

EDUCACIÓN

fecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE



Movimiento Pedagógico

40 años de pensamiento crítico



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

40 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



“La RED internacional de Maestras de pueblos originarios, rurales, africanas y afrodescendientes”

invita al:

VI COLOQUIO INTERNACIONAL



Universidad de La Guajira, Colombia
27 | 28 | 29 Octubre 2022

Mesas de **Trabajo**

1 Pueblos Originarios

3 Afrodescendientes

2 Rurales

4 Africanas

Modalidad Híbrida

+ info

✉ sextocoloquiomaestras@uniguajira.edu.co

Enviar el resumen de la ponencia en el siguiente código QR



Universidad de Cartagena
Fundada en 1672



Universidad de Nariño
Fundada en 1964





Revista Educación y Cultura No. 145

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co
Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

La revista Educación y Cultura representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores señala respecto de las políticas públicas en educación y promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE (Bucaramanga, Colombia).

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Omar Arango Jiménez



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
William Velandia Puerto



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Miguel Camacho Ramírez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
Carlos Enrique Rivas



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Victor Manuel Cabrera Vásquez



Secretario de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Fabio Manuel Herrera Martínez



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas, Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carriño Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Victor Manuel Cabrera Vásquez
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Miguel Ángel Pardo Romero
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernández
Secretaría Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 8 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 10** El Movimiento Pedagógico, historia, devenires y avatares
Luis Alberto Martínez
- 16** El Movimiento Pedagógico, a punto de superar la etapa de reflexión
Elkin Palma Barahona
- 19** EL Movimiento Pedagógico Nacional
Katherine Tobón
- 32** La educación como palanca del desarrollo Nacional. Una reflexión a propósito de los 40 años del Movimiento Pedagógico
Francisco Torres Montealegre y John Granados Rico
- 35** Naturaleza, fundamentos, propósitos y tesis del Movimiento Pedagógico Colombiano
Alejandro Casas
- 44** El Movimiento Pedagógico: Para reeditar sus causas. Una perspectiva crítica desde la escuela
Alfonso José Acuña Medina
- 49** Educación y Cultura: la memoria impresa del Movimiento Pedagógico
Nelson Javier Alarcón Suárez
- 54** La Comunagogía, aportes al Movimiento Pedagógico despatriarcalizante
Karen Vanessa Cubillos y Juan Carlos Jaime Fajardo
- INTERNACIONAL**
- 58** Cuando hay distribución de la riqueza hay distribución del conocimiento
Hugo Yasky
- INVESTIGACIÓN**
- 61** Pedagogía para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva
Michael Rodríguez Mogollón
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 66** Resumen de las recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la Educación Básica y Media
Equipo en representación del Magisterio y de la Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación FECODE ante la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia
- 69** Pandemia y globalización. Crónica entre las Modalidades Pedagógicas de la Educación del Siglo XXI
Víctor Manuel Cabrera Vásquez
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

El Movimiento Pedagógico: 40 años de pensamiento crítico

Esta idea al viento lanzada en 1982 es ahora un vendaval que se consolida como alternativa emancipadora frente al proyecto hegemónico neoliberal y neofascista originado en las reformas globales a los sistemas educativos en función de los intereses de los banqueros y sus incondicionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE.

En efecto en estos 40 años hemos acogido en el Movimiento Pedagógico las voces críticas de los maestros y maestras, de los académicos y de los investigadores frente a la tecnología educativa en los 80 y frente al modelo gerencial y contabilizador, que pretende estandarizar los procesos de enseñar y aprender que pregona la política de calidad desde el Ministerio de Educación Nacional que afortunadamente despedimos hoy.

Lo que ha estado en juego en educación es el continuo batallar de la comunidad educativa por mostrar con sus investigaciones y estudios que la reflexión permanente sobre la práctica de enseñanza en el campo intelectual de la pedagogía va mucho más allá del reducido marco de prescripciones y de indicadores que contabilizan y hacen trazabilidad a la inversión en educación, como si se tratara de una mercancía que se rige por las leyes de la oferta y la demanda así como señalar el equivocado enfoque conductista y operacional al que se pretenden reducir los complejos procesos de enseñanza, en el enfoque por competencias.

Desde los centros de estudios e investigación docente a lo largo y ancho del país y desde el CEID nacional se han desarrollado, cada vez con mayor fuerza, procesos de reconocimiento del saber de los maestros y maestras que han configurado hoy la pedagogía nuestra, emancipadora y autónoma los cuales se expresan en la Revista Educación y Cultura, que con orgullo llega a su edición 145 y también en las diversas publicaciones periódicas y libros que se editan en las regiones y en el CEID nacional.

El Movimiento pedagógico colombiano es reconocido como un gesto histórico original y crítico que unió el sindicalismo con la pedagogía y construyó un proyecto polí-

tico y pedagógico que devolvió al magisterio su identidad y a la pedagogía su lugar como disciplina propia. Nuestra línea ha sido la defensa de la educación pública, la lucha por la dignidad de nuestra profesión y de nuestro saber pedagógico, la exigencia de que se cumpla la educación como derecho de todos para superar las desigualdades, y el enfrentamiento con inteligencia y dignidad a las políticas neoliberales.

En la revista tenemos ya un patrimonio pedagógico de los maestros y maestras colombianas para presentar como un legado insustituible al nuevo gobierno cuando se trata de pensar la educación como un bien público y a los maestros como trabajadores de la cultura. En la revista hay entonces todo un programa para desarrollar los temas fundamentales: Pedagogía crítica, financiación, política pública, ley 115, currículo, didáctica, evaluación, formación de maestros, educación inicial y preescolar, educación rural, la escuela territorio de paz, inclusión, movimientos sociales, enseñanza de las ciencias, educación en tiempos de pandemia, nuevas tecnologías y pensamiento crítico...que ponemos a disposición para la consolidación de un Proyecto Educativo acorde con las necesidades de una política educativa pensada desde lo público y no desde los intereses del sector privado.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación saluda el triunfo del Pacto Histórico y pone su proyecto cultural, político y pedagógico, construido en 40 años de lucha, al servicio de los propósitos enunciados en campaña y que hoy tienen todas las condiciones para hacerlos realidad.

Otro país es posible, pero un país es lo que sean sus maestros.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

editorial

El Movimiento Pedagógico Colombiano y el gobierno del cambio: un reto conjunto

Durante 40 años la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE- ha venido adelantando un proceso de construcción de un proyecto pedagógico, cultural y político: el Movimiento Pedagógico.

Es un movimiento porque se coloca en otro lugar muy diferente al programa neoliberal instalado desde el gobierno de César Gaviria y continuado por los presidentes anteriores, en orden a avanzar en la ofensiva global de apertura económica que entrega el país a las multinacionales y descuida la producción nacional, además de entregar la administración de lo público, agua, luz, carreteras, salud, a los intermediarios privados con el argumento de que lo público no es competente, no es eficaz, no sirve. Todo esto acompañado de la represión de la protesta y la movilización social tachándola de subversiva y delin cuencial, señalando que sus orígenes no son la injusticia que rebosa la copa, sino la infiltración del comunismo y el Castro Chavismo que atenta contra los valores de la institucionalidad y quiere acabar con la familia, la tradición y la propiedad.

Es pedagógico porque obedece a la naturaleza misma del ser maestro, que se construye como sujeto alrededor de un saber propio que le da su práctica de enseñanza en contextos de formación. Porque se nutre de las distintas concepciones de la pedagogía como disciplina, como dispositivo de poder, como reconstrucción de capacidades, como un campo intelectual propio cuyo estatuto se distingue de las ciencias de la educación. Pedagógico porque piensa la educación, sus propósitos, temas, estrategias de

aprendizaje, formas de evaluación y el lugar que ocupa en la formación de un ciudadano para vivir en paz. La pedagogía es el saber que da identidad y profesionalismo a las diversas actuaciones individuales y colectivas, institucionales y sociales.

Es un movimiento cultural que reconoce el legado de la humanidad y lo pone al alcance de los niños y las niñas para una educación integral y humanista más allá de los recortes curriculares que pretende la estandarización y las pruebas.

Es un movimiento político porque genera condiciones para una mejor sociedad a través de la educación y se compromete con los ideales de justicia y equidad. El movimiento pedagógico es un proyecto político de largo aliento que hace del magisterio un nuevo sujeto colectivo para participar activamente en las políticas educativas y ser interlocutor válido a la hora de construir las.

Es movimiento porque convoca a los más de 300.000 maestros y maestras afiliados, a una reflexión permanente sobre su propia práctica de enseñanza, en contextos de desigualdad y vulnerabilidad de derechos, para hacer valer el poder emancipador de la educación en sus comunidades para transformar las precarias condiciones de vida mediante el conocimiento y la construcción de sujetos éticos y democráticos.

A pesar de las difíciles circunstancias que hemos vivido los maestros como efecto del odio y el miedo instalado en ámbitos de violencia y muerte, donde también hemos sido víctimas, el movimiento pedagógico ha construido expe-

riencias alternativas y sistematizado procesos emancipadores, desde la pedagogía crítica, que pretenden contrarrestar la política neoliberal agenciada por el Ministerio de Educación anterior, que desconoce los contextos, la historia y la memoria para focalizar todos sus indicadores de calidad en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Es movimiento porque estamos en otra visión de la pedagogía que va más allá del enrarecimiento conceptual y la subordinación instrumental y se orienta hacia la construcción de un saber propio que permite dar razones del oficio y comprender la complejidad del enseñar como acontecimiento social, cultural y político.

Este movimiento pedagógico defiende la educación pública como un derecho, lucha por la dignificación de la profesión docente, se apoya en las pedagogías críticas y exige financiación adecuada para el cumplimiento de sus propósitos consagrados en la Constitución Nacional y en la Ley 115 de 1994.

El Movimiento Pedagógico, el trabajo y publicaciones del Centro de Estudios e Investigación Docente y sus Centros Regionales (CEID), las 145 ediciones de la Revista Educación y Cultura, los libros sobre la Escuela como Territorio de Paz, Los Derechos Humanos, La vida por Educar, la Educación Sindical, los programas de Televisión y Radio... son ya un acumulado histórico, a manera de legado pedagógico para el país.

Todo esto para hacer ver que el nuevo gobierno del presidente Gustavo Petro y la Vicepresidenta Francia Márquez no comienzan de cero, cuando se trata de trazar políticas en educación.

En efecto, tanto la Constitución Nacional como la Ley 115 del 94 tienen suficientes elementos para corregir el rumbo equivocado por el que se embarcó la educación con los gobiernos neoliberales y neofascistas de Uribe, Santos y Duque.

Por lo menos es urgente revisar la financiación de la educación, el estatuto docente, los criterios de evaluación y de calidad además de una reforma curricular que se centre en la formación en ciudadanía mediante la enseñanza de la historia y la memoria para construir un país donde quepamos todos.

La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE- entiende la urgencia de apoyar la elaboración de un Plan Nacional de Gobierno que recupere la educación como la mayor responsabilidad del gobernante y el asunto público por excelencia en el que debe participar la sociedad.

“En estos tiempos, ya lo advertía Antonio Gramsci (1981), cuando el viejo orden social se está derrumbando y uno nuevo está luchando por definirse y surgir, emergen los monstruos. No podemos permanecer ajenos. Debemos implicarnos de una forma clara y sin ambages ni medias tintas para combatirlos y defender los derechos humanos y el bien común. También en la escuela.” (Díez G. Javier. (2022). Pedagogía Antifascista. Octaedro. Barcelona. p. 23.)

Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común que supere los imaginarios neoliberales, excluyentes y legitimadores de la injusticia social, es una tarea conjunta que FECODE propone al nuevo gobierno y para ello planteamos la realización del III Congreso Pedagógico Nacional.

! Manos a la obra !

Víctor Manuel Cabrera Vásquez
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIONES, PEDAGOGÍAS Y DIDÁCTICAS

**EDUCACIÓN
CIBERCULTURA
Y NUEVAS NORMALIDADES**

VIRTUAL JUN / 22-24
2022
FASE I

OCT / 12-14
2022
FASE II

PRESENCIAL



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



8 AGENDA

Encuentro Nacional de Secretarios de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, directores, coordinadores o secretarios ejecutivos del CEID de los sindicatos filiales



5 Y 6 de abril

La Secretaría de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos y el CEID -FECODE, convocaron el Encuentro Nacional que se realizó los días 5 y 6 de abril en la ciudad de Bogotá.

El desarrollo de la agenda estuvo enfocado en conocer con mayor precisión el estado y desarrollo de los CEID, elemento indispensable a tener en cuenta para la realización de la celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico y el III Congreso Pedagógico Nacional (CPN).

Además, presentar la segunda fase del proyecto Escuela como Territorio de Paz y la ampliación de las mesas de trabajo para que abarquen la diversidad de temáticas, áreas, modalidades y niveles educativos con el propósito de fortalecer la organización pedagógica de carácter nacional.

También se realizó un Informe por parte del Comité Ejecutivo de FECODE e informes de los Secretarios de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, de cada filial; como también de las reuniones con los Círculos Pedagógicos y otras formas organizativas de educación preescolar e inclusiva y orientación escolar.

Se presentaron los ajustes a la convocatoria, el cronograma del III CPN, la celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico Nacional y el taller institucional para cada una de las instituciones educativas del país.

El encuentro contó con la participación de 30 filiales de las 34 convocadas y se lograron grandes avances, conclusiones y acuerdos frente a lo proyectado para este año.

Encuentro Nacional por Regiones, de Secretarios de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, directores, coordinadores o secretarios ejecutivos del CEID de los sindicatos filiales



9 al 12 de mayo

La Secretaria de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos y el CEID -FECODE, convocaron a los Encuentros Regionales los cuales se realizarán del 9 al 12 de mayo, teniendo en cuenta la distribución acordada en el pasado Seminario Nacional.

En desarrollo del plan de acción 2021- 2022, en el marco de la celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico (MP) y el III Congreso Pedagógico Nacional (III CPN), se están adelantando acciones y reuniones preparatorias tendientes a su materialización (cronogramas y agendas).

Estos seminarios regionales tuvieron como objetivo, avanzar en los procesos de organización y formación del MP y el III CPN, tales como, círculos pedagógicos, redes, proyectos, experiencias pedagógicas alternativas (EPAS) y mesas de trabajo, a partir de los informes de las filiales.

Para el encuentro regional cada filial socializó, 2 EPAS (como mínimo), que se encuentran en desarrollo, y las cuales fueron presentadas por los líderes (as) pedagógicos de las mismas durante los seminarios.

Además, se presentó el informe del Comité Ejecutivo, un informe de Equipo CEID-FECODE y de las filiales. El desarrollo de la convocatoria, el cronograma del III CPN y la celebración de los 40 años del Movimiento Pedagógico Nacional.

Cada filial presentó un informe organizativo en cuanto a círculos pedagógicos, redes, proyectos y EPAS reportadas en el anterior proceso y nuevas, como también, su grado de desarrollo. Y el fortalecimiento de la organización pedagógica, como las mesas de trabajo y categorías de la convocatoria de III CPN.

Los seminarios contaron con la participación de las 33 filiales convocadas y se contó con un alto número de EPAS, presentadas por cada líder pedagógico. También se recogieron sugerencias y aportes al taller institucional y cada filial se comprometió a continuar desarrollando el cronograma propuesto para el desarrollo de las actividades frente al III CPN y la celebración de los 40 años del movimiento pedagógico.

El balance de éstos encuentros y de otros, que se están realizando a nivel departamental y distrital, dejan resultados positivos en los preparativos de estos grandes eventos. También vale la pena destacar que durante el desarrollo de los mismos se entregaron informes de la II fase de Escuelas Territorios de Paz en municipios priorizados y de igual manera en estos encuentros se conocieron las Experiencias Pedagógicas Alternativas, EPA, que son la expresión de la práctica de la autonomía escolar de los docentes y aportes que desde las bases del magisterio se hacen para la construcción de propuestas pedagógicas que serán llevadas al III CPN.

Comunicados de FECODE. Dia del Maestros y de las Maestras



15 de mayo

Las maestras y los maestros construimos con entereza, esfuerzo y dedicación el futuro de Colombia. De nuestras aulas en los colegios públicos han salido mujeres y hombres íntegros, formados, generaciones enteras que han aportado al progreso de la Nación desde diferentes ámbitos, colombianos decentes, pensantes; porque es

importante conseguir un diploma, pero también es fundamental la formación plena para la vida, no sólo por un trabajo digno, sino la capacidad de tener empatía con la realidad del país y no ser indiferente frente a las necesidades de los ciudadanos. Los docentes somos quienes cada día afrontamos muchos de los problemas profundizados como consecuencia del abandono estatal, extendemos la mano amiga cuando el padre de familia tiene problemas para que sus hijos puedan asistir a clases; quienes buscamos el tapabocas el día que no tuvieron; defendemos que nuestros estudiantes reciban la alimentación escolar que se merecen, no la que queda porque la corrupción se roba los recursos; perseveramos con paciencia las veces necesarias para que de manera conjunta en el entorno educativo nos apropiemos del quehacer pedagógico; direccionamos sus manos a fin de mejorar la escritura; tratamos por igual a cada niño, niña o joven y aprendan sobre equidad, igualdad e inclusión; luchamos por alejar la violencia de la escuela, porque creemos firmemente que es territorio de paz; innovamos cada año y enfrentamos la distancia durante el confinamiento y la cuarentena; apoyamos a las comunidades en sus reclamos; entregamos nuestro mejor esfuerzo por la democracia del país; asumimos cada jornada de protesta del magisterio de manera pacífica para garantizar el derecho a la educación pública, la dignificación de la profesión docente y de la labor pedagógica de los integrantes de la comunidad educativa. A pesar de la arremetida y de la campaña de estigmatización desde algunos sectores oscurantistas, cuyo fin principal es el de privatizar la educación pública, los educadores contamos con el reconocimiento que realmente nos interesa: el de la sociedad colombiana. Conmemoramos la lucha del magisterio en FECODE, en sus 40 años del Movimiento Pedagógico y 63 años de existencia, exigiendo de los gobiernos la democracia, la paz y los derechos fundamentales, destacando entre ellos la vida, la educación pública de nuestra niñez y juventud. Damos la bienvenida a los nuevos maestros(as) y a quienes se están preparando para asumir el amoroso reto de ser docentes. Por eso y muchas razones más, FECODE, presenta un homenaje de gratitud y reconocimiento especial a los educadores y educadoras de Colombia en el DÍA DEL MAESTRO, a sabiendas que un solo día es sin duda poco para agradecerles lo que con amor, dedicación y entrega hacen por las nuevas generaciones. Exigimos al Gobierno Nacional que, más que mensajes y retórica, cumpla sin dilaciones, la materialización de los acuerdos firmados en favor de los niños, niñas, jóvenes y el conjunto de la comunidad educativa. Demandamos del actual régimen, respeto y garantías al buen nombre y a la integridad física de los maestros y maestras de Colombia.

FECODE firme con Petro Presidente Franca Vicepresidente



El Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE-, reafirma su compromiso con la defensa de la



vida, la paz, la democracia, la salud, la dignificación del derecho a la educación pública y el ejercicio de la profesión docente, el respeto y reconocimiento de los derechos de los trabajadores, la mujer, los jóvenes, los campesinos de la Colombia diversa, así como de otros sectores olvidados, marginados y discriminados. El programa de Gobierno de Gustavo Petro y Francia Márquez, contiene con claridad una alternativa progresista y transformadora que hoy demanda Colombia, consolidándose como el sueño histórico de millones de sus habitantes. El contexto no da espera, el modelo económico está agotado en la región, la corrupción ha permeado todas las esferas, los partidos políticos tradicionales han perdido toda credibilidad y las élites no son capaces de entender y atender el descontento de una mayoría que vive en condiciones muy precarias. Esa insatisfacción creciente quedó plasmada en las protestas del pueblo y se expresó con ese voto en primera vuelta, contra el establecimiento y por el cambio. Indudablemente esta es la mejor opción, llamamos a los maestros y maestras de Colombia, a las comunidades educativas, a las organizaciones sociales, de ciudadanos, de juntas comunales, esa Colombia que quiere un mejor país, para vivir sabroso a redoblar y sumar esfuerzos para fortalecer y potenciar la campaña, convocando a asambleas de maestros, reuniones en los barrios, actos culturales, encuentros familiares, comunitarios, dinámicas de colectivos, cadenas de convencimiento voz a voz con quienes estaban indecisos e indecisas, enlaces radiales, a tomar iniciativas locales, que articuladas con el plan de acción de FECODE.

Por un país incluyente, en paz, con desarrollo económico y social y por una Patria con mejores oportunidades para todos y todas. Petro Presidente Francia Vicepresidente

Agédate

Museo de Historia Natural de la UNAL es reconocido como Centro de Ciencia



El Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias) reconoció al Museo de Historia Natural de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) como uno de los 16 Centros de Ciencia del país, gracias, entre otros factores, a que alberga cerca de 2.000 ejemplares representativos de la riqueza biológica de Colombia.

Su trayectoria e ingente trabajo de divulgación y promoción de la ciencia y la biodiversidad fueron algunos de los aspectos considerados por el Ministerio para otorgarle este estatus al Museo, mediante la Resolución n°. 0651 del 30 de junio de 2022.

Este importante espacio, adscrito a la Facultad de Ciencias de la UNAL, es un escenario de aprendizaje e interacción del conocimiento

científico, en el cual se aprende acerca de la evolución de los organismos, la adaptación, la diversidad biológica y cultural colombiana y la conservación de las especies y los ecosistemas.

El profesor Carlos Eduardo Sarmiento, director del Museo, menciona que “su orientación museológica permite explorar la naturaleza y su relación con la sociedad, desde el origen del universo y la vida hasta la evolución de los organismos, los ambientes y el ser humano”.

Explica además que “para ser reconocido como Centro de Ciencia se tienen como base una serie de criterios y estándares asociados con la apropiación social del conocimiento, lo que quiere decir que se busca que la ciencia llegue al público de una manera clara y comprometida”.

“Uno de esos aspectos tiene que ver con la historia y la tradición; en nuestro caso, el Museo funciona desde 1936, año en el que nació con el Instituto de Ciencia Naturales, y desde esa época ya existían iniciativas por parte de profesores y expertos para llevar la ciencia a las comunidades”.

“Otro criterio fundamental es el uso que se da a la información, por ejemplo el manejo de las colecciones existentes –de las cuales depende el Museo para hacer las exposiciones– y también a los procedimientos de formación y capacitación del personal, para permitir una mejor experiencia para los visitantes e interesados”.

La revisión de estas particularidades demuestra que el Museo ha tenido una trayectoria importante, con actividades muy diversas asociadas con la divulgación del conocimiento científico.

“Un centro de ciencia debe mostrar procedimientos, protocolos, análisis, y estructuras suficientemente claras y sólidas para su quehacer diario, por lo que este reconocimiento del Ministerio hace que el país entienda cuál es la producción del Museo dentro del conjunto de lugares que divulgan la biodiversidad nacional”, asegura el académico.

Señala además que “aunque ser reconocido como Centro de Ciencia no confiere recursos económicos o algún tipo de financiación, sí es importante para ganar estatus frente a otras instituciones”.

“Sin embargo, se tiene la esperanza de que este tipo de reconocimientos permita en un futuro acceder a potenciales convocatorias que abra el Estado, para que se financie un campo como el científico, que tiene dificultades en su funcionamiento”.

Actividades para todos

El Museo acoge a niños de preescolar, estudiantes de primaria, secundaria, universidad, turistas, padres de familia, población campesina y personas de la tercera edad. Por ejemplo, una de las actividades estrella del Museo son las vacaciones recreativas dirigidas a niños entre los 8 y 12 años.

Dentro de sus salas permanentes se encuentran: evolución, antropología, artrópodos, mundo marino, reptiles, aves, mamíferos, caverna de murciélagos, y peces de agua dulce en Colombia, además de ejemplares reales en las áreas de zoología, arqueología y paleontología.

“El objetivo es apreciar y generar sentido de pertenencia hacia nuestro país”, destaca.

De igual manera, gracias a que en 2021 las colecciones científicas fueron reconocidas por el Registro Nacional de Colecciones, se han organi-

zando exposiciones como “La zoología del sabio Caldas”, que se presentó en el Museo Salto del Tequendama.

El profesor Sarmiento hace una invitación para que las personas visiten el Museo, “donde los niños podrán familiarizarse con animales comunes en nuestro territorio como jaguares, dantas, cóndores y águilas, en vez de imágenes comunes de jirafas o leones, ajenos al país, situación que puede generar vacíos en el acercamiento de los menores a la biodiversidad de su país”.

<http://ciencias.bogota.unal.edu.co/museos-y-centros/museohistorianatural/el-museo-de-historia-natural/>

Recorrido virtual por la biodiversidad de Colombia

Nuestra página virtual cuenta con un recorrido por las cinco regiones naturales de Colombia mostrando fauna representativa de las regiones, sus estrategias de vida, morfología y morfo-funcionalidad. Esta página es diseñada como una herramienta que complementa las temáticas tratadas en las aulas de clase. También pueden observar las salas físicas del Museo. Las herramientas virtuales de esta sala son posibles gracias al decidido apoyo del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural y de la Asociación Colombiana para la Investigación y Conservación de Ecosistemas en el marco del proyecto “Acercando la comunidad a la naturaleza desde la virtualidad en el Museo de Historia Natural”.

La página virtual puede ser visitada a través del siguiente enlace <http://historianatural.unal.edu.co/>

Conmemoración

Día Internacional del Trabajo. 1 de mayo



Día de la Afrocolombianidad. 21 de mayo



Preparación editorial de agenda: Katherine Tobón Vera



El Movimiento Pedagógico,

historia, devenires y avatares



Luis Alberto Martínez

PhD. En Pensamiento Complejo. Docente IEM. "María Goretti". Pasto- Nariño- Colombia. Integrante del Grupo de Investigación de Ciencias del Lenguaje- GICIL. Universidad de Nariño

Resumen

A continuación, se registran diversos conceptos de algunos actores directos respecto al movimiento pedagógico, que en Colombia, marcó un hito histórico en la comunidad educativa. Movimiento del cual hicimos parte asumiendo un liderazgo que permitió abonar el terreno en nuestra región del Departamento de Nariño, para sembrar las semillas que después de 40 años, al realizar un balance, nos lleva a proponer nuevas acciones desde la Federación Colombiana de trabajadores de la educación-FECODE-, para que se reactive el movimiento pedagógico y genere una propuesta para la construcción de una escuela para la paz, la vida, la convivencia con altos niveles de calidad académica.

Un poco de historia

Empiezo por la caracterización del movimiento pedagógico en Colombia, realizada por, "Felipe Rojas (1984), uno de sus participantes: "El Movimiento no es un programa organizativo ni una sumatoria de consignas, ni un recetario de acciones didácticas de cómo manejar tizas y tableros. Es apertura, es debate, es contradicción, es experimentar, es transformar..." (Santamaría, 2017, p. 37)

¿Cómo surge?

El XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga en agosto de 1982, aprueba el Movimiento Pedagógico, bajo la consigna "Educar y luchar por la liberación nacional", la cual expresa una nueva orientación política: la ar-

ticulación de las luchas por reivindicaciones laborales y por reivindicaciones sociales en el campo educativo, en la perspectiva de una nación soberana. El Congreso lo define como un Movimiento Pedagógico, democrático y popular, es decir, un movimiento social que aborda la actividad del maestro como trabajador de la cultura, como luchador por sus derechos laborales y salariales y como ciudadano democrático, con derechos políticos (1982). (Cárdenas & Boada, 1998 p.6)

Cárdenas (1998), hace énfasis en reconocer como un movimiento sin precedentes en la historia de nuestro país, que convoca a todo el magisterio a confrontar las políticas educativas puestas en marcha en ese momento histórico.

Figura 1. Sesiones de Trabajo con docentes.



Sus antecedentes, se pueden sintetizar con las voces de sus gestores más relevantes, quienes exponen desde sus propias miradas, los detonantes de su origen, y que continúan latentes hasta hoy, animan a continuar transformando la manera de pensar la educación.

Según Marco Raúl Mejía, el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos así: 1) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional. 2) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos. 3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y 4) Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

Así lo reconoce también J. Gantiva S (2) quien afirma que “Lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, a partir de la imposición de políticas estatales como el “Mapa Educativo” y la Reforma curricular que buscaban “racionalizar” y “mejorar la calidad” de la educación. Con esta mira de control político y pedagógico el estado creó, en efecto, el ambiente propicio para generar un proceso de estudio, investigación y respuestas por parte del magisterio colombiano al punto de desembocar en la idea del Movimiento Pedagógico.

La reforma educativa que proponía el gobierno se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cum-

plimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología educativa y el diseño instruccionales (TEYDI) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos.

La pedagogía quedaba “enrarecida” por estos efectos “cientifistas”, desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir. El maestro desconocido como trabajador de la cultura y despojado de su papel político y el niño reducido a lo que sobre él enseñaba la psicología de la conducta con algunos asomos del desarrollismo de Piaget. Las Instituciones fueron tomadas por la Administración Educativa como nueva ciencia de la educación que a través de normas y decretos exhaustivos y prolijos les prescribía desde fuera lo que tenían que hacer y cómo debía hacerse. (Tarmayo, 2006, p.1, 2).

Devenires y avatares desde lo regional y local

Después de las experiencias acumuladas en la anterior década, a la cual se ha denominado en ésta investigación, movimiento pedagógico, donde participan más de 900 docentes y unas 40 instituciones, nos centramos en la caracterización de los resultados del trabajo realizado en el sur-oriente de la ciudad de Pasto y en particular en de la sistematización teórico-práctica del trabajo en el aula realizado en las instituciones educativas del sector oficial: “Santo Sepulcro”, “12 de Octubre” y “Santa Bárbara” con la participación de 45 docentes, surge el diseño y conceptualización del modelo: “Construcción de Currículos Holísticos e Interdisciplinarios por Competencias, donde los fundamentos del pensamiento complejo ya eran parte de su estructura conceptual y cuya sistematización se socializó en las demás instituciones del sector, beneficiando a comunidades de los estratos 1 y 2, y por lo tanto con alta vulnerabilidad social, económica y cultural y respondiendo de manera crítica a los lineamientos curriculares por competencias, los estándares y los procesos de evaluación de estudiantes.

Este primer modelo, que de manera dialógica emerge de la cotidianidad de la escuela se condensa en documentos o ensayos socializados en eventos y grupos de investigación de la Universidad de Nariño: Grupo interdisciplinario para la enseñanza de las ciencias (GIPEC); grupo de investigación en docencia universitaria (GIDU) y actualmente en el grupo interdisciplinario de ciencias del lenguaje (GICIL).

Situación inicial y elementos del contexto. Primer periodo: 1982- 2000. Movimiento Pedagógico

Nos encontramos con una escuela con: currículos parcelados; prácticas pedagógicas conductistas y con una concepción de la ciencia instrumental, rígida, sin filosofía. El estado inicial, está caracterizado por el trabajo realizado en el desarrollo del movimiento pedagógico y el diseño de la investigación.

En el Departamento de Nariño en el año de 1990, con un selecto equipo de docentes se creó el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, (CEID), del Sindicato del Magisterio de Nariño (SIMANA). Centros que nacen en seno del Movimiento Pedagógico de la Federación de Educadores colombianos (FECODE); fundados en 1982, con un incidencia, local, departamental y nacional. Su accionar regional, empieza con la cualificación permanente de educadores en ejercicio del sector oficial; cualificación orientada a una reforma de las maneras de pensar la escuela, promoviendo importantes debates frente a la pedagogía conductista, a las didácticas lineales y trasmisionistas y los métodos ortodoxos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias; en esta perspectiva el movimiento pedagógico colombiano, se configura como un movimiento social, que cuestiona el modelo educativo vigente, donde el maestro es un simple reproductor de conocimientos y el estudiante un receptor pasivo; impulsando un modelo alternativo que incida en la actividad educativa para la transformación de las relaciones de poder en la relación con la cultura y el saber.

Este movimiento entiende la práctica pedagógica de los docentes como una praxis reflexiva y crítica en torno a la enseñanza, rescatándole su carácter público y a la escuela el espacio desde el cual se dinamiza la cultura, de tal manera que “el movimiento pedagógico creó una nueva actitud acerca de la ciencia y la cultura, más aun, fue concebido como una fuerza intelectual y moral que confronte el mundo escuálido de la escuela y la sociedad” (Gantiva 1984. pág. 17).

En éste movimiento y pensando la escuela desde CEID, del magisterio del Departamento de Nariño, se inicia la transformación de la praxis social del maestro; generando discusiones de la enseñanza en las instituciones; produciendo el debate pedagógico, permeado por un pensamiento crítico y con un compromiso político con la comunidad; incidiendo en tratar de:

acabar con la situación de ceguera colectiva, y solo en este camino posible, dejar de hablar de un maestro abstracto, con niños abstractos, en una sociedad abstracta; y los maestros reales, concretos, podían enfrentar a una sociedad concreta que tenga el mismo carácter y luchar por la escuela concreta. (...) donde se juega todos los días una de las posibilidades de transformación (...)” (Tezanos, 1984, pág. 22).

De esta manera comienza a confrontar al conductismo y al funcionalismo, pocos grupos de investigación enfocaban sus preocupaciones a la reflexión crítica de los saberes pedagógicos y disciplinares; a la creación de un discurso que diera cuenta, históricamente de la práctica pedagógica. En el ámbito nacional, y desde una perspectiva crítica, se destacaron dos grupos: El primero liderado por el profesor Carlo Federicci, Guillermo Hoyos y Antanas Mocus, con enfoque hermenéutico y comunicativo de corte habermasiano, es decir con influencia de la escuela de Frankfurt; el segundo, el grupo “Historia de las Prácticas pedagógicas”

de tendencia foucaultiana, liderado por las Universidades de Antioquía, Pedagógica y Valle. A continuación, se exponen las razones que justificó la urgente organización de colectivos, equipos, redes y comisiones de maestros.

¿Por qué nos organizamos?

- Por qué fue necesario hacer una reflexión crítica, para que las relaciones que se generan en su interior, y su finalidad se transformen en un acontecer público.
- Por qué, había que generar antídotos a la ceguera colectiva, hace mirar al maestro a: niños, escuela y sociedad, como entes concretos, con alternativas pedagógicas concretas, pasando de ejecutores de currículos a proponentes de alternativas educativas y pedagógicas que descolonicen la ciencia y la cultura.
- Por qué era urgente aportar a la reflexión crítica a las orientaciones pedagógicas instrumentalistas del estado, tratando de evitar que: “familia, sociedad y escuela, se conviertan en una “colmena de abejas”, en la que solo habitan seres sin párpados, incapaces de cerrar sus pupilas para la reflexión”. (Martínez y otros, 2002. p.215)
- Por qué era fundamental que nuestro discurso pedagógico sea también político, y que no basta con proponer concepciones acerca de la finalidad de la educación, las relación maestro-estudiante, la función de la escuela y el papel del maestro, sino comprender también el sentido del compromiso social que tiene como intelectual orgánico, es decir, como intelectual y como líder social.
- Por qué, había que sistematizar nuestras experiencias pedagógicas cotidianas, dado que estas deben articularse orgánicamente al proceso general de transformación política y cultural de nuestro contexto, recuperando el liderazgo en la comunidad.

¿Cómo nos organizamos?

