



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2024,
Volumen 8, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4

HISTORIA DE LUCHA Y REIVINDICACIONES DE REDES Y COLECTIVOS DE MAESTROS EN LATINOAMÉRICA

**HISTORY OF STRUGGLE AND DEMANDS OF NETWORKS
AND GROUPS OF TEACHERS IN LATIN AMERICA**

Lizeth Marcela Díaz Becerra
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13343

Historia de Lucha y Reivindicaciones de Redes y Colectivos de Maestros en Latinoamérica

Lizeth Marcela Díaz Becerra¹marceladiazb2016@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-0644-4599>

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

RESUMEN

Este artículo hace parte de los desarrollos del estado del arte de la investigación doctoral titulada Prácticas Pedagógicas Emancipatorias de las redes y colectivos de maestros en Latinoamérica, asesorado por la doctora María Cristina Martínez del grupo de investigación Educación y Cultura política del énfasis de Educación, Cultura y Sociedad adscrito al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El objetivo es presentar los alcances de la acción colectiva y de las prácticas pedagógicas de los maestros en red en tres escenarios: el Movimiento Pedagógico Nacional de 1982; la Expedición Pedagógica Nacional dada en 1999 y los diez Encuentros Iberoamericanos de redes y colectivos de maestros desde 1992 hasta la actualidad. Lo anterior, parte del análisis documental de tesis doctorales, trabajos de investigación y/o artículos publicados en torno a esta línea de tiempo. Como resultado, se evidencia que la práctica pedagógica de los maestros en red se transforma gracias al diálogo de saberes que surge en la acción colectiva, en donde los maestros entrelazan su conocimiento pedagógico con las prácticas pedagógicas in situ logrando un desplazamiento epistémico, crítico, práctico y axiológico que origina prácticas pedagógicas con principio emancipador.

Palabras clave: redes y colectivos de maestros, práctica pedagógica, emancipación

¹ Autor principal.

Correspondencia: marceladiazb2016@gmail.com; lm Diazb@upn.edu.co

History of Struggle and Demands of Networks and Groups of Teachers in Latin America

ABSTRACT

This article is part of the developments of the state of the art of doctoral research entitled Emancipatory Pedagogical Practices of networks and groups of teachers in Latin America, advised by Dr. María Cristina Martínez from the Education and Political Culture research group with the emphasis on Education, Culture and Society assigned to the Interinstitutional Doctorate in Education of the National Pedagogical University of Colombia. The objective is to present the scope of collective action and pedagogical practices of network teachers in three scenarios: the National Pedagogical Movement of 1982; the National Pedagogical Expedition given in 1999 and the ten Ibero-American Meetings of networks and groups of teachers from 1992 to the present. The above is based on the documentary analysis of doctoral theses, research works and/or articles published around this timeline. As a result, it is evident that the pedagogical practice of teachers in the network is transformed thanks to the dialogue of knowledge that arises in collective action, where teachers intertwine their pedagogical knowledge with pedagogical practices in situ, achieving an epistemic, critical, practical displacement. and axiological that originates pedagogical practices with an emancipatory principle.

Keywords: teacher networks and collectives, pedagogical practice, emancipation

Artículo recibido 10 julio 2024

Aceptado para publicación: 15 agosto 2024



INTRODUCCIÓN

Por más de cuarenta años las redes y colectivos de maestros se han venido constituyendo desde diversas latitudes, en otras formas de organización y colectivización alternas a las instaladas que resisten al complejo contexto mundial y latinoamericano suscrito a la racionalidad económica que reduce los ámbitos político-sociales a una lógica del capital humano que atraviesa, funda y sostiene “la escuela empresa”, la cual, se esfuerza por reproducir la sociedad de mercado, el patriarcado, la pobreza y las desigualdades que generan crisis en nuestras comunidades.

