



Centro de la Industria, la Empresa y los Servicios, Neiva, Huila. Foto Yosip Pelaez

La comunagogía y la formación de maestros alternativos

The comunagogía and the formation of alternative teachers / A comunagogia e a formação de professores alternativos

Juan Carlos Jaime Fajardo²

RESUMEN: El artículo expone tránsitos de la formación docente a partir de prácticas educativas que, desde la comunagogía, van configurando trayectos de soberanías epistémicas en instituciones públicas del Distrito de Bogotá. Este proceso de formación establece rupturas, entre otras, con concepciones antropocéntricas y mercantiles del tiempo, con la fragmentación de saberes; a cambio, van emergiendo ideas de reciprocidad con la naturaleza, interpretaciones variopintas sobre la realidad, un magisterio empoderado en su quehacer trascendiendo los horarios establecidos y, en suma, un maestro alternativo. **Palabras clave:** Formación docente, educación alternativa, magisterio alternativo, comunagogía. **ABSTRACT:** The article exposes transitions of teacher training from educational practices which, from the comunagogía, are configuring trajectories of epistemic sovereignty in public institutions of the District of Bogotá. This process of formation establishes ruptures, among others, with anthropocentric and mercantile conceptions of time, with the fragmentation of knowledge; In return, are emerging ideas of reciprocity with nature, diverse interpretations of reality, empowered teachers in their work transcending established schedules and, in short, an alternative teacher. **Keywords:** Teacher training, alternative education, alternative teachers, comunagogía. **RESUMO:** O artigo expõe transições de formação de professores a partir de práticas educativas que, a partir da comunagogia, configuram trajetórias de soberania epistêmica em instituições públicas do Distrito de Bogotá. Esse processo de formação estabelece rupturas, entre outras, com concepções antropocêntricas e mercantis do tempo, com a fragmentação do conhecimento; Em contrapartida, estão surgindo idéias de reciprocidade com a natureza, diversas interpretações da realidade, um ensino potencializado em seu trabalho, transcendendo os horários estabelecidos e, em suma, um professor alternativo. **Palavras-chave:** Formação de professores, educação alternativa, ensino alternativo, comunagogia.

Fecha de recepción: 20 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 14 de septiembre 2018

<https://doi.org/10.24236/24631388.n7.2019.1922>

Presentación

Este texto aborda lo relacionado con la configuración de una subjetividad instituyente en los maestros y maestras que participan de redes magisteriales en Bogotá, quienes asumen alternativas a la política educativa hegemónica a partir de la formación de una soberanía epistémica fruto de prácticas educativas relacionadas con la comunagogía (Jaime, 2017a), y de esta manera constituyen huellas emancipadoras resultado de su acción colectiva. Se expone con el fin de evidenciar cómo la configuración de una subjetividad comunagógica se está dando en tales procesos, lo que aporta a la formación de maestros que se asumen alternativos.

Si bien la comunagogía se expresa en cinco horcones (Jaime, 2017a), este documento se delimita al de soberanía epistémica, por manifestar avances importantes en la formación de maestros alternativos, expresando aspectos de la subjetividad instituyente en tanto constituye lecturas críticas sobre la realidad y construye horizontes de posibilidad (Torres, 2006), configurando así una función espiritual de la subjetividad que orienta la cosmovisión de los actores (Barragán, 2017) y, en este caso, orienta las prácticas educativas, de ahí la particularidad de la presente exposición.

Dicho horcón emergió al reconocer, en la “comunitariedad” propuesta por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004), la importancia de la cosmovisión en la orientación de la vida escolar, junto a la necesidad de enfatizar en lo epistémico en los procesos de reconstitución del Ayllu propuestos en el Taller de Historia Oral Andino (Torres, 2013).

Para efectuar la investigación, se seleccionaron tres redes de maestros de la ciudad de Bogotá, considerando los siguientes criterios: que dentro de sus apuestas contemplaran la intención de realizar prácticas pedagógicas alternativas; que cuenten con mínimo 5 integrantes regidos por el Estatuto Docente 1278 de 2002, pues es sobre quienes recaen con mayor frecuencia las medidas de control, como la evaluación de desempeño; que tuvieran una trayectoria de mínimo 5 años de organización colectiva; y que hayan adelantado proyectos colectivos.