A través de: comisiones y círculos pedagógicos, grupos de estudio, colectivos, redes educativas, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales (ONG), con el propósito de compartir y construir conjuntamente un nuevo modelo educativo y pedagógico como resultado de la sistematización de las experiencias pedagógicas.

Este movimiento pedagógico organizado, generó la expedición pedagógica y cultural, que emprendió un largo viaje con el que participaron los maestros de diferentes lugares y rincones de la geografía colombiana, vinculando escuelas, alumnos, familias y comunidades. Se buscaba alcanzar un objetivo común:

Romper con la insularidad del maestro y conectarlo desde sus prácticas pedagógicas de aula, no sólo con la institución escolar en su conjunto sino con lo local, lo regional y lo nacional, en la búsqueda de mayores articulaciones [...] entre las prácticas y las políticas, entre la investigación en educación y los procesos de innovación singulares. (Martínez, 2013 p.5)

La expedición, como una experiencia única, donde los educadores, trazamos rutas enmarcadas en el estudio y la investigación pedagógica, tanto como las políticas educativas donde se moviliza. La organización académica de los maestros tiene el desafío de que la pedagogía sea cotidiana; es imperiosa la necesidad de aprender a interesarnos y amar lo que hacemos, estimulando de igual manera la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar los que les gusta.

Figura 2. Talleres de sistematización del área de ciencias con estudiantes de bachillerato de la Institución educativa María Goretti.



Cómo toda expedición su condición principal es el viaje y la movilización social por la educación logrando la sistematización y la socialización de saberes, prácticas y proyectos pedagógicos, encontrando una riqueza de propuestas, que fueron aportando a la construcción de un nuevo modelo pedagógico, en ese momento permeado por corrientes pedagógicas con enfoque constructivista, reafirmando que la esencia de nuestro oficio de ser maestros es la pedagogía y que el maestro nace desde sus propias prácticas y desde su propio ser, esto rebasa la vocación.

Aportes del Movimiento Pedagógico

El principal aporte de éste movimiento fue generar una respuesta crítica a las concepciones de reforma curricular, alejada de los adelantos más progresistas de la modernidad y de las particularidades culturales de cada contexto, aglu-

tinando manifestaciones pedagógicas de las más variadas corrientes de pensamiento, además de propiciar la organización del gremio de maestros en torno al debate pedagógico, político, social y cultural.

Figura 3. Talleres de estudio con docentes.



En el ámbito regional, desde el CEID, de la agremiación de maestros de Nariño (SIMANA) el debate, teórico-práctico y sus resultados, fueron sistematizados en el libro “La Dimensión Humana de la Educación” que es editado en el año 2001 por nuestro equipo de investigación, donde ésta dimensión, es asumida como una concepción, un modo de ver el mundo institucional educativo; habitado por humanos que tienen simbólicas propias de representar la vida, invitándonos a entender y comprender las formas de pensar, sentir y actuar de los niños, jóvenes y adultos.

Figura 4. Seminarios- Taller con grupos de docentes para la sistematización de experiencias.



Se estimuló la creación de ambientes para la convivencia humana, a la vez que, permitiendo analizar la educación desde perspectivas de mayor alcance en relación con la cultura del conocimiento y el pensamiento regional, em-

...Su condición principal es el viaje y la movilización social por la educación **logrando la sistematización y la socialización** de saberes, prácticas y proyectos pedagógicos, encontrando una riqueza de propuestas, que fueron aportando a la construcción de un nuevo modelo pedagógico...

pezando a dar respuestas a interrogante como: ¿Qué teorías orientan las innovaciones educativas?; ¿qué concepciones curriculares, dirigen la práctica escolar?; ¿cuál es el papel del maestro en el cambio educativo?; ¿qué significa hacer filosofía institucional?; ¿cómo se construye un plan de estudios?; ¿qué implica a evaluar los estudiantes desde las nuevas concepciones pedagógicas?; ¿Qué son las competencias y como se construyen?; ¿Cómo se diseña y como se ejecuta un proyecto en el aula?; ¿Cómo se consolidan los equipos pedagógicos?

Posteriormente se continúa buscando respuestas en la sistematización de experiencias de formación de maestros, que estructuraron la tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, presentada a la Universidad Sur Colombiana, en convenio con el Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano (CINDE).

Figura 5. Mapas mentales para el estudio de las ciencias y desarrollo de pensamiento crítico con estudiantes.



Termina una etapa

De nuestra parte, como CEID-SIMANA, se logra estructurar la propuesta de la creación del Instituto Pedagógico de los Maestros, apostándole a un proyecto de cualificación de educadores en ejercicio alternativo. Las asambleas de maestros aprueban construir el edificio, cuya meta era convertirse en la universidad de los maestros de Nariño, con validación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Sin embargo, los conflictos de poder entre las diferentes tendencias políticas en el seno del gremio, obstaculizan el proceso, quedando ésta iniciativa truncada, con la esperanza que otros colegas asuman el reto de crear una universidad alternativa, desde el pensamiento del sur, la complejidad y la transdisciplina. Como resultado del proceso:

Se puede afirmar que el MP desde la parte institucional entró en crisis, pero esto no significa que necesariamente el MP se acabó, como lo afirma Abel Rodríguez, ya que algunas organizaciones pedagógicas de maestros sobrevivieron. En medio de esta tensión que ha acompañado el MP, se presenta la situación

que los maestros afirman, que no se le puede preguntar a los sindicalistas por el alcance de este movimiento, ya que la mayoría de ellos no se apropiaron de la parte pedagógica y por eso han llegado a afirmar que el MP no sirvió para nada, pero desde la voz de los maestros se encontró que el MP para el maestro significó la restitución de la historia del maestro de aula. Hay pocas publicaciones de los maestros en relación a su participación en el MP, es urgente que sus protagonistas publiquen sus memorias, porque en varias ocasiones se encontró que otros sean sindicalistas o investigadores universitarios han hablado en su nombre usando expresiones, como “nosotros los maestros” cuando no lo son. (Santamaría, 2017. p. 121).

Comienza una Nueva Etapa (2022)

Como se pudo visualizar, finalmente, el panorama se volvió gris, los conflictos de intereses de carácter gremial, fueron disminuyendo la fuerza organizativa de los centros de investigación, mutando a nuevas formas de organización, como ONG, y en muchos casos canalizando todo lo cosechado en casi dos décadas por las Universidades y generando un movimiento pedagógico desde cada institución. Hoy queremos retomar, las banderas del movimiento pedagógico, desarrollando tres ejes fundamentales:

1. Formación en pensamiento político-sindical:

En éste eje, se tratará de dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cómo, nosotros los maestros nos movilizamos en los contextos mundiales, nacionales y locales, para la toma de conciencia de nuestra capacidad profesional, frente a la niñez y la Juventud?

2. Procesos de cualificación permanente de docentes en ejercicio, para la comprensión de la educación y la pedagogía.

En este eje se pretende contextualizar la educación y la pedagogía acorde a las nuevas realidades, para generar un modelo pedagógico alternativo, que respete la autonomía del maestro, fomente el pensamiento crítico y tenga como eje el desarrollo humano de la mano de la formación académica de calidad. Para lograrlo se fortalecerá los CEIDs, municipales y se conformarán nuevos equipos de investigación en los municipios que aún no los hayan organizado, además de conformar las redes por áreas del conocimiento en el ámbito departamental y finalmente se realizaran congresos y asambleas departamentales de cualificación pedagógica, político y sindical.

3. Reactivar el funcionamiento del instituto pedagógico del CEID-SIMANA.

En este eje se propone volver a contactar al ICFES, y las Universidades Públicas, para desarrollar programas de formación formal (posgrados) e informales (diplomados) y servir de apoyo directo a la Escuela Sindical. El Instituto Pedagógico CEID-SIMANA, operará desde un plan curricular donde, la formación: Política, pedagógica, y convivencia, se desarrolle de manera equilibrada. Necesitamos un maestro con formación integral.

Convocamos a maestros y maestras a reactivar y fortalecer el movimiento pedagógico, la educación para nuestros niños y jóvenes, requiere con urgencia una transformación en nuestras maneras de pensar, no podemos estructurar un currículo alternativo, únicamente cambiando de planes de estudio o de métodos pedagógicos. Se necesita priorizar una educación integral, que garantice condiciones duraderas de desarrollo humano y dignidad de la mano de la calidad académica, para lograr que la escuela sea un verdadero territorio de paz.

Referencias Bibliográficas y webgrafía

- Cárdenas Giraldo, Martha. Boada Eslava, María Mercedes. (1998) *El Movimiento Pedagógico 1982-1998*. Maestras del Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de educadores. SERIE INVESTIGACIÓN Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico "IDEP". <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/971/El%20Movimiento%20Pedag%C3%B3gico%201982-1998%20195-230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gantiva, Jorge Octavio. (1984) *Orígenes del movimiento pedagógico*. Revista educación y Cultura No. 1. Bogotá, Colombia. Julio de 1984. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9701/TO-21204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Luis Alberto; Mutis Ibarra Luis Hernando y Vallejo Fuertes Mariana. (2002) *La dimensión humana de la educación*. Impresores Ángel, 2ª edición, Pasto. 2002
- Martínez, Alberto. (2013) *Cátedra Doctoral: Educación Y Pedagogía Lecciones Para Diferenciar: Conceptos, Historias Y Debates*. https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2013/03/leccc3b3n-catedra-doctoral-alberto-martinez-boom_1.pdf
- Santamaría Fajardo. Mariela. (2017) *Presencia y aportes de los maestros al movimiento Pedagógico Nacional*. Recuperado. <https://library.co/document/zpn7eory-presencia-aportes-maestros-movimiento-pedagogico-nacional.html>
- Tamayo Valencia, Alfonso. (2006) *El Movimiento Pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la Pedagogía)*. Revista HISTEDBR On-line. Recuperado: Revista HISTEDBR on-line. Campinas. N24 p.102-113.det 2006-issn: 1676-2584 Slideshare: <https://es.slideshare.net/danielfelipelote-roar/pedagogia-colombiana-61488424>
- Tezanos, Araceli (1984) ¿Por qué un movimiento pedagógico? Revista educación y cultura No. 1. Bogotá, Colombia. Julio de 1984. p 22.

Revista Educación y Cultura Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandro Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad Externado de Colombia
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 6-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44, Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincedejo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karín Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO,

A PUNTO DE SUPERAR LA ETAPA DE REFLEXIÓN



Elkin Palma Barahona

Director CEID-EDUMAG

Cualquiera pensaría que las acciones desde la perspectiva sindical para concientizar al maestro, deberían ser un proceso casi innecesario, porque ser maestro equivale a ser consciente de todo lo que conviene a esta humanidad, pero no es así, nos toca subrayar los versículos del libro sagrado que contiene la misión del maestro en esta sociedad, pero esta no es una misión de muchos, como quisiéramos, porque

es tan grande el ejército de maestros que aún no tienen el más mínimo conocimiento, de que dentro de nuestras huestes sindicales, existe un movimiento encaminado a recuperar los aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano que va desde Simón Rodríguez a Paulo Freire, que unifica de manera integral las políticas públicas y los maestros en sus prácticas cotidianas. El “yo” maestro que involucra lo que represento para



la escuela y para la sociedad, no reconoce el sentido de mi ejercicio, por lo tanto, mi andar cotidiano en el aula es una validación de la visión “práctica” e instrumentalista que aún se le asigna al maestro como operador y administrador del currículo.

Deberíamos saber con certeza, qué suelo pisar y hacia dónde mirar, cada vez que los maestros asistimos a un taller para profundizar en la construcción de una nueva escuela, casi siempre direccionada su metodología y didáctica hacia los propósitos de la banca mundial; son los espacios donde nuestra voz debe hacerse sentir, no para imponer sino para consensuar los lineamientos de un modelo pedagógico que no responda al modelo político del estado. Es ahí, donde aparecen los maestros inquietos, que estamos sensibilizados y con ansias de proyectar el movimiento pedagógico, este debe ser una condición de vida que involucra una nueva visión

del maestro en su rol, en la sociedad de la democracia. Este tiempo de cuatro lustros de reflexión debe dar paso a la acción. Los que hemos llegado hasta aquí, no debemos ser convocados para discursos de concientización, porque llegó la hora de que se nos convoque para que fluyan las propuestas alternativas de didácticas, de metodologías de currículos, no dejemos convertir el movimiento pedagógico en una idea protesta donde somos conscientes de proyectarlo, pero no alcanzamos a cuajar las acciones que lo pongan en verdadera práctica.

Son 40 años de reflexión sobre el papel del maestro, sobre la pedagogía como ciencia de nuestro ejercicio, del sometimiento y dominio del maestro por un sistema que lo jalona como una extensión tecnocrática de sus políticas.

El tiempo de la reflexión es el último estadio para la verdadera introspección de los propósitos del movimiento, atendiendo que, en los fundamentos del pensamiento crítico, cuando reflexionamos lo que pretendemos conocer, esto se convierte en propiedad de nuestras mentes.

El papel pedagógico, intelectual y político del maestro, debe liderar los procesos de formación en las escuelas, para oponerse a los efectos deshumanizantes de la estandarización, de las competencias, de la pedagogía proyectada desde la banca mundial a través del ministerio de educación.

Esta no es una invitación a la acción, sin los fundamentos de los principios iniciales del movimiento, es proyectar las incidencias materializables derivadas de un extenso periodo de reflexión, ya tenemos que decirlo: Los CEID deben cumplir con sus tareas, de construir una nueva visión de los maestros como agentes culturales e ideológicos, para proyectar y aprender de sus lecciones y reconstruir un horizonte político y pedagógico basado en la multiplicidad de experiencias educativas, que conforman hoy, desde lo local, un nuevo campo de la resistencia por los derechos humanos.

Es un reto de los CEID, en su verdadera función como equipos de investigación y asesorías, deben ser claves para proyectar y poner a circular los análisis y críticas a las políticas educativas, es importante que los grupos de investigación, los equipos líderes sean conformados por encima de criterios políticos, es la distinción del trabajo, la entrega a la pedagogía, la muestra de experiencias, lo que debe llevar a los maestros a hacer parte de estos equipos, sin embargo, debería replantearse su papel y funcionamiento dentro de las huestes sindicales del magisterio, en la manera como contribuyen a desarrollar las políticas de la Federación Colombiana de trabajadores de la educación, esto implica principalmente, consensuar su independencia y autonomía en las decisiones y tareas, condición

...El tiempo de la reflexión es el último estadio para la verdadera introspección de los propósitos del movimiento...

“sine qua non” para que puedan cumplir su papel de deliberación e investigación y trabajo pedagógico.

La línea de tiempo que trascurre en el campo de la reflexión en nuestro movimiento, tiene una escala ansiosamente esperada y requerida por cada maestro que está a la expectativa, de que este proceso geste la primera y más contundente acción. Hasta ahora solo hemos conseguido, el despunte de una concientización para que al maestro se le mire dentro de su contexto social como un verdadero intelectual, forjador de un saber científico en el campo de su pedagogía, pero todos los foros reflexivos coinciden y tienen por esencia un carácter de resistencia a las reformas curriculares que deshumanizan el acto pedagógico y la función de la escuela, por lo tanto desde los CEID, debe gestarse una dinámica investigativa que promueva propuestas curriculares, que enfrenten la imposición por parte del Ministerio de Educación de planes de áreas únicos y obligatorios y que respondan y son congruentes con las políticas del mercado internacional.

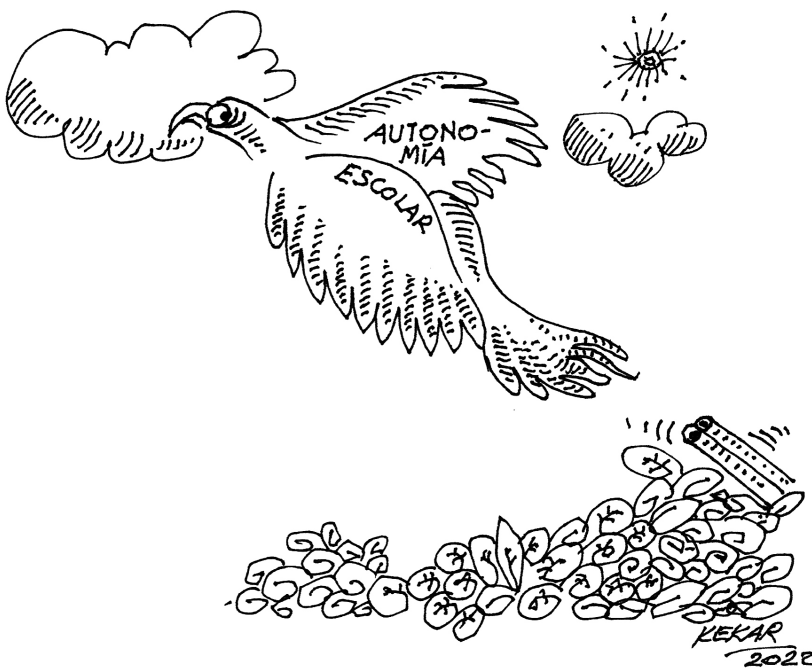
...Es importante que los grupos de investigación, los equipos líderes de los CEID sean conformados por encima de criterios políticos...

Los proyectos pedagógicos alternativos están todavía en el tintero de los maestros, no caben en el ideario formal que proyectan los lineamientos obligatorios de las normas técnicas curriculares que permean el ejercicio pedagógico formal de nuestras escuelas.

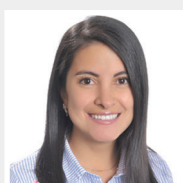
El flujo de propuestas desde los grupos de investigación de los CEID debe generar la emisión de un plan de estudio alternativo, que congregue, los intereses, el contexto social, cultural y que proyecte el respeto por los de-

rechos, el pensamiento crítico y la autonomía del educando y el maestro. Esta es una acción determinante para el movimiento pedagógico, que nos coloca a todos los maestros en una postura tal que permite discutir cosas concretas y puntuales de nuestro rol y la pedagogía, los cuatro lustros de reflexión deben dejarnos tareas de imperativos prácticos frente a las acciones establecidas en el marco de una comunidad de indagación en la que se convirtió el magisterio colombiano desde 1982, que lo ha hecho levantarse, por encima de su conciencia, para descubrir el advenimiento de los maleficios del sistema educativo impuesto por el estado.

El III Congreso Pedagógico Nacional que se desarrollará en Bogotá, además de convertirse en una expresión profundamente reflexiva del papel del maestro en este nuevo contexto post pandémico, también debería abrumarnos con propuestas verdaderamente alternativas, que recojan todo lo que este movimiento ha perseguido en casi medio siglo de reflexión, confrontar el debate sobre la derechización en la orientación del estado, que se refleja fielmente en la escuela y en la sociedad.



EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO NACIONAL



Katherine Tobón

Licenciada en Pedagogía Infantil.
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas. Bogotá. Magister en Educación.
Miembro del Centro de Estudios e Investiga-
ciones Docentes CEID - FECODE

Son bastantes las iniciativas que se han planteado a la sociedad y al Estado en la búsqueda de una educación alternativa, de la incesante necesidad de transformar las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, además de reivindicar el papel del maestro. Por esto, en este artículo se abordará el devenir histórico, los objetivos, logros y el trasegar del *movimiento pedagógico* en Colombia.

El *movimiento pedagógico* nació durante los años 70 y 80 del siglo XX, ya que para esa época la educación se desarrollaba sobre el modelo conductista con una clara incidencia norteamericana y el taylorismo; este concepto fue postulado por el estadounidense Frederick W. Taylor, un economista e ingeniero quien en 1911 afirmó que para

lograr el trabajo productivo se debía programar y controlar estrictamente la producción, para así garantizar un movimiento más eficiente en cada obrero; de esta manera crecería la productividad y se podría escoger el más apto para cada tarea, ubicándolo en una labor organizada y a un ritmo calculado.

La característica esencial del taylorismo es una separación radical entre concepción y ejecución, entre pensamiento y acción: las directivas conciben, los obreros ejecutan (de modo similar a como ahora los programadores educativos conciben y los maestros ejecutan) (...) el hombre debe dar lo máximo de sí, esto es, debe ser lo más eficiente, en el trabajo que la empresa le asigna, y en esto consiste su realización. (Hernández, 1984, p. 39)

Fue entonces como el taylorismo tuvo cabida en el ámbito educativo, tecnificándolo por medio del diseño instruccional en el que se concebía al maestro como un instrumento al servicio de una actividad, en la cual debía ser adiestrado para que pudiera cumplir eficientemente la labor asignada y en el que su comportamiento y conducta debían ser acomodados a objetivos claros y a la ejecución de los mismos con suma responsabilidad de no salirse de los parámetros establecidos, ya que al ser un obrero pasivo y eficiente no tendría conciencia del proceso sino del resultado; las actividades escolares se limitaban a lograr el objetivo, que sería reflejado en una nota.

En este contexto de los años setenta del siglo XX, el maestro se convirtió en un obrero controlado, subcalificado, reemplazable y ejecutor de instrucciones específicas, perdiendo así su autonomía y el control sobre el proceso educativo. Fue convertido en un administrador del currículo, desposeído de su propio trabajo, ajeno al sentido social, calificador de conductas, en el que se le diseñaba su trabajo con el fin de descalificarlo, privarlo de su palabra y prescindir de su saber; no necesitaba pensar, ni tener iniciativa, ya que era sometido a la ideología de la evaluación con sentido mercantilista.

Por esto el magisterio colombiano venía de un largo periodo en el que la escuela se veía con una mirada corporativista dada por el determinismo económico, y por esto se hizo necesario que la sociedad cambiara, para cambiar a la educación; fue así como se pensó hacer una ruptura con una propuesta social, humana, histórica, cultural, de movilización y organizada en la que el maestro fuera reconocido como un sujeto de saber, como trabajador de la cultura, ciudadano e intelectual; así, hubo aportes desde diferentes perspectivas y experiencias, constituyéndose en un movimiento plural en donde las universidades públicas, movimientos sociales, culturales, maestros de base, intelectuales, investigadores, entre otros, hicieron parte de este cambio.

...El movimiento pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación...

El movimiento pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación, que a partir de sus reflexiones permitieran reinventar al maestro, a la escuela, y renovar sus prácticas pedagógicas, logrando así en el magisterio unidad en contra de las políticas del gobierno.

Fue entonces como en 1981 se realizó el primer Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias, liderado por un grupo de investigación de la Universidad Nacional, y siendo el profesor Antanas Mockus el coordinador de dicho evento. Este simposio fue un espacio de reflexión científica y teórica en el que se confrontó la reforma curricular, se recuperó el espacio crítico de la pedagogía y sirvió para dar paso a nuevas propuestas que serían presentadas en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE, junto con el frente de educadores “Nueva Escuela” y la “Escuela Nacional Sindical”, realizado en la ciudad de Bucaramanga en 1982, y en el cual se formularon reflexiones y sugerencias sobre el campo pedagógico-cultural, desde las cuales se crearon tareas y actividades que lograron vincular y comprometieron a los docentes con los objetivos claros de su movimiento. Algunas de las conclusiones de este congreso se centraron en:

- Generar reflexiones colectivas sobre la labor docente.

- El mejoramiento de la educación por medio de una transformación al quehacer pedagógico.
- La reivindicación de las condiciones laborales.
- Las funciones del docente y la participación de este en la construcción de la Ley General de Educación.
- El reconocimiento del profesor como sujeto intelectual, político y social.
- El rompimiento con la izquierda autoritaria.
- La conquista del estatuto docente.
- La implantación de la reforma curricular.
- El encuentro del sindicalismo de izquierda con los intelectuales e investigadores de la pedagogía. (*Revista Educación y Cultura*, 1984, p.43)

Además de sus ejes fundamentales:

- La urgencia de realizar una reforma curricular, ya que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quería imponer un modelo educativo que solo se centraba en la producción.
- El surgimiento de diferentes movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos sobre la educación y sus prácticas.
- La emergencia de un grupo de pedagogos que luchaban contra los modelos educativos que se venían desarrollando.

- La necesidad de dar sentido al quehacer pedagógico en la escuela, entre otros.

Fue así como en este XII Congreso se instituyó el Movimiento Pedagógico como política de FECODE, recogiendo debates y procesos que venían haciendo presencia en la escuela colombiana. Este acontecimiento, que situó a la educación y al movimiento sindical magisterial en la perspectiva de la lucha política, pedagógica y cultural, por la construcción de un proyecto político y ético de país contra la reforma curricular de la tecnología educativa, el diseño instruccional y el mapa educativo, se fundó en la esperanza y la posibilidad de forjar una sociedad democrática, de derechos y con justicia social, en la que el desarrollo de las ciencias, los saberes, las artes, la pedagogía, la educación física y la cultura ocupasen el lugar que les corresponde en la escuela.

Entonces, con los objetivos y tareas claras, se buscaba optimizar la calidad de vida por medio de una mejor educación del saber propio del maestro, para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional, con el fin de generar alternativas para el mejoramiento de la calidad y del quehacer pedagógico.

Esta calidad de educación supondría la formación del pensamiento crítico para apoyar las reformas sociales y políticas de 1984, definiéndose así los fundamentos y propósitos del mismo (Tamayo, 2006, p.104):

- Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad, el papel cultural del educador y sobre el conjunto de relaciones en las que este se encuentra involucrado.
- Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas.
- Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva a dos niveles: pedagógico y político.

- El fortalecimiento de la educación pública.
- Luchar por mejores condiciones de trabajo.
- Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes.

Este movimiento logró consolidar a nivel nacional el *Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID*, que reunió investigadores y dirigentes sindicales en la reflexión sobre las problemáticas de la educación, la enseñanza, y que tiene como misión la investigación, la promoción, la organización y la difusión del movimiento pedagógico, dando paso a la creación de la *Revista Educación y Cultura*, de FECODE, publicación que surgió de la necesidad del magisterio colombiano de contar con un espacio de reflexión, análisis y debate de su quehacer.

En su primera entrega, en 1984, el tema central fue el movimiento pedagógico; en este número se analizaban las características, fundamentos y propósitos de este, defendiendo las líneas de acción y reflexión para lograr una nueva escuela, una nueva pedagogía y una nueva imagen de maestro. Se presentaron los antecedentes históricos e ideológicos del movimiento, que dan cuenta de los esfuerzos de diversos núcleos de maestros e investigadores que, desde diversas posiciones ideológicas, hicieron posible el surgimiento del movimiento. Se presentó una defensa de la dimensión política sobre la

lucha por las transformaciones de las orientaciones y prácticas del sistema educativo, dándole gran importancia a la pedagogía como el espacio natural y central, tanto ideológico como político del maestro, su función y formación como docente. Evidenciaba algunas experiencias regionales en donde el movimiento pedagógico había tomado fuerza como práctica pedagógica y en la contribución de la transformación de la educación y del rol del maestro.

En esta primera entrega de la revista se especificó que este movimiento estaba pensado en dos campos de acción:

1. *Frente al Estado*: en el que se busca el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del docente.
 - Lograr un modelo educativo oficial, coherente y enfocado en el quehacer pedagógico.
 - Lograr la ampliación de cobertura del sistema y financiación total por parte del Estado.
2. *El quehacer del maestro y de la escuela*: librando la batalla por la democracia, la libertad de enseñanza o de cátedra.
 - Lograr la autonomía del maestro con independencia respecto al control y orientación de los programas y sus contenidos.
 - El correcto aprovechamiento de todos los espacios en favor del cambio educativo.

...Se buscaba optimizar la calidad de vida por medio de una mejor educación del saber propio del maestro, para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional...

- La reflexión crítica del grado de autonomía alcanzada.

Por esto, en el congreso de Bucaramanga de 1982, cada uno de los grupos asistentes asumieron posturas y generaron debates que finalmente lograron un compromiso de cada uno de estos sectores con el movimiento pedagógico, como la alternativa para transformar las prácticas educativas y el rol del maestro.

Fue así como el “proyecto de investigación (interuniversitario) acerca de la historia de la práctica pedagógica colombiana” -del que hacían parte la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle- se preocupó por lograr la recuperación crítica del saber pedagógico y la creación de un nuevo discurso que diera cuenta, históricamente, de la práctica pedagógica, y aunque este no tuviera mucha relación con el magisterio, sí era muy importante que la pedagogía fuera el eje fundamental del movimiento.

Este grupo propuso crear un archivo pedagógico en el que se señalaran los contenidos y las modalidades pedagógicas, las transformaciones del contenido y de la práctica, con el fin de recuperar la pedagogía como saber, como un discurso histórico con una relación cognoscitiva y en el que el maestro fuese el centro de la práctica.

El segundo grupo de investigación fue el dirigido por Carlo Federici, en el que su trabajo se desarrolló en la formación de una actitud científica en primaria. Este le dedicó especial atención a la reforma curricular y a las responsabilidades que tiene el magisterio frente a esta y a la recuperación del poder real que le confiere su presencial social y el carácter de su oficio. Se trata de retomar la autoridad intelectual y moral del maestro para asumir un compromiso frente a la penetración cultural extranjera. Al desarrollo de una cultura e identidad nacional y al poder de los medios masivos de comunicación (...) sugiere un vigoroso movimiento pedagógico, que debe restituir al magisterio su poder sobre la educación y sus posibilidades de incidir en los procesos de cambio cultural, es la condición de la recuperación, por parte de los educadores, del papel de sujetos conscientes de su propia historia. (Gantiva, 1984, p.15)

El tercer grupo fue el Centro de Promoción Ecuménica y Comunicación Social -CEPECS-, que inició reflexiones con maestros, dirigentes sindicales y de base, sobre la política educativa, sus fundamentos filosóficos, sus alcances políticos e ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo. Sus aportes se enfocaron en que el magisterio colombiano no ha prestado la

suficiente atención al problema pedagógico como una parte fundamental de la lucha sindical y política, además de la discusión en torno al proyecto pedagógico alternativo y a la lucha por forjar un proyecto pedagógico - político en cuanto a la emancipación del proletariado y del pueblo trabajador, el cual “contribuya a establecer vínculos transformadores entre los intelectuales y las masas, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción transformadora” (Gantiva, 1984, p.15). Además, hizo un llamado a FECODE para que asumiera esta responsabilidad, tanto en lo pedagógico como en lo político - sindical.

Otro aporte importante fue el del primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, en 1981, en el que se concluyó que era importante suspender la aplicación de los programas experimentales y someter al análisis los programas curriculares, además de fomentar y estudiar la investigación, la reflexión pedagógica y la didáctica; formular un plan nacional de capacitación, formación, actualización y profesionalización por medio de la universidad colombiana; apoyar las iniciativas de diferentes grupos que apunten a la experimentación de nuevos programas; estimular las publicaciones pedagógicas y didácticas (Gantiva.1984, p.16).



Fotografía - Alberto Motta

Estos aportes permitieron entender que el “*movimiento pedagógico se fundamenta en las dos expresiones que le dan su nombre. Movimiento porque supone la atracción de los maestros hacia una corriente de pensamientos y de acción en el campo de la cultura y más específicamente en la educación y la pedagogía*” (Gantiva, 1984, p.16). Otros aspectos se enfatizaron en que debía ser un movimiento por una nueva pedagogía con contenido democrático y popular en el que a su vez dignifique la profesión docente, se rescate el papel de la cultura y el del maestro por la hegemonía política y cultural.

Cabe resaltar el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública (1984), y el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1987). Estas miradas permiten contextualizar en la historia del movimiento pedagógico la lucha del magisterio colombiano por una educación contrahegemónica a la impuesta por los organismos multilaterales, apoyada y ejecutada por los gobernantes de turno, ante la violenta e impositiva arremetida de las políticas mediante el acercamiento con los movimientos sociales, populares, de izquierda y sectores democráticos en general comprometidos con la defensa de la educación pública y bien común.

Desde sus inicios, el movimiento pedagógico pugna por la construcción de un proyecto político, económico y cultural alternativo que contemple el desarrollo de las ciencias, los saberes, las artes y la cultura en la formación de una nacionalidad intercultural, democrática, humana, autónoma, con libertad y justicia social. Tanto FECODE como los movimientos sociales desarrollaron propuestas que apuntaban a su fortalecimiento, con distintos niveles de desarrollo, coordinación, dinámicas y matices; todos unidos en el punto de lucha por una educación con sentido latinoamericano, pensada desde el Sur, contra las desigualdades sociales, el empobrecimiento de los pueblos, la homogenización cultural y política, y contra la violencia.

...El Estado solamente enfatiza en generar una buena administración, como si la escuela fuera una empresa; la ha organizado de manera tal que su único eje central es la producción de sujetos diseñados para una misma forma de actuar...

Por esto es importante luchar para que la división social del trabajo, la sociedad de clases y el conocimiento no se conviertan en algo fragmentado, sino que, por el contrario, logre generar conciencia de su entorno con miras a su liberación y transformación.

Concuerdan con Gantiva, Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas en que “otra escuela, otros maestros” deben ser necesarios y replanteados, dada la precaria imagen que tiene la educación frente a la sociedad y las condiciones tan abrumadoras en la que se encuentra, ya que el Estado -que es quien la administra- no invierte eficientemente los recursos, por el contrario, los racionaliza en procesos administrativos y, sobre todo, deja ver a la educación como un servicio público que se reduce solamente a poner los cimientos de una “escuela” y dotarla de pupitres para que se “enseñe” lo que el Estado diga, sin importar las necesidades de los estudiantes.

Es necesario pensar que un espacio físico no es suficiente para que se dé el proceso educativo enfocado en el sujeto; levantar o mantener un espacio determinado no garantiza la educación, va más allá de unas simples paredes, ya que este no es el único espacio en donde se educa; el conocimiento debe ser trabajado, elaborado y aprendido dentro y fuera del salón de clase: el espacio para el ocio educa, la biblioteca educa, los pasillos, el encuentro con el otro enseña, por esto no es suficiente encerrarse en un espacio sin ir más allá e interactuar con otras posibilidades educativas.

El Estado solamente enfatiza en generar una buena administración, como si la escuela fuera una empresa; la ha organizado de manera tal que su único eje central es la producción de sujetos diseñados para una misma forma de actuar; se enseña cómo hablar, amar, hasta caminar, centrándose en la educación como instrucción y su entorno es aprender un oficio; por esto la escuela no debe reducirse solamente a la instrucción e información, debe brindar formación, conocimiento, conocer sus necesidades, entre otras, con el único fin de formar sujetos críticos y reflexivos de su realidad.

En este sentido, se debe centrar el debate educativo en cuanto a lo político y lo social, en fijar una posición que defienda la educación como eje central de formación de un sujeto reflexivo, consciente de sus derechos y deberes.

El *movimiento pedagógico* les dio fuerza a las propuestas educativas alternativas, los debates políticos e ideológicos en torno a la educación y al sistema económico y social, reconociendo que el ejercicio de la enseñanza está orientado por la pedagogía y las nuevas formas de enseñar.

La escuela y el currículo se vieron altamente influenciados, ya que estos conformaban el “sistema dinámico” en el que se debía tener en cuenta los objetivos a largo y corto plazo, los cuales debían evidenciarse por medio de “conductas observables” en las que las actividades y el material didáctico debían reflejar el alcance de los indicadores de evaluación, por medio de la “tecnología educativa”, que se definía

bajo los parámetros para sistematizar, planificar, implementar y evaluar el proceso en objetivos específicos según la instrucción dada. Entonces, la escuela se convierte en un mecanismo instrumental en donde el maestro recibe un paquete de auto-instrucción que administrará a los estudiantes con técnicas especiales dadas por el Estado.