En las redes y colectivos, la práctica pedagógica se nutre con el diálogo que se da entre maestros en los que se entrelazan los saberes académicos y la experiencia con la vida cotidiana, de tal manera, que es posible evidenciar un desplazamiento epistémico, crítico, práctico y axiológico que se refleja en la transformación de la práctica pedagógica con base en las necesidades e intereses de los niños, niñas, jóvenes y/o comunidades, lo cual, está por fuera de los estándares científicos y las mediciones cuantitativas del saber. Estas prácticas colectivas tienen un papel protagónico al reconocer el potencial del maestro en red como sujeto de saber que transforma su saber epistémico al reflexionar sobre su propia experiencia (Zemelman, 2011) con “otros” y al desplegar su capacidad de agencia al proponer prácticas pedagógicas emancipatorias desde el aula, las instituciones y/o comunidades que dan cabida al “entre”, “con”, “nosotros” (Martínez, 2006; Berlanga 2018), en espacios de encuentro y diálogo entre diferentes actores educativos (Jaime, 2018).

Estos encuentros, propician prácticas de resistencia, innovación, transformación y/o emancipatorias desde el “nosotros” como principio de lo común que perciben el problema como excedente y donación de sentido (Connelly, Clandinin y Larrosa, 1995; Berlanga, 2018), para finalmente, en la acción colectiva, afirmar y organizar la esperanza como devenir del maestro en red, como sujeto emancipador (Direnstein, 2016) que produce saber pedagógico desde su quehacer.

Dada su relevancia, es de vital importancia explorar más a fondo los alcances emancipatorios de la acción colectiva y de las prácticas pedagógicas de las redes y colectivos de docentes en América Latina. Al hacerlo, podemos comenzar a llenar la brecha en la literatura académica y proporcionar a los maestros las herramientas y/o el conocimiento que necesitan para transformar la educación en sus aulas, instituciones y comunidades.

METODOLOGÍA

El enfoque investigativo es cualitativo-hermenéutico porque estudia la realidad desde la práctica pedagógica del maestro en red en su contexto natural ya sea el aula, colegio y/o comunidad, para ello, se recoge y analiza la información de las narrativas, prácticas pedagógicas y producciones académicas para hacer de ellos una interpretación y así construir sentido y significado. Como lo señala Sampieri, Fernández y Baptista (2014), “se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta” (p. 85), este enfoque permite al investigador ser “parte del fenómeno estudiado” (Hernández et al., 2014, p. 9)

El tipo y diseño de investigación es descriptivo porque describe y analiza la acción colectiva y las prácticas pedagógicas de las redes y colectivos de maestros (sujetos de investigación) con base en el análisis de los datos recopilados en fuentes documentales en torno a tres momentos significativos:

El Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición pedagógica y los diez Encuentros Iberoamericanos.

Rastros y huesos del movimiento pedagógico

En la presente revisión documental, dentro la multiplicidad de abordajes que sobre las redes y colectivos de maestros se ha venido realizando desde la década de los años 80 en Latinoamérica, se consideró pertinente dar una mirada al alcance de la acción reflexiva de las redes y colectivos de maestros en torno a la política educativa, el contexto y las prácticas pedagógicas.

Mockus (1984) citado en Santamaría (2017), resalta que el Movimiento Pedagógico surge ante dos problemáticas relevantes dadas en la época, “al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional” (p. 45) y,

“la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano, la identidad del trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica” (p. 45).

Aunado a lo anterior, Martínez y Rojas (1984), en su texto “Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros”, muestran cómo el magisterio se constituyó en un movimiento de resistencia sin precedentes frente a la renovación curricular dada en estándares e indicadores sintetizados en fines educativos y libros por grados, textos que fragmentan el saber y desconocen la integralidad de los niños, niñas,

jóvenes y adultos; estableciendo currículos propios de acuerdo al diagnóstico in situ de las necesidades de los educandos.

Currículos, prácticas, discursos y estrategias que según Peñuela (2000) y Rodríguez (2002) citados en Santamaría (2017), revelan “la relación entre resistencia, el poder, y los procesos de recomposición, dados en nuestro objeto de investigación” (p.38), la pedagogía; permitiendo “el encuentro de diferentes líneas de fuerza, a veces contradictorias por sus posiciones políticas, pedagógicas y culturales” (p. 38) que dan cuenta de la multiplicidad del acto educativo, la necesidad de reconocer los contextos y las voces que allí transitan.