Así, se seleccionaron: La red Tulpa, de la cual hacen parte la REATS, y el colectivo Flor de Fango, el colectivo Nuevos Maestros por la Educación (NME) y el Colectivo de la IED José Celestino Mutis (Mochuelo Bajo); adicionalmente, se referenciaron algunas dinámicas de la red Tejiendo Sueños y Realidades y del Círculo Pedagógico de la ADE. Antes que evaluarlas, o centrarse en las carencias o dificultades, se procura visibilizar su recorrido comunagógico en la ciudad.

La formación de una soberanía epistémica en los maestros y maestras que participan en redes magisteriales

Este es uno de los ámbitos de problematización más agudos en la cotidianidad escolar; más aún, cuando la rigen conceptos mercantiles como eficiencia, competencias, mérito individual, etc. Racionalidades que “(...) se traducen en formas de dominación que reproducen jerarquías sociales epistémicas, geopolíticas imbricadas con la racionalización y con un sentido de lo cultural como fronteras políticas” (Medina, Verdejo y Calvo, 2015, p. 30).

Al retomar lo planteado por Armando Bartra (2011) sobre los pueblos mesoamericanos y su construcción epistémica, se puede afirmar que acabar con la minusvalía epistémica que hace parte del colonialismo interno es el primer punto de la emancipación. La soberanía epistémica es una necesidad para la emergencia de lo alternativo, aunque, como afirma Santos (2006), sea difícil el des-aprendizaje de la epistemología instalada, se hace posible en los procesos educativos; por ejemplo, trazando rupturas, entre otros, con el eurocentrismo y el antropocentrismo; dicha soberanía no pretende el pensamiento único, por el contrario, busca que florezcan diversas epistemologías.

Vale resaltar que en otros escenarios educativos, como en los pueblos originarios de Latinoamérica, ha sido posible el recorrido hacia la soberanía epistémica, constituyendo trayectos de emancipación (Jaime, 2017a). Al respecto, Castoriadis (1986) afirma que:

[es] esta creación histórica de la autonomía y, repito, de un nuevo tipo de ser, la que pone en tela de juicio las verdaderas leyes de su existencia, la cual ha condicionado la posibilidad de una discusión, o algo más importante aún, la posibilidad de una genuina acción política (Castoriadis, 1986, párr. 46).

Si bien el proceso hacia la soberanía epistémica afronta algunas dificultades mayores en la ciudad, el cambio de concepción sobre el quehacer educativo manifiesta procesos de formación en los maestros y maestras, lo que incide en las prácticas que establecen rupturas con lo instituido, como por ejemplo contra: la visión antropocéntrica, las explicaciones positivistas, la mercantilización del tiempo y la sumisión de los estudiantes, reconociendo su papel como sujetos. A continuación se exponen algunos tránsitos en la concepción de los maestros que participaron de las redes magisteriales como parte de su formación.

Concebir la escuela como posibilidad

Los partícipes de estas redes expresan que, en el quehacer cotidiano, los maestros y maestras conviven con la tensión entre el currículo oficial y el oculto; al respecto, uno de ellos cuenta que:

[...] obviamente uno cumple unos parámetros que son dados desde afuera, se siguen unos estándares, se siguen unas competencias básicas. En medio de eso hay la posibilidad, algunos autores lo han denominado currículo oculto, es una relación en la que el hacer pedagógico y la práctica pedagógica están en función de la transformación (Pérez, comunicación personal, Septiembre, 2016).

Entonces, el currículo se interpreta como un campo en el que emergen posibilidades para la transformación escolar. Las interpretaciones críticas que efectúan estas redes magisteriales sobre la realidad escolar, hacen parte de las funciones cognoscitivas de la subjetividad (Torres, 2006). Expresan una subjetividad de la esperanza a pesar de la adversidad que identifican en la escuela, lo que coincide con perspectivas críticas. En ellas se reconocen las posibilidades y rupturas necesarias para agenciar sus apuestas educativas. Siguiendo a Torres (2009), una de las particularidades de los paradigmas emancipatorios es la interpretación crítica de la realidad, pues leer el contexto escolar de esta manera posiciona a las redes magisteriales en su actuación.

Dicha lectura se distancia de las interpretaciones reproduccionistas que autores como Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron, Althusser, entre otros, han hecho de la escuela. Por el contrario, se concibe como un escenario en disputa y de posibilidades, tal como ha sido asumida por las perspectivas de la pedagogía crítica. Tal punto de partida lleva a estos colectivos magisteriales a construir apuestas educativas, pedagógicas y políticas desde el contexto escolar; en este caso, en instituciones públicas del Distrito de Bogotá, pues consideran que en dicho escenario existen posibilidades para la escuela alternativa y para la emergencia de soberanías epistémicas.