Este modelo se enfocó en el diseño instruccional o de la educación por objetivos, la concepción y práctica del currículo girará en torno al aprendizaje y al rendimiento escolar, despojando cada vez al maestro de la palabra, de la posibilidad de pensar, de reflexionar sobre sí mismo, sobre sus acciones, sobre su identidad, y así poco a poco iría perdiendo el horizonte de su quehacer pedagógico y de su función como maestro.

El currículo se plantea de forma administrativa y con un enfoque tecnológico orientado a una planificación formal, sistemática, y la aplicación de diferentes actividades, con el fin de lograr que los objetivos planteados sean evaluados, medibles, con revisiones constantes que permitan obtener conductas observables y una instrucción más efectiva.

La escuela había abandonado los propósitos culturales y sociales, pues se dedicó a responder a las “pruebas objetivas” o “pruebas nacionales”, que han trasmutado el criterio de calidad, evaluándola por medio de escalas de resultados y puntajes, convirtiendo al sujeto en una cifra más, solo para evidenciar estadísticas con el fin de dictaminar el quehacer escolar, el cual

tendría en cuenta el resultado mas no el proceso, los datos de “la información y no sobre la formación, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda” (Martínez y otro, 1984, p.10).

Esto generó una “crisis mundial de la educación”¹, durante los años setenta, en la que la organización escolar y la enseñanza eran tradicionales, obsoletos, ineficaces e improductivos; según estos resultados se evidenciaba la “baja calidad” de la educación, por esto se planteó la necesidad de generar grandes transformaciones hacia la modernización del sistema educativo, en el que los objetivos y la redistribución de los recursos sirvieran para mejorar el rendimiento de la educación. Fue entonces como Colombia participó de varios eventos en los que se presentaban diferentes experiencias institucionales que le estaban haciendo frente a esta crisis. En 1974, y como parte del proyecto de reestructuración de la educación, se adoptó la “tecnología educativa – tecnología instruccional” como renovación curricular impulsada por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- y en el que centraban los procesos de enseñanza- aprendizaje de una manera global en la que lo importante era optimizar el rendimiento, la efectividad y eficiencia del sistema con miras a mejorar la calidad.

La tecnología instruccional es una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación huma-

na, empleando una combinación de recursos y materiales, con el objeto de obtener una instrucción más efectiva. (Martínez y otros, 2003, p.123)

Además de esto incluía: un enfoque sistémico para lograr el diseño, la implantación y/o conducción y la evaluación del proceso de instrucción; la relación entre los objetivos y la conducta o comportamiento y el análisis de tareas; los aspectos internos y externos se tienen en cuenta en un modelo conductista; su objetivo es transformar las conductas de los estudiantes por medio del aprendizaje en una evaluación constante como una manera de revisión, medición y control del proceso, tanto formativa como sumativa; este no actúa como un conjunto aislado, pues posee una racionalidad propia con una dependencia jerárquica y con una teleología propia.

Entendiendo así, que el modelo básico del sistema instructivo es concebido

como un proceso que transforma insumos en productos, en el que los insumos son los estudiantes, docentes, comunidad y currículo (...); el proceso, las interacciones de los objetivos con las prioridades de los estudiantes y su aprendizaje, la administración y la tecnología; la finalidad u objeto principal del proceso, el aprendizaje. (Martínez y otros, 2003, p.131)

Es importante resaltar que al tiempo que se implementaba este modelo se generó un álgido debate y resistencia para su implementación por parte de los maestros y grupos de investigadores, oposición que se concentró en el movimiento pedagógico, el cual enfatizó en que era necesario ir en contra de la aplicación de este enfoque, ya que implicaba la transferencia del conocimiento por medio de organismos multinacionales y de productos tecnológicos desarrollados, en cuanto al diseño y la programación de la enseñanza de manera instruccional.

Esto permitió resaltar la importancia del Movimiento Pedagógico, ya que siempre defendió el papel de la pedagogía como eje central de la educación, puso al maestro en un escenario reivindicativo en que la palabra y su

...Esto permitió resaltar la importancia del Movimiento Pedagógico, ya que siempre defendió el papel de la pedagogía como eje central de la educación...

experiencia fuera el frente para la enseñanza, y además lo posicionó como el actor esencial del proceso educativo, proporcionándole otras miradas sobre lo que hace y piensa.

El Movimiento Pedagógico aterrizó en el debate pedagógico las diferencias existentes entre la educación y la pedagogía, de la enseñanza y el aprendizaje, que pedían urgentemente la transformación de la visión del maestro, de la escuela y del proceso educativo, en el que la autonomía estuviera por encima de los esquemas metodológicos, curriculares o disciplinares. Este movimiento “es la prueba más contundente que los maestros pueden pensarse de otro modo y reconocerse como sujetos que piensan, que actúan e inciden colectivamente sobre los problemas de la educación” (Martínez, 1999, p.18)

De allí que surgieran preguntas sobre ¿cuál es la escuela que se desea? y el ¿para qué se quiere? La escuela debe pensarse como un espacio colectivo, que fomente el encuentro cultural y social, en el que las necesidades del entorno se hagan evidentes, para que en la escuela impacte y responda a estas y que a su vez pueda abrirse al mundo y a la reflexión de otras culturas.

Pero la escuela no puede hacerlo sola, necesita del *maestro*, y este, a su vez, debe ser reivindicado frente a unas políticas estatales que lo dejaban ver como un funcionario más, el cual reclama su condición de sujeto de saber, en medio de las más diversas interpretaciones y una acérrima oposición por parte de la Iglesia, los partidos y el Estado; fue entonces como este movimiento le dio paso a un maestro que es portador de un saber, que piensa, que puede transformar y que es capaz de producir conocimiento en sus estudiantes; rescatar la condición intelectual del maestro fue un avance significativo y sobre todo se logró convertir a la escuela en un objeto de investigación.

Sin embargo, el papel del maestro también se ve limitado, pues la enseñanza se enfoca en ser repetitiva e

instrumental; el método de la “enseñanza” pasó a ser reemplazado por el método del “aprendizaje”, enfatizando en la importancia de la teoría y el conocimiento que se da solo de manera operativa. Por esto, el maestro es tenido en cuenta como un administrador tanto de la escuela como del currículo, “es un simple intermediario entre los diseñadores del currículo (tecnólogos educativos) y sus alumnos. Se dedica ahora a realizar “diagnósticos” como los médicos y los psicólogos clínicos. Administra. Diagnostica. Prescribe. Pero ¿cuándo enseña?” (Martínez y otro, 1984, p.8). Y esta fue la pregunta que incentivó a que el Movimiento Pedagógico pensara en ese sujeto dinamizador del proceso educativo y no simplemente el gerente y trabajador asalariado del Estado, pues este es más que eso, ya que posee el saber pedagógico.

El maestro debe tomar conciencia de su práctica educativa con el fin de lograr la transformación constante de esta, en la que la voluntad colectiva sea el eje principal para así generar múltiples proyectos de acción que creen y transformen al sujeto, a la comunidad educativa y a su entorno inmediato,

con proyectos alternativos en los que se sabe dónde comienzan, pero no cuando terminan; de esta manera, el movimiento pedagógico busca rescatar la condición del maestro como el trabajador de la cultura y de procesos sociales éticos y políticos. “Todo educador tiene como principio la voluntad de hacer bien su trabajo, (...) quien enseña se preocupa por mejorar su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas” (*Revista Educación y Cultura*, 1984, p.37).

Trabajo que no se hace fácil por las múltiples demandas estatales existentes, pero con un trabajo colectivo se logrará llegar lejos, preguntándose constantemente sobre lo que hace y lo que debe hacer; además, depende mucho del compromiso del maestro con su labor. “El movimiento pedagógico surge como respuesta consciente, constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y cómo se enseña” (*Revista Educación y Cultura*, 1984, p.41). Así, el maestro es concebido como esa parte fundamental de estos procesos, el cual





Fotografía - Alberto Motta

debe construir proyectos que permitan intervenir la escuela, que propicie el diálogo como única vía de pensamiento, que la escuela le enseñe al niño a hablar y a pensar críticamente; que forme ciudadanos conocedores y arraigados a su cultura, que dé apertura al debate, que cree y transforme sus prácticas pedagógicas.

Y junto al maestro está el *sujeto*, como el eje fundamental del proceso educativo. El movimiento pedagógico permitió un replanteamiento de todo lo que vivía el niño en la escuela y cómo este era pensado desde el gobierno. El niño no era solo un sujeto de procesos mentales, sino un sujeto que se relaciona con otros, con la cultura, con la lúdica, con el conocimiento y con todas las dinámicas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

Reconoce un sujeto desde lo colectivo, desde una política de la solidaridad y de la liberación de los requerimientos impuestos por un Estado opresor que no lo tiene en cuenta y que le vulnera sus derechos. Pugna por su liberación constante, en la que puede realizar sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de crecimiento mutuo.

El sujeto debe configurarse en lo social, en lo colectivo, relacionarse y aprender con los otros, con la cultura, con la experiencia, con el conocimiento y con todas las dinámicas en la que se desenvuelve en su cotidianidad.

Estos planteamientos permiten preocuparse por un sujeto que está en formación, que configura su identidad tanto en lo personal como en lo colectivo, que forma subjetividades gracias a los agentes que tiene a su alrededor, que tiene una historia y que busca reconfigurarse en utopías, tanto en lo social como en su cotidianidad.

Tanto la escuela como el currículo, el maestro y el sujeto son los ejes que permiten que el proceso educativo se lleve a cabo, pero en relaciones mancomunadas, en la formación de un tejido social en el que cada uno aporta para que la producción de conocimiento no sea desde relaciones jerárquicas, sino desde relaciones de aprendizaje mutuo. El movimiento pedagógico reivindicó y reivindica cada una de estas, en la medida en que permite pensar en que otra educación es posible, con maestros que luchan por la defensa de su profesión y por la educación pública, en la que la pedagogía, proyectos alternativos, el diálogo y el reconocimiento constante con sus estudiantes les permitan crecer y avanzar juntos.

El Movimiento Pedagógico desde el ámbito sindical

El nacimiento del movimiento pedagógico en 1982 dio fuerza a las propuestas educativas alternativas, los debates políticos e ideológicos en tor-

no a la educación, al sistema económico y social; la educación en Colombia, ha vivido grandes luchas con el fin de dignificar la labor del maestro y de lograr posicionar a la educación como un eje fundamental de la sociedad, sin embargo, estas luchas siempre han demostrado que a pesar de lo abandonada que pueda estar por el Estado, ha logrado configurarse como un escenario indispensable para la formación de sujetos.

En sus primeras décadas, la precaria condición en la que se encontraba la escuela, y aún más el maestro, evidenciaban las condiciones de la sociedad, la cual se caracterizaba por problemas de pobreza, salubridad, miseria y el orden social; frente a esta realidad, el maestro se encontraba sin importancia, desconocido y abandonado en todos los sentidos por el Estado, un maestro marcado por la pobreza, el desarraigo y desclasado, con una “urgencia llorada”² que antepuso las necesidades del maestro sobre su saber, sus cualidades pedagógicas, en donde sus miserias denunciaban los grandes vacíos del sistema educativo y que, por lo tanto, estas debían ser denunciadas con el fin de propiciar los cambios necesarios para reconocer al maestro y a la escuela.

El surgimiento de este sujeto nació de la necesidad de llenar el vacío institucional que había en las escuelas para finales del siglo XVIII, fue entonces

como los docentes continuaron gestando desafíos por defender su profesión, una de estas grandes luchas fue la gloriosa “Marcha del hambre”, realizada en 1966, la más grande, contundente y representativa movilización por la defensa de los derechos laborales y que además permitió denunciar el abandono en el que se encontraba la educación pública en Colombia.

Este histórico recorrido de los maestros desde Santa Marta hasta Bogotá, de 45 días de camino, con el único motivo de denunciar que llevaban más de seis meses sin recibir salarios, situación que se repetía en todo el país. Hay que recordar que, durante muchos años a los docentes nacionales, que eran una minoría, se les pagaba de manera puntual; sin embargo, a los docentes que se pagaban con recursos departamentales, su salario dependía del impuesto de las ventas de licor y del tabaco, y muchos aseguran que en ocasiones les daban las cajas de aguardiente, de ron o de tabaco para que estas fueran vendidas y así obtener su mensualidad. No obstante, venderlas no era una tarea fácil y podían pasar entre seis y hasta doce meses sin recibir ningún tipo de pago; por esto, esta gran movilización permitió demostrar las dificultades en las que se ejercía la labor docente, la precaria situación laboral, salarial, prestacional y de salubridad que se vivía en la época, unas condiciones indignas y que fueron el detonante para cimentar las iniciativas de la naciente organización magisterial, que con grandes movilizaciones, marchas y protestas se instalarían como formas de lucha por la dignificación y profesionalización docente, el mejoramiento de las condiciones educativas y el acompañamiento de la comunidad para el logro de las metas propuestas.

Los maestros de entonces entendieron que solo por medio de la lucha se lograría avanzar en la solución a los problemas sociales, y así comenzaron a manifestarse por sus derechos y a conformar la organización política y sindical que hoy es representativa del magisterio colombiano, FECODE.

En la década del 70, y con los derroteros bien claros, el magisterio emprendió grandes gestas hacia estas conquistas. FECODE convocó una huelga que duró más de 70 días y un paro cívico nacional que hizo ceder al Gobierno y lo llevó a concertar unas bases de negociación, que a su vez lograron la unificación de salarios por categorías, la jornada laboral de cinco días, la aprobación y conquista de un estatuto laboral, el Decreto Ley 2277 de 1979 o estatuto de la profesión docente, que garantizó estabilidad, formación, ascensos y régimen disciplinario para los docentes de esa época.

Este estatuto privilegió a quienes tuvieran la formación de ser maestros (normalistas, licenciados), estableciendo así el escalafón nacional docente para lograr regular su pago, en el que se tuviese en cuenta el tiempo de servicio, su título docente y los cursos de capacitación y actualización para lograr el ascenso de un grado a otro.

Este estatuto también contempló los derechos de los educadores para afiliarse sindicalmente, con el fin de formular reclamos y solicitudes ante el gobierno nacional para exigir oportunamente sus pagos, ascender y capacitarse, obtener además bienestar institucional, vacaciones y el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales de ley, logrando así calidad de vida, su bienestar y el de sus familias.

Así mismo, hizo parte este proceso de dignificación docente la Asamblea Nacional Constituyente (1990 – 1991), en donde se establecieron criterios para que el Estado colombiano cumpliera con los derechos individuales y se dieran garantías para los mismos.

FECODE recuerda que su misión como organización es luchar contra las desigualdades sociales, por la defensa de los derechos laborales, pensionales y prestacionales del magisterio colombiano, por la democracia, por una verdadera paz con justicia social, por el derecho y respeto a la vida e integridad física, por fortalecer la unidad del magisterio para así consolidar propuestas que conlleven a una mayor

financiación y defensa de la educación pública, porque la educación es una responsabilidad de todos.

Hay que resaltar que el Movimiento Pedagógico transformó las luchas magisteriales que pasaron de una confrontación salarial y contestataria a otros intereses de luchas como el saber, la pedagogía, el quehacer docente y la formación de un sujeto ético y político.

En la década de los noventa, mediante el paro y la negociación, FECODE gestó una importante reforma educativa: la Ley 60 de 1993, relacionada con la financiación de la educación pública por parte de la Nación, y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que recoge el debate ideológico, político, pedagógico y disciplinar en el marco del movimiento pedagógico sobre el papel de los maestros y la naturaleza de la educación pública. Esta Ley surge en el contexto de las luchas sociales de finales de la década de los 80, se enmarca en los principios de la constitución de 1991 y en los cambios políticos, económicos y sociales de finales del siglo XX.

La ley 115 es una de las conquistas más importantes del magisterio, un hecho sin precedentes en la educación colombiana durante el siglo XX y lo corrido del siglo XXI. Por un lado, la Ley enfrentó la política de apertura educativa del gobierno de turno y, por otro, le quita a la Iglesia el control del currículo y dota a la comunidad educativa de herramientas para la construcción del PEI y el currículo escolar. Pero no se puede olvidar que el gobierno dejó su impronta con la evaluación y la apertura a la privatización de la educación pública.

Esta Ley establece principios estratégicos para la educación colombiana: la autonomía escolar, el gobierno escolar, los fines para la educación nacional, la universalización del preescolar de tres grados, los objetivos para cada nivel educativo y las áreas obligatorias y fundamentales, incluyendo la enseñanza de una lengua extranjera, los foros educativos y las Juntas de educación nacional, departamental, distrital y municipal.

La autonomía escolar y el gobierno escolar le otorgan a la comunidad educativa, en cabeza del consejo directivo y del consejo académico, la definición del currículo escolar y del Proyecto Educativo Institucional conforme a la realidad social y cultural de la institución educativa y a los avances alcanzados en los campos de la ciencia, las humanidades y las artes. De esta manera, la comunidad tiene la responsabilidad de construir los PEI marcando el rumbo de las instituciones, y así enfrentar la política educativa desde el campo de la resistencia y la alternatividad.

Con los fines de la educación, los objetivos para cada nivel educativo y las áreas obligatorias y fundamentales, se apunta a que la formación de los niños y jóvenes de Colombia sea integral con base en una conciencia crítica de la realidad de la soberanía nacional y del medio ambiente, partiendo de una educación que involucre los principios más avanzados de la ciencia, las humanidades y las artes, fijando criterios orientadores para cada nivel educativo y disciplina del conocimiento, y respetando las tradiciones y autonomías étnicas de las comunidades indígenas y pueblos afrodescendientes.

Ante los avances de la Ley General de Educación, el gobierno nacional reaccionó con la desfinanciación de la educación pública. El recorte del gasto público en educación es el eje central de la contrarreforma educativa, ajustando la política educativa a las exigencias del sector financiero internacional, sometiendo los diferentes componentes del sistema educativo a la doctrina de ajuste fiscal y a las dinámicas de la economía de mercado. En ese orden de ideas, esta doctrina se convirtió en la reguladora de la gestión y administración del sistema educativo, modificó el rol del Estado y sus responsabilidades, siendo la columna vertebral de las modificaciones al currículo y la evaluación por medio de la promoción automática, los indicadores de logro, los estándares y derechos básicos de aprendizaje, el currículo por competencias, las mallas curriculares, las pruebas nacionales,

entre otras, que desarrollan la teoría del capital humano y que despoja de lo más avanzado a la educación de los colombianos para cumplir con las necesidades del mercado laboral impuestas por organismos internacionales multilaterales.

Ante este escenario es indispensable que el magisterio colombiano continúe movilizándose y luchando por el rescate de los principios más avanzados de la Ley General de Educación, con el fin de que los defiendan y desarrolle por medio de su ejercicio en las instituciones educativas, fortaleciendo la autonomía, el gobierno escolar, los PEI, las experiencias alternativas y el movimiento pedagógico.

Después de exponer el devenir histórico del movimiento pedagógico, sus objetivos, fines y grandes conquistas, es necesario hacer un recorrido 25 años después. En el número 77 de la Revista Educación y Cultura se evidencia el estado de este movimiento, sus perspectivas, las dificultades, sus desafíos y su vigencia; además, se presentan los ajustes realizados a las tesis elaboradas en 1985 por el CEID, pero que para el año 2001 y 2007 fueron replanteadas en las asambleas federales de FECODE; estas incluyen su historia, balance y perspectivas para su desarrollo y continuidad.

Primera tesis: hace referencia a los inicios, logros y cómo este movimiento en la actualidad continúa, trabajando con los maestros y con el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo.

Segunda tesis: enfatiza en que este es un movimiento vigente con miras a transformar a la educación, en el que la relación del maestro debe ser con la pedagogía, la enseñanza, el conocimiento y la cultura, además del compromiso con la defensa de la educación pública.

Tercera tesis: fundamenta a los maestros como la base de este movimiento; su tarea debe ser la enseñanza y la formación de la niñez y de la juventud, labor que debe dar cuenta de la elaboración del currículo y de los planes de estudio bajo la autonomía escolar.

Cuarta tesis: defiende a la educación pública, la cual debe ser financiada por el Estado, en términos de gratuidad, accesibilidad para todos, sin discriminación; por esto FECODE y este movimiento se oponen a la privatización, a las concesiones, a la empresa privada y al desvío de los recursos de la educación.

Quinta tesis: considera la reforma educativa como una de sus grandes realizaciones consignadas en la Ley 115 de 1994; se propone defenderla ante los gobiernos neoliberales.

Sexta tesis: reconoce que este movimiento no es solo de FECODE, sino que involucra a todas las personas, organizaciones y movimientos sociales e instituciones educativas en todas las modalidades, que defienden la educación pública, la libertad de cátedra, la libertad de expresión y la autonomía escolar.

Séptima tesis: relaciona al movimiento pedagógico con los intelectuales de la educación, en la vinculación de proyectos educativos y pedagógicos en el aula de clase y en los procesos de enseñanza, siempre dándole importancia a la pedagogía como base fundamental de la práctica educativa.

Octava tesis: desarrolla y refleja la conciencia de los maestros y los estudiantes sobre la problemática del país.

Novena tesis: exige que la escuela no puede ser concebida como una empresa de producción, ni como una mercancía; tampoco se puede convertir a los rectores en gerentes y a los maestros en simples instrumentos de gestión empresarial; por esto enfatiza en que el movimiento pedagógico debe afrontar el neoliberalismo con sus propuestas gerenciales. Propone, además, generar una conciencia de que la ciencia y la tecnología deben estar al servicio del desarrollo nacional.

Décima tesis: el movimiento pedagógico considera la Revista Educación y Cultura como su órgano de difusión y lucha por la reforma educativa y la defensa de la educación pública, el mejoramiento permanente de la educación, la formación de la conciencia

de los maestros, la expresión del pensamiento y de la creatividad de los educadores y la posición de FECODE sobre la problemática educativa de país. (CEID, 2007, p.33)

El movimiento pedagógico se fundamenta en estas tesis, las cuales permiten conocerlo, trabajarlo y mantenerlo vigente.

Tres décadas después...

Para el año 2012 la Revista Educación y Cultura publicó la edición N. 97, en la que conmemora 30 años del movimiento pedagógico (1982-2012). Este número trata temas como los avances, retrocesos y la trayectoria de este movimiento, hace gran énfasis en el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA, como un proyecto que fortalece y lo mantiene vigente por medio de los círculos pedagógicos y la socialización de las Experiencias Alternativas Pedagógicas, EPA, en la que los docentes organizados en grupos, redes, comisiones pedagógicas y desde su escuela utilizan espacios para defender, discutir, analizar, transformar y consolidar un pensamiento reflexivo y crítico frente a su entorno escolar, la condición docente, las políticas neoliberales y de privatización de la educación pública, con el fin de contrarrestarlas con una educación diferente a la de las competencias, a la de los estándares y a lo que pretende articular el Ministerio de Educación Nacional con las necesidades del mercado.

Para diciembre de 2012 se realizó el 1er Encuentro “Hacia un Movimiento Pedagógico latinoamericano por la defensa de la educación pública”, el cual sirvió para el intercambio, la discusión y una oportunidad para continuar impulsando la discusión y las propuestas pedagógicas desde los diferentes sectores magisteriales y de la academia colombiana para la construcción de una política educativa alternativa que haga real el derecho a una educación en condiciones de calidad y que dignifique la profesión docente. (CEID, 2012, p.21)

Además, brindó la posibilidad de que el movimiento pedagógico se expandiera a otros lugares de Latinoamérica.

Conjuntamente se realizaron seminarios regionales y el seminario nacional del CEID – FECODE, con el objetivo de socializar y analizar los avances del PEPA y las EPA de diferentes regiones de Colombia, con el fin de conocer el trabajo alternativo que desarrollan los docentes, y en el que la investigación y el análisis de las escuelas abriera espacios de debate y discusión para movilizar a la sociedad en la defensa de la educación pública y de proyectos que buscan impactar a la comunidad educativa para lograr su transformación emancipadora.

Esta revista documenta algunas de las experiencias presentadas en estos seminarios, destacando el compromiso, el saber, la experiencia y el trabajo de los docentes regionales con el PEPA, las EPA y el movimiento pedagógico, recalando su vigencia y la contribución al carácter político, pedagógico y a la lucha por la defensa de la educación pública. Después de tres décadas, el Movimiento Pedagógico se reconoce desde múltiples proyectos construidos por los maestros desde la creatividad y el compromiso, resaltando la labor docente, el sujeto y la comunidad educativa con procesos alternativos que le permitan pensarse desde otros ámbitos dentro y fuera de la escuela; a pesar de los cambios de época, la globalización, las nuevas tecnologías, las políticas educativas que no tiene en cuenta al sujeto, se piensa en un movimiento que permita empoderar al maestro y a los sujetos desde el PEPA, los círculos pedagógicos y las EPA, para hacer resistencia y luchar por la defensa de la autonomía escolar y de la educación pública con miras a su transformación y emancipación.

Los PEPA buscan salirse de la lógica del proyecto educativo oficial; por esto, los círculos pedagógicos o semilleros de investigación deben agenciar currículos de resistencia al currículo oficial, creados por los propios maestros, basados en un saber desde

la perspectiva local, la relación de la escuela con el maestro, teniendo en cuenta la cultura, la narración oral, un saber específico pedagógico y un saber construido desde lo local.

Se requiere partir de ideas, propuestas y experiencias, que, recuperando la tradición del pensamiento crítico, mantenga desde las aulas procesos legítimos de oposición y resistencia; es decir, el proceso no inicia de cero, sino de la acción de hacer visibles experiencias ya existentes en el magisterio que, en el contexto de las innovaciones y las investigaciones pedagógicas, le han apostado a una visión contra hegemónica de la escuela. (Rodríguez, 2012, p.30)

Es necesario asumir una actitud crítica que nos convoque a repensar las prácticas investigativas y ejercer otras experiencias que den cuenta de la investigación como práctica de libertad.

Buscan, además, afectar nuestras prácticas, nuevas formas de pensar y ejercer el acto educativo, que ponga en diálogo nuestros saberes, cosmovisiones, que integren la cultura con el fin de construir otros caminos.

Sin embargo, existe una diferencia entre la pedagogía y la didáctica, ya que esta última tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza, y puede ser entendida como una “técnica”. Es concebida como la disciplina o subdisciplina de la pedagogía, apuntando al desarrollo de teorías o modelos comprobables desde el punto de vista lógico y/o argumentativo. Apunta a la reconstrucción, categorización y sistematización de las prácticas de enseñanza, con el fin de evidenciar experiencias significativas y al ejercicio crítico en su orientación de una didáctica crítica.

En este sentido, la pedagogía se preocupa por orientar y otorgarle sentido a las prácticas educativas, entendida como un conjunto de saberes propios del oficio del educador, como el conjunto de enunciados filosóficos que la orientan y la delimitan de las formas legítimas de ejercerla.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que las instituciones y universidades formadoras de docentes se han preocupado por cumplir las exigencias diarias de la praxis educativa, pero no para que tomen distancia, piensen y reflexionen científica y sistemáticamente más allá de su cotidianidad y en su transcurrir histórico. Por esto es necesario la reconstrucción de la práctica docente, que debe trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela, con un saber orientado a la acción. El maestro debe auto negarse y auto deslegitimarse desde el punto de vista pedagógico, pues su constante reflexión lo llevara más allá del “saber cómo” a un “saber qué”.

Durante estos treinta años sobresale la importancia de seguir trabajando con el movimiento pedagógico desde FECODE, los CEID, los movimientos sociales nacionales e internacionales y desde diferentes campos del saber, para que nuevas generaciones, proyectos y propuestas pedagógicas, éticas y políticas permitan conformar una sociedad más justa, solidaria, más equitativa y humana a través de la educación.

Actualidad del movimiento pedagógico

Como expresión de organización y participación para la transformación de la educación, el movimiento pedagógico colombiano ha ganado legitimidad y proyección en América Latina. En su nueva etapa hace énfasis en la defensa de las conquistas logradas en la Ley General de Educación, en la construcción del PEPA -cuyo horizonte es la defensa del derecho a la educación pública-, la dignificación de la profesión docente y la comprensión de la educación para la formación de lo humano, el conocimiento científico y la construcción de sociedad y cultura.

Promueve una pedagogía alternativa, transformadora, emancipadora, liberadora, de resistencia, que involucra todas las dimensiones del ser humano.

Sin embargo, es necesario analizar sus tesis, continuar con la formulación y socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), el estudio y la sistematización de las prácticas escolares, su fundamentación pedagógica y las diferentes formas para la concreción, organización y movilización de los círculos pedagógicos, equipos de trabajos y dinámicas de reflexión, investigación y trabajo colectivo. Además, analizar las características, fundamentos y propósitos del movimiento, defender las líneas de acción y reflexión para lograr la transformación de la escuela, de la pedagogía y de la imagen de maestro.

Se debe tener presente los antecedentes históricos e ideológicos del movimiento, los cuales dan cuenta de los esfuerzos de diversos núcleos de maestros e investigadores que desde diversas posiciones ideológicas hicieron posible el surgimiento de este. Además, realizar una defensa de la dimensión política sobre la lucha por las transformaciones de las orientaciones y prácticas del sistema educativo, dándole gran importancia a la pedagogía como el espacio natural y central -ideológico y político del maestro-, su función y formación como docente.

El movimiento pedagógico debe generar procesos de participación en la construcción de propuestas de conciencia crítica y transformadora, para enfrentar las políticas neoliberales que pretender coartar la libertad de cátedra, la autonomía escolar, la democracia, la justicia y la movilización social. Propone, igualmente, una educación integral, democrática y cualitativa con el fin de lograr el perfeccionamiento de esta y, sobre todo, que tenga en cuenta al sujeto, en donde la pedagogía social, crítica y transformadora sea el centro del acto educativo.

Bibliografía

CEID (2007). *Reconstitución del Movimiento Pedagógico: Diez Tesis*. En: Revista Educación y Cultura, N.77. p.p. 36-42. Diciembre. FECODE.

_____, (2012) *El proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas*. En: Revista Educación y Cultura, N.97. Diciembre. FECODE.

Gantiva, S. JORGE. (1984). *Orígenes del Movimiento Pedagógico*. En: Revista Educación y Cultura, N.1. p.p. 13-17. Julio. FECODE

Hernández. C.A. (1984). *La reforma curricular: Cientifismo y Taylorización*. En: Revista Educación y Cultura. No 2. p.p. 35- 42. Septiembre. FECODE.

Martínez, Boom. A. y Rojas. M. Felipe. (1984). *Movimiento Pedagógico: Otra Escuela Otros maestros*. En: Revista Educación y Cultura, N.1. p.p. 4-12. Julio. FECODE.

_____, (1999). *Movimiento Pedagógico balance y perspectivas*. En: Revista Educación y Cultura, N.50. Agosto. FECODE.

_____, Jorge o. Castro y Carlos E. Noguera (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda edición corregida y actualizada*. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio.

Rodríguez, M. Víctor Manuel (2012). *Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos*

Tamayo, V. Alfonso (2006). *El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la pedagogía)* Revista HISTEDBR On-Line n.24. Pág. 104.

Notas

- Entendida en las relaciones tanto internas como externas, en la que el problema de la educación era estructural; tenía que ver con lo social, con lo económico, con la enseñanza, con el maestro y con la población. Además de la ausencia de correlación entre la educación, las exigencias y las demandas sociales, su desarticulación con la producción y con el empleo, el desbordamiento estudiantil, la aguda escasez de recursos, aumento de los costos de la educación, inadecuación del producto de la educación y la inercia e ineficacia de los sistemas educativos. (Martínez y otros, 2003, pp.133-134)
- Término utilizado en la segunda parte del texto *Crónica del desarraigo*, publicado en 2012 por Alberto Martínez Boom, Jorge O. Castro y Carlos E. Noguera, en el que se evidencia la injusta situación laboral en la que se encontraba el maestro como un mendigo de su salario, solicitando un “socorro de limosna”, además de las precarias condiciones en las que se desempeñaba como maestro de escuela

LA EDUCACIÓN COMO PALANCA DEL DESARROLLO NACIONAL.

UNA REFLEXIÓN A PROPÓSITO DE LOS 40 AÑOS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO



Francisco Torres Montealegre

Dirigente político y sindical. Integró el Comité Ejecutivo de FECODE



John Granados Rico

Asesor CEID – FECODE.
Delegado Asamblea ADE

La Nación Colombiana es para siempre, e irrevocablemente libre e independiente de la Monarquía española; y de cualquier otra potencia o dominación extranjera, y no es, ni será nunca el patrimonio de ninguna familia o persona.

Artículo primero de la Constitución Política de Colombia, expedida por el Congreso de Villa del Rosario de Cúcuta el 30 de agosto de 1821.

Han pasado más de doscientos años de las batallas del Pantano de Vargas y del Puente de Boyacá que dieron al traste con tres siglos de dominio de la corona española sobre estas tierras. La guerra continuaría hasta ser derrotado en Ayacucho, en 1824, el último gran ejército español. De las principales tareas que se impuso la lucha independentista cuatro quedaron inconclusas: perdió la so-

beranía nacional ante Estados Unidos desde comienzos del Siglo XX, evento íntimamente ligado al atraso industrial de Colombia, fracasó en todos los proyectos de reforma agraria, únicamente se puede afirmar que la desamortización de los bienes de manos muertas se asemeja a un triunfo, el Estado no ha controlado ni controla la totalidad del territorio y nunca ha habido una política real de industrialización.

Ahora bien, la falta de una educación científica se convierte en una traba insuperable para lograr el desarrollo industrial del país. No quiere decir ello que basta con la transmisión de lo más avanzado del conocimiento para garantizar el desarrollo, pero sí que es imprescindible para que la nación avance y las funciones y los objetivos comunes de la Ley General de la Educación se cumplan para bienestar de los colombianos. Se ha intentado dotar al país de esa educación en varias ocasiones, pero dichas iniciativas han sido derrotadas y, por el contrario, se mantuvo el control por parte de la Iglesia durante la colonia y el siglo XIX. En los Siglos XX y XXI se continúa con varias reformas educativas al servicio del creciente dominio de los Estados Unidos, hasta llegar a la actual política educativa sustentada en las competencias básicas, laborales, socioemocionales, transversales y ciudadanas.

Con el desarrollo del capitalismo y, específicamente, con la Revolución Industrial, donde el taller es superado por la fábrica, el artesano y el campesino son sustituidos por las crecientes masas de trabajadores asalariados y el intelecto humano construye máquinas como la lanzadera tejedora (1733) y la máquina a vapor (1769), hacen necesaria la generalización de la escuela. La nueva organización productiva, la *Producción Fabril*, hace imprescindible una educación en todos los niveles. En este nuevo contexto de la sociedad, se hizo necesaria la institución escolar, que no estuviera circunscrita a las clases dominantes, sino que abarcara también, aunque de forma diferente, a las masas de trabajadores, capacitándoles para suplir las cada vez más especializadas y variadas necesidades de la industria y de la economía en general.

Marx y Engels señalan el inmenso desarrollo de las fuerzas productivas de la siguiente manera:

“en el siglo corto que lleva de existencia como clase soberana, la burguesía ha creado energías productivas mucho más grandes y colosales que todas

las pasadas generaciones juntas. Basta pensar en el sometimiento de las fuerzas naturales por la mano del hombre, en la maquinaria, en la aplicación de la química a la industria y la agricultura, en la navegación de vapor, en los ferrocarriles, en la rotulación de continentes enteros, en los ríos abiertos a la navegación” (Manifiesto Comunista), ese desarrollo requirió de decisiones políticas que propendieron por la universalización de la escolarización en todas las naciones de manera progresiva.

