *la dimensión política de sujeto*, que connota capacidades específicas, como la solidaridad comunitaria, la crítica, la capacidad de leer y de transformar la realidad social. Lo instituyente y potencial es constituir subjetividades políticas capaces de intervenir en la defensa de lo público, de proponer alternativas a nuestra realidad colombiana y de resistir a las acciones que distancien de los verdaderos propósitos educativos.

En esta relación, y aun sin mayores desarrollos, arriesgo la hipótesis que *las redes y proyectos como la Expedición Pedagógica nos están permitiendo identificar que la categoría del maestro como sujeto político ya tiene contenido*. La dimensión política del sujeto está en su manera de ser, pensar y actuar. En los maestros, se puede testimoniar cómo y para qué enseña, cómo planifica, argumenta y asume cada intervención, las concepciones desde las cuales aborda el análisis de la realidad, la calidad de su participación y su toma de decisiones. ■

10 Voces de Freire en su último video.

11 Touraine, A. (1998) ¿Podremos vivir juntos iguales o diferentes? PCC: Madrid.