Concebir la naturaleza como complemento

Una de las reflexiones frecuentes de los maestros y maestras que participan en estas redes magisteriales, gira alrededor de la matriz antropocéntrica instalada en la hegemonía cultural, que concibe la naturaleza como recurso y no como parte complementaria del ser humano. En ese sentido, proponen relaciones de complementariedad con la naturaleza; son variadas las prácticas educativas que van configurando esta ruptura.

En Bogotá, la experiencia del proyecto “Cudadanos y ciudadanas” de la institución José Celestino Mutis, en la localidad Ciudad Bolívar, agenciada por un colectivo de maestros y maestras con el sub-proyecto “Josefina”, para transformar la vida de los animales, y el sub-proyecto “Jardín productivo Agroecológico”, busca acercar a los estudiantes a prácticas culturales como la agricultura, en el mejoramiento de la relación sociedad naturaleza (Bonilla, 2015, p. 89).

De igual manera, el surgimiento de huertas escolares, algunas promovidas por maestros y maestras que participan en las redes, efectuando reflexiones sobre la relación ser humano-naturaleza, expresan otro ejemplo. Tal relación con lo natural comienza a generar deliberaciones sobre las diferentes problemáticas sociales y ambientales de la comunidad; el estudiante y el maestro empiezan a ser conscientes de las consecuencias negativas y perjudiciales del consumismo, priorizando la protección del medio ambiente sobre los valores sociales económicos del capital. En relación a ello, el docente Carlos Montes afirma:

[...] uno entiende que el chico dice: comprar no me va a dar agua, comprar no me va a dar alimento ni me va a fortalecer la tierra, la fábrica de ladrillos que me queda al lado genera empleos y dinero, pero no nos va a cuidar la tierra o la naturaleza. Digamos que en ese sentido los chicos empiezan a pensarse que el consumismo no es tan bueno para el ser humano (Montes, comunicación personal, Enero, 2017).

Lo anterior expresa, para maestros y estudiantes, un tránsito hacia la defensa y el valor de la naturaleza, no como recurso, sino como medio de vida y bien común. Como dijera en algún momento Boaventura de Sousa Santos, es una muestra de la ruptura con la monocultura de la producción capitalista, que depreda la vida y expresa una apuesta epistemológica que pasa del antropocentrismo a dar relevancia a la relación, tanto de reciprocidad, como de complementariedad, entre las personas y naturaleza; es decir, establecer relaciones armónicas con la naturaleza se constituye en un cambio filosófico radical (Houtart, 2011).

Concebir la realidad compleja

Por otra parte, estas redes magisteriales hacen uso de otros saberes para explicar aspectos de la realidad, que trascienden la postura positivista de algunas disciplinas; por ejemplo, ante la buena cosecha de hortalizas en la huerta cultivada por el grupo del maestro Haiber, eran frecuentes las siguientes inquietudes:

[...] ¿Usted qué semillas utiliza?, ¿cómo hace para que crezcan tan rápido las plantas? Nosotros contestábamos que el único químico que aplicamos es amor [...], hay unas niñas que decían: ¿será que nosotros no podemos entrar a la huerta, cuando estamos de malgenio?, sabemos que nuestras energías influyen en el crecimiento de las plantas, entonces si estoy mal no trabajo porque le hago daño al ser vivo que estamos cuidando. Este tipo de reflexiones mutuas entre estudiantes y maestros empezaron a generarse a partir del trabajo en el jardín (Leguizamón, comunicación personal, Diciembre, 2016).

Adicionalmente, estas redes asumen las formas de pensamiento y saber de los pueblos originarios: “En el año 2008 se inicia la reflexión sobre el apoyo a los esfuerzos del proceso MINGA, del cual se ha retomado, por ejemplo, la concepción indígena sobre mapa y territorio” (REATS, 2010, p. 8). Este tipo de saberes permite que estudiantes y docente tengan un acercamiento más afectivo hacia la naturaleza y que den cabida a otras explicaciones sobre la realidad; según un docente de los líderes del proyecto de la huerta, los ejercicios realizados generan transformaciones considerables en la relación entre seres humanos y la naturaleza. Mostrando otras maneras de relacionarse con la realidad, de explicarla, pensarla y de hacerla distinta a las racionalidades instituidas.