No es Inglaterra la nación más avanzada industrialmente la que encabeza el esfuerzo educativo, sino Alemania, dividida políticamente y atrasada económicamente, la que gracias a la decisión de Federico I de Prusia establece la educación pública universal y obligatoria que la conduciría, unificada en torno a Prusia en 1871, a convertirse en el país más culto del mundo y la mayor potencia continental europea. Pese a haber sido derrotada en dos guerras mundiales y haber estado dividida durante más de cuatro décadas se ha mantenido en puestos de gran relieve en la producción y la investigación.

Inglaterra implementó desde principio del siglo XIX leyes de instrucción que no tendrían los alcances de las alemanas. Hobsbawm señala que el hecho de que la inmensa mayoría de los inventores que revolucionaron la producción fueran hombres prácticos hizo que no se le diera la importancia debida a la educación y en ella a la teoría.

“Lo que sí queda claro tras el examen de la situación científica y educativa inglesa, es que no fue una superioridad científica —localizada ésta más bien en Francia— la que motivó la revolución. Los inventos ingleses se debieron más bien a un desarrollo empírico que a investigaciones de laboratorio. Los inventores británicos eran más mecánicos que físicos”. https://www.opuslibros.org/Index_libros/Recensiones_1/hobsbawm_rev.htm

La educación pública fue implantada en varios países que siguieron el ejemplo alemán, lo que en palabras de Víctor Hugo significaría que la educación debería ser como el sol y el agua, para todos, es decir, pública y universal.

Japón, en 1848 fue conminado por los EE. UU a abrirse al comercio, so pena de ver destruido sus puertos. Ante ese ultimátum se tomaron medidas para preservar al país del destino que estaba sufriendo la vecina China, asolada por varios Estados Europeos desde la primera guerra del opio y cargando el atraso feudal. En Japón el Sistema de Feudos fue abolido, se tendieron cables telegráficos, se construyeron vías de Ferrocarril y hubo una gran transformación en la educación creándose el Ministerio de Educación en 1872, se implantó la educación primaria universal y se enviaron a Europa y EE. UU jóvenes a estudiar.

En Estados Unidos, la super potencia dominante, una combinación de problemas financieros, de desorientación de la política educativa, de abierto segregacionismo y de graves problemas sociales ha abierto profundas grietas en la educación. Al respecto Diane Ravitch en su libro „Left Behind“ dice que los E.E.U.U. llevan “un siglo de fracasadas reformas escolares” entre las cuales cuenta la de Dewey y la que ella misma encabezara en el Gobierno de Bush padre. Piketty señala las fortísimas desigualdades de acceso a la educación.

Hoy en día la batuta de la política educativa mundial está bajo el control de la OCDE, es decir de los Estados Unidos, por medio de las pruebas PISA. Lo paradójico está en que en ese terreno la preponderancia de China es evidente,

“Según el último PISA, en matemáticas el orden era Shanghai, Singapur, Hong-Kong, Taiwán, Corea del Sur, Macao, Japón, Liechtenstein, Suiza, Países Bajos, Estonia y Finlandia. También en ciencias y en comprensión lectora las primeras plazas están ocupadas por países asiáticos. Todos ellos siguen el modelo educativo chino, basado en la repetición y la memoria”. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-01-05/sistema-educativo-china-mejor-peor-mundo_1130421/.

En resumen, China puntea en lectura, matemáticas y ciencias, al respecto hay que señalar que “siete de los diez mejores sistemas educativos de las úl-

timas evaluaciones PISA (2012 y 2015) fueron asiáticos” (García-Ajofrín. L, 2016, p. 26), los cuales siguen un modelo diferente al recomendado por la OCDE basado en el currículo por competencias y el modelo pedagógico constructivista.

En cuanto a Colombia, sumida en una profunda catástrofe de todos los órdenes, incluido el educativo se pueden señalar tres causas principales,

1. La desfinanciación de la educación pactada entre el gobierno y el FMI que le quitó más de 200 billones al sector. Si a esa política deliberada de concentrar los recursos en beneficio del capital financiero se le agrega la corrupción que se roba la comida de los niños, la construcción de los colegios, la interconexión, la dotación, nos encontramos ante el más perverso ataque contra el sistema educativo público.
2. La persecución desatada por el gobierno y la OCDE contra la libertad de cátedra y la autonomía escolar, es decir, contra el debate académico que es imprescindible para el desarrollo y en su lugar imponer a la brava las competencias básicas, laborales, socioemocionales, transversales, ciudadanas y financieras, configura un ataque contra el derecho de los niños a tener una educación de la más alta calidad y a la nación entera a desarrollarse en lo más avanzado del conocimiento científico y cultural.
3. Las infames condiciones socioeconómicas de la inmensa mayoría de los colombianos, “2,2 millones de familias apenas comen dos veces al día, 179.174 se alimentan una sola vez y 23.701 de hogares no tienen un plato diario,” <https://www.portafolio.co/economia/dane-2-4-millones-de-hogares-ya-no-comen-tres-veces-al-dia-en-colombia-550416>. La misma OCDE reconoce las con-

diciones socioeconómicas como un factor de la mayor importancia en el desempeño escolar.

Bajo este sombrío panorama nacional, el Movimiento Pedagógico impulsado en la Asamblea Federal de FECODE de 1982 tiene total vigencia cuarenta años después. Ello, le exige a las y los maestros poner al servicio de la nación su conocimiento pedagógico y disciplinar para las transformaciones democráticas que el país necesita, que se vinculen a las luchas del pueblo colombiano por alcanzar la soberanía nacional, la defensa de la educación pública y garantizar los derechos de toda la comunidad educativa. Adicionalmente, exige que en el seno del magisterio se haga un escrutinio público a las políticas educativas impulsadas por la OCDE y el papel ejercido por el estado colombiano como educador del pueblo mediante las cartillas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional denominadas; los Derechos básicos de Aprendizaje y las Mallas Curriculares, para esa tarea se cuenta con la Libertad de Cátedra y la Autonomía Escolar.

La Libertad de Cátedra y la Autonomía Escolar son derechos consagrados en la Constitución Nacional y en Ley General de Educación, que permiten en el marco de la democracia y los órganos del gobierno escolar, a las maestras y maestros construir el currículo escolar y los planes de estudios, considerando los avances en el conocimiento de las diferentes áreas fundamentales y el contexto social, cultural y económico de la comunidad en la cual esta inserta la escuela.

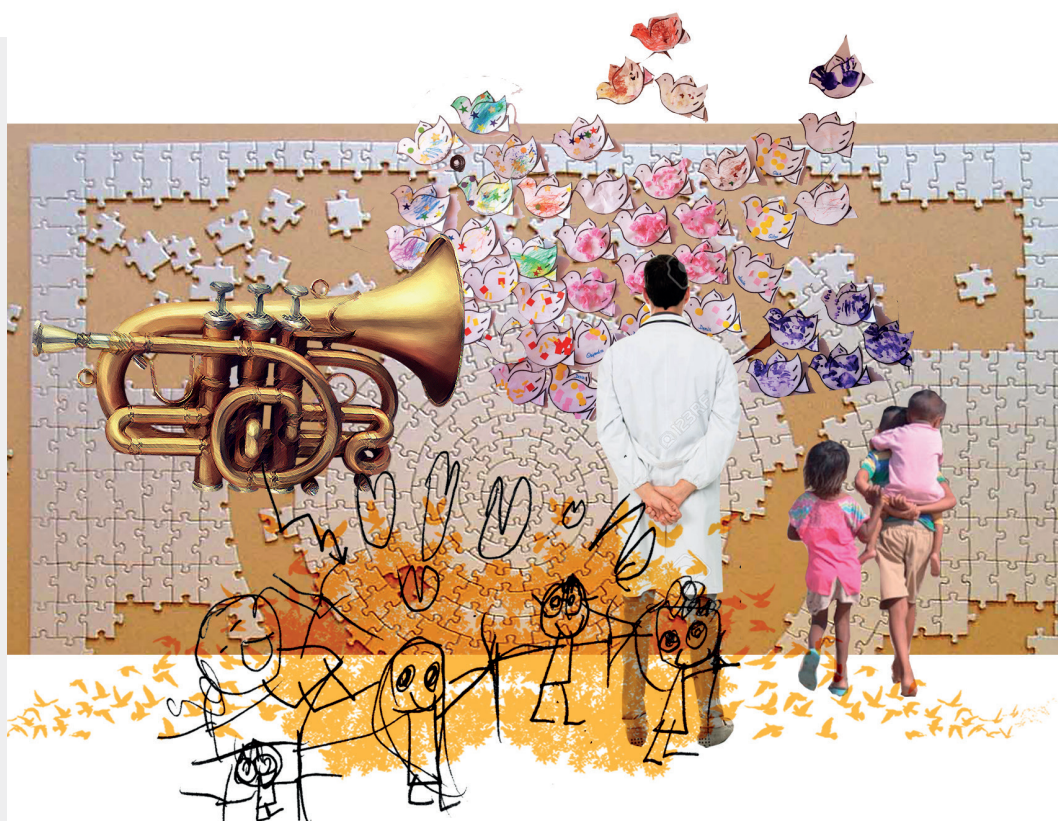
El numeral 5 del Artículo 5 de la Ley General de Educación, establece en los fines de la educación la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Mantener en contacto a nuestros estudiantes con la ciencia y la cultura es una tarea de primer orden, lo cual solo será posible si la sociedad, sus sectores más avanzados, hacen suya con determinación esa iniciativa que ha enarbolado históricamente FECODE, junto con el desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida, la ley, la historia y la conservación del medio ambiente, que no se excluye con el desarrollo respetuoso de la ciencia y la tecnología.

Para que Colombia abandone la senda de atraso y miseria debe reclamar su soberanía nacional e insertarse en los niveles más altos de la producción industrial y agropecuaria, lo que demanda al magisterio movilizarse en las aulas enseñando los contenidos más actualizados en las ciencias, las humanidades y las artes, y en las calles defendiendo la educación pública, gratuita, universal y administrada directamente por el estado, divulgando las propuestas de FECODE.

Referencias

- García-Ajofrín L. (2016). *Gigantes de la Educación*. Editorial Ariel. España.
- HOBBSAWM, E.J. (*Las revoluciones burguesas*) https://www.opuslibros.org/Index_libros/Recensiones_1/hobsawm_rev.htm
- Marx K., Engels F. (Manifiesto Comunista) <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>
- Marina J. (05 de enero de 2016). ¿Por qué China tiene l mejor y el peor sistema educativo del mundo? https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-01-05/sistema-educativo-china-mejor-peor-mundo_1130421
- Piketty, T. (2019). *Capital e Ideología*. Editorial Planeta. España.
- Portafolio (25 de marzo de 2021). 2,4 millones de hogares ya no comen tres veces al día. <https://www.portafolio.co/economia/dane-2-4-millones-de-hogares-ya-no-comen-tres-veces-al-dia-en-colombia-550416>



NATURALEZA, FUNDAMENTOS, PROPÓSITOS Y TESIS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COLOMBIANO



Alejandro Casas

Doctor en Educación, Universidad de los Andes. Filósofo, Universidad de la Salle, investigador, escritor y consultor/asesor educativo.

Resumen

Comprender la importancia, relevancia, efectos y consecuencias de un movimiento social, implica el reconocimiento de sus condiciones de posibilidad, naturaleza, fundamentos y propósitos. Este artículo pretende explorar las razones por las cuales la iniciativa de los maestros colombianos por rescatar su autonomía intelectual y profesional, así como conquistar el derecho a participar activamente -como sujetos políticos- de las reformas educativas del país, recibió el nombre de Movimiento Pedagógico Colombiano. Además, busca esclarecer el carácter que dicho Movimiento adquirió dentro del ámbito pedagógico, político y cultural, las bases sobre las cuales se fundamentó y los objetivos que buscaba alcanzar. Para la

identificación de tales presupuestos se tomaron como referentes algunos números de la Revista Educación y Cultura y la producción intelectual generada alrededor de este suceso pedagógico y social.

Palabras clave

Movimiento Pedagógico, pedagogía, autonomía intelectual, participación democrática, dirigencia sindical, investigación educativa, transformación social.

Introducción

El Movimiento Pedagógico surgió en 1982 y se constituye “en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de la Federación

Colombiana de Educadores, Fecode” (Tamayo, 2006, p.102). Sin embargo, para entender sus principales aportes al sistema educativo del país y el rol que jugó en el reconocimiento del maestro como intelectual y profesional, trabajador cultural y sujeto político que lucha por la democracia, es importante entender, por un lado, las bases conceptuales, teóricas, sociales y contextuales sobre las cuales se cimentó y, por otro, las metas que se propuso alcanzar. Este artículo se presenta como una alternativa para comprender tales presupuestos a través del desarrollo de cuatro apartados titulados: i) ¿Por qué se denominó Movimiento Pedagógico? ii) Naturaleza del Movimiento Pedagógico: ¿Cómo puede definirse? iii) Fundamentos, propósitos y tesis del Movimiento Pedagógico: ¿Cuáles fueron sus lineamientos generales iniciales?, y iv) conclusiones.

¿Por qué se denominó Movimiento Pedagógico?

Es probable que, de manera preliminar, al leer o escuchar la conjugación de términos identificada como “Movimiento Pedagógico”, venga a la mente la idea de una corriente, inclinación, ideología o tendencia que se mueve hacia el campo de la enseñanza o educación. No obstante, en este escrito, estas palabras tienen un significado mayor, no solo en el espacio semántico, sino en el ámbito social de la educación colombiana.

De acuerdo con Quiceno (2002), responder por qué a estas líneas de fuerza se les puede dar el nombre de “Movimiento Pedagógico”, significa ahondar en las características que se citan como comunes a este fenómeno. Para este autor, es *movimiento* “porque todo movimiento es un cambio de posición, en el espacio y en tiempo” (p.105). En el espacio, el cambio fue evidente, debido a que surgió a partir de espacios distintos a los del Estado y de la Iglesia, es decir, de “espacios individuales y locales, lo que le auguraba al Movimiento respuestas no

previstas hasta ese momento” (p.105). Con esto, se abría la posibilidad de contemplar otros discursos que, por lo general, se habían mantenido al margen. Por ejemplo, las voces de los maestros, los movimientos populares, los padres de familia, investigadores universitarios, así como de organizaciones no gubernamentales interesadas en el tema educativo -Ongs-. “Este movimiento emerge de todos lados, de todas partes: del centro de Colombia y de las regiones, de instituciones y de particulares, de redes de maestros y de cuerpos colectivos” (p.105). En el tiempo, es un movimiento porque busca transformar el presente cambiando el pasado. “El Movimiento Pedagógico retomó algunos elementos de la historia educativa del pasado más inmediato y los volvió a poner de presentes, a la vez que se opuso a ciertas medidas del presente, de lo que estaba pasando” (p.105). En esta medida, se posiciona como una alternativa de transformación para el sistema educativo colombiano.

Estas coordenadas que hacen de este fenómeno educativo un Movimiento Pedagógico fueron dirigidas contra el presente y por cambiar el presente, ese presente no era otra cosa que la Tecnología Instruccional y su modelo industrial, sus apoyos teóricos, la tecnología educativa, la planeación, administración educativa, el currículo, la psicología de la conducta, la enseñanza y el aprendizaje, los objetivos instruccionales, la escuela de encierro, la educación sin humanismos, la educación aislada de la cultura y de la racionalidad, aislada de la pedagogía (Quiceno, 2002, p.106).

¿Porqué fue pedagógico? Según Quiceno (2002), su nombre se debe al interés de rescatar la pedagogía. “Este rescate apuntaba a volver a poner de presente la pedagogía activa que había existido en Colombia en la época liberal y a volver los ojos y el pensamiento a la pedagogía universal, a la historia de la pedagogía y a los grandes pedagogos” (p.105). Por su parte, los integrantes del Grupo Nueva Escuela y de los Movimientos Magisteriales Regionales, en sus propuestas presentadas al Congreso de Bucaramanga de 1982, sostuvieron que el Movimiento Pedagógico se fundamenta en dos expresiones que le dan su nombre.

Se trata, en primer lugar, de un *movimiento*, porque supone la atracción de los maestros hacia una corriente de pensamiento y de acción en el campo de la cultura, y más específicamente en la educación y la pedagogía. Como corriente de pensamiento y de acción el Movimiento Pedagógico es ante todo una opción ideológica (Rodríguez, 2002, p.38).

En este sentido, al igual que Quiceno (2002), entienden el “*movimiento*” como el cambio de posición desde el cual se habla. Esto promueve la acción del maestro en el campo de la cultura, la participación de la comunidad y “la superación permanente de los intereses y la hegemonía del sector social dominante por la creación de concepciones y de acciones gobernadas por otro tipo de intereses populares y patrióticos que respondan a las necesidades de los maestros, estudiantes y padres de familia” (Rodríguez, 2002, p.38).

...Este movimiento emerge de todos lados, de todas partes: del centro de Colombia y de las regiones, de instituciones y de particulares, de redes de maestros y de cuerpos colectivos...

En segundo lugar, el Movimiento tiene un frente específico de acción: el pedagógico. Esto implica que la corriente de acción y pensamiento se desarrolla ante todo hacia la construcción de alternativas pedagógicas y dentro del contexto de la transformación de la escuela. Tal pareciera que la intencionalidad del Movimiento fuera la de aglutinar a los maestros alrededor de una corriente de pensamiento y de acción por la transformación de la escuela” (Rodríguez, 2002, p.38)

Con esto, tanto los integrantes del Grupo Nueva Escuela y de los Movimientos Magisteriales Regionales, así como Quiceno (2002), le apostaban al rescate de la pedagogía como el medio a través del cual crear alternativas pedagógicas para transformar la escuela, desde la práctica y el saber del maestro, de modo que, se pudiera responder a las necesidades educativas de la sociedad colombiana.

Se constituyó un movimiento que sacó la pedagogía de un cierto ostracismo y la colocó en un lugar central para la actividad educativa, construyéndola como campo de disputa, de poder y de diferenciación. Por ello, el Movimiento Pedagógico de los años 80 está centrado en la pedagogía y las variadas concepciones que tenían los educadores sobre ella, surgiendo allí la singularidad de los actores que piensan la pedagogía como un saber particular que le da identidad a sus prácticas” (Martínez, et al. 2002, p.76).

Finalmente, Peñuela & Rodríguez (2009), presentan algunas características que permiten, además de condensar los postulados expuestos, anteriormente, por Quiceno (2002), Rodríguez (2002), Martínez, et al. (2002), los integrantes del Grupo Nueva Escuela y de los Movimientos Magisteriales Regionales, entender el Movimiento Pedagógico como un:

- a. Movimiento en tanto corriente de pensamiento, de acciones alternativas desde lo educativo, de producción transversal y ascendente de discursos y prácticas pedagógicas.
- b. Movimiento en su capacidad de potencia alternativa. La potencia se refiere a las capacidades propias de un individuo, inactivas en algu-



nos casos, pero susceptibles de ser puestas en acción y de adquirir nuevas formas de materialización y de expresión. Lo alternativo se refiere a la capacidad de los maestros, grupos de intelectuales y las corrientes de educación popular de enfocar lo alternativo y dirigirlo hacia el campo de lo público en educación.

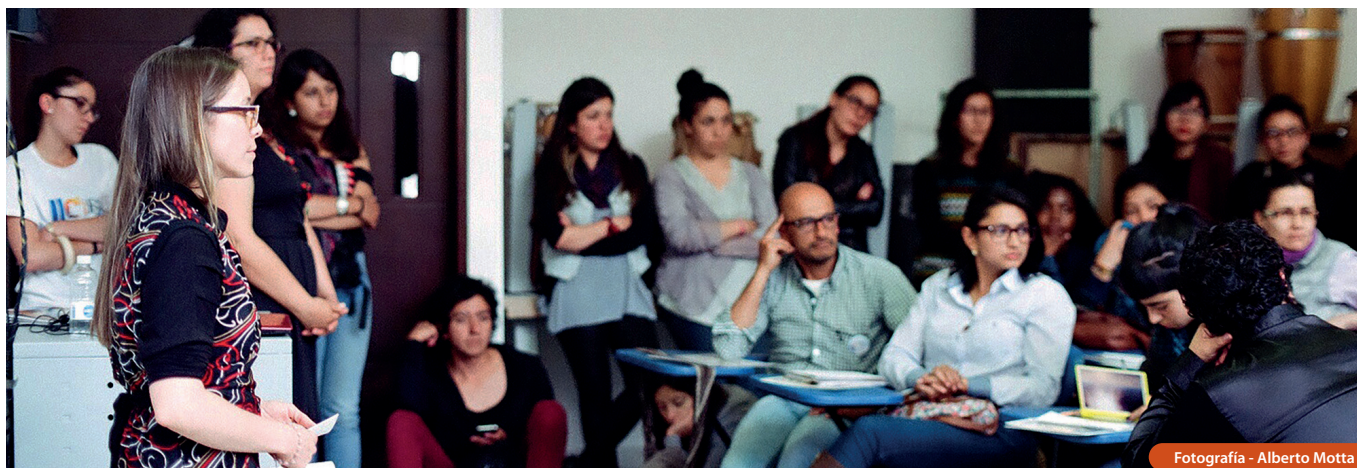
- c. Movimiento como estrategia política y cultural en la constitución del sujeto educativo colectivo.
- d. Dos Movimientos en uno: el institucional -del sindicato de Fecode- y el rizomático -hace referencia a otras formas organizativas diferentes a la sindical-.
- e. Movimiento de resistencia en tanto movimiento de poder (contra/poder) (Peñuela & Rodríguez, 2009, pp.26-27).

Naturaleza del Movimiento Pedagógico ¿Cómo puede definirse?

De acuerdo con Rodríguez (2002), el Movimiento Pedagógico puede definirse como “una movilización intelectual de los maestros colombianos, orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como traba-

jadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas de las reformas de la educación” (pp. 49-50). Se trató de un acontecimiento de carácter pedagógico, político y cultural que, tal como lo menciona Quiceno (2002), “no se inició en el Estado, ni en profesionales de las ciencias humanas, sino en el seno de los maestros sindicalizados, en investigadores de facultades de educación o en áreas universitarias cercanas a la educación”. Tal movimiento, se movió en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y la escuela (Editorial Revista Educación y cultura (1), p.3).

En el primer frente corresponde librar la batalla por la democracia que, en el caso particular de la educación, se concreta en la libertad de enseñanza o de cátedra, en el respeto a la autonomía del maestro, en la independencia respecto del gobierno en torno al control y orientación de los programas y sus contenidos. Sostener esta bandera de profundo contenido social significa defender la Educación Pública, entendida ésta, no solo como la lucha por la ampliación de la cobertura del sistema y la financiación total por parte del Estado, sino como el derecho que tiene el pueblo y el magisterio para orientar la educación con criterios democráticos y liberadores (Editorial Revista Educación y cultura (1), p.3).



En el segundo plano, el Movimiento Pedagógico, incitó a los maestros a reflexionar acerca de su papel y función como fuerza cultural, teniendo como premisa el “aprovechamiento de todos los espacios a favor del cambio educativo y la puesta a prueba de la reflexión crítica y el grado de autonomía conquistado” (p.3). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que tal Movimiento se preocupó, fundamentalmente, por: i) identificar al maestro como un intelectual capaz de promover transformaciones culturales y sociales, ii) rescatar su autonomía superando la hegemonía estatal dominante y iii) posicionarlo como un agente político que participa en el debate, reforma y construcción de la normatividad educativa que rige al país. A propósito, Pulido (1986), menciona que:

El Movimiento Pedagógico es un fenómeno político-cultural que se inscribe dentro del proceso de reforma intelectual y moral de la sociedad colombiana y que, en tal sentido, se constituye en uno de los factores decisivos para la concreción de una política cultural alternativa que se proponga superar la relación de dominación y subordinación en que se encuentran los sectores populares de nuestra sociedad. Como afirma Jorge Octavio Gantiva (1984), “sus perspectivas son a largo plazo. Los blancos hacia los cuales se endereza abarcan el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante” (Pulido, 1986, p.62).

En las últimas tres tesis del Movimiento Pedagógico publicadas en la edición número uno de la revista

Educación y Cultura, se comprende “al movimiento pedagógico como una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad” (Tamayo, 2006, p.105). Una sociedad con una educación de calidad que favorezca el ejercicio de la autonomía y la democracia en todos sus integrantes independientemente de su condición social. El Movimiento Pedagógico buscó contribuir con “sus efectivos, sus acciones y sus luchas al desarrollo de una nueva cultura que sea expresión auténtica de las necesidades e interés de del pueblo y la nación; una cultura que tenga en la educación un fundamento para su creación y socialización” (Editorial Revista Educación y cultura (1), p.2). Se trataba, en últimas, de crear “una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela” (p.2).

En consecuencia, siguiendo a Rodríguez (2002), Quiceno (2002), Gantiva (1984) Pulido (1986), Tamayo (2006) y el editorial de la primera publicación de la Revista Educación y Cultura, la naturaleza del Movimiento Pedagógico se orienta, por un lado, hacia la consolidación de una política cultural alternativa que permita la superación de las relaciones de dominación y subordinación impuestas por la ideología

del Estado y el imperialismo Yanqui (Tamayo, 2006, p.103) y, por otro, hacia la recuperación de la pedagogía “como el saber propio del maestro para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo, desde allí, como profesional para generar alternativas de mejoramiento de la calidad de vida a través de una mejor educación, calidad que suponía también la formación en el espíritu crítico para apoyar reformas sociales y políticas” (pp.103-104). A propósito de esto último, afirma Suarez (1985): “la educación es algo demasiado importante para el país como para dejarla en manos del ministerio, sus asesores y sus técnicos. Su suerte y orientación debe ser motivo de liberación e interés por parte del país nacional y en ello los maestros deben ocupar un lugar central” (p.59). Dicha posición, reitera la importancia que para el Movimiento Pedagógico tuvo no solo la reivindicación de la autonomía intelectual y profesional del maestro colombiano, sino el reconocimiento de los discursos e iniciativas provenientes de diferentes posiciones. De allí, el carácter democrático, amplio y pluralista que adquiere el Movimiento Pedagógico, como parte de su naturaleza.

Autores como Tamayo (2006), Rodríguez (2002) y Mejía (2002), resaltan el papel determinante que jugó -no solo para la consolidación del Movimiento Pedagógico, sino para su desarrollo- la generación de escenarios de diálogo y discusión entre los maestros de “tiza

y tablero” (Martínez & Rojas, 1984), grupos preocupados por la educación popular, maestros e investigadores universitarios, movimientos sindicales, Ongs y el Estado; alrededor de la pedagogía, lo político, lo sindical, lo cultural y, sobre todo, el papel del maestro y la escuela en el desarrollo cultural y social del país. En esta medida, el Movimiento Pedagógico aspiraba cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de conformación de una alternativa cultural, pues no era “un simple ejercicio académico, ni una acción individual, sino una praxis colectiva que combinaba el movimiento práctico-reivindicativo con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica” (Editorial Revista Educación y cultura (1), p.3).

El Movimiento Pedagógico se planteó como un movimiento abierto a la participación amplia de los maestros, democrático, popular y pluralista, con el cual se buscaba superar la Política contestataria y el enfoque predominantemente gremialista de las luchas sindicales de la época, para asumir a los maestros como trabajadores de la cultura y ciudadanos comprometidos con la sociedad (Rodríguez, 2002, p.50).

Tal como se ve con Rodríguez (2002), se trató de un movimiento pedagógico democrático, popular y pluralista¹ que, más allá de las luchas sindicales, buscaba la reivindicación del maestro como trabajador cultural. Para esto, era importante, por supuesto, oponerse a la hegemonía dominante, ya no solo de forma contestataria, sino con bases pedagógicas y políticas que le permitieran al maestro participar en la discusión y construcción de la normatividad educativa. La manera, en que esto se dio, fue por vía de la unificación al interior del magisterio, de las diferentes posiciones políticas emergentes. Situación que redundó en la puesta en marcha de acciones unificadas en contra de “las políticas gubernamentales y el fortalecimiento de la pedagogía” (Tamayo, 2006, p.106). Es decir, en el reconocimiento de los discursos, antes, marginados por la hegemonía estatal y la participación colectiva de la comunidad en

la orientación del sistema educativo nacional. De allí que, una de las características fundamentales del Movimiento Pedagógico haya sido el ser un “foro libre de ideas y planteamientos sobre la manera de entender lo político-pedagógico” (Mejía, 2002, p.195). Lo cual, además, de permitir múltiples expresiones de pensamiento y acción al interior de Fecode, “alimentó durante cerca de diez años una construcción múltiple y variada, que tuvo su mejor momento en las discusiones de la Ley General de Educación a comienzos de la década del 90” (p. 195).

Entonces, en el marco del Movimiento Pedagógico, democrático, popular y pluralista comprendido como un “foro libre de ideas y planteamientos sobre la manera de entender lo político-pedagógico” (Mejía, 2002, p.195), lo cultural, el rol del maestro y la escuela, confluyen:

Desde posiciones que se interesaban en lo pedagógico como un vehículo de mejor enseñanza, pasando por quienes estaban interesados en la vinculación del sindicato a las tareas de la modernización de la escuela, quienes lo veían como simple expresión de lo gremial y lugar de debate político, quienes veníamos de la educación popular, y veíamos en el Movimiento Pedagógico un movimiento social en el orden de la cultura, con expresión fuerte en la escuela y la pedagogía, de cara a la transformación de la sociedad, aquéllos que veían en la pedagogía una esfera de lucha propia por la autonomía de la profesión, otros que lo veían como parte del proyecto de revolución política, en sus variadas

formas de lucha, y muchas otras posiciones que me haría largo en enumerar (Mejía, 2002, p. 195).

En esta perspectiva, “el Movimiento debe entenderse como una convocatoria a la reflexión colectiva y a la organización pedagógica de los maestros” (Rodríguez, 2002, p.50), orientada a: i) la recuperación de la palabra y el liderazgo social y cultural del maestro, ii) a la construcción de una nueva imagen social de la educación y del trabajo docente, iii) a gestar una corriente de pensamiento y acción por la reinención de la escuela y la renovación de las prácticas pedagógicas” (p.50), iv) conquistar el derecho a la participación activa de la comunidad en la concertación de políticas y reformas educativas, v) fomentar escenarios de debate político, académico, cultural, sindical y gremial y vi) a recuperar la pedagogía como disciplina de la enseñanza y la educación. En síntesis, puede afirmarse de acuerdo con Noguera (2002) que la invención del Movimiento Pedagógico a comienzos de la década de los años 80:

Elaboró un nuevo mapa educativo, dibujó unos nuevos problemas y objetos de investigación, contribuyó a crear una nueva realidad educativa atravesada por preguntas como el lugar y las responsabilidades de la pedagogía en el terreno epistemológico y cultural, el papel del maestro y de la escuela en las nuevas condiciones; a la vez, generó un conjunto de preocupaciones como las condiciones y características de la enseñanza de los saberes en la escuela (p.265).

...Era importante, por supuesto, oponerse a la hegemonía dominante, ya no solo de forma contestataria, sino con bases pedagógicas y políticas que le permitieran al maestro participar en la discusión y construcción de la normatividad educativa...

Fundamentos, propósitos y tesis del Movimiento Pedagógico: ¿Cuáles fueron sus lineamientos generales iniciales?

La mayoría de la información referida a lo enunciado en este apartado, se encuentra en el primer número de la Revista Educación y Cultura bajo el título: Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico. La publicación de este documento es importante porque se presenta como la guía de navegación de los maestros, intelectuales, grupos populares y demás agentes interesados en mejorar la calidad educativa del país. Este documento “constituye la base teórica inicial del Movimiento Pedagógico y representa la obra colectiva de un grupo de intelectuales y maestros² vinculados a la organización del Movimiento” (Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico, 1984, p.36).

Contiene las “formulaciones iniciales que buscan provocar un debate y generar una corriente de ideas” (p.36) que, favorezca el desarrollo del pensamiento autónomo y la asunción de una postura crítico-reflexiva acerca del contexto, necesidades e intereses particulares de la población colombiana. “La indiferencia teórica asumida consciente e inconscientemente y la ausencia de un ideario pedagógico autónomo y coherente desarrollado son problemas que deben ser resueltos” (p.36). Las instituciones y agentes inmersos en el campo educativo, político, social y cultural -a partir del conocimiento de la realidad-, desde esta perspectiva, debían tomar la responsabilidad de discutir, consensuar y determinar los fines, propósitos y objetivos educativos correspondientes al contexto particular colombiano. Con esto se buscaba superar la dominación hegemónica del Estado y conquistar el derecho a participar en la construcción de la política y reforma educativa, pues “un espíritu verdaderamente libre no puede ser sino aquel que conoce la realidad, comprende sus límites y posibilidades transformadoras. Aquí la sentencia filosófica

tiene plena validez: la libertad presupone el conocimiento de la necesidad” (p.36).

Lo anterior, permite superar, además, la ideología del “aquí no se he hecho nada, yo vengo a hacerlo por primera vez” (Herrera & Bayona, 2018, p.16), que ha resultado muy costosa para la educación del país, pues “un campo que se vive reinventado año tras año, decreto tras decreto, gobierno tras gobierno y profesor tras profesor es un campo que no madura” (p.16), no tiene continuidad, no avanza y, al contrario, se limita al cumplimiento

En Bucaramanga, en agosto de 1982, “se votó la realización del Movimiento Pedagógico, pero no se definieron sus fundamentos y propósitos, ni su organización. Se necesitaron cerca de dos años de discusiones para darles alguna precisión y ponerlos en acción”³ (Rodríguez, 2002, p.40). Es por lo que, como afirma Tamayo (2006), no fue sino hasta 1984 que se definieron con alguna claridad los fundamentos y propósitos el Movimiento Pedagógico. Fueron publicados en el primer número de la Revista Educación y Cultura que, de paso, sirvió para presentar en sociedad el Movimiento Pedagógico.

...No fue sino hasta 1984 que se definieron con alguna claridad los fundamentos y propósitos el Movimiento Pedagógico. Fueron publicados en el primer número de la Revista Educación y Cultura...

de los caprichos, intereses y demandas de las clases dominantes o a los discursos globalizantes en boga que, generalmente, propenden por el desarrollo económico y el aumento del capital.

Si bien, como afirman Herrera & Bayona (2018), las propuestas de innovación, las modas y las políticas se imponen, generalmente, con buena voluntad, no se puede desconocer lo que, con anterioridad, se ha hecho en el país. Por tanto, es importante conocer el estado del arte de las cosas, el estado de la práctica. Esto es, los esfuerzos que se han realizado por mejorar las condiciones educativas del país, las limitaciones presentadas, los vacíos y los retos que aún se deben asumir para transformar y optimizar el sistema educativo. Desconocer tales sucesos, podría “conducir al olvido y, no pocas veces, a la improvisación” (p.16).

Los *Fundamentos* del Movimiento pedagógico se pueden resumir de la siguiente forma:

1. “Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados” (Fundamentos y Propósitos del Movimiento pedagógico, 1984, p.37). De modo que, sus reflexiones lleguen más lejos, las ideas de los educadores se difundan entre ellos mismos y se logre rescatar, defender y ejercer el derecho a orientar y a mejorar su trabajo. “En esto consiste, en primera instancia, el Movimiento Pedagógico” (p.37).
2. El movimiento pedagógico debe ir más allá del gremio de los maestros e involucrar amplios sectores sociales (p.37).
3. Como consecuencia de los grandes cambios que ha sufrido la educación del país por efecto de los

procesos económicos y políticos que, no solo han transformado las maneras de comprender la educación, sino que han deteriorado las condiciones de trabajo y la imagen social de los maestros; los educadores podrían “llegar a constituir una de las pocas fuerzas culturales relativamente independientes frente al poder del capital y del Estado (...) Es mucho lo que pueden y deben hacer en el campo de la cultura” (p.37).

