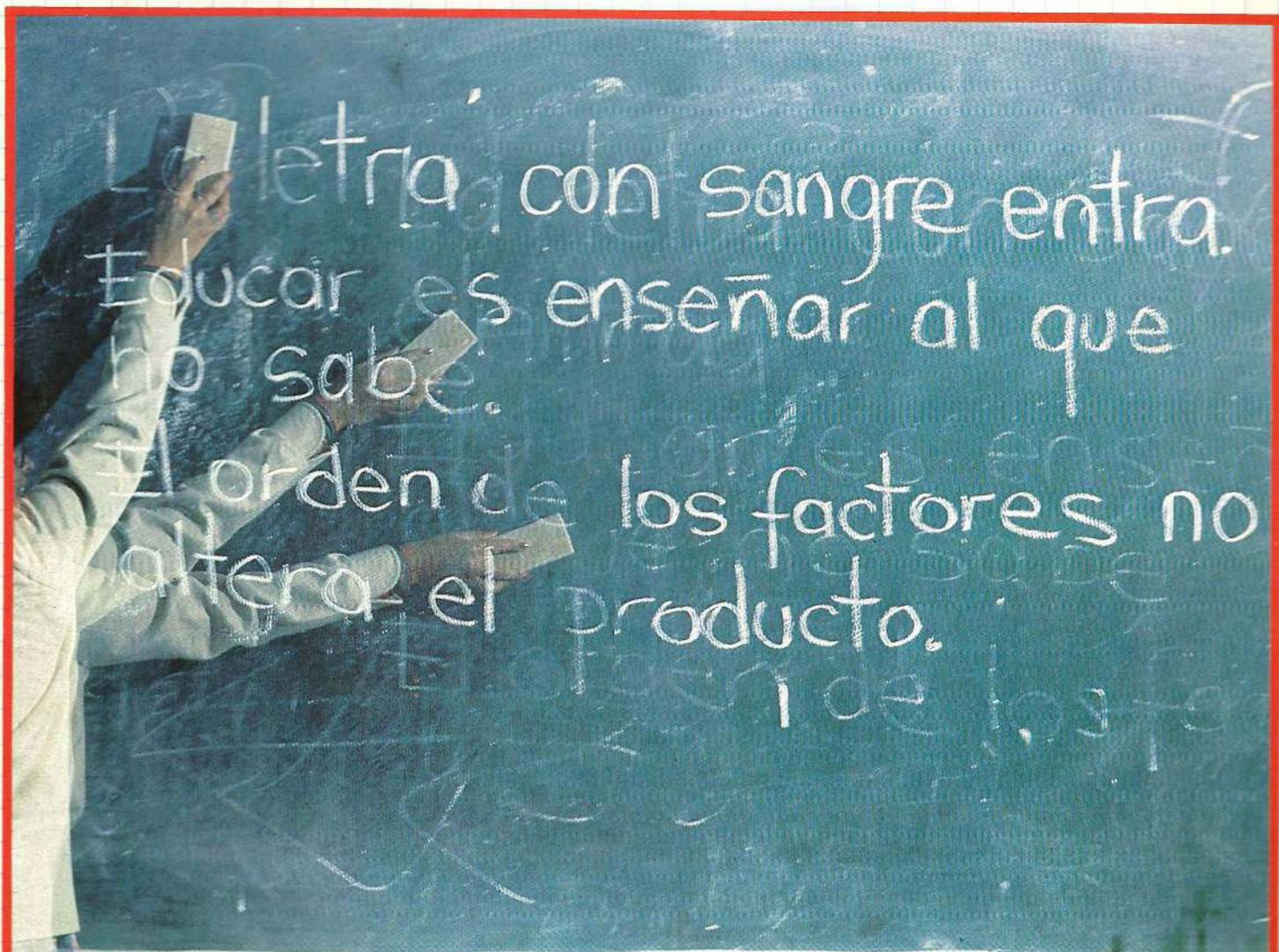


educación y cultura

Nº1

BOGOTA-COLOMBIA
JULIO DE 1984



EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

SEGUNDA EDICION

Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID
de la Federación Colombiana de Educadores