Concebir el tiempo como oportunidad política

También los partícipes de estas redes establecen rupturas con la lógica mercantil del tiempo, pues asisten al colegio y a los territorios para efectuar actividades educativas más allá de los horarios laborales establecidos. Si bien esto se dificulta en la ciudad, existen varios casos donde los maestros y maestras visitan los territorios escolares durante los fines de semana para agenciar apuestas educativas populares, como los integrantes de Nuevos Maestros por la Educación (NME), Librementes, La Tulpa Educativa o La REATS, entre otras redes, quienes programan actividades en los territorios en los fines de semana.

Como se dijo, esta cosmovisión hace que el maestro o maestra de la comunagoría asuma su trabajo sin extrañamiento³ y, por el contrario, lo disfrute, aportando su tiempo al proceso comunitario. Puede afirmarse que parten de otra cosmovisión; por ejemplo, dando otro sentido al tiempo, pues no lo miden de acuerdo al horario escolar, sino a sus apuestas políticas; eso se llama cosmovivencia, cuando la cosmovisión se pone en práctica desde otra ecología temporal (Santos, 2006).

Concebir al estudiante como sujeto

En dicha ruptura epistémica, los(as) estudiantes y maestros(as) cobran protagonismo y logran un empoderamiento que les permite denunciar los problemas de su comunidad, consiguiendo a la vez comprender amplia y detalladamente las causas y consecuencias del problema. Lo anterior también permite que la relación de formación y conocimiento entre docentes y estudiantes sea fortalecida, pues estas dinámicas le permiten al maestro o maestra aprender de sus educandos. Este aspecto es detallado por la maestra Duarte:

[...] poder asistir a una audiencia donde se denunciaba toda la problemática del relleno y la expansión del relleno, ver niños de cuarto de primaria de nuestro colectivo REATS presentando tablas estadísticas, donde mostraban cuántos niños de su comunidad estaban infectados, cuántos estaban enfermos. Mostrar el caso de una niña a la que se le cayó la córnea producto de la contaminación tan terrible que se da en esos lugares. Ir, por ejemplo, al parque alto de la Estancia, donde hay problemas de remoción en masa, el más grave que hay de Suramérica. Un niño de doce años con su megáfono explicándonos a todos los demás en qué consistía la problemática, cómo se habían desplazado los barrios, cómo los habían tenido que reubicar. Nosotros aprendíamos de ellos y les preguntábamos a ellos. Romper todos esos paradigmas de que hay un sabedor y nosotros los escuchamos [...] todos aprendemos de todos, como el niño de cinco años que tiene un saber que nos puede comunicar (Duarte, comunicación personal, Marzo, 2016).

Reconocer a los estudiantes como sujetos y productores de saber es un tránsito relevante en la formación de maestros y maestras en la escuela actual, en la que predomina la idea de que son los únicos portadores de saberes. Estos procesos de formación parten de la praxis educativa, donde la reflexión colectiva da lugar a la coformación, configurando una subjetividad instituyente, lo que se expresa en los movimientos señalados. Dichos tránsitos sobre cómo se concibe el proceso educativo van configurando soberanías epistémicas en estos maestros, haciéndoles alternativos.

Los procesos de formación en estas redes magisteriales se semejan, como se dijo, a lo planteado por el Taller de Historia Oral Andina (THOA), cuya bandera es la reconstitución del *Ayllu*, especialmente en su dimensión epistémica (Torres, 2013); prácticas similares a la llamada soberanía pedagógica:

[...] la cual se sustenta en el necesario debate social que implica: [...] el acto educativo debe convertirse

en el proceso de apropiación de las herramientas necesarias para [...] la incorporación, en el diálogo con toda la sociedad, de contenidos que defiendan la tierra (Cogno y Casevecchie, 2015, pp. 349-362).

Apuestas que coinciden con lo planteado por el Circulo Pedagógico de la ADE: Educación alternativa es la que transforma la estructura racionalizada de la escuela, para reivindicar escenarios de saberes propios que permitan soñar y vivir de otras maneras y también realizar procesos de resistencia a lo hegemónico” (Circulo Pedagógico de la ADE, 2016, p. 1). Estas apuestas cobran relevancia en la medida en que se centran en otras maneras de conocer, pensar, vivir y hacer el mundo, estableciendo rupturas con formas epistémicas instaladas en la escuela actual.

En tal sentido, Martínez (2008) evidencia el papel fundamental de las redes en la constitución de sujetos y saberes, principalmente en los maestros que participan en las acciones colectivas, entendiendo, entonces:

[...] la red pedagógica como una forma de organización de los maestros, construida desde la voluntad y el deseo de los integrantes, que logra convertirse en terreno fértil para la constitución de sujetos y saberes (Martínez, 2008, p. 19).