4. Frente a la injerencia cultural que significa la promoción de la Tecnología Educativa en el país y la hegemonía de discursos de psicólogos y administradores frente a una exaltación abstracta de la importancia del niño que, contribuye a un olvido del maestro, el Movimiento Pedagógico expresa la voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico del quehacer del maestro. Los educadores van a pensar colectivamente sobre lo que hacen y sobre lo que quieren hacer (p.38).
5. La cobertura escolar no debería sacrificar la calidad de la educación, debe buscarse el punto medio entre las dos.
6. “Corresponde al Movimiento Pedagógico precisar y fundamentar -desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados- sus propios criterios de calidad” (p.40)”.
7. “Para las grandes mayorías, la educación no constituye en este momento ninguna garantía de acceso al empleo. Esto crea condiciones objetivas para replantear con fuerza la pregunta por el sentido político y cultural de la educación” (p.40).
8. “A mediano plazo se trata de gestar Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica” (p.41). Con esto se busca que los maestros preserven y amplíen su autonomía, tengan poder sobre su trabajo, aprendan a emplear res-

ponsablemente sus posibilidades y propongan transformaciones educativas desde abajo, es decir, desde su quehacer diario y particular (p.41).

9. “Para Fecode el Movimiento Pedagógico surge como respuesta consciente, constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y el cómo se enseña” (p.41). Por tanto, “no es solo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores” (p.41), cuyo frente fundamental de desarrollo y fortalecimiento es el Pedagógico.

Los *propósitos*, centrales, que el Movimiento Pedagógico se traza son los siguientes:

- a. “Adelantar, mediante discusiones, talleres, seminarios y difusión de artículos, una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador, así como sobre el conjunto de relaciones (con el alumno, con los padres, con la comunidad, con los movimientos populares, etc.) en las que se encuentra involucrado” (p.42).
- b. “Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer mas vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas, difundiendo y sometiéndolas a la crítica y a la reelaboración colectiva” (p.42).
- c. “Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva a dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas; desde arriba, mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales” (p.42).
- d. Preocuparse por el fortalecimiento de la educación pública, lo que significa luchar por la ampliación de la

cobertura y por mejorar su calidad, lo cual implica reivindicar la independencia intelectual y cultural de los educadores (p.42).

- e. “Luchar por mejores condiciones de trabajo (...) para alumnos y profesores, requisito indispensable para una mejor educación” (p.42).
- f. Contribuir a fundamentar y orientar las iniciativas tendientes a optimizar la formación profesional de los docentes (p.42).

En suma, podría decirse de la mano de Rodríguez (2002), que los propósitos del Movimiento Pedagógico son:

La defensa, fortalecimiento y cualificación de la educación pública; la realización de una reforma integral de la educación y la enseñanza; la incorporación de la innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional; el mejoramiento de las condiciones socio-laborales y profesionales para el ejercicio de la función docente; y la participación de los maestros en la actividad política democrática”. (Rodríguez, 2002, p.49-50)

Desde esta perspectiva, “el Movimiento Pedagógico fue un llamado a los maestros colombianos para colectivizar los esfuerzos aislados por una mejor educación a partir de una reflexión sobre sus acciones que permitiera reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas. (Tamayo, 2006, p.106).

Un año después de la publicación de los Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico, en el número 5 de la revista Educación y Cultura (septiembre de 1985) se publican las “Tesis sobre el Movimiento pedagógico”. Dichas Tesis, fueron resumidas por Tamayo (2006) de la siguiente manera:

- 1-2 y 3. Hacen un recorrido por su historia y los grupos que contribuyeron a su fundamentación investigativa y teórica.
4. Señala como principal logro su carácter pluralista.
5. Lo considera en su carácter democrático, amplio y de masas. Insiste además en la necesidad de ampliar la participación de los sectores involucrados.



Fotografía - Archivo FECODE

6. Exige un mayor compromiso de la dirigencia sindical y una mayor voluntad política para cumplir sus propósitos.

7. Reconoce el apoyo Institucional de Fecode y su Comité Directivo, así como también el apoyo de los Sindicatos regionales.

8. Señala la de falta una mayor solidez conceptual en los aspectos políticos, científicos y culturales. Falta que el debate se asiente en la base magisterial.

9. Insiste en la investigación educativa como otro de los retos del Movimiento Pedagógico y en la necesidad de fomentarla.

10. Reconoce los esfuerzos organizativos que se han hecho para su desarrollo en los Centros de Estudios e Investigaciones docentes de todo el país. El aporte de los CEID es fundamental, pero debe deslindarse del paralelismo sindical y valorarse en su carácter pedagógico.

11. Advierte sobre la necesidad de fortalecer los Centros y dotarlos de profesionales e investigadores que aseguren una base firme para enfrentar los retos de la política oficial. Reclama también mayor apoyo financiero y de recursos materiales por parte de los Sindicatos.

12. Reconoce la edición de la revista Educación y Cultura como un hecho editorial importante, pero exige una

mayor utilización por parte del magisterio y una mejor distribución por parte del CEID nacional.

13-14 y 15. Se refieren al Movimiento Pedagógico como una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la generación de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad. Busca arraigar en la sociedad, sobretodo, en las clases populares para mejorar la calidad de la educación, el ejercicio de la autonomía y la educación democrática. Las perspectivas del Movimiento Pedagógico son señaladas como promisorias, con eco en los maestros y en la intelectualidad orientado a recuperar el prestigio intelectual del maestro y a crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación y la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas (Tamayo, 2006, p.105).

Conclusiones

Lo que reflejan las “líneas de fuerza” identificadas con el nombre de Movimiento Pedagógico, es un desplazamiento -en el espacio- desde la acción, no solo del lugar de donde emerge el discurso educativo -Iglesia y Estado- para dar cabida a las voces normalmente marginadas, sino

la transformación -en el tiempo- de la escuela y la atracción del maestro, grupos de intelectuales y corrientes de educación popular hacia la acción en el campo de la cultura, así como el rescate de la pedagogía -disciplina de educación y enseñanza- como el medio a través del cual responder a las necesidades educativas particulares del pueblo colombiano.

El Movimiento Pedagógico, puede ser entendido como: i) un instrumento político, coadyuvante para realizar las tareas de la revolución, ii) parte de las luchas gremiales en el campo de lo educativo, iii) el lugar de construcción de propuestas de políticas educativas, iv) la concreción de las tareas de la educación popular en el ámbito de la escuela formal, v) la posibilidad de construcción de la pedagogía como disciplina de saber, vi) un espacio de encuentro entre intelectuales y maestros (Martínez, et al., 2002, p.76), vii) el generador de una conciencia histórica de una nueva escuela para una nueva sociedad, y viii) un espacio democrático, popular y pluralista que, más allá de las luchas sindicales, buscaba la reivindicación del maestro como trabajador cultural.

Los propósitos del Movimiento estuvieron encaminados al fortalecimiento, defensa y cualificación de la educación pública, a la reforma y transformación de la educación y la enseñanza, a la promoción y desarrollo de la investigación e innovación educativa y pedagógica como elementos constitutivos del ejercicio profesional, a garantizar las condiciones laborales-salariales óptimas para el ejercicio de la función docente y el reconocimiento de los maestros como intelectuales autónomos productores de saber y sujetos políticos que participan en la actividad política democrática.

Por último, en el momento actual cobra relevancia, conocer y comprender los fundamentos, propósitos y tesis del Movimiento Pedagógico pues: i) se convierten en un elemento clave para conocer lo que se ha hecho en el

campo de la educación, ii) permiten dar continuidad a los procesos que han contribuido a optimizarlo iii) favorece la identificación de las falencias y los retos que en la actualidad se deben enfrentar para cualificar el sistema educativo colombiano, iv) ofrecen alternativas para enseñar desde lo propio, es decir, desde formas de enseñanza que se han gestado en el país, v) sirven de guía para implementar nuevas formas de resistencia en contra de los dispositivos de dominación y hegemonía actuales, vi) promueven la participación democrática, pluralista y popular en la determinación de los fines de la educación, así como en la construcción de la normatividad educativa y vii) suscitan escenarios de diálogo que generen el desarrollo de habilidades de pensamiento autónomo y la adquisición de posturas crítico-reflexivas.

Referencias

- Echeverri, A (2002). *El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 129-163.
- En búsqueda de una opción educativa* (editorial) . En Revista Educación y Cultura, (1), julio de 1984. Bogotá. Fecode-Ceid, pp. 2-3.
- Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico*. En Revista Educación y Cultura, (1), julio de 1984. Bogotá. Fecode-Ceid, pp. 36-42.
- Gantiva, S. J. (julio, 1984). *Orígenes del Movimiento Pedagógico*. En Revista Educación y Cultura, (1). Bogotá. Fecode-Ceid, pp. 13-17.
- Herrera, J. D. & Bayona, H. (2018). *21 voces Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes, 2018.
- Martínez, A. & Rojas, M. F. (1984). *Otra escuela otros maestros*. En Revista Educación y Cultura, (1). Bogotá. Fecode-Ceid, pp. 4-12.
- Martínez, A. Unda, M. P. Mejía, M. R. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 61-94.
- Mejía, M. R. (2002). *Movimientos Pedagógicos hacia el Siglo XXI*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 165-202.
- Noguera, C. E. (2002). *Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 249-279.
- Peñuela, D. M. Rodríguez, V. M. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O. (septiembre, 1986). *El Movimiento Pedagógico y el problema de la organización*. En Revista Educación y Cultura, (9). Bogotá. Fecode-Ceid, pp. 62-64.
- Quiceno, H. (2002). *Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación*. En Veinte años del Movimiento pedagógico 1982-2002, entre mitos y realidades. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 95-128.
- Revista Educación y Cultura Nº 5 (septiembre de 1985). Bogotá. Fecode-Ceid.
- Rodríguez, A (2002). *El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En Veinte años del Movimiento pedagógico. Suárez, H. (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 15-60.
- Suarez, H. (marzo, 1985). *La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela*. En Revista Educación y Cultura, (3). Bogotá. Fecode-Ceid, pp.57-59.
- Tamayo, Alfonso. (2006). *El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía)*. En: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 -113, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584 Tamayo, V. A (2003).

Notas

- 1 Autores como Echeverri (2002), confirman esta concepción. Según él, "bajo la consigna del Movimiento Pedagógico de educar y luchar por la liberación nacional, la cual expresa una nueva orientación política: la articulación de las luchas por reivindicaciones laborales y sociales en el campo educativo, en la perspectiva de una nación soberana. El congreso lo define como un Movimiento Pedagógico, democrático y popular, es decir un movimiento social que aborda la actividad del maestro como un trabajador de la cultura. Esta definición del maestro como trabajador de la cultura toma distancia de los campos económico y político en donde está inscrito como asalariado y funcionario; en ella se presente una naturaleza más cercana al saber, a lo público, a todo aquello que hasta los años ochenta le impulsaba a ser. (Cárdenas, Marta y Boada, María Mercedes, "El Movimiento Pedagógico 1982-1998", en Zuluaga, Olga Lucía (Comp.), Historia de la Educación en Bogotá, Tomo II, Bogotá, IDEP, abril de 2002, pp. 259-302) (Echeverri, A. 2002, p.131).
- 2 Largas fueron las discusiones y diversas las correcciones y sugerencias previas a la redacción final del documento que, como decíamos, fue producto de un trabajo colectivo de una comisión coordinada por el profesor Antanas Mockus y, fue discutido y acogido por la Junta Directiva del CEID (Centro de Estudios e Investigaciones Docentes). (Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico. En Revista Educación y Cultura (1), 1984, p.36).
- 3 Para tratar de esclarecer el asunto de los fundamentos y propósitos del Movimiento y acordar la forma de asumir las acciones aprobadas por el XII Congreso, el Comité Ejecutivo elegido en el mismo evento, convocó a dirigentes sindicales, maestros pertenecientes a los grupos pedagógicos, investigadores e intelectuales. Estas personas, provenientes de diferentes instituciones y corrientes de pensamiento, adelantaron y promovieron por largos meses amplias discusiones y consultas, que concluyeron con la redacción del documento Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico, publicado en la edición Nº I de la revista Educación y Cultura, de Julio de 1984, como documento para la discusión. Un evento importante de este proceso fue la realización por parte de Fecode de un Seminario Nacional sobre Política Educativa, cuya memoria también se publica de manera resurgida en la Revista Educación y Cultura No.1. El documento mencionado fue aprobado por la Junta Directiva del Ceid y aunque nunca fue ratificado oficialmente por la dirección de Fecode, su contenido siempre fue tomado en cuenta para la toma de decisiones concernientes al Movimiento Pedagógico. En la actualidad, resulta de gran utilidad para encontrarle respuesta a muchas de las preguntas que suscita un esfuerzo de reconstrucción histórica del mismo (Rodríguez, 2002, p. 40-41).

El Movimiento Pedagógico: para reeditar sus causas.

Una perspectiva crítica desde la escuela



Alfonso José Acuña Medina

Institución Educativa Número Dos.
Maicao. ExCEID-Guajira.

Resumen

A cuatro décadas del nacimiento del Movimiento Pedagógico, asistimos a un enrarecimiento de la pedagogía en los escenarios educativos y también al enrarecimiento de los debates relacionados con la enseñanza y el trabajo de maestros y maestras. Hoy no hay lugar fértil para el debate en la escuela, hace rato que no lo hay y la pandemia sólo lo visibilizó y lo puso de relieve.

Esta problemática realidad está asociada con varios aspectos: la formación de los maestros y maestras, el procedimiento para llegar a esta condición, el sindicalismo y sus dirigentes, los intereses circulantes en el gremio relacionados con los valores neoliberales, entre otros.

En ese escenario nos preparamos a conmemorar los 40 años del Movimiento Pedagógico, acontecimiento que marca un hito en nuestra historia como gremio, por lo que nos debe colocar en la posición de expresar y escuchar las más diversas visiones y valoraciones realizadas desde las más diversas perspectivas.

Lo que comparto en este texto es la visión de un maestro de aula en tránsito por los espacios escolares durante más de treinta años; a esta actividad le dediqué mi vida laboral y profesional. Desde allí miro y hablo. Me anima el interés de aportar a la reconstrucción de un camino; porque se hace camino al andar.

Un marco de referencia

El problema de calidad de la educación y de la formación de los maestros y las maestras, pocas veces es tratado por maestros y maestras. Les hemos dejado ese espacio a otros profesionales. Son ellos quienes piensan y hablan de estas temáticas en distintos eventos nacionales e internacionales. Son ellos quienes escriben también de estas temáticas; pocas veces se dejan escuchar las voces de quienes día a día llegamos a las aulas a enfrentar el reto de enseñar. Pensar la educación, sus problemas y sus retos dejó de ser tema de interés para la comunidad de maestros enseñantes. Ese espacio se lo dejamos a los empresarios y ONG que les sirven de soporte: Empresarios por la Educación, por ejemplo. Esa realidad actual representa una ruptura con lo que representa el Movimiento Pedagógico gestado por maestros y maestras. Por esta y otras razones nos asiste el compromiso de recuperar este espacio perdido

Las ideas que comparto en este texto son un preámbulo a lo que podría ser mi apuesta para participar en el III Congreso Pedagógico Nacional, congreso que debería colocar en el centro del debate la Pedagogía como saber fundante de un enseñante. Apuesto para que las luchas sindicales por mejores condiciones de vida profesional y personal de los y las enseñantes, no riñan con la necesidad de una mejor formación para una mejor práctica docente que tenga como resultado una mejor calidad en la educación y formación que impartimos en la escuela. Un maestro auténtico no tendría por qué renunciar a esta apuesta.

No caben dudas que el acontecimiento social, intelectual, cultural y político que ha marcado la historia del magisterio en Colombia se llama el Movimiento Pedagógico, seguramente porque fue, justamente, eso: un movimiento cuyas acciones lograron colocar a la pedagogía en el centro del debate nacional. En relación con lo primero y, como preámbulo al XII Congreso de la Federación Colombia-

na de Educadores, en el año 1984, en el que se inicia la convocatoria para la realización del Primer Congreso Pedagógico Nacional (Bogotá, 1987) punto de referencia para la génesis del Movimiento Pedagógico, afirma Rodolfo Posada (2000: págs. 1-2) que este congreso se materializa...

“después de realizar en todas las regiones del país, seminarios, foros, talleres, asambleas pedagógicas regionales, que sirvieron de preparación del evento nacional, en las cuales se recogieron un acervo de ideas, iniciativas, experiencias, reflexiones, estudios y trabajos, que fueron el sustento para la discusión. También fueron valioso los aportes recibidos de instituciones públicas y privadas, de grupos de padres de familia y estudiantes, de centros de investigaciones, de comunidades organizadas, de intelectuales y dirigentes políticos, en fin, de todos los colombianos que, preocupados por el destino y el porvenir de la educación nacional, aceptaron el llamado amplio y generoso de FECODE”

...No caben dudas que el acontecimiento social, intelectual, cultural y político que ha marcado la historia del magisterio en Colombia se llama el Movimiento Pedagógico...

Frente a semejante convocatoria a discutir un tema que, se supone, debería ser de competencia del Estado, éste no se queda atrás y, prosigue Posada “tan solo en el primer trimestre de 1987, previo a la realización del congreso, el gobierno reunió en las distintas regiones del país, 125 instituciones, entre Facultades de Educación, Normales, Centros Experimentales Pilotos, Secretarías de Educación y organizaciones sindicales de los docentes”

A estos acontecimientos realizados en tres años (1984-1987) y agenciados por la dinámica, el empuje y la capacidad de convocatoria de FECODE, es lo que

un observador podría llamar movimiento de masas, pero masas preocupadas por un problema intelectual-espiritual: la educación.

En relación con lo segundo, (lo Pedagógico) este Movimiento logró posicionar el problema de la pedagogía, la enseñanza y la formación de maestro como tema central en la agenda nacional. Más allá de la retórica característica de los años setenta y ochenta, la FECODE y el Movimiento Pedagógico en particular, siempre han tenido entre sus propósitos reivindicar la Pedagogía como teoría del quehacer del maestro y la maestra en los espacios escolares y la identificación del gremio como trabajadores de la cultura, en un escenario intelectual con proyección social al interior de la comunidad. A este respecto también señalan A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (2000: pág. 6) que “con el Movimiento Pedagógico (el maestro) ha iniciado el proceso de reconstrucción de su identidad y autonomía”.

En tiempos de valoraciones y reconocimientos, es justo visibilizar ese salto cualitativo del Movimiento Pedagógico y nuestro sindicato, que tuvieron el músculo político suficiente y la claridad intelectual para entender el momento y mover a la sociedad y al Estado mismo; en torno a unas reivindicaciones necesarias para aportar a resolver dos de los problemas estructurales de la educación: la calidad de la educación y la formación de los maestros y las maestras. Ayer como hoy siguen vigentes consignas como aquellas de “crear una opción liberadora en el ámbito de la educación”,

o de “recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro” y la maestra diríamos hoy. O con aquello de articular la lucha por la pedagogía y una educación democrática con la lucha sindical y política, siempre al servicio del pueblo, consignas estas grabadas en la memoria colectiva de quienes tuvieron la fortuna y el privilegio de propiciar y participar en la gestación de este movimiento social, vinculando en ellas a la comunidad de maestros y maestras del país.

Como quiera que los sucesos en curso en nuestro sindicato indican el interés por reivindicar este acontecimiento histórico, sería pertinente tener presente algunas de estos avances al momento de realizar las valoraciones y correcciones pertinentes, siempre animados por la opción de recuperar las energías en busca de alcanzar lo que aún no hemos logrado, reafirmar y visibilizar los logros materializados, recomponer las cargas y reemprender las jornadas de luchas por hacer de la carrera docente un espacio de formación profesional para una práctica pedagógica liberadora de espíritus y conciencias. Si miramos atrás; es para avanzar con mayor seguridad.

Visto de cerca, el Movimiento Pedagógico ha sido el acontecimiento que ha marcado la historia del magisterio en Colombia. Nació de nuestras luchas y nos enseñó los caminos para hacerla. Por esta poderosa razón es que, si queremos seguir ocupando un espacio en la sociedad de los colombianos que buscamos mejores condiciones de vida, estamos llamados a aprender de esta experiencia, a valorarla y a reeditarla en tiempos de crisis de una sociedad en descomposición, cuatro décadas después.

Afinando la mirada, hemos de reconocer y resaltar la vigencia de muchas de sus consignas:

- Recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela.
- Crear una opción liberadora en el ámbito de la educación.

- Articular la lucha por la pedagogía y una educación democrática con la lucha sindical y política, siempre al servicio del pueblo.

Si nos mueve el interés por materializar esa perspectiva recogida en estas consignas, será inevitable preguntarse por el ser maestro-a, su profesión y su práctica en el aula.

Escuela, maestros y pandemia

Pensar el Movimiento Pedagógico en su devenir, cuatro décadas después, nos conduce, inevitablemente a centrar la mirada en el maestro y la maestra, como sujetos protagonistas del acontecer educativo en la escuela, institución esta estremecida por la pandemia que azota a la humanidad en estos dos últimos años.

En relación con el maestro y la maestra y su desempeño en el mundo de la escuela, es pertinente colocar en el debate, por enésima vez, el tema de su formación profesional y las competencias para su mejor desempeño. Este componente está directamente relacionado con la calidad de la enseñanza y, naturalmente, con la calidad de la educación. A este respecto se hace urgente traer al debate algunos de los aportes de Olga Lucia Zuluaga Garcés, quien habla del enrarecimiento de la Pedagogía, como saber fundante de los maestros y maestras (C.N.A) para significar la ausencia de esta disciplina en los planes de estudios para su formación y la debilidad conceptual y operativo de este saber en el campo de la educación y la enseñanza en los espacios escolares.

Esto es una consecuencia lógica del nivel del debate que esta disciplina ha alcanzado en las Facultades de Educación de las universidades y las Normales Superiores, donde se supone, se forman los maestros y maestras que luego salen al mercado laboral con serias carencias en su capacidad de enseñar. A este enrarecimiento hay que agregarle la subvaloración que la -Comisión Nacional del Servicio Civil- CNCS- le otorga a esta disciplina en el

proceso del concurso para acceder a la carrera docente. Este ambiente hace más urgente hoy, las consignas del movimiento pedagógico en víspera del congreso que se avecina.

A esta debilidad en la formación estructural para acceder a una teoría que oriente su quehacer (la enseñanza) habría que agregarle lo que espera la sociedad del ser maestro o maestra y lo que esta sociedad en crisis demanda y espera del gremio de educadores y educadoras. En efecto, en el trabajo de R. Posada (2000) encontramos que, el perfil de un maestro ideal en Colombia está “conformado por un conjunto de 48 características, derivando de ellas 57 cualidades, 37 compromisos y 20 áreas de formación profesional”. Seguramente por ello no es de sorprendernos que le adicione otras exigencias siempre que aparece una necesidad para resolver en la sociedad colombiana: identidad sexual, convivencia, paz, delincuencia juvenil, drogadicción, reintegración y resocialización, crisis ecológica y medioambiental, emprendimiento y pare de contar.

Cuatro décadas después del nacimiento del Movimiento Pedagógico, la sociedad, la escuela y, en ella, los maestros y las maestras hemos sido tocados y desestabilizados por una pandemia que azota a la humanidad en sus bases estructurales. Si la pandemia logró desestabilizar la escuela y colocarla en otro lugar, es porque sus sujetos protagonistas, en condición de estudiantes, maestros-as, directivos docentes y administrativos; en todos sus niveles, también fueron lanzados a otro sitio; por eso mismo también hay que ubicarlos o ubicarnos. ¿En qué lugar se encuentran hoy los miembros de las comunidades educativas? Para el caso de los maestros, el impacto de la pandemia en nuestro trabajo nos lanzó a ocupar una nueva función en la sociedad con otras habilidades y destrezas que antes no requeríamos, esta otra demanda social se adiciona a todas aquellas que ya había identificado Rodolfo Posada (2000). En efecto,

“Ahora, cuando nos acomodamos a una rutina diferente, mientras los niños y jóvenes se encuentran encerrados con muy poca movilidad y pegados a la pantalla de la que durante años se les pidió que se alejaran, los verdaderos *influencers* son los profesores. Ellos asumieron este reto sin descanso, con compromiso y mucha imaginación” (Segovia, 2020).

Parte de la tragedia de la escuela y de ser maestro o maestra tiene que ver con el hecho de que todas estas carencias de una sociedad en crisis son descargadas por nuestros legisladores y autoridades educativas en la escuela, con la esperanza que el maestro y la maestra los resuelva, en lo que podría ser otra de las distintas maneras de evadir responsabilidades. ¿Es legítima tal demanda? ¿Hay lugar en la escuela para resolverlas?

Enriqueciendo el debate en curso, ya en la década de los noventa Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego reflexionaban respecto de los maestros, las maestras, su formación y su rol en los espacios escolares, en lo que llamaron “La historia de una paradoja” (1990: pag.5) Allí realizan una radiografía de las paradojas en las que se ha movido el quehacer del maestro y la maestra y puntualizan que: “el maestro se ha formado históricamente a través de una paradoja. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer. Mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo, mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual”. Un maestro que quiera realizar el mismo ejercicio hoy, podría llegar a la conclusión que poco o nada ha cambiado esta realidad, nuestra historia se detuvo hace ya casi cuatro décadas.

Una mirada en profundidad de nuestro trabajo docente reconfirmara que nos seguimos moviendo entre el saber hacer y administrar procesos curriculares en el aula y que se nos sigue ne-

gando la esencia intelectual de nuestro quehacer, el problema es que el gremio lo ha aceptado y asumido, es otra evidencia de nuestras debilidades en la formación profesional. En el mismo sentido observamos que, no obstante, no haber madurado una autonomía intelectual ni haber accedido a una formación acorde con las demandas que nos hacen, hoy se nos agrega otra exigencia: ser maestros-investigadores. La sumatoria de cualidades y compromisos que se le demandan al maestro y a la maestra ha traído como consecuencia lógica desdibujar su quehacer y confundirlo en su razón de ser: un enseñante. Es más, en el balance que hace Posada hasta el año 2000, ninguna de las exigencias y cualidades tiene que ver con su condición de *enseñante*, es decir, al maestro se le exigido cualquiera cosa que sea en la sociedad, menos ser enseñante.

Tal parece que esta cualidad de enseñante es un implícito que no necesita ser pensado; por tanto, solo con el título se lo reconoce la capacidad de hacer bien su quehacer. Como es un implícito dado, (ser enseñante) no tendría por qué preguntarse por el saber disciplinar que le instituye para desempeñarse como enseñante ni por los saberes complementarios que mejorar su formación intelectual y profe-

sional. Es más, en el debate intelectual de la actualidad no abundan las ideas y los aportes teóricos que promuevan propiamente la idea y la necesidad de un maestro-enseñante, en los términos que lo plantea el texto de Carr y Kemmis en “Teoría Crítica de la Enseñanza”. Llamo la atención en este aspecto porque lo considero de suprema relevancia. Esto es, si los maestros y las maestras no resolvemos el problema de nuestro saber fundante para enseñar y los saberes complementarios necesarios, no habrá lugar para mejorar los indicadores de aprendizajes de niño y niñas en las aulas escolares.

Es más, si nos detenemos en nuestro análisis observaremos que pocos colegas tienen definida con claridad el saber qué los identifica como profesionales de un quehacer social e históricamente determinado. Esto es un reflejo, reitero, del lugar que ocupa la Pedagogía, como saber fundante del maestro (CNA), en las normales y las facultades de educación. También es consecuencia de la historia del gremio: esperamos que las soluciones a nuestras carencias nos lleguen de otra parte, siempre atrapado en sí mismo. Esta realidad ya había sido observada por Martínez Boom y Álvarez Gallego (2000: pág. 6) cuando afirman que “Aunque con el Movimiento Pe-



pedagógico ha iniciado el proceso de reconstrucción de su identidad y su autonomía, el magisterio carece aún de la fuerza que le permita apropiarse integralmente de su historia para construirla y conducirla”. A renglón seguido sentencian que “La voluntad de comprender su práctica y orientarla es condición para romper los lazos de dependencia del Maestro”. Como podemos observar, la formación de un maestro intelectual, con identidad de enseñante y autonomía para proceder, es otra de las asignaturas pendientes desde el nacimiento del Movimiento Pedagógico. Hoy se hace urgente y necesario abordar este debate con miras al próximo congreso pedagógico de los maestros y maestras.

Las perspectivas...

Sin duda alguna, la pandemia desnudó a la escuela como institución; con todas sus carencias y la ubicó en otro lugar; respecto del lugar en que la conocimos tradicionalmente. La pandemia nos mostró la realidad de la escuela, generalmente oculta en discursos oficiales y propaganda mercantil. La pandemia visibilizó a la institución escolar, tal y como es, en todos sus niveles. El reto es buscar e identificar su lugar durante la pandemia y después de ella. Por lo pronto, hay algunos investigadores que consideran que la escuela no será la misma después de la pandemia.

Dado los alcances de este acontecimiento, considero urgente y necesario que los maestros y las maestras del país reeditemos una versión actualizada del Movimiento Pedagógico, para que este acontecimiento no sea solo parte de la memoria histórica del magisterio y de los discursos circulantes, sino que se encarne en las nuevas generaciones de educadores colombiano contextualizados en el mundo de la globalización, los MTCI, el neoliberalismo, la postmodernidad y la modernidad líquida. El evento para abordar este reto ha de ser III Congreso Pedagógico Nacional, en tanto escenario de formación y autoformación de maestros-as.

En tiempos de balances, es urgente y necesario reconocer y valorar el lugar que ocupa el Movimiento Pedagógico en la historia del magisterio en Colombia y de América Latina. Tal reconocimiento pasa por levantar las banderas y las consignas que llamaban a

“el empoderamiento del docente como intelectual de la pedagogía, ciudadano crítico y trabajador de la cultura; el debate a la tecnología educativa y la taylorización del currículo, los aportes al tema de la formación docente, la acción movilizadora de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes CEID en torno al quehacer pedagógico y a la acción del docente como sujeto de saber y de poder; la contribución a la Ley General de Educación en materia de fines y objetivos de la educación, autonomía escolar y dirección colegiada del sistema educativo”. (Educación y Cultura N° 78:2008 Pág. 6)

El reto de materializar esta perspectiva coloca en la escena del debate la pregunta por los sujetos-maestros-maestras que lo hagan posible. Si bien no es un hecho generalizado en el gremio, hay todavía una minoría de maestros y maestras que reivindicamos nuestro trabajo como profesionales de un quehacer sustentado por un debate fresco y franco en el que no hay verdades absolutas. Maestros-as que reivindicamos la enseñanza como núcleo central de nuestra práctica en el aula y la Pedagogía como saber fundante. Simultáneamente creemos que la enseñanza y la investigación en el aula no son excluyentes, más bien es complementarias, al tiempo que le apostamos a que una buena enseñanza es aquella que forma sujetos libres en su determinación para materializar una mejor sociedad que la que hoy tenemos. Esta es nuestra mejor forma de luchar. Un buen maestro no puede ser ajeno a esta apuesta, por ello le apostamos a que FECODE no dilate más este encuentro de maestros y maestras en el III Congreso Pedagógico Nacional, por cuanto este hace parte de la lucha por una sociedad más justa y equilibrada con las necesidades humanas en una sociedad diversa.

Para cerrar, tres propuestas:

- Promover en el gremio la necesidad urgente de reivindicar el saber pedagógico y los otros saberes complementarios, como condición necesaria para una mejor práctica de enseñantes, que contribuya a mejorar la calidad de la educación. En este ejercicio de autogestión deben estar, en primer lugar, los maestros maestras de las Facultades de Educación y las Normales Superiores.
- Negociar con el establecimiento los términos del concurso para acceder a la carrera docente; de tal suerte que la acreditación del saber pedagógicos de los profesionales no licenciados o normalistas, sea simultáneamente con su inscripción. Definitivamente, como esta hoy ha sido un rotundo fracaso.
- Repensar la racionalidad con la que se designan los responsables de los CEID regionales, con énfasis en lo académico-investigativo y compromiso social, más que miembros de un movimiento político partidista.

Bibliografía

- CEID-FECODE. (2008) “Movimiento Pedagógico: memorias”. En Revista: Educación y Cultura, Número 78. Bogotá.
- Martínez, Alberto y Álvarez, Alejandro (1990) “La formación del maestro. La historia de una paradoja” En: Revista Educación y Cultura Número 20. Bogotá. FECODE.
- Ocampo, José Fernando (2008) “Leciones, Perspectivas y propuestas del movimiento pedagógico” En: Revista Educación y Cultura Número 38. Bogotá. FECODE.
- Posada, Rodolfo (2000) “La formación del docente colombiano: entre el dicho y el hecho” Documento de trabajo.
- Segovia, I. (1 de Abril de 2020). “influencers” los profesores. EL ESPECTADOR, pág. 1. Obtenido de <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/isabel-segovia/influencers-los-profesores-column-912239/>



Educación y Cultura:

la memoria impresa del Movimiento Pedagógico

Resumen

El Movimiento Pedagógico (MP) colombiano surge a inicios de la década de los 80s del siglo pasado para resistir a las políticas educativas tecnocráticas y configurar una cultura popular desde el saber pedagógico. Con estas premisas, la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE) pone en marcha la Revista Educación y Cultura, cuyo primer número vio la luz en julio de 1984. En este artículo me propongo hacer una revisión bibliográfica de las publicaciones de la revista que en sus inicios se refirieron a los debates, propuestas

y tesis centrales del MP. Para tal fin, se seleccionaron tres ediciones publicadas en el periodo de 1984-1987.

Palabras clave

Cultura, educación, magisterio, pedagogía.

Introducción

El nacimiento del MP puede ubicarse en el XII Congreso Nacional de FECODE realizado en Bucaramanga en 1982. En el informe entregado por el presidente de la federación de la



Nelson Javier Alarcón Suárez

Presidente de FECODE

...El magisterio puso en marcha una apertura hacia el movimiento social, lo que le permitió ver más allá de sus intereses gremiales...

época, el maestro Abel Rodríguez, se trazan los derroteros del MP; entre los cuales se destaca la necesidad de trascender las prácticas reactivas (dar quejas) hacia prácticas propositivas relevantes para el saber pedagógico, así como la promoción de espacios para abordar los problemas educativos y pedagógicos. Para tal fin se sugiere crear un Centro de Investigación que ponga en marcha un Movimiento Pedagógico de alcance nacional. En aquel momento, Abel Rodríguez también se refirió a las fuerzas que impulsaban el MP, entre las que ubicaba a la nueva generación de dirigentes sindicales que estaba surgiendo, las críticas y los desacuerdos con la izquierda ortodoxa, la conquista del estatuto docente de 1979, la imposición de la Reforma Curricular tecnocrática desde el gobierno nacional y la práctica estratégica de combinar el activismo sindical con la investigación pedagógica (Tamayo, 2006: 103).