S 200.00

Sumario

CONTENIDO		Pág
Presentación		1
Editorial		2
REFLEXIONES PEDAGOGICAS		
Movimiento pedagógico: Otra escuela, otros maestros		4
Orígenes del Movimiento Pedagógico		13
Por qué un Movimiento Pedagógico		18
La Expedición Pedagógica de Caldas		23
La Experiencia de Ubaté		29
Las centros de Documentación Pedagógica		32
DOCUMENTOS		
Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico		36
Conclusiones del XII Congreso sobre el Movimiento Pedagógico		43
HISTORIA Y PEDAGOGIA		
Historias de maestros		45
EDUCACION Y SOCIEDAD		
Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad		52
AL TABLERO		60

educación y cultura

Revista Trimestral de la
Federación Colombiana de Educadores

BOGOTA

JULIO/84

No.1

Licencia en trámite.

Director: Abel Rodríguez
Comité Editorial: Felipe Rojas M.
Alberto Martínez B.
Jorge Gantiva
Jorge Guevara
Editor: Hernán Suárez Jaimes
Carátula: Jhon Brayan Cubaque
Diagramación: Nelson Cruz
Dirección: Carrera 13 A No. 34-36
Teléfonos: 245 44 33 — 288 05 59
Apartado Aéreo:

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de la Federación.

Autorizada la reproducción total o parcial de los artículos, citando su fuente.

Reimpresión: Lito Camargo Ltda.

PRESENTACION

Esta primera entrega de EDUCACION Y CULTURA constituye la respuesta a una vieja y sentida necesidad del magisterio colombiano de contar con una publicación destinada al análisis y debate de su quehacer y aspiraciones educativas y culturales.

EDUCACION Y CULTURA aspira a ser no solo 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. El tema central, que identificará cada uno de los números de la revista, lo hemos dedicado en esta oportunidad al Movimiento Pedagógico, conscientes de su importancia y de la necesidad de presentar el estado actual de la reflexión y los avances logrados hasta el momento.

En este propósito se inscribe el artículo central, "otra escuela, otros maestros", de Alberto Martínez Boom y Felipe Rojas, integrantes del CEID, el cual realiza un análisis de las características y orientaciones del sistema escolar colombiano las cuales han conllevado una pérdida de la autonomía intelectual y profesional del maestro. Sus autores formulan como alternativa a la inocultable crisis de la educación la necesidad de fortalecer el Movimiento Pedagógico, definiendo las grandes líneas de acción y reflexión en que ha de empeñarse para lograr el objetivo de construir una nueva escuela, una nueva pedagogía y una nueva imagen del maestro.

Los antecedentes históricos e ideológicos del Movimiento Pedagógico son analizados por el profesor Jorge Gantiva en su artículo "Orígenes del Movimiento Pedagógico", el cual da cuenta de los esfuerzos de diversos núcleos de maestros e investigadores que desde diversas posiciones ideológicas hicieron posible el surgimiento del actual Movimiento Pedagógico.

En su artículo "¿Por qué un Movimiento Pedagógico?", Araceli de Tezanos hace una defensa de la dimensión política implícita en la lucha por la transformación de las orientaciones y prácticas del actual sistema educativo, definiendo lo pedagógico como el espacio natural y central del compromiso ideológico y político del maestro, para lo cual deberá realizar un profundo replanteamiento de su función y formación docente.

Parte sustancial del Movimiento Pedagógico es el rescate y reconstrucción de la historia de la práctica pedagógica del magisterio como agente cultural. Hemos iniciado esta labor con el artículo "Historias de Maestros" de Alberto Echeverry, el cual presenta una imagen de la vida cultural y social de los maestros de finales del siglo pasado y comienzos del presente, historias escritas a partir del análisis de la obra literaria de Tomás Carrasquilla y Fernando González y los aportes de la historia oral.

En la sección Educación y Sociedad hemos incluido el artículo "Un nuevo enfoque de las relaciones Pedagogía y Sociedad", del profesor universitario Gustavo Téllez, dedicado al examen de la evolución de la pedagogía como ciencia y los factores sociales y políticos que la han condicionado como resultado de las políticas de racionalización y control por parte del Estado.