Suárez (2021), en su texto “Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades”, describe cómo en el Movimiento Pedagógico se problematizó el paradigma de la tecnología educativa que redujo al maestro a un administrador del currículo a través de las transformaciones que se desarrollaron en las prácticas de enseñanza a nivel institucional, local y nacional, diseño que “planteaba una separación radical entre quienes concebían y asesoraban los programas y quienes los aplicaban –los maestros– sustrayéndolos así de cualquier posibilidad de pensar y crear el proceso educativo” (Cárdenas y Boada, 2012, p. 197).

Lo anterior, favoreció la emergencia de trabajos y experiencias en torno a la educación, a la problematización de sus principios orientadores y prácticas desarrolladas, lo que condujo a más debates sobre las reformas curriculares propuestas en la época, abriendo paso a la reivindicación del maestro como intelectual de la pedagogía que problematiza la política educativa, la formación y la didáctica.

Como lo resalta Blasco (2007), “el Movimiento Magisterial logró tener un papel relevante en la redacción de la Constitución de 1991 en la que por primera vez se consagra el derecho de los niños a la educación hasta los 14 años y la Ley orgánica 115 de 1994” (p. 3). Además, de saberes producidos por maestros en Red que comenzaron a circular a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el Centro de Investigación Popular (Cinep), los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), la “Revista Educación y Cultura” de Fecode, el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico), la Revista “Nodos y Nudos” de la UPN, entre otros, abriendo camino para repensar lineamientos en pro de las micropolíticas de aula y de las instituciones, para reflexionar sobre nuevas formas de consolidar saber en y con la

comunidad con proyectos transversales y por último, para visibilizar el potencial de las comunidades rurales que dan ruptura a los procesos de globalización y tecnología educativa con proyectos productivos que integran los contextos y las familias.

Al mismo tiempo, en México, Pérez (2023), resalta que por la década de los 80:

Algunas de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco, Zacatecas, Oaxaca, Zapopan entre muchas otras), impulsaron el proyecto denominado TEBES (Transformación Educativa desde la Escuela), dicho movimiento se vinculó con iniciativas iberoamericanas, en España se le llamaron MRP (Movimiento de Renovación Pedagógica), y en Argentina los nombres de los colectivos están vinculados mucho más con la investigación desde el trabajo docente. (s/p)

Estos conocimientos situados, contextualizados y georreferenciados del sistema educativo desde las aulas, las instituciones y el saber de los maestros, reposicionó al magisterio y a sus organizaciones de colectivos y redes como constructores y productores de saber pedagógico a través de la creación de prácticas alternativas que superan la instrucción e impactan de manera positiva a sus comunidades. “Una educación más allá del conflicto por el incentivo salarial” (Martínez y Rojas, 2004, p. 161).

En palabras de Ramírez-Cabanzo en Cuineme, et al, 2022:

Las redes, en esta perspectiva, son campos de militancia científica que ejercen en la educación una intelectualidad dinámica, y por ende, su participación democrática reclama una singularidad ante las luchas por el reconocimiento de la labor docente, a través de la producción de conocimiento pedagógico que deriva de apuestas situadas de investigación e innovación educativa; en otras palabras, las redes de maestros son escenarios de “multitud” para pensar la pedagogía y actuar desde este saber que se produce en el hacer, al construir proyectos de ciudad y de país cada vez más dignos, incluyentes, solidarios y democráticos. (p.22).

A modo de síntesis, el Movimiento Pedagógico da apertura al reconocimiento de la multiplicidad del territorio, a sus prácticas pedagógicas contextualizadas que nacen “en y desde la comunidad”, lo que conlleva a descentralizar la mirada y generar nuevas experiencias de diálogo, intercambio, aprendizaje y sentido al quehacer docente a nivel institucional, local, regional, nacional e internacional.