A principios de la década de los 80s del siglo XX, el movimiento social y popular colombiano se encontraba en una etapa de acenso y maduración. A pesar de las marcas de la represión del autoritario “Estatuto de Seguridad” del gobierno de Julio César Turbay (1978-1982), la fuerza del Paro cívico nacional de 1977 logró el fortalecimiento de las organizaciones populares y sindicales. Además, proyectos como la *revista alternativa* (1974-1980) había demostrado la eficacia de la articulación entre la lucha política y la reflexión intelectual. De otra parte, la violencia del conflicto armado entre las fuerzas guerrilleras y el Estado, el nacimiento del paramilitarismo y el

despliegue del narcotráfico y sus carteles por todo el país nos convertían en unos de los países más violentos del mundo. Esta década es recordada como una de las más violentas, pues en sus anales reposan vergüenzas nacionales como el genocidio de la Unión Patriótica, el asesinato del Ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla (1984) y el asesinato de cuatro candidatos presidenciales: Jaime Pardo Leal (1987) y Bernardo Jaramillo (1990) de la UP, Luis Carlos Galán (1989) del Nuevo Liberalismo y Carlos Pizarro (1990), del M-19.

El Movimiento Pedagógico (MP), que emerge en este contexto complejo, es pensado como una fuerza política contrahegemónica que, hasta el día de hoy, conforma un campo de resistencia a los poderes dominantes. Marco Raúl Mejía (2006) propone cuatro procesos históricos que dieron origen al MP en Colombia en los inicios de la década de los 80s del siglo pasado:

- a) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de Educación Nacional; b) El auge de los Movimientos Sociales que intentaban construir Proyectos Alternativos; 3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga; y d) Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer (Mejía, 2006: 290).

El magisterio confrontó la Reforma curricular de tendencia conductista, tecnocrática y *taylorista*, que pretendía convertir al maestro en un simple ejecutor de procesos y hacía de estudiantes y maestros actores pasivos y silenciosos. Esta reforma era la expresión de la educación bancaria

de la que nos hablaba Freire. Paralelamente, el magisterio puso en marcha una apertura hacia el movimiento social, lo que le permitió ver más allá de sus intereses gremiales. A nivel académico e investigativo, emergían y tomaban forma los significados de la subjetividad política del maestro como intelectual de la cultura con una identidad anclada a un saber: el pedagógico. Con este panorama, FECODE se comprendió como un actor social transformador, dinámico, dialogante y con la responsabilidad histórica de ser una vanguardia en la lucha social desde, por supuesto, los campos pedagógico y educativo.

Para dar concreción a los objetivos del MP, la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE) pone en marcha el proyecto editorial de la *Revista Educación y Cultura*, cuyo primer número vio la luz en julio de 1984. En este artículo me propongo hacer una revisión bibliográfica de las publicaciones de la revista que en sus inicios se refirieron a los debates, propuestas y tesis centrales del MP. Para tal fin, se seleccionaron tres ediciones publicadas en el periodo de 1984-1987.

Educación y Cultura No 1: la declaración de principios



En julio de 1984 es publicada la primera edición de la revista con el título: “El Movimiento Pedagógico”. Todo el contenido de la revista está dirigido a dar a conocer los planteamientos básicos

del MP y ofrecer un panorama sobre el estado actual de la educación, a partir de artículos analíticos y documentos de la federación (principalmente las conclusiones del XII Congreso) que, en su conjunto, explican con claridad qué es el MP. Podría decirse que este primer ejemplar es una declaración de principios y por esta razón es el ejemplar al que prestaremos más atención.

El ejemplar también es una bienvenida a este nuevo proyecto editorial, asumido como un patrimonio de la lucha magisterial, tal como se afirma en la presentación de la revista: “Educación y Cultura aspira no solo a ser una publicación destinada al magisterio, sino, ante todo, una publicación hecha y pensada por el magisterio, a quien corresponde la responsabilidad de sostenerla con sus contribuciones y espíritu crítico”. Es llamativa la *emotividad* plasmada en la editorial y su explicación del fundamento político, cultural y pedagógico del MP. Aquí es clave resaltar el compromiso de la federación con la consolidación de la democracia y la creación de una “Nueva Cultura” de carácter popular, mediante la potencia política de la pedagogía:

El ideal de FECODE es diáfano: contribuir con sus efectivos, sus acciones y sus luchas al desarrollo de una Nueva Cultura que sea expresión auténtica de las necesidades e intereses del pueblo y la nación; una cultura que tenga en la educación un fundamento para su creación y socialización, con tal propósito surge el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación pública y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela. (Educación y Cultura No 1, 1984: Editorial)

Al reconocer que el maestro es un intelectual, el MP vincula y enlaza estratégicamente la lucha política por la exigencia de derechos con la crítica cultural desde la reflexión pedagógica. En cuanto a los artículos que componen el número, podemos referirnos a “Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros” de Alberto Martínez y Felipe Rojas, el cual realiza una crítica mordaz al paradigma que piensa

la educación como un asunto de racionalización de procesos y la administración eficiente de los recursos. Además, resalta la condición relacional del acto pedagógico y, sobre todo, reivindica la escuela como un “epicentro cultural”. En voz de los autores, el MP:

No busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, como la del niño, la del joven y la de la escuela (Martínez y Rojas, 1984: 10)

En segundo lugar, Jorge Gantiva en su artículo “Orígenes del Movimiento Pedagógico” detalla la controversia que tuvo lugar en el Congreso de Bucaramanga en donde “se confrontaron básicamente dos posiciones: quienes, de un lado, la consideran instrumento del proyecto político, subordinada a la lucha general; y, quienes, de otro, la asumen como respuesta a la política educativa del Estado” (Gantiva, 1984: 14). Este es un texto muy esclarecedor para comprender la heterogeneidad de las opiniones como el fundamento del MP.

En otra sección de este número se publican dos documentos de la federación que vale la pena comentar. El primero es “Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico”, resultado de una comisión conformada por diversos intelectuales e investigadores y coordinada por Antanas Mokus y avalado por el CEID de la federación. Allí se nombran los que serían los compromisos de FECODE para fortalecer el MP, como la creación y sostenimiento del CEID, el impulso a las comisiones pedagógicas regionales, la publicación de la revista “Educación y Cultura”, la realización del 2do Congreso Pedagógico Nacional y la organización del Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública (p. 42). Entre los propósitos más relevantes del MP destacan la reflexión colectiva, la búsqueda de alternativas pedagógicas, la incidencia en el cambio educativo, el fortalecimiento de la educación pública y el mejoramiento de las condiciones laborales (p. 42).

El segundo documento que se presenta las conclusiones del XII Congreso de FECODE. Los acuerdos del “Movimiento Pedagógico Democrático y Popular” trazan acciones concretas para poner en marcha el proceso de movilización del magisterio a nivel nacional alrededor del MP. El llamado inicial del documento permite ver el nivel de efervescencia y esperanza que rodeaba este nuevo proyecto, bajo el filtro de una triple comprensión de la figura del docente, a saber: el docente como trabajador de la cultura, el docente como luchador social y el docente como ciudadano que defiende las reivindicaciones populares (p. 43).

Educación y Cultura No 5: la práctica de redefinir conceptos



En septiembre de 1985 se publica el quinto número de la revista titulado ¿Sistema educativo colombiano? Este ejemplar se propone avanzar en la consolidación del MP, analizando el concepto de “sistema educativo”. El propósito es desmenuzar y redefinir este concepto, ya que “en general toda la reglamentación del quehacer escolar, parten del supuesto de que en el país existe una realidad educativa única, a la cual corresponde un sistema estructurado orgánicamente, con características ya definidas” (Educación y Cultura No 5, Editorial).

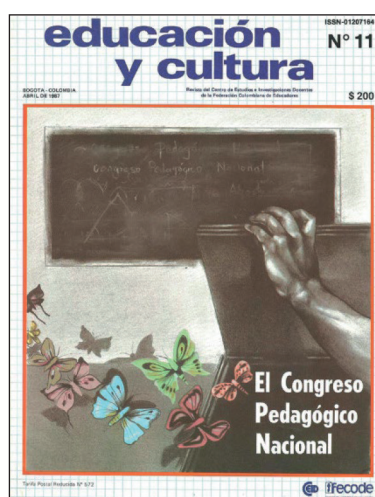
...En la organización del MP ocupan un lugar preponderante el CEID y las comisiones pedagógicas, y se destaca la revista Educación y Cultura...

Los artículos que conforman el número hacen visible las inconsistencias, grietas y contradicciones de dicho sistema, particularmente critican la práctica política reaccionaria tan popular en Colombia de “solucionar” los problemas sociales a partir de la expedición de leyes, decretos y toda suerte de discursos oficiales inaplicables a realidades concretas. “Los contrastes entre lo real y lo legal en la educación colombiana no se circunscriben únicamente al sector oficial y privado. Existen otras realidades, particularmente en el campo oficial, ubicadas muy lejos de lo que preconiza el “Sistema Educativo” (Educación y Cultura No 5, Editorial). En resumen, el objetivo es desnudar el eufemismo de lo que se llama “sistema educativo” colombiano.

En este número también se publican las “Tesis sobre el Movimiento Pedagógico” del CEID-FECODE divididas en cinco ejes: significación del MP, carácter del MP, Organización del MP y perspectivas del MP. En cuanto a su significación, se establece el XII Congreso como el inicio formal del MP y se caracteriza a FECODE como una organización sindical que decidió “desarrollar un movimiento de ideas y proyectos en el ámbito educativo y cultural” (CEID, 1985: 42). Así mismo se ubica la confrontación contra políticas educativas como la “Reorganización del sistema educativo, la Reformas Curricular y el Mapa Educativo” (p. 42) como eventos que produjeron la movilización del magisterio. Sobre su carácter se destaca su pluralidad y apertura, así como la decisión de privilegiar “el punto de vista de la base

social” (p. 43). En la organización del MP ocupan un lugar preponderante el CEID y las comisiones pedagógicas, y se destaca la revista Educación y Cultura (p. 45). Las perspectivas del MP son concebidas como un espacio abierto, lo que precisa “crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación, la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas” (p. 45).

Educación y Cultura No 11: El Congreso Pedagógico Nacional y la apuesta por el diálogo



Publicado en abril de 1987, este número está dedicado a visibilizar y dar a conocer los objetivos del Ier Congreso Pedagógico Nacional (CPN), el cual se realizaría en agosto del mismo año. La realización de este evento era una de las tareas centrales del MP, tal como lo evidencian los cinco textos que conforman el dossier temático del número. Tres de ellos divulgan aspectos

logísticos y organizativos del CPN: “el Congreso Pedagógico: la tarea del momento”, “Convocatoria Nacional” y “Plan nacional de actividades preparatorias para el CPN”.

Los otros dos son artículos de análisis sobre el CPN: “La calidad de la educación y el MP” del CEID, en el cual se analiza detalladamente los elementos, las políticas y los actores que confluyen en el problema de la calidad educativa. El otro texto es “El Congreso Pedagógico: evento y espacio” de Patricia Calonje y Humberto Quiceño, cuyo interés gira en la apuesta por un significado del CPN que valore la diferencia sobre la homogeneidad, la pluralidad de las voces y la divergencia de los puntos de vista. En la Editorial se hace explícita la expectativa que el CPN estaba generando en el magisterio colombiano:

Por primera vez en su historia la Federación Colombiana de Educadores toma la iniciativa y empeña todos sus esfuerzos en la organización y realización de un congreso dedicado de manera exclusiva al examen de los problemas de la educación desde el punto de vista pedagógico y cultural (Educación y Cultura No 11, Editorial).

Ahora bien, el CPN no es un simple intento por reunir las fuerzas vivas del magisterio, sino una táctica del MP necesaria para “lograr una profunda reforma de la educación”. Para ello, el CPN “aspira a realizar un diagnóstico del estado actual de la calidad de la educación, así como formular un conjunto de alternativas de solución y de mecanismos que posibiliten su paulatina materialización en el marco del Movimiento Pedagógico” (p. 3). Así, el objetivo central del CPN era evaluar el estado de la calidad de la educación (p. 5) y ofrecer recomendaciones que alimenten el MP. El CPN evidencia una de las líneas claves del MP, estipulada en la unión entre la investigación pedagógica y la lucha política, lo que lleva al CPN a ocuparse de “tres aspectos específicos: los fines de la educación, los planes y programas de estudio y la formación e identidad profesional de los educadores” (p. 7).

Conclusiones

Desde sus inicios, el Movimiento Pedagógico colombiano (MP) ha buscado proponer alternativas a la manera dominante de relacionarnos con el mundo, a través de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. El MP es, por lo tanto, un ejercicio político emancipatorio que cuestiona la instrumentalización del saber, la falacia de la neutralidad valorativa y el discurso de la adaptabilidad y la resignación frente a las injusticias. La cotidianidad escolar, los lenguajes inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el papel del maestro como intelectual cultural son aspectos centrales del MP. Para el MP, el saber pedagógico y la subjetividad política del maestro se convierten en mecanismos de poder contrahegemónico para articular luchas políticas colectivas.

Por eso, los 40 años del MP que conmemoramos este año es la celebración de una fuerza viva y orgánica que, a pesar de las vicisitudes y adversidades, continúa siendo un proyecto en marcha. Así lo muestran las experiencias de innovación e investigación pedagógica que se han desarrollado sin parar, a lo largo y ancho del país. Podemos afirmar que en las últimas décadas el MP siguió su rumbo histórico, pero de forma atomizada y desorganizada, por lo que es menester reencauzarlo y definir los derroteros para los tiempos actuales. Es una responsabilidad de la dirigencia sindical agrupar las fuerzas sociales necesarias para devolverle la fuerza al MP.

La revista es un archivo valioso que debe ser revisado, reactualizado, estudiado y tomado como referente para los análisis actuales. Es un patrimonio de la lucha magisterial y una evidencia de la memoria colectiva de los maestros de Colombia. Este artículo también es una invitación al magisterio colombiano y principalmente a las nuevas generaciones de maestros para que lo revisen, estudien y extraigan la vigencia de sus planteamientos.

La acotación de las ediciones consultadas obedece a un asunto metodológico que inevitablemente es arbitrario y excluyente, pero que me permitió comprender como fueron abordados los discursos y los problemas del momento.

Bibliografía

Mejía, Marco R (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo: Bogotá.

Tamayo, Alfonso (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR On-line*. n.24, p. 102 -113. Campinas.

*Todas las ediciones de la revista son de acceso abierto y gratuito. Pueden ser consultadas en el siguiente enlace: <https://revista-virtual.fecode.edu.co/index.php/edicionesanteriores>



40 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



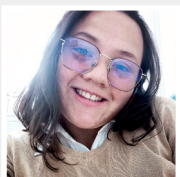
Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832

La Comunagogía,

aportes al Movimiento
Pedagógico despatriarcalizante¹



Karen Vanessa Cubillos

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Juan Carlos Jaime Fajardo

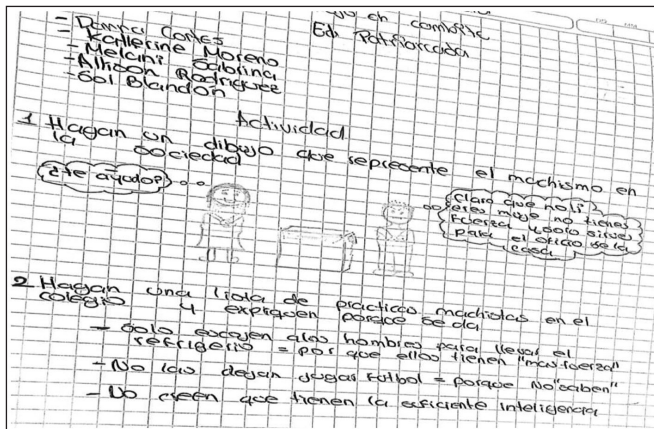
Maestro del distrito. Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

Ante las diferentes y múltiples expresiones de prácticas patriarcales en la sociedad actual, particularmente en lo escolar y lo educativo, se hace necesario reflexionar profundamente sobre este problema y promover apuestas transformadoras para aportar a superarlo. En esta necesidad, el movimiento pedagógico está asumiendo el reto de la educación anti patriarcal, que aporte desde lo educativo a la emancipación de géneros. Por ello, a continuación, se exponen desde la comunagogía algunas prácticas educativas despatriarcalizantes con el propósito de motivar diversas apuestas en las instituciones educativas.

¿Es posible cuestionar el patriarcado en la escuela?

En los colegios distritales Luis Vargas Tejada y Fanny Mickey de la ciudad de Bogotá, entre otros, en diferentes áreas, se ha cuestionado desde la comunagogía los procesos educativos heteronormativos, en los que la niñez y la juventud han reflexionado sobre estos patrones culturales y de crianza, cuestionando de esta manera el patriarcado. Por ejemplo, en la primera institución mencionada, en el área de ética durante el año 2019, se problematizó en los diferentes convites académicos las prácticas patriarcales dentro de la escuela, muestra de ello es la respuesta que niñas estudiantes dan frente a los puntos de discusión, veamos:



Fuente: archivo personal maestro Juan Carlos Jaime

En la imagen anterior se puede evidenciar cómo estas conductas machistas están tan ligadas al diario vivir en las aulas y, aunque son tan cotidianas y se reconozcan entre quienes las habitan, maestros (as) y estudiantes, pocas veces se cuestionan; por tal motivo, desde la comunagoría, un momento del proceso formativo es la transformación de realidades.

Ejemplo de ello, se ratifica en la siguiente imagen del año 2019:



Fuente: archivo personal maestro Juan Carlos Jaime

En la segunda institución mencionada, desde el área de sociales durante el año 2020 en medio de la pandemia, en donde se incrementó la violencia intrafamiliar hacia las mujeres, desde la comunagoría se constituyeron convites familiares para reflexionar esta problemática, los cuales promovieron la transformación de roles de género en las actividades domésticas. Con esto, se cuestionó en las familias la imagen de que las mujeres son las únicas que deben estar a cargo de las labores del cuidado del hogar, en cambio se asumió que estas son una responsabilidad colectiva, de la familia y, por tanto, se crearon horarios de distribu-

ción del cuidado de casa, con todos los días de la semana y los nombres de quienes conforman la familia; en este caso serían: Katerin es la mamá, Ángel el padrastro, Alisson y Esteban como hija e hijo, como se observa en la imagen:

	KATERIN MAMÁ	ÁNGEL PADRASTRO	ALISSON HIJA	ESTEBAN HIJO	KATERIN MAMÁ	ÁNGEL PADRASTRO	ALISSON HIJA	ESTEBAN HIJO
KATERIN	COCINA	PATIO	BAÑO	PISOS	COCINA	PATIO	BAÑO	
ÁNGEL	BAÑO	PISOS	COCINA	PATIO	BAÑO	PISOS	COCINA	
ALISSON	PATIO	COCINA	PISOS	BAÑO	PATIO	COCINA	PISOS	
ESTEBAN	PISOS	BAÑO	PATIO	COCINA	PISOS	PATIO	COCINA	

Fuente: archivo personal maestra Luz Edith Cometa

Vale mencionar que en la institución Luis Vargas Tejada, durante años anteriores se reflexionó en los diferentes convites académicos sobre otras prácticas machistas, en consecuencia se identificó que el patio estaba monopolizado por los hombres en las horas del descanso y las niñas se veían obligadas a sentarse alrededor de este; una vez reconocida esta problemática y entendiendo de que el patio es un bien común, se acordó que un día sería principalmente usado por las mujeres y al otro, por los hombres; de igual manera el foro institucional del año 2019 liderado por el área de sociales centró en visibilizar el papel de la mujer en la historia. Incluso, en el área de religión, en la transformación de los imaginarios patriarcales se interrogó sobre qué pasaría si Dios fuera mujer, en la mayoría de las respuestas se coincidió que cambiaría el mundo.

En síntesis, puede afirmarse que sí es posible y necesario, las educaciones despatriarcalizantes en las instituciones públicas y en los hogares de Bogotá.

Transitando hacia la emancipación de géneros

La comunagoría parte de entender la urgencia de transformar las relaciones sociales desde lo educativo, particularmente las relaciones de clase, género y raza, siendo relevante para ello las apuestas emancipadoras. Vale recordar que, grosso modo, siguiendo a Marx (1983), hay dos perspectivas sobre la emancipación: una que se limita a buscar la igualdad de la ciudadanía ante la ley y responde al paradigma de la revolución francesa, llamada por el autor “Emancipación política”; otra que busca la transformación radical de la sociedad relacionada con las apuestas anticapitalistas, antipatriarcales y anticoloniales, llamada por el mismo autor “Emancipación humana”. En esta última, se inscribe esta propuesta.

En esa perspectiva, siguiendo a Jaime (2021), se reconoce cómo las prácticas hegemónicas están siendo reproducidas tanto en el sector público como en el privado; gene-

rando una potencia por parte de la lucha feminista que, entre otras cosas, ha visibilizado y expuesto tales prácticas, provocando una tensión social por la crítica directa a la herencia cultural patriarcal que como sociedad vivimos y desarrollamos, exigiendo entonces a la escuela y, a todo lo que conlleve procesos educativos que se preste atención y se actúe frente a tal problemática. Es menester mencionar que la emancipación de género se manifiesta, por ejemplo, en la jyneología o ciencia de la mujer, la sororidad, la paridad en la representación y las diversas masculinidades, prácticas educativas que generan rupturas con el patriarcado y sus comportamientos, acciones y expresiones heteronormativas y androcéntricas.

A este propósito, se es más clara la necesidad de propiciar prácticas educativas que sean capaces de polemizar los roles de género, las desigualdades, los micromachismos, las violencias sobre las mujeres, las lógicas patriarcales y masculinas focalizadas en aspectos de la vida, tales como lo social, lo académico y lo político y en donde se ha silenciado e invisibilizado lo femenino. Por tanto, se comprende que las relaciones sociales se constituyen entre personas y no entre géneros y, conjuntamente, es de gran aporte a una educación anti patriarcal la puesta en práctica de todas estas estrategias que aportan al abatimiento del patriarcado.

La lucha contra el patriarcado abarca otras dimensiones de la hegemonía cultural



En el proceso comunagógico existe una estrecha relación entre los diferentes horcones, así se haga énfasis en uno de estos en un momento dado, por ejemplo, sería impensable hablar del horcón sobre soberanía epistémica sin hablar del patriarcado.

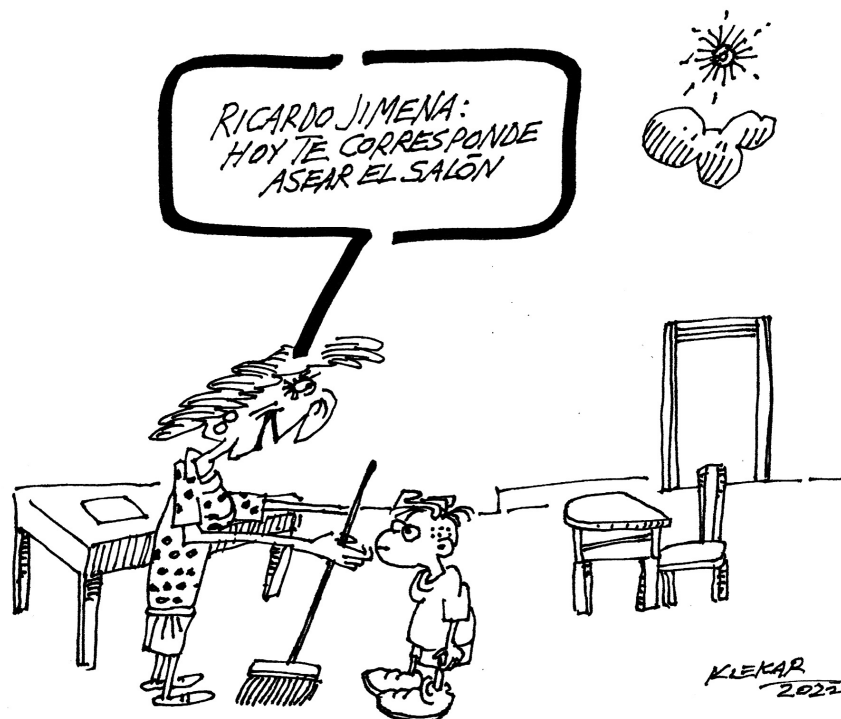
Por eso, si bien desde la comunagoría se propone el horcón de emancipación de géneros como proceso formativo para confrontar al patriarcado, se considera que existe

...Existe una relación entre la lucha contra el patriarcado con la manera como desde la hegemonía se toman las decisiones y se subalternizan saberes...

una interrelación con los demás horcones. Por ejemplo, se requiere establecer rupturas con la episteme hegemónica como la antropocéntrica, que considera la naturaleza ajena y como un recurso o la concepción heteronormativa en la relación entre personas, entre otras epistemes, siendo entonces, necesario apostar por las soberanías epistémicas no patriarcales; de igual manera, para confrontar el patriarcado se hace necesario desde los procesos educativos superar la fragmentación social, proponiendo a cambio el fortalecimiento de vínculos comunitarios, por ejemplo las labores de cuidado de personas en condición de discapacidad que hoy recae principalmente sobre las mujeres, debe ser una responsabilidad de la comunidad más allá del espacio doméstico.

También, existe una relación entre la lucha contra el patriarcado con la manera como desde la hegemonía se toman las decisiones y se subalternizan saberes, por ello, compartir las decisiones y los saberes entre las personas, independientemente del género, pero claro está con participación de las mujeres, hace parte de los procesos formativos desde la comunagoría constituyéndose así en prácticas antipatriarcales; existe de manera similar, relación con el horcón de identidad con los proyectos de la comunidad, pues los problemas sociales, ambientales, entre otros fruto de las lógicas capitalistas y patriarcales, exigen ser confrontadas desde lo educativo como aporte a la lucha social, , así como las utopías de los proyectos de la comunidad deben vincular el patriarcado como uno de sus problemas a transformar.

La construcción territorial como otro horcón de prácticas y relaciones formativas, parte de su reconocimiento, entre este la existencia del trabajo doméstico considerado improductivo desconociendo las labores reproductivas como parte relevante de la vida social y económica; de ahí que la defensa y constitución del territorio, por ser bien común y dador de vida, su proyección apueste por que el patriarcado se desmorone, entre otras maneras posibles de construcción territorial. Las relaciones no patriarcales en los territorios, se interrelacionan con otras exclusio-



nes, de allí la importancia de la interseccionalidad propuesta por varias feministas, Como afirma Angela Davis, “el feminismo será antirracista o no será”, lo cual invita a relacionar la lucha despatriarcalizante de la escuela con las diferentes expresiones de la hegemonía cultural como lo es también la discriminación racial. Por su parte, Bell Hooks, al relacionar clase, raza y género: concluye que “Todas las mujeres blancas de este país saben que su estatus es muy distinto al de las mujeres negras y de color, y lo saben desde muy pequeñas porque tanto en la televisión como en las revistas solo ven imágenes como la suya” (Hooks, 2017, P 11) , criterios, que sin duda son importantes a tener en cuenta en la constitución de relaciones sociales no hegemónicas en los territorios como parte de su construcción.

Por otra parte, las lógicas capitalistas y patriarcales nos han enseñado a vivir fragmentados, a la imposición del más fuerte, exaltación al macho alfa, entre otras lógicas patriarcales que constituyen la hegemonía cultural. Se hace entonces necesario aportar a derrumbar por medio de las vivencias escolares tales prácticas; por ello, se propone para el conjunto de los procesos comunagógicos asumir las compartencias como criterio cotidiano de la vida, antes que la imposición del más “duro”.

Finalmente, la comunagogía agencia procesos formativos para la transformación de las realidades, desde el mismo momento del proceso formativo, esto quiere decir que no se educa únicamente para el futuro, sino para que las transformaciones se vayan concretando en cada momento de formación por medio y en los convites académicos, en los que la reflexión y acción sobre el patriarcado sea permanente.

En tal perspectiva, el movimiento pedagógico apuesta por seguir asumiendo la perspectiva antipatriarcal no sólo como uno de sus retos, sino que además se constituye en uno de los aportes educativos para la emancipación y la justicia social, utopía actual de la sociedad colombiana.

Referencias

- Davis A. (2018) conferencia: El feminismo será antirracista o no será. La Casa Encendida, Guatemala.
- Hooks, Bell (2017) El feminismo es para todo el mundo. Primera edición. Traducción Beatriz Esteban Agustí, Lina Tatiana Lozano Ruiz, Mayra Sofía Moreno, Maira Puertas Romo, Sara Vega González. Traficantes de sueños.
- Jaime, JC. (2021). LA COMUNAGOGÍA ¿Una alternativa en la educación actual? Ediciones alternativas. Bogotá.
- Marx, K. (1983). Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel.
- Estudios De Derecho, No. 42(104), pp. 244- 258. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/332646>
- Marx, K. (2004). Sobre la cuestión judía. Prometeo Libros Editorial.

Notas

- 1 Ponencia presentada en el primer Encuentro Nacional de Educación antipatriarcal, realizado en noviembre de 2021, convocado por el convite de Leu y Teu de Nuevos Maestros por la Educación.



CUANDO HAY DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA HAY DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Me siento muy muy distinguido en este momento de poder hablar en nombre de mis compañeras y compañeros del Comité Regional de América Latina, porque todo lo que diga ahora va a ser en nombre de todos ellos. Muy conmovido de estar en esta hermosa tierra, con esta hermosa gente. Cuando hace 3 años dijimos que había que impulsar el Movimiento Pedagógico Latinoamericano y que había que elegir el lugar, no dudamos en que ese lugar era Colombia, por la lucha, por la historia, por la dignidad con que enfrentaron las políticas privatizadoras y con que enfrentaron, y enfrentan cotidianamente la violencia que ha tomado a los docentes y a los sindicalistas y a los trabajadores y trabajadoras como

blanco de las políticas de los grupos, que con la violencia, el autoritarismo y el genocidio pretenden dominar el ansia de liberación de nuestros pueblos. Para nosotros es un orgullo decir presente acá en Colombia.

Estamos en un momento absolutamente contradictorio. La crisis del capitalismo en su etapa financiera da muestras claras de que no es una crisis coyuntural, que no es un episodio que se va a resolver en el corto plazo.

Los pueblos de los países del Norte empiezan a sentir en carne propia las políticas que nosotros sufrimos, con las dictaduras genocidas que después fueron heredadas por los gobiernos que asumieron el discurso único del neoliberalismo. Eso que expresó a rajatablas el consenso de Washington.



Hugo Yasky

Secretario General de CTA. Presidente de la Internacional de la Educación para América Latina

Uno mira para atrás y es verdad, formalmente la decisión de llegar a este punto con el Movimiento Pedagógico, iniciar el proceso de construcción del mismo, es una decisión que gestamos hace 3 años, pero en realidad hace 20 años, hace 2 décadas que desde la Internacional de la Educación de América Latina venimos luchando, en una etapa que primero fue resistencia; etapa donde el Movimiento Sindical trataba de cavar trincheras y de resistir uno a uno los embates que se iban dando desde los gobiernos de prácticamente todo el continente, hubo una sola excepción históricamente; Cuba, el resto de los gobiernos desde México hasta Tierra del Fuego, en América Latina y el Caribe, aplicaron al pie de la letra los dictados del experimento neoliberal, que por supuesto, puso en la mira rápidamente a la educación pública, porque destruir la educación pública era destruir una herramienta de lucha de la clase trabajadora y de los movimientos populares, destruir la educación pública era apuntarle al corazón de la democracia, destruir la educación pública y golpear a los estudiantes y a los docentes, era desactivar uno de los sectores más dinámicos en la lucha para resolver el principal problema que tuvo y que tiene este continente, que no es la falta de inversiones, que no es la falta de reglas jurídicas claras para que inviertan los capitalistas, que no es la existencia de gobiernos populistas, el principal problema de este continente fue y sigue siendo la desigualdad social, desigualdad social que no se justifica, en una tierra como esta que lo tiene todo. Por eso es que nosotros decimos que la pobreza que existe todavía en nuestro continente, es el invento de las oligarquías, del imperialismo y de los sectores que construyen sociedades, basadas en la desigualdad social y en la entrega de nuestros recursos naturales, eso acompañado con las políticas de exclusión.

Cuando hay distribución de la riqueza hay distribución del conocimiento, y cuando la riqueza se concentra, el acceso al conocimiento se convierte

en un privilegio para pocos, y los mercados, o sea el capital conoce una sola ley, que es la ley de la selva, ese darwinismo social que ellos promueven y que intentaron filosóficamente, por eso nos lo metían en la cabeza cuando decían que había que modernizar a los docentes, cuando decían que había que introducir las nuevas ideas, nos pretendían meter en la cabeza la idea de que la desigualdad es buena, esas fueron las épocas en las que el modelo educativo chileno era la panacea, a todos nosotros en algún momento nos habrán dicho que si queríamos ingresar al primer mundo, que si queríamos ser naciones modernas, que si queríamos progresar, el modelo estaba ahí, era el modelo que Pinochet había impuesto a sangre y fuego en Chile.

Por suerte los estudiantes que hoy marchan en Santiago de Chile y en todo Chile, los que ocuparon las plazas y las calles, los que dieron una lec-

entre sí, como decía un historiador de mi país, "Tuvimos naciones porque no supimos tener patria".

El chauvinismo de las clases dominantes nuestras nos empujó incluso al extremo de la guerra entre hermanos de las naciones de América Latina y del Caribe, y hace poquito nosotros recordábamos en Mar de Plata el sexto aniversario de un momento histórico crucial para los pueblos de América Latina y del Caribe, el momento en que frente a Bush reunidos en la cumbre de Mar de Plata, los presidentes del continente decidieron decirle no al proyecto del área de Comercio Libre en América Latina, el ALCA, y decidieron decirle no al proyecto de seguir convirtiendo América Latina en su patio trasero y esto abrió una perspectiva nueva, porque hoy hablar de la unidad de los pueblos de América Latina no es una utopía como lo fue en esos años de oscuridad, en esos años de dolor.

...Cuando hay distribución de la riqueza hay distribución del conocimiento, y cuando la riqueza se concentra, el acceso al conocimiento se convierte en un privilegio para pocos, y los mercados, o sea el capital conoce una sola ley, que es la ley de la selva...

ción de vida, no se olvidaron que era el modelo de Pinochet e hicieron lo posible para recordarlo.

Hace 200 años Bolívar y San Martín y los otros liberadores de América pensaban naturalmente en una patria grande que iba desde Río Grande hacia Tierra de Fuego, esa era la idea, la idea de una sola nación de América Latina y el Caribe y en esta tierra de García Márquez hay que decir que después de esos vinieron no 100 años, 200 años de soledad, porque nuestros pueblos fueron divididos, enfrentados

La unidad que concebían entonces era la unidad en el sometimiento, la unidad era la unidad del plan cóndor para promover golpes de Estado, la unidad era la unidad de las escuelas de las Américas para formar castas militares que supieran disciplinar a sus pueblos, la unidad era la unidad del Fondo Monetario Internacional y de los grandes negocios. Hoy la unidad es otra, es la unidad en manos de los pueblos, es la unidad de la construcción de un destino en el que se juega el futuro de nuestros hijos, el futuro de nuestra tierra,



Fotografía - Alberto Motta

el futuro de nuestra historia, el futuro de nuestra identidad y estamos en el momento justo de esa disputa, porque en América Latina más allá de que existan todavía países donde el neoliberalismo aparece como una propuesta viable, más allá de eso en América Latina el Neoliberalismo está hoy condenado a ser una pieza del pasado.