El Movimiento Pedagógico es una empresa en marcha que cuenta ya con valiosas experiencias regionales, las cuales es necesario difundir para su conocimiento y evaluación. En esta oportunidad presentamos los trabajos de la Comisión Pedagógica de Caldas y su propuesta de Expedición Pedagógica, una reseña sobre el trabajo del grupo pedagógico de Ubaté y el plan de Centro de Documentación de la Comisión Pedagógica de la ADE.

En la sección Documentos presentamos el material producido por el CEID, "Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico", el cual constituye un primer intento de sistematización y elaboración de los principios y orientaciones del movimiento, insistiendo en su carácter provisional y abierto a la discusión para su enriquecimiento mediante el debate y la reflexión colectiva en el seno del magisterio.

editorial

EN BUSQUEDA DE UNA OPCION EDUCATIVA

Relieventes contornos adquiere hoy la fisonomía del magisterio colombiano. Su presencia representa en las luchas sociales un verdadero hito. Pocas veces en la historia de los movimientos sociales una fuerza como los maestros ha concitado la atención nacional sobre la crisis de la educación y de la educación pública en particular. Lo singular de la lucha y la reflexión que FECODE desarrolla, reside en el hecho de que aspira a vincular sus reivindicaciones políticas, económicas y laborales con la conquista de una nueva educación y una nueva cultura.

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 PEDAGOGICO.

Se trata 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. En el fondo trata de tornarse en una fuerza cultural, viva y creativa. He aquí su núcleo vital.

El Movimiento Pedagógico aspira a cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de conformación de una alternativa cultural: no es un simple ejercicio académico, ni una acción individual sino una praxis colectiva que combina el movimiento práctico-reivindicativo con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica.

El proyecto pedagógico se mueve en dos planos de lucha: uno, frente al Estado, y otro hacia dentro, en el quehacer del maestro y la escuela. 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 liberales.

El magisterio ha luchado y continúa luchando por el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo; ha denunciado los males que aquejan al sistema educativo nacional y ha rechazado las reformas gubernamentales contrarias a las necesidades e intereses del pueblo y la nación. Hoy es consciente de que su lucha tiene que articularse con la búsqueda de una alternativa al modelo educativo oficial. Solo así, la lucha del magisterio cobra un auténtico contenido social y gana el concurso de la comunidad educativa y el pueblo en general.

Bajo esta perspectiva, el movimiento pedagógico ha comenzado por una reflexión de los educadores acerca de su papel y función como fuerza cultural. Tiene como premisa el correcto aprovechamiento de todos los espacios en favor del cambio educativo

y la puesta a prueba de la reflexión crítica y el grado de autonomía conquistado.

Este empeño no parte de cero, contamos con un legado formado por la vida, el trabajo y las luchas de millares de hombres; posee un rico y variado cuadro de manifestaciones artísticas, científicas, culturales, técnicas y pedagógicas que, a pesar del contrataque permanente de la vieja cultura, están ahí como patrimonio y base de lo que tenemos por recuperar, recrear y proyectar.

Esta empresa es de por sí compleja y problemática, sus orígenes y desenvolvimiento así lo confirman. Para ser alcanzada demanda al concurso decidido y creador del magisterio. La diversidad y multiplicidad de opiniones hoy presentes son un signo promisorio que el desarrollo mismo del Movimiento Pedagógico permitirá ir perfilando y decantando.

Es tarea del pueblo, en particular de su intelectualidad y de los maestros, adelantar vigorosamente el Movimiento Pedagógico dentro del contexto general de la lucha social. No es cerrado ni excluyente, es por el contrario, un movimiento de puertas y ventanas abiertas. En ello radica su carácter democrático y popular.

El Movimiento Pedagógico aspira a contribuir a ese formidable cambio que deberá operarse en el terreno de las ideas como condición indispensable para el cambio social. Se propone enriquecer la pléyade de manifestaciones culturales que gestarán la segunda y definitiva independencia tal como la primera lo hizo a través de la Expedición Botánica, el periodismo naciente, la universidad y la difusión de los Derechos del Hombre.