Expedición Pedagógica: movilización e intercambio de experiencias

La agencia y posicionamiento de las redes y colectivos de maestros durante el Movimiento Pedagógico dio origen a la Expedición Pedagógica², la cual, se convirtió en una movilización cultural sin precedentes por la educación en 1999. La expedición se organizó en 6 regiones expedicionarias: Caribe, Eje Cafetero cuyo centro fue Medellín, zona Nororiente y Magdalena Medio, zona centro cuya base fue Bogotá, zona suroccidente Valle del Cauca, Cauca y Nariño y zona sur comprendida entre Huila y Caquetá. En ellas se abordó propuestas pedagógicas en territorio, prácticas pedagógicas, formación docente, investigación, redes de maestros, herramientas didácticas, producción y sistematización de saber. Martínez (2004), menciona que su recorrido se dio “por más de 192 escuelas y 22 departamentos, y ha hecho visible, entre otros aspectos, los diversos modos de ser maestro, hacer escuela y construir pedagogía”. (p. 3)

En este punto, “el maestro sabe que su práctica pedagógica se empieza a transformar en objeto de investigación cuando establece momentos, escribe, teoriza, socializa y confronta” (Expedición Pedagógica, 2003), de allí, surge la necesidad de sistematizar el saber pedagógico. Como lo resalta Chaparro en la Revista de Expedición Pedagógica:

La decisión de la Expedición Pedagógica de tomar como base de su hacer el trabajo con las redes pedagógicas no pudo ser más afortunada. En el momento en que se planteó esta iniciativa existían en el país un sinnúmero de redes que de manera relativamente aislada trabajaban con muchos maestros en torno a temáticas y problemas generales de la educación. Pero, con excepción de muy pocas, todas se movían en ámbitos circunscritos espacial o temáticamente. La RED - CEE de la UPN fue pionera en la construcción de espacios para el reconocimiento mutuo de estas nuevas organizaciones, al propiciar eventos de encuentro y comunicación entre ellas. (2003, p. 9)

² Grupos de investigación en la Universidad Nacional, (Bogotá) de Antioquia, (Medellín) Pedagógica nacional (Bogotá) y Universidad del Valle (Cali) dedicados a analizar y criticar la propuesta gubernamental desde sus fundamentos en el Taylorismo y en el conductismo además de revelar su intencionalidad política como dispositivo de control y reproducción ideológica. Pero también movimientos de educación popular como el Centro de Promoción Ecuémica y Comunicación Social (CEPECS) se proponían levantar un Proyecto Pedagógico Alternativo que, como señala Gantiva, buscaba poner atención al problema pedagógico como una parte integrante de la lucha política y sindical, así como señalar la responsabilidad de Fecode en esta empresa pedagógico-cultural. (Tamayo, A. 2006, p. 102)

Estos espacios de reconocimiento fueron un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano a través de la sistematización de experiencias, que en palabras de Blasco (2007):

La calidad investigativa, la crítica argumentada, la producción teórica y la sistematicidad de los trabajos son muy incipientes principalmente, como ya se dijo, por la ausencia de condiciones y estímulos. La nueva movilización pedagógica no pretende emular la producción académica convencional, sino –a la manera Deleuziana- producir “acontecimientos”. (p.5)

Lo anterior, motivó a la promoción de investigación pedagógica al interior de los Colectivos y Redes de maestros con el afán de dar reconocimiento a sus saberes in situ y territorios. Muchos iniciaron con procesos de formación en escritura, otros, con procesos de actualización en los intereses específicos por áreas, por niveles de estudio, y otros, a pensar de manera crítica y dar respuesta propositiva a la tensión permanente entre política educativa y realidad del territorio, en palabras de Freire, a confrontar a una educación sin sentido y bancaria.

De forma alterna, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se vincula al movimiento pedagógico promovido como resistencia a la imposición de las políticas neoliberales de los años 90, a través de la “denuncia contra el ajuste salarial y el reclamo reivindicativo, poniendo a la pedagogía en el centro del debate, haciendo resurgir el desafío sobre el sentido público y emancipador del derecho a la educación generando espacios y tiempos para la formación, sistematización e investigación en las escuelas”. (Duhalde, 2015, p. 91).