Por eso adquiere relevancia en este momento, esta iniciativa y esta convocatoria, no es la convocatoria para decir a qué nos oponemos, ya no nos basta con decir que estamos en contra de las reformas educativas que han tomado al docente como un objeto, que estamos en contra de la manipulación mediática que nos pretende responsabilizar de la crisis y del fracaso de las políticas educativas, no basta con decir que estamos en contra de la imposición autoritaria de políticas, de la imposición autoritaria de las pruebas PISA, la imposición autoritaria, de la regimentación en las escuelas para que el maestro se convierta en un autómatas que administra contenidos y que forma mano de obra barata, y que segmenta a la sociedad de acuerdo a la capacidad de obtener conocimiento según la condición y clase social a la que se pertenezca. No basta con decir que estamos en contra de eso.

Es el momento de asumir como parte de su historia de lucha, como parte de esa resistencia, el compromiso de po-

neros de pie, como docentes con el mandato de Paulo Freire y decir que sistema educativo, que docente, que escuela, que alumno, que sociedad, que país, que continente queremos los latinoamericanos y los caribeños.

Tenemos que empezar a decir ahora hacia dónde vamos, cómo construir un sistema educativo que exprese esta transición, que estamos protagonizando los pueblos de América Latina en busca de un sistema social que reponga la fuerte presencia del Estado, que vuelva a plantear al sector público como protagonista de la construcción de sociedades en las que ya no sean los mercaderes, los empresarios y los dueños de los multimedios quienes definan las reglas del juego.

Nosotros no queremos replicar la hipocresía de los que vienen a hablar de pruebas estandarizadas y hablan de evaluaciones en todo el mundo, sabiendo que lo que nosotros estamos evaluando, en muchos lugares, son los resultados de niñas y de niños, que no han resuelto ese dilema elemental de poder levantarse a la mañana y saber que es lo que van a comer cuando se acuesten a la noche.

Aún con las contradicciones que se pueden plantear, aún sabiendo que no son procesos lineales, rectos en esa decisión de avanzar, los trabajadores y trabajadoras, el movimiento estudiantil, los movimientos sociales y los

sindicatos docentes tenemos un papel fundamental para definir el rumbo educativo de esta etapa, y esto es lo que propone la construcción del movimiento pedagógico, no queremos construir un decálogo de cómo tiene que ser la escuela, no queremos construir los nuevos 10 mandamientos de la educación surgida de los gremios docentes, no nos sentimos dueños de la verdad. Ahora sí tenemos claro algo: Si tenemos que elegir el rumbo hacia dónde va la educación, si tuviéramos que elegir entre escuchar lo que dicen los estudiantes y lo que dicen los ministros, intuitivamente tenemos que definir, escuchemos primero a los estudiantes, ajustemos la brújula con eso y después vamos a ir hablar con los ministros. Nosotros no venimos a construir una receta única, ni venimos a pretender realizar un simposio educativo. Los que estamos acá somos militantes de la lucha cotidiana, somos militantes sociales, y lo que necesitamos es construir una base que nos permita sedimentar, y que nos permita tener un instrumento para la lucha política ideológica que es en este momento el principal aspecto de la batalla contra ese modelo que todavía los “chicago boys” de la economía quieren vender, hoy es el primer capítulo.

Hoy es el paso inicial, pero es un proceso de construcción. Tenemos que tener la grandeza y la inteligencia de saber que la unidad del campo popular dentro de cada nación y la unidad de los pueblos de América Latina en el continente, son elementos estratégicos para ganar la batalla que hay que ganar, para poder decir que el mundo y la humanidad avanzan hacia un sistema social en el que la explotación, la muerte, la violencia sean parte de un pasado negro oscuro que ya nunca más va a estar entre nosotros.

Gracias, fuerza y con la convicción de que esto lo vamos a construir en el debate colectivo, gracias.

Hugo Yasky en el cierre del “Encuentro hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano”. Bogotá, diciembre 2011.

Pedagogía

para la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva



Resumen

La memoria colectiva supone una relación tensa en contextos marcados por la violencia, el conflicto social, político y armado, vivido en escenarios rurales y urbanos. Tensión que convierte a la memoria colectiva en posibilidad de trabajo en el aula como dispositivo pedagógico. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que permitan a un grupo tener conocimiento de sí mismo, de manera que se logre una solución de continuidad e identidad frente al tiempo y al pasado, consolidando la escuela como

espacio donde tienen lugar la narración de experiencias donde se constituyen las identidades simbólicas y subjetivas. En este trabajo se analiza cualitativamente esta indagación, en la cual se utiliza un diseño narrativo con estudiantes de familias víctimas del conflicto armado. Se plantea que, en la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva a través del quehacer dialógico y comunicativo se favorece la reconstrucción del tejido social y los vínculos afectivos, solidarios.



Michael Rodríguez Mogollón

Mg. En Educación por la Universidad del Atlántico. Profesor con más de cinco años de experiencia docente, especializado en pedagogía. Institución: I.E.D Las Gardenias

Palabras clave

Memoria, conflicto, escuela, experiencia, narrativa.

Introducción

Por parte del Estado colombiano se han implementado políticas y planes para la reparación de personas víctimas del conflicto armado y acorde a lo que ha sido llamado posconflicto y pos-acuerdo de paz, han sido creados proyectos de vivienda de interés social para suplir algunas de las necesidades de dicha población. En este contexto ha sido edificado el barrio Las Gardenias, en el suroccidente de Barranquilla, acondicionando apartamentos, biblioteca pública y un megacolegio llamado Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Las Gardenias, que atiende una población de 2214 estudiantes. Escuela denominada “el primer colegio del posconflicto”.

No obstante, aún lejos de ser una solución definitiva para las familias que llegaron a ocupar estos apartamentos procedentes de diferentes territorios de la región Caribe, y en su mayoría de origen rural, existen problemáticas relacionadas con necesidades básicas no satisfechas, pobreza, enfermedades y desigualdad de oportunidades y violencia en la estructura social, lo que impacta de forma negativa el desarrollo de los aprendizajes socioeducativos de los sujetos y la comunidad, en cuanto a derechos, experiencias, posibilidades de realización y socialización; así como construcción de potencialidades y capacidades personales y colectivas que favorezcan una mejor convivencia. Estas carencias, sumadas al desarraigo de haber sido víctimas del desplazamiento por el conflicto armado, ocasionan en los sujetos un sentido de ausencia de identidad y por lo tanto truncan los procesos de socialización dentro y fuera de la escuela.

Aquí, el tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural y con secuelas en el espacio urbano dentro de las relaciones en el contexto educativo, se convierte en una posibilidad temática de trabajo en

el aula con miras a dar respuesta ante estas situaciones conflictivas las cuales contemplan, desde el año 2005, hablar de verdad, justicia y reparación de víctimas. Surge la memoria como eje articulador entre un pasado violento y un presente el cual interpretar de cara a proyectos futuros individuales y colectivos (Jiménez et al., 2012).

La recuperación y la reconstrucción de la memoria de manera colectiva¹ se constituyen, de acuerdo con Gómez y Ramírez (2000) como fuente fundamental la suma de “memorias personales” puestas en común mediante la oralidad, caracterizada por ser una expresión de palabras habladas, expresión de pensamientos, percepciones, imágenes, recuerdos hablados, relatados o narrados. Es así, mediante el relato y la narración, que se abre la posibilidad de reconstruir el pasado para significarlo, y de ese modo, reconstruir y consolidar los contornos de la identidad (Pizarro, 2015).

Los dispositivos pedagógicos encuentran aquí su justificación, debido a que la narración de la memoria se entrelaza con la pedagogía a partir del reconocimiento de sí mismo y del otro, en el marco de un recurso democrático que implica realzar la voz de quienes fueron victimizados y así difundir sus reivindicaciones. “La pedagogía de la memoria participa, por lo tanto, en la creación de prácticas emancipatorias, que permiten a las nuevas generaciones preguntar por su legado histórico y agenciar horizontes de posicionamiento ético-político frente a la realidad” (Ortega, Merchán & Vélez, 2014, p.40)

Las denominadas aquí prácticas emancipatorias, obedecen a la tarea permanente de una educación que contribuya a formar seres autónomos, capaces de liberarse de actitudes que hagan daño físico o moral a los otros seres humanos. Proponer lo ocurrido para que el pasado de barbarie y crueldad no se olvide, no se repita, pero, sobre todo, no se aprenda, (Adorno, 1998) consumando de este modo espacios autónomos de verdad, reparación y no repetición. Esto en un

contexto que demanda acciones apremiantes, como lo argumenta Estanislao Zuleta (2020):

Una gran parte de nuestra población sufrió un traumatismo imborrable. Se vio obligada a emigrar hacia las ciudades, no atraída por una demanda de trabajo, no desplazada progresivamente por la competencia de una agricultura tecnificada, sino huyendo de aquel horror, después de haber perdido sus valores ancestrales, y no trayendo consigo más que el recuerdo de la infamia padecida por sus padres, sus hermanos, y sus conocidos. Estas gentes son hoy, a su turno, los padres de muchos de los jóvenes que pueblan nuestras ciudades, en las capas más pobres casi siempre, y su historia hace parte sin duda de nuestra violencia patológica. (p. 214)

Metodología

Este trabajo de investigación se realiza tomando como referente un enfoque hermenéutico, comprendido como la capacidad para interpretar textos y acciones, para interpretarlas, y colocarlas luego en contexto, y de ese modo entender a sus actores y sus narraciones. Textos y acciones que pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados (Mejía, 2014). Para el caso de la reconstrucción y la recuperación de la memoria en la I.E.D. Las Gardenias, los involucra a todos de manera simultánea. Estos textos demandan interpretaciones en el terreno intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales (García, 2010). La dimensión del lenguaje aquí toma especial relevancia (Gadamer, 1993) (Vigostky, 1998) (Freire 2010), respecto a, cómo lo aluden Barrero et al. (2011, p.110), como aquel el medio por el cual se realizan los acuerdos y consensos de los interlocutores, y “la comprensión y experiencia del mundo mantienen una fuerte relación por medio del lenguaje como la herramienta que revela la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen el orden social”.

La educación toma en cuenta la interacción social en donde el lenguaje juega un papel importante que da lugar a la intersubjetividad en lo social en el aula. En este sentido se considera pertinente

abordar el tema del conocimiento haciendo referencia a cómo la epistemología que da origen a *la investigación hermenéutica* es una propuesta de investigación de procesos cualitativos, que permiten interpretar el contenido social con las características mencionadas, es decir, motivar procesos de interpretación y comprensión de la acción humana que se constituye en el objeto de estudio en el contexto del que surgen. Los estudiantes desde su práctica formativa comienzan a establecer diferentes tipos de relaciones y de interacciones que les permiten inquietarse por investigar esos hechos de los que de alguna manera vienen a formar parte. (Barrero et al. 2011)

Así, puesto que el objetivo es describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, y existe un interés por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales, el paradigma metodológico desde el que se aborda es cualitativo.

Se utiliza un diseño narrativo por aportar una óptica desde la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse, en el caso del presente trabajo, los estudiantes y los relatos de sus familias, cuyos pasados están demarcados por el conflicto armado y el desarraigo producto del desplazamiento forzado. Los estudiantes dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros, en la medida en que interpretan su pasado en función de esas historias. De manera que el relato representa una abertura a través de la cual el estudiante se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa (Clandinin et al., 2007). Esta perspectiva permite a los seres humanos discutir su situación histórica y social, y luego realizar una lectura de su mundo interpretándolo (Gadamer, 2000) desde la propia realidad, para luego intervenirlo hacia situaciones más favorables.

Por otro lado, la técnica para la recolección de datos parte de la iniciativa propia de las estrategias etnográficas,

en cuanto a que apunta a conocer las concepciones y percepciones de los propios participantes. Se realizó un diario de observación participante para registrar las actitudes presentes en las diferentes fases de la estrategia didáctica. Así mismo, por medio de técnicas proyectivas, se registraron algunos de los acontecimientos, recogiendo así información relevante para captar sus lecturas y sus percepciones sobre las diferentes etapas de la implementación de la estrategia didáctica. Por otro lado, se realizó ejercicio de análisis textual, valiéndose de la hermenéutica, a partir de los relatos escritos de vida suministrados por los padres y familias de los estudiantes.

Estrategia pedagógica “Viajes de la memoria” en la IED Las Gardenias

La estrategia contempla la idea de emprender un viaje a través de las diferentes experiencias de vida, pasado, presente y futuro de los estudiantes que viven directa o indirectamente el conflicto y las diferentes manifestaciones de violencia que se han presentado en sus regiones de origen y las de sus familias. De este modo, darles voz, palabra y sentido a esas historias de vida por medio de alguna representación artística. Se propone un viaje desde el sujeto, su historia de vida, para luego poner en diálogo las diferentes historias de vida de los estudiantes y

así evidenciar elementos en común. Historias de desarraigo, abandono, violencia, pero también historias de resistencia, resiliencia, convivencia y potenciales escenarios de paz.

Objetivo general

Reconstruir la memoria por medio de narraciones para entender el pasado, resignificarlo, y generar espacios de reflexión para la resiliencia y la no repetición de las diferentes formas de violencia.

Objetivo específico

Propiciar herramientas para que los estudiantes reconozcan en su pasado, presente y futuro, la capacidad de reconstruir la memoria por medio de la narración de sus historias de vida y las de sus familias.

Sesión de trabajo 1

Eje temático: Identidad. Me ubico.

Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de reconocer en el pasado la posibilidad de entendernos como víctimas del conflicto y la relación que tenemos todos con nosotros mismos y con nuestras familias.

Propuesta pedagógica: Crear un mapa mental o dibujo o relato donde el estudiante se ubique a sí mismo. Sus gustos, sueños, temores, fortalezas, entorno familiar.

Imagen 1. Reconstrucción creativa de relatos de vida sobre el desplazamiento forzado.



Imagen 2. Círculos de narraciones de historias de vida en el conflicto armado.



Sesión de trabajo 2

Eje temático: Nos ubicamos en el territorio.

Construir un mapa colectivo de nuestro territorio (colegio, barrio, hogar) e identificar los aspectos positivos y negativos que existen en ellos. Facilitar la reflexión de los elementos en común que existen en nuestro territorio e invitar a reflexionar sobre la identidad colectiva, con el objetivo de favorecer el diálogo acerca de que son más las cosas que nos unen que las que nos separan.

Propuesta pedagógica: Crear un mapa entre todos los estudiantes de nuestro territorio ubicando: ¿Dónde vivo yo con mi familia? ¿En qué lugares existen conflictos o problemáticas? ¿En qué lugares me siento más cómodo? ¿Cosas buenas que encuentro en mi territorio?. Invitar a dialogar sobre los elementos que fueron identificados dentro del mapa.

Sesión de trabajo 3

Eje temático: Identificamos el lugar de origen de nuestras familias.

Para esta sesión se requiere que previamente los estudiantes hayan indagado, por medio de un ejercicio de entrevista,

a sus familiares para conocer sus lugares de origen y las razones por las que fueron desplazados de esos territorios.

A partir del mapa anterior, elaborar las rutas de viaje de cada uno de los estudiantes y sus familias.

Propuesta pedagógica: Los estudiantes realizan un ejercicio de indagación por medio de entrevista para conocer de voz de sus familiares los viajes y rutas que tuvieron que emprender para llegar a Las Gardenias.

Formular preguntas como: ¿De dónde venimos? ¿Por qué tuvimos que irnos? ¿Qué recuerdas de ese lugar? ¿Qué es lo que más extrañas de ese lugar? ¿Cuándo dejamos ese lugar?

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas, elaborar un mapa del territorio de origen de los estudiantes y sus familias. (Estos mapas serán ubicados en relación con el mapa de nuestro territorio actual –barrio colegio–)

Sesión de trabajo 4

Eje temático: Narración de historias de vida.

Propiciando y motivando un espacio de respeto y cuidado por nosotros, se realizará una sesión de narración de los viajes de la memoria por parte de

los estudiantes, haciendo énfasis en la capacidad para la resistencia y la resiliencia en cada una de las narraciones.

Propuesta pedagógica: Realizar un círculo de conversación donde el docente como mediador, propicia la conversación sobre esos viajes de la memoria y el hecho de reconocer de dónde venimos.

Para ello, motivar a los estudiantes y promover la participación por medio de preguntas como: ¿Qué contraste en tu viaje? ¿De dónde vienes? ¿Qué traes en tu maleta de viaje? (Utilizar la metáfora de la maleta de viaje para permitir al estudiante mencionar aquellas cosas, objetos, recuerdos, personas, lugares que más le gustan o le han contado y se siente cómodo/da con ellos) ¿Qué quieres llevarte en tu viaje hacia tu futuro?

Sesión de trabajo 5

Eje temático: construcción de historias.

Ya con las reflexiones realizadas, hay que proponer que estas historias de resistencia, convivencia, paz, se conviertan en narración (Comic, cuento, dramatización, fanzine, pintura, etc.) de acuerdo con los intereses y gustos de cada uno de los estudiantes.

En las siguientes semanas, trabajar en este producto, desarrollarlo y ajustarlo de acuerdo a lo que surja en cada sesión de trabajo. Para finalmente exponer estos productos del trabajo colectivo y creativo.

Conclusiones parciales

La implementación de la estrategia pedagógica para la reconstrucción y la recuperación de la memoria, al ser pensada no solamente en aportar metodológicamente a un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que por medio de ella se puede generar cambios y transformaciones en la realidad socioeducativa sirvió como sustento para conocer la presencia de la realidad conflictiva, y que guarda estrecha relación con el pasado y el origen de las familias de los estudiantes que hacen parte del grupo.

Es posible interpretar que la estrategia pedagógica impacta positivamente en las habilidades orales, discursivas y analíticas que poseen los estudiantes participantes en la elaboración de los relatos del pasado, y en la importancia de recobrar la memoria como dispositivo para generar espacios de convivencia y solidaridad.

Como resultado de estas respuestas aportadas por los estudiantes que participaron de la estrategia, se interpreta que ésta ha sido una experiencia provechosa para ellos, y la entienden como una oportunidad de aportar algo a los demás y adquirir destrezas en cuanto a comunicarse y expresarse creativamente.

La estrategia contribuyó a aportar al estudiante participante la capacidad de mirarse a sí mismo en el contexto, reflexionar sobre su pasado y origen y luego entender la necesidad y la importancia de comunicar y compartir estos hallazgos, lo que sin duda aporta a la reconstrucción de un pasado que resignifica su presente, confirmando lo que anuncia Jerome Brunner, para quien el pensamiento narrativo, de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de los agentes, personajes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acciones (Gómez y Ramírez, 2000).

Se destaca la trascendencia que adquiere para el estudiante el trabajo en equipo, la capacidad para aprovechar y estimular los potenciales talentos que existen entre ellos, además de la oportunidad de dialogar para conocer y aceptar a los demás.

Se confirma un impacto positivo en cada una de las fases de la estrategia didáctica. Desde el momento en que se comienza a implementar, los estudiantes participantes tienen una disposición para realizar actividades que lo implican a él y a la vez implica a los otros, y a su realidad. Se parte de la confrontación y el diálogo de esa realidad conflictiva para proponer, de

manera creativa, una respuesta ante el conflicto (Rodríguez, 2019) y una manera ejemplarizante en que debe ser abordada esa realidad compleja con un pasado traumático y doloroso.

Se plantea que, en la recuperación y la reconstrucción de la memoria colectiva a través del quehacer dialógico y comunicativo se favorece la reconstrucción del tejido social y los vínculos afectivos y solidarios entre los estudiantes que hicieron parte de la estrategia y están involucrados directamente con el pasado conflictivo. No obstante, los estudiantes que presenciaban este proceso de reconstrucción de la memoria y no son directamente víctimas del conflicto armado, manifiestan empatía hacia las narraciones del pasado, lo que se constituye en lazos de solidaridad.

Por todo lo anterior, es apremiante continuar abriendo espacios pedagógicos para recuperar y reconstruir la memoria colectiva en la que, desde las bases sociales, se esté permanentemente creando escenarios de paz y de reparación, de modo que se cumpla lo que vaticina Paulo Freire (2012): “El estudio del pasado trae a la memoria de nuestro cuerpo consciente la razón de ser de muchos procedimientos del presente y puede ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios”.

Bibliografía

- Barrero, C. et al. (2011) *La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en El siglo XXI*. Itinerario Educativo, año xxv, n.º 57, 101-120
- Clandinin, Jean; Debbie Pushor y Anne Murray Orr, “*Navigating Sites for Narrative Inquiry*”, *Journal of Teacher Education*, Sage, 2007, p. 22
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la Indignación*. Siglo XXI
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. T.I. Ediciones Sígueme – Salamanca

García Vera, N. (2020). *Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte*. Revista Colombiana de Educación, 1(79). 135-170

Jiménez Becerra, Absalón et al. *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Revista Colombiana de Educación, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.

Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. Pedagogía y Saberes, (40), 59-70.

Pizarro Rodríguez, María José. *Caminos para la memoria: orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos del Centro Nacional de Memoria Histórica* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015

Mejía Quintana, O. (2014) *Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho*. Pensamiento jurídico, 39.

Ramírez, P. y Gómez, J. (2000). *La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, M. y Gómez, E. (2020). *El teatro como estrategia didáctica para abordar las violencias en contextos escolares*. Revista Cedotic, 5(2), 98-120.

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fau.

Zuleta, Estanislao (2020) *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Planeta.

Notas

- 1 Halbwach (2004) encontraba contradictoria la memoria y la historia. El autor se inclina por una idea de memoria colectiva antes que de memoria histórica, a la que considera cerrada sobre sus propios límites, pues es la memoria de la historia y por lo tanto tiene carácter informativo e institucionalizado. Entre tanto, la memoria colectiva deviene en corriente de pensamiento y retiene del pasado lo que está vivo o “es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (2004, p. 79), de ahí su carácter dialógico y comunicativo. (García, 2020)

Equipo en representación del Magisterio y de la Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación FECODE (de acuerdo con el orden en la representatividad rotativa) ante la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia



Sonia Liliana Vivas Piñeros



Henry Bocanegra Acosta



Rosa Elvira Blanco Arenales



Óscar Armando Castro



Luz Yehimy Chaves Contreras



RESUMEN DE LAS RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO Y ACTUALIZACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES, BAJO EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA¹

Luego de dos años y medio de deliberaciones donde el equipo de FECODE fue un actor fundamental en la escritura del texto, la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-, entregó al Ministerio de Educación Nacional el documento final que no sólo servirá para el ajuste de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, sino que, en parte, valdrá de derrotero para aportar a la política pública educativa de los próximos años.

Dichas recomendaciones publicadas desde julio de 2022 pretenden orientar a las autoridades competentes en lo pertinente y establecen un diálogo con el magisterio, las facultades de educación, las Normales Superiores y la sociedad colombiana en general; están compuestas de 6 apartados que se resumen a continuación. Sea esta la

oportunidad para abrir el debate nacional sobre la enseñanza de la Historia en la escuela.

Los propósitos de la enseñanza de la Historia

Describe la pertinencia de la enseñanza de la Historia y de la formación del pensamiento histórico como campos de epistémicos con directa cabida en el saber escolar, se parte del principio que enseñar historia no es una preocupación por el pasado sino un interés por reconocer los procesos sociales en el tiempo y su relación con el presente y el futuro, cuestión que confluje para propiciar que las personas decidan en su vida cotidiana preocupaciones, críticas y construyan unas perspectivas o puntos de vista frente a narrativas históricas.

Este propósito busca también centrar la mirada en la identidad, las memorias y la cultura como elementos para desarrollar el pensamiento histórico y dar el paso de relatos anecdóticos del pasado hacia explicaciones estructuradas por medio de habilidades, para una apropiación de contenidos sustantivos y procedimentales que logren enlazar la concepción de espacio y cultura, con la triada de tiempo pasado, presente y futuro; sea esto a través del uso de fuentes primarias, tener una posición ética frente a la historia o por ejemplo, observar en ella, la relevancia y una perspectiva de entendimiento por parte de cada estudiante.

Los enfoques en perspectiva histórica para la Enseñanza de la Historia

Los enfoques como parte innovadora de este documento llevan a problematizar y desarrollar habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico. Tales enfoques permiten centrar la atención hacia un fenómeno para entenderlo y problematizarlo en perspectiva de una lógica dialéctica entre pasado, presente y futuro.

En este sentido, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a través de los enfoques permitirá acercarse a la comprensión de los cambios y continuidades, secuencialidades, causalidades, cambios o continuidades. Tales enfoques emergieron a partir de los encuentros durante 2020 y 2021 con docentes de distintos lugares de la geografía nacional, tales nodos recurrentes en las conversaciones con el magisterio fueron: *la memoria, el territorio, las mujeres y la perspectiva de género, los pueblos indígenas, el pueblo Rom y los pueblos negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros.*

Razón de lo expuesto, estos enfoques no buscan exceptuar o privilegiar tendencias o corrientes historiográficas, así como propuestas epistémicas planteadas para las Ciencias Sociales escolares, lo que se pretende es que desde estos enfoques se reconozcan actores sociales marginados dentro de un relato histórico y que se potencien como

parte de la enseñanza de la historia, eje articulador del saber social escolar, en el marco de una sociedad pluriétnica, multicultural, en edificación de ciudadanías críticas y emancipadas.

Las didácticas para la enseñanza de la Historia

En este apartado se reconoce que, si bien es cierto que la labor docente tiene como uno de sus fundamentos la permanente reflexión, el diseño e implementación de recursos y estrategias para el aprendizaje, esta responsabilidad requiere de inversión sostenida y sistemática desde políticas educativas estatales. Por ello, en las recomendaciones se destaca el llamado al desarrollo de un plan de dotaciones e infraestructura que incluye bibliotecas escolares (con publicaciones y recursos en versiones físicas y digitales); la financiación de publicaciones seriadas (en versiones tanto físicas como digitales) de sistematización de experiencias e innovaciones pedagógicas llevadas a cabo por docentes del país; el fortalecimiento de programas de formación posgradual, de manera particular, en el campo de la didáctica de la historia y también desde modalidades de intercambios nacionales e internacionales. Asimismo, es de vital importancia la inversión estatal en conectividad.

El desarrollo del pensamiento histórico invita a cada docente de Ciencias Sociales del país a promover una cultura institucional donde el estudiante se conciba como sujeto histórico y la escuela como el espacio de construcción de nuevas realidades; por ello, en las recomendaciones desde las didácticas para la enseñanza de la historia, se hace énfasis en la necesidad de conformar redes y semilleros de investigación, tanto de estudiantes, como de docentes en torno a la enseñanza de la historia.

La evaluación y la enseñanza de la Historia

En las consideraciones generales se ha señalado la importancia de abordar, desarrollar y evaluar habilidades de

pensamiento histórico en el aula. Para ello, usar fuentes históricas y evidencias en clase hace parte de los ejercicios centrales de la práctica pedagógica, de tal forma que la evaluación de la enseñanza de la historia supera los contenidos y se convierte en un trabajo participativo con objetos, artefactos y otras fuentes imprescindibles para el desarrollo de la interpretación histórica. Esto implica que los docentes ajusten sus metodologías de clase, un mayor repertorio de recursos para llevar al aula escolar y cambios en el sistema de evaluación estandarizado.

Las habilidades de pensamiento histórico que las recomendaciones sugieren profundizar y evaluar son: el uso de fuentes y evidencias históricas, la causalidad histórica, la comprensión del tiempo histórico y la relevancia histórica. Para la CAEHC es importante que los enfoques en perspectiva histórica propuestos sean evaluados desde las habilidades de pensamiento histórico, de acuerdo con una metodología de enseñanza y aprendizaje propia de la didáctica de la historia, que responde a cómo se construye el conocimiento histórico.

En este sentido, se requiere que el Ministerio de Educación Nacional garantice que el ICFES, reconozca, gestione e implemente una revisión urgente y profunda de las pruebas estandarizadas que conlleven a un ajuste, denominadas Pruebas Saber. Dichas pruebas deben tener una clara conexión y coherencia con los lineamientos curriculares del campo de la Historia y las Ciencias Sociales que aquí se recomiendan, pues en la actualidad, las Pruebas Saber contemplan un componente denominado Ciudadanas y Ciencias Sociales, y que comportan una clara desconexión con las capacidades y habilidades de pensamiento histórico que requiere toda sociedad.

Las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña Historia

La CAEHC recomienda al Estado, y en particular al MEN, que promueva en coordinación con las organizaciones

gremiales del magisterio, un nuevo estatuto docente en el que se reconozca la labor docente en su integralidad: desempeño en las labores de aula, resultados positivos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de sus estudiantes, tiempo de servicio, liderazgo, investigación y producción académica, entre otros. Para que ello redunde en una mejora gradual y permanente de las condiciones contractuales y laborales de los maestros. De forma simultánea, mientras se cursan los trámites legislativos en sus respectivos tiempos, la CAEHC le hace un llamado al MEN para que se comprometa, cuando menos, a: una reforma al actual sistema de evaluación docente, que estimule el mejoramiento de las prácticas educativas, la investigación en el aula, la cualificación académica posgradual; que redunde en un mejoramiento en la calidad educativa, especialmente en la enseñanza de la historia de Colombia, pero que también brinde garantías y estímulos a los maestros y las maestras y que permita una mayor movilidad en los procesos de ascensos y reubicación salarial.

Abrir de forma perentoria las convocatorias para el ingreso a la carrera docente que permita superar el déficit de docentes que enseñan historia, evidenciado en la relación de número de estudiantes por grado respecto al número de docentes asignados para las labores de aula. Es decir, las convocatorias no deben limitarse a reemplazar las plazas que quedan vacantes, sino a la vinculación del número de maestros que requiere las actuales realidades del sistema escolar y que están en la planta magisterial adscritos al área de ciencias sociales.

Es competencia del Ministerio de Educación Nacional realizar seguimientos rigurosos, permanentes y sistemáticos a las instituciones educativas privadas para verificar que éstas garanticen las condiciones suficientes y necesarias a nivel contractual y la-

boral en dignidad, autonomía y libertad de cátedra para las maestras y los maestros de este sector, en particular a quienes enseñan historia. Así mismo, el MEN debe formular y garantizar para el ejercicio de la docencia en el sector privado escolar, escalas salariales en donde se les reconozca su formación, experiencia de aula, posgrados y producción académica, como parte de la profesionalización de quienes son docentes escolares en el país, y que no estén por debajo de los niveles salariales donde hoy inicia su carrera docente un profesional o con título de licenciatura, especialización, maestría o doctorado del sector público. Su reconocimiento salarial tampoco puede seguir inscrito en el Decreto 2277 de 1979, pues las condiciones socio laborales y de formación académica son diferentes a las de hace 40 años; el salario no puede depender de la voluntad de quien emplea.

La sociedad en sus diferentes instancias y roles está llamada a hacer valer de forma permanente el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia que reconoce en la educación una función social que vincula, además del Estado, a las fuerzas vivas de la sociedad, las comunidades y la ciudadanía general. En tal sentido, la sociedad en su conjunto debe propender para que se reconozca, respete, valore y respalde las labores que desempeñan las maestras y los maestros que enseñan historia en las aulas escolares en favor de la formación de pensamiento histórico con las nuevas generaciones.

La formación de docentes que enseñan Historia

La CAEHC considera que la formación de docentes que enseñan historia en la educación pública de los niveles de básica y media, está marcada por el déficit en la formación de maestrías y doctorados, que se pueden evidenciar no solo en cifras, sino en las debilidades de los mismos “Programas de For-

mación Complementaria Docente”, que ofrecen a sus maestras y maestros en cada una de las Entidades Territoriales Certificadas. Que, además son el reflejo de la débil presencia que la Universidad, tanto pública como privada, para la formación docente en Colombia en el nivel de pregrado, pero aún más evidente en el nivel de posgrados, y que se agudiza cuando se observa su escasa y nula presencia en las regiones más apartadas de los centros urbanos, donde coincide que el sector docente en ejercicio solo ha sido formado como Normalista y/o pregrado.

Por tal motivo, la CAEHC en el marco de la Ley 1874 de 2017, recomienda: la creación de planes de formación en el nivel de pregrado y posgrado, con énfasis en la enseñanza de la historia, con las condiciones suficientes y necesarias que garanticen el buen desempeño de quienes participan en el mismo. Los planes de formación que se recomienda fomentar desde el Estado deben ir desde el nivel de pregrado hasta la formación posgradual. Se espera que el Estado garantice las condiciones para la formación de maestros y maestras que enseñan historia en el nivel de postgrado, a través de la financiación estatal directa, incentivos y becas que lo hagan posible. Es fundamental que cada docente construya una práctica pedagógica fundamentada en el conocimiento científico y el constante cuestionamiento de la realidad en la lógica del pensamiento histórico. Estas son competencias que se desarrollan y fortalecen en la formación posgradual (maestrías y doctorados) en procesos de excelencia académica. Es responsabilidad del MEN el monitoreo, el diseño, la gestión y ejecución de los planes territoriales de formación docente, PTFD, para que garanticen una correcta y oportuna articulación con los propósitos de la ley 1874, las necesidades de los contextos educativos y el acceso por parte del magisterio en ejercicio.



Víctor Manuel Cabrera Vásquez

Miembro del Comité Ejecutivo de FECODE, Secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos. Ex directivo del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación del Valle del Cauca SUTEV, Ex Subsecretario de Educación de Santiago de Cali, Ex Subsecretario de Educación del departamento del Valle del Cauca.

PANDEMIA Y GLOBALIZACIÓN.

CRÓNICA ENTRE LAS MODALIDADES PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Resumen

Desde una perspectiva histórica y teniendo en cuenta la dinámica del desarrollo social en contextos pandémicos y la globalización imperante se permite hacer un breve recorrido en la crónica entre las modalidades pedagógicas en el marco de la ley 115 y los fines de la educación del siglo XXI.

En tanto que, subyace por esencia a la situación interpretativa del derecho y en el ámbito de las actividades sociales proyectadas en un discurso plural constante. Para ello, y para su descripción, se hace necesario considerar entonces, la función y el con-

traste del devenir de las modalidades pedagógicas referentes que hacen parte de los fines de la educación siglo XXI dada la incidencia e impacto que ha tenido por efectos de pandemia y globalización, porque es un agregado de interpretación a sus variados matices, aquello que ocurre en el mundo y el lenguaje se puede medir a través de la magnitud que esto representa en las comunidades y contextos educativos.

De ahí que, en el desarrollo del proceso investigativo se traza como objetivo contextualizar la crónica de los modelos pedagógicos para la interpretación

del impacto de la pandemia y la globalización en los fines de la educación siglo XXI.

Establecido esto queda expuesta la pregunta ¿Qué tanto la pandemia y la globalización se han constituido en una trama social que redunde en crónica de las modalidades pedagógicas en el devenir de los fines de la educación siglo XXI? se puede decir que en ella se encuentra una correspondencia que conlleva a un auténtico sentido del espacio narrativo que se inserta en el proceso, en tanto sigue siendo una práctica del quehacer pedagógico en sus manifestaciones de su enseñanza y aprendizaje que hoy se encuentra en un contraste entre aprender y desaprender en contextos tecnológicos asistidos, es decir, por herramientas, ayudas y artefactos tecnológicos dentro de la formalidad e informalidad del proceso educativo colombiano.

Palabras claves

Modalidades pedagógicas, educación, globalización, pandemia, crónica.