El movimiento propuesto tiene puesta su mirada en el papel cultural del maestro, en la recuperación de su prestancia cultural y política, porque la salvación de Colombia depende también de lo que haga la intelectualidad, los maestros y la juventud. En horabuena, el Movimiento Pedagógico se pone al servicio de esta noble causa. ■

* * *

Movimiento Pedagógico :

OTRA ESCUELA OTROS MAESTROS

*Alberto Martínez Boom** *Felipe Rojas Moncriff***

Administrar eficientemente los recursos. Racionalizar los procesos administrativos. Optimizar el rendimiento de las inversiones. Contratar la transferencia de las tecnologías. Supervisar la implementación de los planes de fomento. Estas son las acciones que esperaríamos del consejo directivo de una sociedad anónima, de un grupo de asesores económicos, de una reunión de peritos del Ministerio de Desarrollo Económico,... pero no es así. Son los planes del Estado colombiano para la Educación Pública.

Hablamos hoy de la educación casi sin conmovernos, como si reconociéramos allí un lugar donde todo el horror social es posible. Como colectividad nos hemos acostumbrado a ver construirse ante nuestros ojos un andamiaje institucional de caracte-

rísticas casi monstruosas, donde se superponen "programas" y "proyectos" con el único fin de administrar lo que queda de esa costumbre llamada enseñanza.

LA EDUCACION COMO SERVICIO PUBLICO

En los últimos 20 años se ha generado un proceso en el cual la educación ha pasado a transformarse en un servicio público equiparable a cualquier otra prestación social que satisfaga las necesidades generadas por las demandas del desarrollo urbanístico, llegando a considerarse que así como la construcción de las redes telefónicas y de acueducto establecen las condiciones para ofrecer estos servicios, colocar los cimientos de una escuela o dotarla de pupitres basta para determinar un lugar para enseñar.

Pero el acto material de construir un espacio físico no produce las condiciones del proceso educativo, porque sería como equiparar la calidad del material del cable telefónico con el senti-

* Investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nal. (C.I.U.P.) y miembro de la Junta Directiva del C.E.I.D.

** Psicólogo. Profesor de la U. Javeriana y Director del C.E.I.D.

reflexiones
pedagógicas

do de la conversación realizada a través de él. Levantar en un espacio determinado el aula o el laboratorio no será nunca poner en circulación de aquel conjunto de ideas y de prácticas que configuran una cultura.

El Estado colombiano ha restringido su función respecto a la educación casi exclusivamente la "apropiación de partidas" para que lo existente siga funcionando, aclarándose que ni siquiera tal acción la cumple medianamente en forma eficaz.

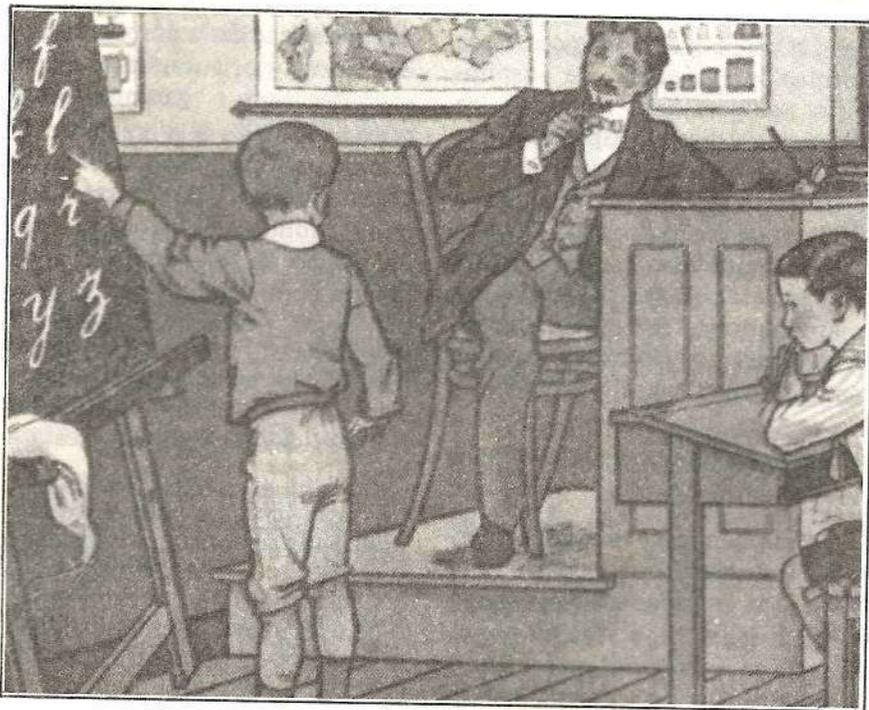
Se ha ido configurando una estructura organizacional para la enseñanza cuyo propósito central es la producción en serie de un conjunto amplio y amorfo de individuos, diseñados para una misma forma de actuar, cuya vida está dirigida y reglada en el qué hacer y él como hacer y con una estructura mental donde están programados todas las actividades desde el hablar y el caminar hasta el amar.