En consecuencia, se crea la Red de docentes que hacen investigación educativa “Red DHIE”, que desafía la regulación mercantil en el campo educativo a través de la recreación de nuevas experiencias pedagógicas y la producción de saber pedagógico, las cuales, fueron llevadas al Primer Congreso Educativa Nacional celebrado en Buenos Aires en 1997, en donde se consolidó una propuesta participativa y plural para la transformación de la educación como derecho social. Allí se pensó “la organización escolar y el trabajo docente de manera integrada; el salario, la diversidad de los puestos de trabajo, las condiciones laborales, el diseño curricular y la formación permanente y en ejercicio”. (Duhalde, 2015, p. 92).

Por consiguiente, a favor de la democratización del conocimiento en Argentina, se promovió la investigación educativa en convenio con la Universidad Nacional del Comahue en 1999; los encuentros entre educadores y trabajo en red cuya participación se concretó en el Foro Mundial de Educación en Buenos Aires en el 2006 y los encuentros Iberoamericanos en donde participan dentro del grupo de convocantes.

Del mismo modo, alrededor de 1999, en Brasil, específicamente en Río de Janeiro, desde el grupo de trabajo de CLACSO “Educación, trabajo y exclusión social” se motiva a docentes, redes, investigadores y gremios sindicales docentes a problematizar, producir y comunicar aportes sobre el trabajo docente, creando así la Red ESTRADO, en donde se “debate por la condición docente, se desarrollan diversos estudios acerca de la complejidad de esta categoría central. Participan investigadores, sindicalistas y docentes de Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela, Perú y Colombia, que integran los abordajes y perspectivas de la psicología, medicina, pedagogía, historia y sociología”. (Duhalde, 2015, p. 93).

Además, emerge la Red Social para la Educación Pública en las Américas (Red SEPA), que es una “alianza continental de sindicatos magisteriales, organizaciones estudiantiles y otros grupos que promueven la defensa de la educación pública en América del norte, central, del sur y el Caribe...esta red coordina investigaciones sobre temas de educación en América, organiza foros y encuentros, publica investigaciones y la revista Intercambio sobre la educación pública”. (Duhalde, 2015, p. 94).

En síntesis, los maestros de diversas latitudes a través de las redes y colectividades construyen una nueva mirada a las formas de hacer escuela desde la experiencia, saber y formas de ser maestro desde el contexto, esta construcción horizontal y dialógica evidencia el compromiso ético y político de los maestros en la construcción de las comunidades, con las actuales y futuras generaciones, y lo más relevante, la producción colectiva de saber pedagógico.

Encuentros Iberoamericanos: tejidos de investigación e innovación

Las acciones previas de las redes y colectivos docentes en el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica motivan un movimiento Iberoamericano de investigación educativa desde la mirada de la escuela en diálogo con las Universidades, derribando las fronteras entre niveles educativos e instituciones, promoviendo la reflexión, interpretación, debates, preocupaciones, aciertos y desaciertos desde experiencias situadas entre pares. Estos intercambios legitiman el saber pedagógico en todos los

niveles, un gran logro para reconocer que la innovación e investigación se da desde los primeros grados y no solamente a nivel universitario.

Al respecto, la Red DHIE, CETERA (2009), destaca que:

Para cada encuentro se planifican determinados itinerarios, donde se prevén diferentes instancias para las exposiciones de las experiencias, momentos de discusión, reflexión, debate, comparaciones de contextos, búsqueda de coincidencias, diferencias y espacios destinados a la elaboración de síntesis, propuestas y conclusiones. Los propios actores van resignificando y modificando los itinerarios”. (p. 34)

Dicho así, los colectivos de docentes y las redes de maestros “recuperan nuestra capacidad de asombro e indignación, y, a través de ella, recuperan nuestro inconformismo y nuestra rebeldía” (De Sousa Santos, 2019, p. 30). Actualmente, se han desarrollado diez encuentros: España (1992) , México (1998) , Colombia (2002) , Brasil (2005) , Venezuela (2008) , Argentina (2011) , Perú (2014) , México (2018) , Colombia (2021) y Argentina (2024), que parten del diálogo de saberes a nivel local y nacional que posibilitan problematizar el territorio desde unos ejes de análisis que transitan desde el saber pedagógico a la reflexión de prácticas otras, alternativas y emancipatorias que recuperan la dignidad de las personas y de los pueblos que han sido invisibilizados y desconocidos durante mucho tiempo.