En síntesis, a pesar del control y la regulación docente instalados hoy en la escuela, las redes magisteriales logran emerger (Jaime, 2017b) y por ello posibilitan los procesos de formación, autoformación y coformación, en donde los(as) maestros(as) y la educación, relacionada con la comunagogía, establecen otras matrices de lectura y proyección de la realidad, las cuales constituyen relaciones de complementariedad y reciprocidad con la naturaleza y tienen otra cosmovisión sobre el quehacer del maestro. De la misma forma, siguiendo a Santos (2006), rompen con varias mono-culturas que responden, tanto a la razón indolente, como a las maneras de pensar instaladas. Se trata, entonces, de construir una epistemología del sur.

Referencias

- Barragán, D. (2017). *Procesos formativos de la consejería mujer, familia y generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos*. Tesis no publicada, Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bartra, A. (2011). *Tiempo de mitos y carnaval*. México: Ítaca. Obtenido el 7 de Mayo de 2017 desde <https://unpensamientomundano.files.wordpress.com/2015/02/tiempo-de-mitos.pdf>
- Becerril, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoym, una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca*. Tesis no publicada, Maestría en Desarrollo Rural. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Bonilla, N. (2015). *Aprender a vivir: una experiencia de educación ambiental en el Colegio Rural José Celestino Mutis*. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Economía. Bogotá,

- Universidad Nacional de Colombia. Obtenido desde http://bdigital.unal.edu.co/51204/1/Tesis%20Nancy_Maestria%20%20V.10_03_2016.pdf (9 de agosto de 2016)
- Castoriadis, C. (1986). *El campo de lo social histórico*. México. Obtenido desde http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html
- Círculo Pedagógico de la ADE. (2016). *Acumulado teórico sobre lo alternativo*. Trabajo presentado en la mesa sobre prácticas alternativas, II Asamblea Pedagógica Distrital promovida por la ADE, Septiembre, Bogotá.
- Cogno, S., y Casevecchie, A. (2015). Soberanía pedagógica, hacer visible los derechos. En Medina, P. (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos. Obtenido el 9 de Mayo de 2017 desde <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2015/08/pedagogias-insumisas-indice.pdf>
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004) *¿Qué pasaría si en la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural*. Bogotá: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Houtart, F. (2011). *De los bienes comunes al bien común de la humanidad*. Fundación Rosa Luxemburgo. Obtenido el 8 de Febrero de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407736379013.pdf>
- Jaime, J. (2017a). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. *Argumentos*, Vol. 30, No. 83, pp. 197-218. Obtenido el 5 de Noviembre de 2017 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552649009>
- Jaime, J. (2017b). Redes magisteriales en medio de la regulación social y el control docente. *Educación y Ciudad*, No. 33, pp. 29-40. Obtenido el 5 de Febrero de 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213574>
- Martínez M. (2008). *Redes pedagógicas. La constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.
- Marx, K., y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Obtenido el 9 de Mayo de 2017 desde <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2015/08/pedagogias-insumisas-indice.pdf>
- Medina, P., Verdejo, R., y Calvo, M. (2015). A manera de introducción. *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Coord. Patricia Medina Melgarejo. Obtenido el 9 de Mayo de 2017 desde <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2015/08/pedagogias-insumisas-indice.pdf>
- REATS. (2010). *Susurros del territorio, proceso de sistematización*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, B. (2006). *Hacia una sociología de las ausencias, una epistemología del sur*. Obtenido el 5 de Octubre de 2016 desde <http://bibliotecavirtual.clacso.ar/arlibors/edición/santos/capitulo%201.pdf>
- Torres A. (2006, Enero-Junio). Subjetividad y sujeto, perspectiva para abordar los social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, No. 50, pp. 86-103. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido el 28 de Abril de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Torres A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, No. 30, pp. 19-32. Obtenido el 19 de Junio de 2017 desde <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1338>
- Torres A. (2013). *El retorno a la comunidad, problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE, El Búho.

Notas

- 1 El texto hace parte del capítulo V de la tesis doctoral “La comunagogía: subjetividad alternativa en las prácticas educativas en la acción colectiva de las redes magisteriales”, sustentada por el autor en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Mayo de 2018.
- 2 Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Estudios Sociales Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en análisis de Políticas Públicas Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo Aprendizaje Autónomo, Unad. Sociólogo Universidad Nacional de Colombia. Maestro del Distrito de Bogotá IED Luis Vargas Tejada.cajafa2005@yahoo.com
- 3 En el sentido de Marx y Engels en *La ideología alemana* (1974).