HAN EXISTIDO OTROS PROPOSITOS...

Ha tenido el Estado siempre ésta mirada administrativa? Se ha circunscrito siempre a acciones racionalizadoras de lo puramente fiscal? Distintas han sido las estrategias del poder estatal frente a lo educativo. El debate sobre la educación, desde su iniciación en las últimas décadas de período colonial y continuado durante el pasado y el presente siglo, ha generado diversas posturas frente a sus propósitos.

La instrucción pública fue para la Corona española un elemento fundamental que contribuía a garantizar el control estatal sobre el discurso y sobre el individuo social con miras al proyecto de formación del cris-

tiano y del vasallo. "Se pensaba, y no sin razón, que quien no era cultivado y formado en la escuela, podría llegar a constituirse en un eventual violador del pacto social, en un usurpador de los poderes constituidos y transgresor de los principios morales"^{1/}. El intento de mantener la hegemonía imperial, en proceso de desintegración a finales del siglo XVIII, se proyectó a través de la escuela para lograr identificar al hombre americano con los intereses de la corona.



Buena parte del Siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX colocaron en el centro del debate político y social a la Educación Pública, asignándosele diversos propósitos: Como formación o como instrucción. Una posición defiende la educación como formación del ciudadano ilustrado, reflexivo y consciente de sus derechos y deberes civiles.

La otra posición defiende la educación como instrucción en un conjunto de saberes técnicos, cuya aplicación posibilitaría el ejercicio de un oficio.

Ambas posturas buscaban superar el agotamiento de la tradición educativa colonial, recreada en nuestro medio cuando en Europa ya estaba siendo desplazada por la enseñanza libre y secularizada de las corporaciones de estudiantes y maestros.

La primera postura enfatizaba la formación de los niños y jóvenes como futuros participantes de la República, de los debates sobre el proyecto nacional, que constantemente obligaba a pasar

del ámbito de la vida privada (de los negocios y oficios familiares) al de la vida pública, al espacio político, donde se expresaban los intereses de la sociedad civil y cuya finalidad es el control de las Instituciones del Estado. Esta postura estaba enraizada en la coyuntura histórica de las guerras de independencia porque una vez roto el pacto colonial era indispensable construir un Estado Na-

1/ Alberto Martínez. La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia. Proyecciones Educativas, No. 1 - 1982, p. 67.

cional cuya estructura tripartita del poder exigía de la legitimación periódica a través de las elecciones, preparadas a través de debates sobre las diferentes propuestas del proyecto nacional y expresadas en periódicos y pasquines, panfletos y proclamas, que para ser redactados, impresos y difundidos exigían "ciudadanos - lectores". Este proceso exigía una escuela de primeras letras abierta a todos.

La otra postura proponía una formación práctica, de inspiración anglosajona, donde las "ciencias útiles" ocuparon el eje de la educación. Esta propuesta estaba arraigada en el "propósito de la época": El Progreso. Y progreso significaba caminos y ferrocarriles, cultivos comerciales y manufacturas, correos y telégrafos, cartas de crédito y bancos, en fin todos los elementos que convergían a la conformación lenta y tortuosa de un mercado nacional.

También implicaba un esfuerzo para superar un aspecto de la herencia colonial. El profundo desdén del hidalgo español por el trabajo manual, por las técnicas y los saberes que comenzaban a fundamentarlas, las ciencias.

Vemos así que ambas posturas no eran ajenas a las exigencias históricas: la una formaría ciudadanos para la Democracia y la otra, Empresarios para el Progreso. Hombres para crear una democracia liberal y construir un capitalismo nacional.