En el primer encuentro “Problemáticas de la investigación educativa y la reforma curricular en Latinoamérica”, cuestionó los modelos pedagógicos impuestos con reformas curriculares que fracasaron en otros países, los proyectos direccionados desde los fondos monetarios y bancos mundiales que socavan la autonomía del maestro y del territorio, pero que a su vez, posibilitó la utopía de maestros en red que con otro tipo de prácticas pedagógicas afirman y construyen apuestas emancipatorias que pretenden disminuir las brechas de desigualdad e inequidad en las regiones cambiando la imagen de un maestro supeditado “al cumplimiento de requisitos fijos, impuestos desde afuera” (Balls, 2003, p.89) por un maestro que piensa, actúa y se configura como sujeto político a través de prácticas que defienden la vida y la dignidad de las personas en pro de un nosotros, de común-unidad.

En el segundo, en palabras de Duhalde (2011), Allí se plantean la idea de red como un medio y no como un fin, y la importancia de consolidar el enfoque de los procesos de investigación desde la escuela misma y no sobre ella. Además, abonó el terreno para avanzar en definiciones colectivas dirigidas a

encontrar estrategias para incidir en las políticas educativas; promover una mayor articulación entre la universidad y la escuela; propiciar la organización de grupos, colectivos o redes, en las que participen profesores de distintas áreas, tendientes a consolidar la expresión de los maestros y las maestras desde diversas perspectivas. (p. 220).

En el tercero, dentro de los principales acuerdos estaban el desafío de la construcción conjunta de un horizonte que posicione al/a la maestro/a en el ámbito de la cultura y el ámbito político; la articulación de un proyecto que haga frente a lo que los convocantes denominan “Imperio”; la integración de las redes a través de una Red iberoamericana. También se pensó que la Expedición Pedagógica Iberoamericana podría ser una alternativa que, siguiendo los lineamientos de la Expedición Pedagógica en Colombia, posibilite un movimiento expedicionario por toda América Latina. (Duhalde, 2011, p. 221).

En el cuarto, emergieron propuestas para afianzar la constitución de la Red iberoamericana, en una línea que, básicamente, reconoce la importancia que tiene el hecho de formar redes a partir de acciones pedagógicas que los educadores y las educadoras despliegan desde sus escuelas y que son recreadas en el marco de tejidos y entretejidos que se realizan desde las bases. (Duhalde, 2011, p. 221). Lo anterior en tres líneas de trabajo: experiencias curriculares, formación y autoformación docente y Cultura y política educativa.

En el quinto, se desarrolló una expedición pedagógica en Venezuela, en donde se reunieron más de mil educadores y educadoras para compartir e intercambiar la vasta multiplicidad de experiencias pedagógicas y prácticas educativas que desarrollan tomado como herramienta de trabajo la investigación, la innovación, la documentación narrativa y la sistematización, entre las principales. (Duhalde, 2011, p. 221).

En el sexto, se da paso a que los educadores y las educadoras organizados en colectivos y redes puedan sentirse protagonistas de un movimiento pedagógico que está en marcha, uno, en donde el sentido histórico del territorio va más allá del paisaje, permitiendo la coexistencia de narrativas que dan lugar a otras miradas de la misma realidad, es decir, une las voces de los diferentes actores que las transitan para enriquecer los saberes. Encuentro que nos invita a pensar conjuntamente, horizontes móviles, donde todos y todas podamos vivir con dignidad. (Duhalde, 2011, p. 228).

En el séptimo, pretende dignificar a las y los maestros y educadores como sujetos políticos, intelectuales y generadores de la cultura, investigadores de su práctica, productores de saber y transformadores de su entorno a través, inclusive, de la creación de nuevas políticas. Busca ser un espacio de discusión y construcción de alternativas en un mundo que apunta hacia la estandarización de condiciones. (da Silva, et., al. 2021, p. 185)

En el octavo, se valora y practica permanentemente, expediciones pedagógicas como metodología en el proceso formativo docente. A partir de estas experiencias es posible conocer otras formas de hacer y pensar las prácticas pedagógicas, realizar un trabajo entre pares y en esa relación de compartir experiencias, resignificamos nuestras acciones diarias, pues comprendemos que, la idea de viaje invita a mirar a ser mirado a través de las experiencias del otro y de lo otro, es reconocer, recorrer, escudriñar, sorprenderse frente a lo que aparentemente Valbuena y Forero (2011) en (Martínez y De Sousa 2022, p. 14-15).