Introducción

El presente artículo tiene como origen la contextualización de la crónica de las modalidades para la interpretación del impacto de la pandemia y la globalización en los fines de la educación siglo XXI. Por consiguiente, se presenta, como avance para el III Congreso Pedagógico nacional donde se aborda la caracterización e implementación de las modalidades de atención educativa a poblaciones tales como: educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, Educación para adultos, Educación para grupos Étnicos, Educación Campesina y Rural, educación para Rehabilitación Social reguladas. (ley 115,1994, p.13).

Por lo tanto, la educación dentro de las modalidades cuenta con una orientación Formal, No formal e informal de acuerdo a su pertinencia de espacio tiempo y lugar en lógicas de contexto de acuerdo a la ley 115 de 1994.

...¿Qué tanto la pandemia y la globalización se han constituido en una trama social que redunde en crónica de las modalidades pedagógicas en el devenir de los fines de la educación siglo XXI?...

Todo lo anterior, es relevante en su análisis en torno a la incidencia de la pandemia y la globalización permeada por los ambientes tecnológicos de aprendizaje, eje transversal, en los procesos educativos entre la educación formal debilitada por las múltiples propuestas donde pierde el norte, sobre enseñar y aprender con equidad y calidad al momento de ser intervenidos en la gestión pública y la participación ciudadana.

Aproximación en contexto de las modalidades de atención educativa a poblaciones

Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales

Han sido múltiples las interpretaciones que se hacen en torno al currículo flexible que permitan el acceso a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Pues bien, los hechos históricos, “crónica”, dan cuenta de los obstáculos presentados entre convergencias y divergencias generadas para alcanzar derechos que hagan posible la inclusión de estudiantes con limitaciones o capacidades excepcionales. Por lo tanto, surgen la pregunta ¿De que manera el currículo flexible se constituye un elemento base de derecho para el alcance de los fines propuestos?, es decir, se constituye un desafío de ruptura de paradigma en pleno siglo XXI.

Hoy día (año 2021) la Globalización y la Pandemia - Covid 19- han hecho más compleja la situación desde la virtualización de los aprendizajes, ahora bien, se trata de prospectar la posibilidad que tiene todos los sujetos o actores sociales incluyentes dentro de los objetivos propuestos de manera general y beneficiarios en los procesos de enseñanza para ser atendidos desde la diversidad social, cultural y estilos de aprendizajes de los estudiantes donde se trata de dar oportunidades de aprender y participar a partir de los aconteceres del proceso de modernización que se viene desarrollando en Colombia. Entonces, la reflexión con lleva a tratar de dar respuesta a ¿Cómo enfrentar la globalización, la pandemia y la virtualidad para la optimización de los escenarios y eventos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con limitaciones o capacidades excepcionales en un contexto de diversidad social, cultural y estilos de aprendizajes?, ante esta situación, la tendencia hace que se repiense en el desaprender para volver aprender en perspectiva, aula, docente, virtualidad, enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el decreto 1421 de 2017, propone el Diseño Universal de Aprendizaje “DUA” que busca la simplificación de los procesos en entornos, programas, currículos y servicios públicos, haciendo posible el acceso y significativa las experiencias de aprendizaje adquiridos por el estudiantado centrado en reconocimiento y valora-

ción de la individualidad, es decir, se requiere de una propuesta pedagógica donde tenga cabida todos los estudiantes, mediante un constructo académico que enrute objetivos, métodos, técnicas e instrumentos de apoyo y evaluación desde la perspectiva de la subjetividad, objetividad e intersubjetividad con base en el entorno y contexto. De ahí que, el docente se haga protagónico en su quehacer y se constituya en un innovador de sus prácticas pedagógicas y evaluativas en torno a seguimiento y fortalecimiento de los aprendizajes. Entonces, surge el interrogante ¿Qué estrategia curricular se propone para la elaboración de Diseño Universal de Aprendizaje en escenarios de aula y virtuales donde tenga cabida todos los estudiantes? Imaginario que, redundando enfáticamente en los aprendizajes, mostrando en sí, el dónde de la ubicuidad de los saberes, descuidando los procesos de enseñanza, y así, se deja al arbitrio la interpretación regulada por perspectiva relativista de los sujetos y con ello profundizando la crisis del pensamiento filosófico.

Preocupante resulta, la intervención del proceso educativo desde la inclusión, puesto que, se hace mucho más complejo el quehacer docente en los escenarios escolares según el decreto 1421 de 2017 en la sección 2. Atención educativa a la población con discapacidad Artículo 2.3.3.5.1.4. *Definiciones*. Para efectos de la presente sección, deberá entenderse conceptualmente que:

“Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácti-

cas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.”

Por consiguiente, hace pensar que los procesos de universalización de los procesos de enseñanza y aprendizajes están sujetos a ruptura de paradigmas y del tejido social en crisis desde la perspectiva del Desarrollo Humano. Consideraciones que, deben ser analizadas desde las múltiples dimensiones que presentan la dinámica social en contextos de regularización y participación en los procesos de aprendizaje esto en concordancia con el Art. 46 de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, entonces, ¿De qué manera la inclusión se constituye el primer paso para la simplificación de los procesos de aprendizaje? ¿Cómo visionan los educadores la inclusión desde el quehacer docente para la socialización y optimización de la enseñanza? ¿Los maestros se encuentran preparados para dinamizar procesos pedagógicos que permitan la construcción del Diseño Universal del aprendizaje? ¿Qué obstáculos encuentran los docentes al momento de la implementación de la inclusión para el cumplimiento de los fines propuestos en la educación según la ley 115 de 1994? ¿El Esquema de Atención Educativa presenta estrategias o mecanismos que posibilitan acciones que redundan en la calidad del servicio educativo o por el contrario es una directriz? ¿El paso a la inclusión hace ver a la educación orientada hacia la modernización y no hacia la

modernidad desde la globalización? ¿La escuela como institución en perspectiva de la inclusión está preparada para asumir las causas-efectos de la globalización vs visualización en crisis y los procesos de enseñabilidad? Ante tal panorama, los maestros deben repensar su quehacer como educadores al servicio de la sociedad y nuevamente deben empoderarse de su profesionalismo haciendo de ella el escenario de cambio ideológico que redunden en la mejora de la calidad de vida de los colombianos.

Educación para adultos y la educación para el trabajo y el desarrollo humano

Puede ser ofertada en dos escenarios: la educación formal de adultos y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Modalidad que buscan satisfacer necesidades educativas de mediano o corto plazo para personas requerida de tener nuevas oportunidades en su desempeño en los diferentes contextos que regulan - el saber - el hacer - el saber-hacer y el ser en la sociedad del conocimiento en perspectiva pedagógica.

Una modalidad creada para dar oportunidades a aquellas personas que superan la edad escolar que requieren y desean completar su formación o validación de estudios (Art.50 ley 115). Así mismo, el decreto 114 de 1996 reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e ins-

...Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos...

tituciones de educación no formal. Posteriormente, a través de la Ley 1064 de 2006 en su art. 1. “Reemplaza la denominación de Educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”. En esta misma línea, se produjo la derogatoria del decreto 114 de 1996 a través del art. 39, Decreto Nacional 2888 de 2007, por el cual, se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal, por ende, responde de esta manera a los fines de la educación según lo señala el Art.5 de la ley 115 de 1994.

Por ende, los programas ofertados están sujetos a “tener la flexibilidad necesaria que permita su permanente adecuación a las necesidades nacionales, regionales y locales y a la competitividad”, entonces, ¿La educación para el “Trabajo y el Desarrollo Humano” en tiempos de globalización, pandemia y virtualización mostro resultados de calidad de la educación en contextos nacionales e internacionales? ¿Cómo se logra percibir la educación para adultos en el ámbito social en tiempo de pandemia? ¿Cumple políticamente, social, económica y culturalmente los fines de la educación para adultos de acuerdo a la competitividad y la Globalización?, estas consideraciones son fundamento de análisis en el escenario político-sindical.

Entonces, el documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional con participación de la Asociación Co-

lombiana de Universidades (ASCUN) entre 2016 y 2017 denominado “los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia en su - primera Versión”, presenta un panorama contextualizado y pone de manifiesto el cumplimiento de metas.

Referente, que al año 2021 se debe evaluar en torno al cumplimiento de los lineamientos generales de política para la atención educativa a la población de jóvenes, adultos y personas mayores propuesto, que se encuentran encaminadas hacia el proceso de alfabetización y educación formal para la educación en Colombia.

Por este motivo, las dimensiones propuestas nos lleva a plantear interrogantes, así, por ejemplo ¿Qué impacto se ha logrado a través de la política pública la implementación de los principios de política educativa que favorezcan la realización del derecho a la educación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia, con alta pertinencia y oportunidad?.¿De qué manera la línea de política y responsabilidad del sector educativo han permitido atender a la población joven, adulta y mayor ante el flagelo del analfabetismo Rural? ¿Qué garantías de cumplimiento se adquirieron en las líneas de política eficiencia, gestión de la cobertura educativa, gestión de la calidad educativa, institucionalidad e Inter institucionalidad para la atención educativa a la población de jóvenes, adultos y personas mayores? ¿Cómo se logra el derecho de la educación de calidad a partir de la ruptura

de concepción del analfabeto letrado percibido en los procesos de aprendizaje?, ¿la propuesta presentada en su desarrollo y cumplimiento de metas ha logrado el avance y consolidación de cambios estructurales que redundan en transformación subjetivas, objetivas e intersubjetivas en el tejido social de acuerdo a los actores sociales comprometidos?

En síntesis, según Quintero (2015, p.89) expresa que “todo proceso de educación de adultos debe empezar en su realidad objetiva, concreta, analizándola en sus múltiples componentes y relaciones contradictorias hasta llegar a una generalización”, es decir, el adulto se debe enfocar mediante la comprensión y el análisis que hace de su vida y de las posibilidades de transformar su existencia, se motiva e interesa por el conocimiento.

Educación para grupos Étnicos

Colombia es uno de los países que cuenta con un porcentaje importante de grupo poblacional “Étnico” que se diferencian del resto de la Sociedad nacional, caracterizado a partir de las prácticas sociocultural evidentes a través de su lenguaje, las costumbres, hábitos y tradiciones siendo esto determinante en su sentido de pertenencia que marca la diferencia y originalidad de la comunidad.

A consecuencia, de constituirse en grupo minoritario, es notoria la situación social y económica que presentan los niveles mas bajos de cobertura en salud, educación, empleo, es decir, presentan los niveles más altos de pobreza, desplazamiento forzoso y deterioro en su calidad de vida.

Ahora, esta comunidad cuenta con un marco legislativo del estado -Ministerio de educación Nacional- que permite la Atención a Grupos Étnicos “AGE”, es decir, cuenta con procesos organizativos propios de cada grupo étnico, Constitución Política De Colombia 1991, Ley General De Educación (115 de 1994), Ley 21 De 1991: Convenio 169 De La OIT, Ley 70 De 1993, Decreto 804 de 1995 (Recopi-

...“Todo proceso de educación de adultos debe empezar en su realidad objetiva, concreta, analizándola en sus múltiples componentes y relaciones contradictorias hasta llegar a una generalización”...

lado en el Decreto 075 de 2015), Decreto 1953 de 2014, Jurisprudencia de la Corte Constitucional (AUTO 004 y 005 DE 2009).

Lo anterior, hace pensar que los resultados son elocuentes, pero pocos son los resultados concretos en la mejora de la calidad de vida, es decir, el reflejo es mínimo en torno a la inclusión a la educación y con esto se note un mínimo fortalecimiento de la consciencia colectiva hacia la diversidad cultural en contextos pluriétnicos y multiculturales.

Cabe recordar, los actores intervinientes de concertación que permiten el fortalecimiento de la política etnoeducativa, por ejemplo, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas (CONTCEPI) Decreto 2406 de 2007, Comisión Consultiva De Alto Nivel (Decreto 3770 De 2008), Comisión Pedagógica Nacional De Comunidades Negras (Decreto 2249 De 1995), Consejos Comunitarios, Organizaciones de base (cabildos y asociaciones de cabildos), Comisión Nacional de Diálogo- Pueblo Rom (Decreto 2957 de 2010), Comisiones Consultivas Departamentales; que resultan esenciales para el debate de las ideas alternativa identificadas, es decir, esto requiere de la organización de mesas de trabajo que fomenten estrategias colectivas de aprendizaje, fundamentadas en la cooperación. En este sentido, ¿Cuál sería la participación de los sindicatos de base para el fortalecimiento y la democratización de las acciones colectivas de la política etnoeducativa? ¿Cuál es la responsabilidad de los sindicatos de educadores en torno a participación y atención a la población Etno? ¿De qué manera el sindicato de educadores asume el papel de actor a partir de la caracterización de la población Etno? ¿Qué tipo de estrategias deben plantearse los sindicatos de educadores frente a la atención que presta el Ministerio de Educación frente a los grupos Étnicos?

En síntesis, la reflexión conduce a poder manifestar, entonces, el trabajo de reconstruir y entender la dinámica



social que se viene dando en términos del sujeto “Etno” abierto de esta forma a la mera expresión social que no “alcanzaría sin duda un estatuto latente en el espacio de su propia realidad” (Mejía & Quintero, 2017, p.32).

Educación campesina y rural

Históricamente la educación campesina y rural a presentado falencias que han sido referente de descontextualización en los aprendizajes y por ende se ve reflejado en la pobreza y atraso socio-económico.

Hoy (año 2021) la educación en Colombia ha sido definida como un derecho constitucional. En la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en sus Artículos 64,65,66,67 promueve la modalidad y al mismo tiempo busca llegar con una propuesta a las comunidades campesinas que redundan en los intereses sobre la alfabetización en escenarios educativos formal, no formal e informal.

Cabe recordar que, el Ministerio de Educación Nacional presenta los modelos pedagógicos flexibles, que son propuestas de educación formal que permiten prestar el servicio a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad que tiene dificultades

para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por tener un ofrecimiento educativo acorde a las limitaciones que tienen estas comunidades. Tenemos, por ejemplo, el decreto 1490 de 1990, por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva, como también, Aceleración del aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural, Programa de Educación Continuada ‘Cafam’, la educación a distancia y educación virtual requeridos por la pandemia.

Modelos que no logran impactar en los procesos de globalización, modernización, alfabetización educativa en marcados en los procesos tecnológicos e informáticos requeridos para la modernización del campo. A demás, se observa la migración campesina a la ciudad debido al desplazamientos forzados que ha traído el narcotráfico aumentando los cinturones de miseria y, por otra parte, se continua con la implementación de proyectos que solo redundan en la “sostenibilidad” y no en la competitividad al tenor del modelo económico capitalista y dando como resultado el fortalecimiento de la concepción ideológica burguesa en una sociedad empobrecida.

En otras palabras, ¿Cuáles son las estructuras curriculares necesarias para la formación integral y educabilidad del Campesino y Rural que hacen parte de los procesos formativos formales no formales e informales? ¿Cuál es el papel protagónico del sindicato de educadores para la optimización de las prácticas pedagógicas que redunden en el avance del conocimiento a favor de la calidad de vida del campesino y rural? ¿Cómo logra el sindicalismo de educadores Colombia desarrollar las estructuras curriculares que sirvan para el fortalecimiento de los indicadores de calidad de los procesos formativos del Campesino y Rural?

En síntesis, se busca la reorganización de los saberes, que hacen parte del proceso formativo bajo la concepción de un currículo que apoye el interés del Campesino y Rural en perspectiva de desarrollo en torno a las prácticas culturales y los imaginarios colectivos desde su entorno y contexto. (Mora, 2009, p.110)

Educación para Rehabilitación Social regulada

Desde los inicios de la promulgación de la ley 115 de 1994 en el capítulo 5, artículo 68 y 69, ha sido una preocupación la educación para la rehabilitación social en Colombia, pero, a partir de los escenarios y eventos sociales que ha traído la globalización, la pandemia, la desmovilización para la reinserción social, la ruptura del tejido social, se agudizó la crisis social.

Lleva a repensar la formación que se imparte en los procesos pedagógicos ofrecidos por el servicio educativo que impera en la cotidianidad en el conjunto de significaciones sociales que marcan una intromisión hacia la aprehensión en la mejora del conocimiento de la realidad.

Así pues, el proceso del desarrollo histórico social en contextos de la rehabilitación social no logra ser un referente, en torno a los fines de la educación, al igual que en sus alcances de la práctica que han sido determi-



Fotografía - Alberto Motta

nantes por el tipo de sociedad e individuo al cual va dirigida, es decir, se debe dimensionar la relación de clase, los escenarios políticos y sus limitaciones que han sido obstáculo para los procesos de inclusión frente a la problemática, local, regional y nacional.

Entonces, la búsqueda del sentido humano sobre la educación para la rehabilitación social, es determinante. ¿Cuál es entonces el camino de los educadores en su quehacer pedagógico en contexto de rehabilitación social? ¿se hace necesario la elaboración de una nueva estructura curricular que sirva para la redimensión formativa en los procesos de rehabilitación social en programas educativos de entorno y contexto? ¿Logra la comunidad educativa la asimilación de las dinámicas de rehabilitación social para la mejora de los escenarios en construcción del tejido social? ¿Son determinantes la construcción de proyectos para la participación e inclusión de los actores sociales emergentes en este proceso? ¿Se constituye la comisión de la verdad como escenario para la apertura de la propuesta escuela territorio de paz?

En síntesis, la representación institucional como de los actores sociales son propias de acuerdo a la dinámica social, para la rehabilitación social que deben ser proponentes y no antagonistas de acuerdo a lo posible de

una transformación fundamentada en propuestas que redunden en el fortalecimiento de estrategias, herramientas y metodologías disponibles para el docente.

Estructura del servicio educativo

Teniendo en cuenta la ley 115 de 1994 presenta la jerarquización de la estructura del servicio educativo que permite consolidar cada una de ellas desde el currículo y el plan de estudio. Por consiguiente, han quedado clasificadas de la siguiente manera:

Educación preescolar

Se ha caracterizado por presentar rezagos de acceso, permanencia y calidad educativa. En los tres grados que están comprendidos entre transición, Jardín y Pre jardín. Por tal razón, Los acuerdos firmados entre el Gobierno Nacional y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE en mayo de 2019, donde el numeral 2 : plantea la ampliación progresiva, descentralizada y articulada de los tres grados del preescolar, en todas las IE oficiales del estado, con personal docente oficial, acuerdos que al 2020 no se logran cumplir, pues se propuso pasar del 55.2% al 68 %, hecho que motivo a la ratificación e implementación de los acuerdos en el

marco de la negociación del pliego de solicitudes del 2021, para la redefinición de lo planteado, Así:

- El nivel de Transición pasará del 80% en el 2021 al 100% en el 2022 en cobertura educativa. el gobierno planteó como meta para 2020 pasar del 55.2% al 68% del mismo no lo cumplió.
- A nivel de Jardín se compromete con una cobertura educativa del 7.5% en el 2022 al 20% en el 2023.
- En Pre jardín se compromete a tener una cobertura educativa del 7.5% en el 2024 al 10% en el 2025.

Con base en lo anterior, se espera que el gobierno cumpla con lo pactado pues, se requiere del fortalecimiento de la educación inicial como base efectiva para garantizar más y mejores posibilidades de desarrollo humano y social.

Al respecto se rechaza la posición de doble moral cuando se plantea la financiación de la educación inicial, con recursos del sector educativo, propios y privados, ofreciendo programas de protección y cuidado a familia, a niñas y niños menores de 7 años en el país; caso el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), principal responsable de dichos programas, como PRIMERA INFANCIA, materno infantil, lactantes y preescolares; hogares FAMI, (familia, Mujer e Infancia), hogares comunitarios de bienestar; hogares infantiles, Jardines comunitarios, programa de educación familiar para el desarrollo infantil (PEFADI).

Postura que apunta a debilitar los acuerdos y fomenta la tercerización de la educación pública, a través de operadores validados, direccionados desde el ministerio de educación, el sector privado y el gobierno nacional, desconociendo el derecho constitucional, de garantizar educación gratuita, obligatoria y de calidad.

En síntesis, No se puede ver la primera infancia de manera fragmentada y sectorial, debe tener una mirada transversal y complementaria a los diferentes proyectos y programas presentados por los entes territoriales,

las entidades públicas; y así cada uno desde su nivel de competencia haga lo pertinente y propicie el desarrollo integral del niño.

En este sentido, la educación inicial debe ampliar la cobertura educativa de preescolar en la Instituciones Educativas (I.E.) oficiales, contar con docentes especializados para este nivel, dotación básica y necesaria para prestarle una educación de calidad a la población infantil del país. Respondiendo de esta manera a las condiciones de pobreza y privación en que viven millones de niños y niñas a quienes les son vulnerados sus derechos fundamentales a la vida y la salud limitando sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. Por consiguiente, el gobierno debe asumir con responsabilidad el mandato de la carta magna, para la mejora de la calidad de vida, educación gratuita, alimentación, protección contra el maltrato infantil etc.

Educación básica y media en Colombia

Históricamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje siempre ha sido referente el quehacer docente desde la perspectiva pedagógica que pone en contexto los saberes conscientes de niñas niños y adolescentes, (NNA) que son evidentes al momento de evaluar la calidad del aprendizaje en la educación básica y media.

Al respecto, la pandemia-COVID 19 – la globalización son referentes relevantes en contextos de enseñanza

aprendizaje para mostrar el debilitamiento político-educativo presentado a partir del aislamiento del sujeto en el proceso de enseñanza manifiesto en la calidad del aprendizaje.

Desde la lógica empresarial se encuentran expresiones tales como “vivimos una crisis de aprendizaje: los niños van al colegio, pero no aprenden” (manifiesto fundación empresarios por la educación, 2018, p.18). afirmación que deja entrever la descontextualización de los aprendizajes requeridos por los empresarios para la explotación de la fuerza de trabajo y la transformación de materias primas en mercancías y de esta manera hacerlos más competitivos a nivel internacional.

Desde una perspectiva nacional los actores sociales que intervienen en el ámbito educativo maestros y directivos crean eventos y escenarios que día a día han sido cuestionados por padres de familia y comunidad en general, de acuerdo a los impactos negativos que se obtienen y en las condiciones que estos son obtenidos generando desconcierto ante los requerimientos del sistema económico y el papel protagónico que esto ha representado en un desarrollo sostenible orientado hacia el desarrollo social. Es decir, tanto maestros, directivos docentes y estudiantes no logran aproximaciones de legítimo impacto requeridos por la sociedad del conocimiento, pues se presentan ambigüedades desde sus propósitos en su quehacer que son obstaculizados de acuerdo a las con-

...No se puede ver la primera infancia de manera fragmentada y sectorial, debe tener una mirada transversal y complementaria a los diferentes proyectos y programas presentados por los entes territoriales...

diciones de pertinencia, contexto y entorno que aglutinan reducciones de calidad que siempre son evaluadas a través de modelos internacionales impuestos que no corresponden a la realidad social colombiana.

En esta misma línea se logra percibir como la brecha se agudiza y expande desde un pensamiento filosófico en crisis, cambio de paradigmas, ruptura del tejido social y transformación de la era industrial a la era informática, que ha impactado en la división social del trabajo haciéndolos migrantes culturalmente en los escenarios urbanos y rurales, transversalizado por la multiculturalidad y la diversidad que hace notoria el déficit de satisfacción de necesidades, complejizando la crisis política, económica y cultural al tenor de no hacer evidente el crecimiento social en contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Por otra parte, la inversión de la educación pública en Colombia cada vez es menor, a pesar que se ha buscado ampliar la cobertura. estrategia de oferta que frente a los demandantes no cumple con las garantías de calidad y equidad de acuerdo a los cambios realizados en la constitución política de 1991 entorno a la modificación que se da del situado fiscal al de sistema general de participaciones, reduciendo ostensiblemente los aportes de inversión a la educación pública donde se gira de acuerdo al número de estudiantes atendidos es decir, ante el comparativo internacional los recursos destinados a la educación son inferiores y su distribución no permite expansión y regularización a través de la intervención pública.

En síntesis, se busca la cobertura universal tanto a nivel urbano como rural, con un currículo contextualizado y pertinente, que responda a las necesidades e intereses propios de la comunidad educativa, de cada entidad territorial, donde el maestro adelan-

te, alternativas reales de construcción de conocimientos, para mejorar los procesos de formación de cada individuo y ayuden a dar respuesta a su realidad.

Conclusiones

En el proceso de investigación se logra la interpretación del impacto de la pandemia y la globalización en los fines de la educación siglo XXI a partir de contextualización histórica de los modelos pedagógicos, es decir, el balance realizado muestra reducción en la mejora de la calidad educativa, puesto que, sea complejizado los procesos al tenor de la realidad nacional desde la globalización, pandemia, Virtualización educativa.

Ello implica, entonces, observar una trama social del comportamiento de la pandemia y la globalización transversalidad por la virtualización de la educación que han influido históricamente en las modalidades pedagógicas que permean los fines de la educación en el siglo XXI, pues, su pertinencia y objetividad desarrollan nuevos escenarios que redundan en el cambio de estrategias metodológicas para los procesos de aprendizaje y enseñanza que formalmente se constituyen en luchas sindicales.

Con la intromisión de la virtualización y la despedagogización de la carrera docentes pone en riesgo la profesionalización docente debido a la tendencia a desaparecer la carrera docente Universitaria y deja al descubierto la enseñanza de los aprendizajes pauperizando la calidad de la educación fomentando el atraso y la descontextualización de los proceso cognitivos, psicomotores y valorativos en el sujeto, relativizando la interpretación del saber científico. Situación que, se vive en la educación a través de la puesta en marcha de programas educativos que se convierte en coyunturales mas no en una política pública que redunde en el desarrollo del País.

Referencia bibliográfica

- Constitución Política de Colombia 1991
- Decreto 1490 (1990). Se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones. El Presidente de la República de Colombia.
- Decreto 114 (1996). Reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. El Presidente de la República de Colombia.
- Decreto Nacional 2888 (2007). Reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. El Presidente de la República de Colombia.
- Decreto 1421 (2017). Marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.
- Fundación Empresarios por la educación (2018). Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022. Edición: Fundación Empresarios por la Educación
- Ley 1064 (2006). Normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.
- Ley General de la Educación (1994). Ley 115. El Congreso de la República de Colombia.
- Mejía García, P.& Quintero Cano, C.A. (2015). Paradigma. El desaprender para volver a aprender desde la alfabetización tecnológica. Editorial: Universidad Santiago de Cali.
- Mejía García, P.& Quintero Cano, C.A. (2017). Pedagogía, afrocolombianidad y cine. Un dialogo de saberes. Editorial: Universidad Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Atención educativa a grupos étnicos. Actualizado: 22 de agosto de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374739.html?_no-redirect=1
- Mora Mora, R. (2009). Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación. Tomo II. Ediciones: Universidad Simón Bolívar.



Tierra, techo, trabajo

Autor: Papa Francisco. Textos de Pablo Bustinduy, Juan Grobols y Alessandro Santagata

Editorial: Altamarea

ISBN: 978-84-18481-07-09

Páginas: 133



Este libro recoge los discursos que Jorge Mario Bergoglio dio en ocasión de los tres Encuentros Mundiales de los Movimientos Populares. Se trata de documentos de inestimable valor político e histórico, pues de ellos mana en toda su potente sencillez el mensaje rompedor y revolucionario del papado de Francisco y su firme compromiso por la causa de los que viven en los márgenes del imperio aplastante del capitalismo; es decir, por aquellos a los que, víctimas de un perverso modelo de desarrollo, se les niega el acceso a la triada de derechos sagrado constituida por las llamadas “tres T”; la tierra, el techo y el trabajo, que representan no solo el fulcro temático de los discursos aquí expuestos, sino también las piedras de toque sobre las que debe fundarse la dignidad humana.

Testimonio imprescindible de nuestra época, valiente *j'accuse* contra las aberraciones de una globalización consumista y voraz, las palabras del pontífice a los Movimientos Populares proporcionan un análisis lúcido de los problemas de la contemporaneidad y una esperanzadora propuesta de cambio capaz de llegar a todos aquellos que –ya sea desde una perspectiva confesional o laica– abogan por un mundo más justo e igualitario.

Pedagogía Antifascista

Autor: Enrique Javier Díez Gutiérrez

Editorial: Octaedro Editorial

ISBN: 9788419023773

Páginas: 203



Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia. Pedagogía antifascista es una reflexión de urgencia y compromiso ante el actual auge del neofascismo y su progresiva “normalización” por una parte de la sociedad, dado su carácter funcional al capitalismo neoliberal. El neofascismo es un virus que hemos de combatir desde la educación, antídoto que permite la comprensión de los valores y los derechos humanos, más allá del egoísmo, el miedo y el odio que siembra y expande esa “peste” como diría Camus.

En la primera parte de este libro se analizan las estrategias de penetración de la ideología que sustenta el neofascismo en la educación, revisando su agenda profundamente reaccionaria y radicalmente neoliberal, así como sus principales mecanismos de infiltración en las aulas y el sistema educativo. La segunda parte del libro plantea alternativas, estrategias y propuestas para avanzar en un modelo de pedagogía antifascistas inclusiva y democrática al servicio del bien común, que nos ayude a construir colectivamente un discurso y una práctica sólidamente fundamentados que se contrapongan y cuestionen el modelo capitalista, neofascista y neoliberal defendido por la ultraderecha.

Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Autor de varias publicaciones.

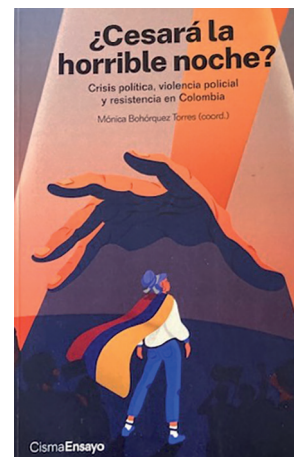
¿Cesará la horrible noche?

Autor: Mónica Bohórquez Torres (Coordinadora)

Editorial: CismaEnsayo

ISBN: 97884945633577

Páginas: 216



¿Cesará la horrible noche? Crisis política, violencia policial y resistencia en Colombia recogen seis reflexiones que analizan la historia del país. Su lectura arroja luces sobre la violencia e inequidad en el pasado inmediato de Colombia, así como sobre un presente marcado por las duras secuelas sociales, económicas y políticas, causadas por la pandemia, que detonaron al estallido social del 2021 y que invitan a repensar la estructura del poder político y el papel de la acción colectiva de cara al futuro.

En esta recopilación de artículos se abordan cuestiones como los movimientos populares, sus luchas por la paz y la inconformidad plural presente en el ciclo de protestas iniciado en el 2019. También se examinan las retóricas contrainsurgentes, los discursos de miedo y odio contra las iniciativas de paz y el reclamo de reformas sociales que exigen amplios sectores de la sociedad colombiana, pero que no son rechazados y desoídas por las élites y los medios de comunicación.

Si bien la historia colombiana pareciera reproducir incesantemente la maldición del eterno retorno a una “horrible noche” que se repite una y otra vez, en la actual coyuntura resulta obligatorio exponer los rasgos más dramáticos y a la vez esperanzadores del presente nacional, para reflexionar y actuar en este tiempo de incertidumbres y posibilidades y así poder dar respuesta a la pregunta que titula este libro.

Educación: ¿derecho o privilegio?

Autores: Maximiliano Gallo, Pablo Imen, Diana López Cardona y Natalia Stoppani.

Editorial: Ediciones del CCC

ISBN: 978-987-3920-70-7

Páginas: 191



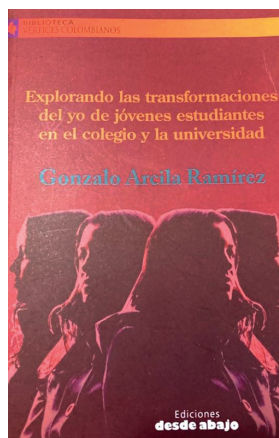
Explorando las transformaciones del yo de jóvenes estudiantes en el colegio y la universidad

Autor: Gonzalo Arcila Ramírez

Editorial: Desde abajo

ISBN: 978-958-8454-55-9

Páginas: 125



La Educación Popular Latinoamericana

Autor: Oscar Jara Holliday

Editorial: 978-950-12-4566-0

ISBN: 978-987-3920-70-7

Páginas: 161



Con gran alegría recibí la invitación para hacer el prólogo de este libro que es el resultado de un proyecto amplio y ambicioso, además de ser extremadamente importante para el contexto actual. Se trata de una creación colectiva que no se limita a una agrupación más o menos ordenada de aportaciones analíticas sobre determinados objetos, sino a una obra desarrollada con una firme orientación teórico-metodológica y que pretende cubrir una brecha existente. También es producto de un proyecto político que revela su compromiso regional y que tiene como horizonte la construcción de una sociedad más justa en los países de América Latina. Tal compromiso, realizado por el grupo de investigación Políticas Educativas en Latinoamérica, del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación (CCC), se ha traducido en estudios sobre las políticas educativas nacionales de los países que conforman la región. Este libro es el segundo que se publica a partir de la iniciativa del grupo de “asumir la decisión de indagar y profundizar en los aspectos comunes y diferentes de los proyectos político-educativos coexistiendo conflictivamente en nuestra región”.

Dalila Andrade Oliveira

Socióloga y Doctora en Educación. Posdoctorada en la Universidad de Montreal (Canadá). Profesora del Programa de Pos Graduación en Educación (UFMG, Brasil).

“Mamá, yo quiero saber de dónde son los cantantes”. El autor del presente trabajo se hace una pregunta semejante a la del son cubano: ¿De dónde viene la juventud universitaria? Este interrogante lo aborda de un modo sugestivo, explorando la metamorfosis del yo en la experiencia del colegio y la universidad.

No se trata de una aproximación kafkiana al tema, aunque la obligación que tiene la juventud estudiantil colombiana de responder el examen de Estado al terminar su grado 11 tiene cierto tono burocrático, que es absurdo e ilógico, y así lo confirman los relatos que trae el libro.

El autor propone una red conceptual para captar los nexos entre el sentido biográfico íntimo y el significado histórico cultural de toda experiencia. Esta organización conceptual resulta productiva para enfrentar la elusiva realidad del yo, en este caso aplicada a jóvenes en el colegio y la universidad.

En el marco del actual debate sobre las políticas universitarias de Colombia y globalmente, el trabajo presenta una gran utilidad para profesores, estudiantes, padres de familia y funcionarios.

El presente trabajo recupera críticamente las contribuciones éticas, políticas y pedagógicas de la Educación Popular Latinoamericana (EP), para los debates sobre la educación y en particular, acerca de las relaciones entre educación y cambio social.

Su fuente principal de referencia son las experiencias concretas y las reflexiones sobre la EP ocurridas entre 1959 y 2018, de las que el autor fue también un protagonista activo, organizadas es una periodización creativa que da cuenta de la dinámica de las luchas sociales de la región.

La EP es pensada como un fenómeno sociocultural y como una concepción educativa que sólo puede entenderse en su vinculación con la historia de los pueblos de América Latina y sus procesos de participación y lucha. Para ello se identifican sus principales claves, características y fundamentos, y su relación con paradigmas teóricos emancipadores, que colocan a los sujetos como centro de los procesos de transformación social y, por tanto, como creadores en los procesos educativos.

Por ese camino se llegan a determinar posibles aportes de la EP a otra concepción de educación y de sistema educativo, a la democratización de las políticas públicas, a la innovación educativa y la formación docente, a la conquista del derecho a la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos, etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