ADMINISTRADORES DE LA ENSEÑANZA

En las últimas décadas una nueva estrategia se ha puesto en marcha desde el Estado. Asistimos a una época donde lo administrativo domina el espacio educativo y se instaura una mirada

de contabilidad sobre la enseñanza, que ha generado un énfasis en la medición de los logros escolares dentro de las prácticas pedagógicas.

En el devenir de nuestra educación, el Estado va cambiando la concepción de la escuela como fenómeno cultural hasta asimilarla a un servicio público, que debe ampliar sus instalaciones para satisfacer un número cada vez mayor de usuarios, igualando así democratización a ampliación de cobertura y orientando el proceso educativo a garantizar una oferta ilimitada a la creciente demanda laboral. Esto sucede en pleno proceso de "modernización", donde se trastoca el sentido mismo de la educación, al colocarla como una inversión rentable, como producción del "capital humano", cuyas "tasas de retorno" de la inversión pueden calcularse y asumirse como criterio para decidir los planes estatales.

Esta visión se introduce también en la formación de los maestros. En los planes de estudio de las Facultades de Educación, aparece una nueva disciplina: la Administración Educativa, la cual concibe un plan de enseñanza como un conjunto de etapas contables al igual que los negocios de una organización empresarial. Se planea, se ejecuta y se evalúa en sus resultados. Esta visión se instaura tanto en el interior de la escuela como en todo el engranaje del llamado sistema educativo. Desde el Estado y hacia el conjunto social la Educación Pública es manejada a través de "programas": Mapa Educativo y Renovación Curricular, Escuela Nueva y Plan de Fomento, ...: la idea central es administrar la enseñanza.

¿Y con qué propósito se administra? Se administra la rentabilidad del sistema, su rendimiento específico: el Rendimiento Escolar. El concepto empresarial de eficiencia se vincula a los logros

escolares, produciendo una nueva relación entre productos de la instrucción y la clasificación del estudiante.

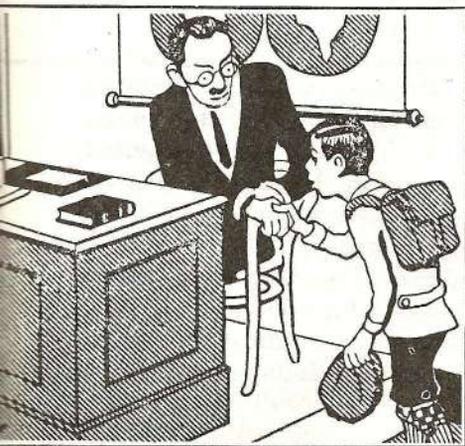
Los efectos de todo este proceso han penetrado toda la esencia misma del docente, redefiniendo todo su quehacer. El maestro ha quedado transformado en asalariado de un servicio público y en administrador de la enseñanza. La especificidad de su quehacer cultural fue lentamente pasando a un plano secundario. Escuelas Normales y Facultades de Educación fueron dejando de lado la formación pedagógica y centrando su interés y sus acciones en otros saberes: Economía y Administración, Sociología y Psicología.

Quedaba un maestro sin identidad propia porque veía y organizaba su quehacer desde fuera del ámbito escolar. Un maestro que se veía como un asalariado obligado a organizar su acción colectiva en función casi exclusiva de exigirle al Estado la "apropiación de partidas" para pagarle regularmente sus salarios y sus prestaciones sociales.

DE UNA ESCUELA PARA EL ENTENDIMIENTO...

En el momento de aparición de la escuela, en el contexto de la instrucción pública, la enseñanza de la ciencia con la participación del entendimiento son el objeto central del discurso pedagógico. Pedagogos como Comenio organizan la enseñanza de la ciencia con la participación del entendimiento a través del método. "El método ya no será para aprender a través del filtro de un autor. No se debe enseñar nada por la mera autoridad sino que todo debe expresarse mediante la demostración sensorial y racional"^{2/}. Por lo tanto el "maestro

2/ Olga L. Zuluaga. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: U. de Antioquia, 1982, p. 4.



do la enseñanza a una actividad instrumental y repetitiva. Los manuales de enseñanza, recetarios de procedimiento pedagógicos se constituyen en el distintivo del maestro y el "ojo mediante el cual se asoman al mundo de las ciencias, y a la propia disciplina que erigió el método como el espacio entre las teorías y el niño"^{5/}.