En el noveno, se pretende visibilizar en los diferentes escenarios las propuestas pedagógicas transformadoras y emancipadoras que vienen construyendo las y los participantes de las redes de América Latina y España. b) Construir acciones de movilización social y pedagógica del pueblo Latinoamericano y de España donde quede consignado el camino a la Emancipación frente a las políticas públicas en educación que se vienen imponiendo en América Latina y España. c) Integrar nuevas redes y colectivos desde un posicionamiento ético, político y pedagógico con carácter emancipador plasmado en los principios, propósitos y acciones de la Red iberoamericana. d) Fortalecer la red de redes y colectivos de educadores de América Latina y España.

En el décimo, que se desarrolla actualmente en Salta, Argentina, se promueve mantener el trabajo colectivo de las redes pedagógicas para contrarrestar el individualismo con una praxis colectiva, con el fomento de un liderazgo compartido y la democratización de saberes otros, seguir impulsando al maestro como investigador y sujeto político que incide en las decisiones sobre política pública educativa, siempre bajo el pretexto que no hay emancipación si previamente no se realiza una reflexión crítica del contexto, si no se comparte el saber con otros, si se trabaja de manera individual.

Las apuestas de los Colectivos y Redes de maestros en estos encuentros iberoamericanos aportan a esta investigación la integración democrática y horizontal para plantear la ruptura con formas de

organización verticales impulsadas por los gobiernos neoliberales, propiciando espacios dialógicos en los cuales se escuchen las voces de los protagonistas de prácticas pedagógicas innovativas e investigativas, con las cuales se puedan construir las bases de una pedagogía y educación propia, de carácter decolonial, antihegemónico y emancipador para ejercer el derecho a decidir sobre lo público. (Convocantes, 2019).

En definitiva, los iberoamericanos contribuyen a una construcción de prácticas pedagógicas emancipatorias entendidas como la urgencia de repensar el papel de la educación como apuesta de transformación social, política y cultural que lleva consigo el reconocimiento de la diversidad que habita en cada país.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Transformación del rol del maestro: Los movimientos pedagógicos analizados (Movimiento Pedagógico Nacional, Expedición Pedagógica y Encuentros Iberoamericanos) evidencian una transformación significativa en el rol del maestro. Se observa un desplazamiento desde un rol pasivo como reproductor de currículos preestablecidos hacia un rol activo como intelectual, investigador y productor de saber pedagógico. Esta evolución refleja un empoderamiento y una revalorización de su capacidad para generar conocimiento desde la práctica pedagógica.

Espacios de construcción colectiva del saber pedagógico: Las redes y colectivos docentes han propiciado el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la sistematización de prácticas innovadoras y/o emancipadoras, esto ha permitido la generación de un conocimiento situado y contextualizado, que responde de manera más efectiva a las realidades educativas locales y regionales.

Resistencia a políticas educativas instituidas: Los movimientos analizados muestran una clara postura de resistencia frente a políticas impuestas y descontextualizadas. Se evidencia una crítica constante a modelos pedagógicos estandarizados y reformas curriculares que no consideran las particularidades de los contextos educativos latinoamericanos. Esta resistencia ha impulsado la búsqueda de alternativas pedagógicas más relevantes y emancipadoras.

Desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras: Estas prácticas se caracterizan por su carácter contextualizado, participativo y orientado a la transformación social.

Se observa un énfasis en metodologías como la investigación-acción, la sistematización de experiencias y las expediciones pedagógicas como formas de construir conocimiento desde la praxis.

Fortalecimiento de la identidad profesional del maestro: Se reafirma al maestro como sujeto político y agente de cambio social, superando visiones reduccionistas. Esta redefinición identitaria ha impactado positivamente en el compromiso ético-político de los maestros.