Así el maestro va comprometiendo su destino en la aplicación instrumental del método de enseñanza, así es formado en las Escuelas Normales durante el siglo pasado y los primeros años del actual, impidiéndole esta formación el que pueda apropiarse de la idea y la acción de trabajador de la cultura.

A partir de los años veinte se empieza a introducir un conjunto de transformaciones que tocan diversos niveles de la educación y la pedagogía y marcan el surgimiento de una nueva concepción en el espacio de la enseñanza.

Las condiciones de deficiente salubridad y de proliferación de epidemias posibilitan formas distintas de penetración del Estado en la escuela, fundamentalmente a partir de garantizar una población que sirva para el trabajo. La medicina comienza a penetrar en la escuela y la constituye en lugar importante de su trabajo. Desde la escuela, se dice, hay que empezar a conocer la población colombiana y por lo tanto a controlarla desde los primeros años.

Por medio de distintas estrategias se busca reconocer la enfermedad de la población escolar, porque esa población hay que cultivarla para el trabajo. Se establecen servicios de salud escolar, internados rurales, restaurantes escolares y se crean nuevas formas de control como la "Ficha Escolar". A través de este re-

gistro se empieza todo un proceso de medición del cuerpo del niño que es llevado hasta la medición de sus condiciones intelectuales. Aparecen nociones como la de "cuociente intelectual" que detecta en los niños sus posibilidades de desarrollar habilidades y destrezas.

... A UNA ESCUELA PARA EL APRENDIZAJE

La introducción de la medición en la escuela va a colocar a la Pedagogía en un lugar precario, por cuanto lo que ahora interesa no es enseñar. ¿Cuál es el nuevo propósito? La Pedagogía ya no centra su interés en el entendimiento y el conocimiento sino en el aprendizaje. Enfrentada al sujeto que aprende se pregunta por la mejor manera de decir y en esta preocupación empiezan a desplazarla otros saberes novedosos como la Psicología y la Sociología. Los sujetos aprenden, luego es un problema que le compete a la Psicología del aprendizaje.

La relación en el proceso educativo cambia: Ya no interesa pensar cómo enseñar un conjunto de saberes y penetrar el entendimiento ni el conocimiento y por lo tanto se desplaza al maestro que ya ni siquiera necesita saber enseñar con unos métodos, simplemente debe medir los aprendizajes del niño.

Entra la educación en el destino del aprendizaje y no de la enseñanza con concepciones teóricas e instrumentos provenientes de la medicina (la medición) y de la Psicología (el aprendizaje).

3/ *Ibidem*.

4/ Stella Restrepo. Descripción de la Pedagogía y sus prácticas. Inédito.

5/ Stella Restrepo: op. cit.

ya no conducirá a los alumnos a los autores como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conducirá a través del método al discurso tratando de anudar en éste, las palabras y las cosas"^{3/}. Las opciones posteriores propuestas por otros pensadores y pedagogos (Rousseau, Locke, Pestalozzi) respecto al método de enseñanza, permiten a la pedagogía continuar su lugar de reflexión en aquellas nociones que se refieren a cómo enseñar las ciencias y cómo conoce el hombre. Aquí el proceso educativo establece una relación muy particular entre un conjunto de saberes y valores con el entendimiento. "Sin embargo es preciso reconocer que el método de enseñanza, si bien es cierto que abrió un espacio de trabajo para la Pedagogía, ha sido un lugar de control de la escuela y el maestro"^{4/}. El método ha quedado constreñido solo a aquella parte operativa del conocimiento, cuyo objetivo central ha sido garantizar la uniformidad de los contenidos y de las formas de enseñanza, creando aquellas condiciones propias para el desarrollo de un saber profundamente intervenido desde las instancias políticas.