Incidencia en políticas educativas: Aunque con diferentes grados de impacto, se observa que estos movimientos han logrado incidir en la formulación de políticas educativas en algunos contextos. La participación docente en debates públicos, la producción de conocimiento pedagógico y la visibilización de experiencias innovadoras y/o emancipadoras han contribuido a posicionar al maestro en la toma de decisiones educativas.

CONCLUSIONES

En conclusión, los movimientos pedagógicos analizados han jugado un papel crucial en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la redefinición del rol del maestro en Latinoamérica. Han propiciado espacios de resistencia, innovación, emancipación y producción de conocimiento que desafían los modelos educativos hegemónicos. Sin embargo, el reto principal radica en consolidar y expandir estas experiencias para lograr una transformación más profunda y sostenida de los sistemas educativos en la región.

A pesar de los avances, el análisis documental revela desafíos persistentes. Entre ellos, la necesidad de mayor articulación entre redes y colectivos, la sostenibilidad de los procesos iniciados, y la ampliación del impacto de estas iniciativas en los sistemas educativos formales, es decir, conocer cómo se desarrollan las prácticas innovadoras y/o emancipadoras exitosas dentro de las instituciones y/o comunidades, qué rutas trazan para llegar a ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, performatividad y gerencialismo. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 36, pp. 87-104.
- Blasco, C. M. (2007). Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad.
- Cárdenas, M. y Boada, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En *Historia de la Educación*

Tomo II. IDEP.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1975). *Práctica*.

Colectivo argentino de educadores que hacen investigación desde la escuela. (2009). *Investigación educativa y trabajo en red*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cuineme Rodríguez, M. Y., Silva, J. A., Ramírez, A. B., Tovar Cortés, E., Muñoz, A. N., Garavito, H., ... & Vásquez Pulido, C. C. (2022). *Trayectorias, sueños y posibilidades: miradas desde una Misión que continúa*.

Cecilia Dinerstein, A. C. D. (2016). Organizando la esperanza: utopías concretas pluriversales contra y más allá de la forma valor. *SciELO-Brasil*, 37 (135), 351-369.

da Silva Araújo, M., de Alvarenga, M. S., & Tavares, M. T. G. (2021). Encuentros docentes en américa latina: luchar, resistir y esperar en tiempos pandémicos. *Voces de la Educación*, (4), 9.

De Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (Eds.). (2019). *Knowledges born in the struggle: Constructing the epistemologies of the Global South*. Routledge.

Pedagógica, E. (2003). *Caminantes y caminos*. Bogotá, Universidad.

Duhalde, M. (2011). VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela—Córdoba, Argentina. *Revista Educación y Pedagogía*, (61), 219-229.

Duhalde, M. Á. (2015). Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as: La experiencia político-pedagógica de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico. *Educación y ciudad*, (29), 89-100.

Fajardo, J. C. J. (2018). La comunagogía y la formación de maestros alternativos. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (7), 54-59.

Gallardo, B. B. (2018). Narración y emergencia de subjetividades emancipadoras en la educación y el trabajo comunitario.

Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). Escuela, poder y subjetivación (pp. 259-329). Madrid: La piqueta.

Martínez, A., & Rojas, F. (1984). *Movimiento pedagógico: otra escuela, otros maestros*. Educación y



- cultura, 1.
- Pineda, M. C. M. (2004). Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Martínez Pineda, M. C. (2006). *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Martínez y De Souza, (2022). Formación docentes y estudiantes en redes. Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 1(1), 06-25. <http://revistadiscimus.com/>
- Peñuela, D. (2000). *Movimiento Pedagógico, realidades resistencias y Utopías*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pérez, M. (2023). La importancia de conformar redes, colectivos, nodos y agrupamientos de docentes en educación básica y superior. *Revista Educarnos*. [La importancia de conformar redes, colectivos, nodos y agrupamientos de docentes en educación básica y superior – Revista Educarnos](#)
- Pineda, M. C. M. (2004). Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (compilador), *20 años del movimiento pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Santamaría, M. (2017). *Presencia y aportes de los maestros al Movimiento Pedagógico Nacional*.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9701>.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- Suárez, H. (2021). *Veinte años de movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR On-line*, 24, 102-113.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48.