El método llega a convertirse en la red que atrapa y constriñe al maestro, impidiendo casi siempre el desarrollo de la reflexión sobre el conocimiento y limitan-

Así la pedagogía pasa del campo de la enseñanza al del aprendizaje. Aprendizaje que es definido desde la Psicología como aquella práctica que "no tiene nada que ver con el término conocimiento, tiene muy poco que ver con el término instrucción y no tiene absolutamente nada que ver con el término sabiduría" ^{6/}. Este es el papel al que queda reducida la escuela, éste es todo su sentido, nada de sabiduría, nada de conocimiento, solo un poco de instrucción, solo destrezas, habilidades y conductas. A cambio de formación, solo información: A cambio de entender el concepto de adición basta solo la habilidad de sumar.

El maestro ha quedado más constreñido aún en su saber. El método de enseñanza se ha reemplazado por el método de aprendizaje, en el que se le prepara ahora para el manejo de unas conductas que lo expresan. De este modo el aprendizaje se perfila como el intento de universalizar un método para cualquier contenido en todos los niveles de la institución educativa.

El método de enseñanza esclavizó al maestro a un conjunto de procedimientos para enseñar en menoscabo de su capacidad teórica y dejándolo en el nivel operativo del conocimiento ^{7/}. Empeorando aún más su situación, el aprendizaje lo desplaza de la enseñanza, restringiendo a lo definido por el sujeto que aprende y no en orden a los problemas que plantean los saberes ó el lenguaje. En el mismo orden para el niño, sus "facultades intelectuales antes definidas como operaciones del alma, pasan a ser entendidas como funciones de la máquina viviente" ^{8/}.

EL CURRÍCULO COMO RELACION EDUCATIVA

Sobre esta enseñanza para el aprendizaje la Tecnología Educa-

tiva propone un andamiaje que intenta agrupar todo el proceso educativo: El currículo.

Simultáneamente al afianzamiento de la estrategia administrativa comenzó a proponerse en el país una educación estructurada alrededor de la concepción y la práctica del Currículo.

El currículo ha sido definido como un "sistema dinámico" que tiene los siguientes componentes:

1. Objetivos a largo y corto plazo, descritos en términos de conductas observables;
2. Actividades coherentes con los objetivos;
3. Material didáctico para desarrollar las actividades;
4. Indicadores de evaluación de los objetivos ^{9/}.

Se establece así el currículo como un proceso que se programa, se formula en términos de objetivos de aprendizaje y se evalúa respecto a esos objetivos.

El currículo se corresponde con el propósito de la Tecnología Educativa definido como una forma "sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos..., empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva" ^{10/}.

Es una forma de asumir la relación del maestro con los niños y con la escuela de una manera instrumental. Se prepara al maestro para que reciba "paquetes de materiales de auto-instrucción que administrarán a los niños con técnicas especiales para manejar el diagnóstico de su estado psicológico y académico inicial y prescribir los objetivos y los medios adecuados a cada quien" ^{11/}.

Queda el maestro transformado en un "administrador 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?

EL RENDIMIENTO ESCOLAR COMO PROPOSITO

Estrechamente relacionado con el proceso de medición entronizado en la escuela surge la noción de Rendimiento Escolar, y es por medio del nivel de instrucción alcanzado a través de los logros escolares que se define el patrón de rendimiento normal.

A través de la Tecnología Educativa se empieza por "definir lo que se quiere hacer para una población destinataria dada" ^{12/}. Este es el paso fundamental para el rendimiento escolar, porque a través de él se definen

6/ Rubén Ardila. Psicología del aprendizaje. México: Siglo XXI, 1974.

7/ En la Escuela Normal y en la escuela primaria el maestro esclavizado al método, no tiene acceso a la discusión teórica, ni a la discusión política". Olga L. Zuluaga. Notas para una reflexión epistemológica sobre la escuela. Estudios Educativos, No. 19, p. 66.

8/ Stella Restrepo: Op. cit.

9/ Clara Franco, Pilar Santamaría. Fundamentos teóricos de la Tecnología Educativa... En: Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. OEA / MEN / Ciencias, p. 28, s. f.

10/ Bernardo Restrepo y César A. Velásquez. La Escuela Unitaria en la U. de Antioquia. En: Op. cit.

11/ Humberto Serna. Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. En Op. cit.

12/ B. Restrepo y C.A. Velásquez: Op. cit.

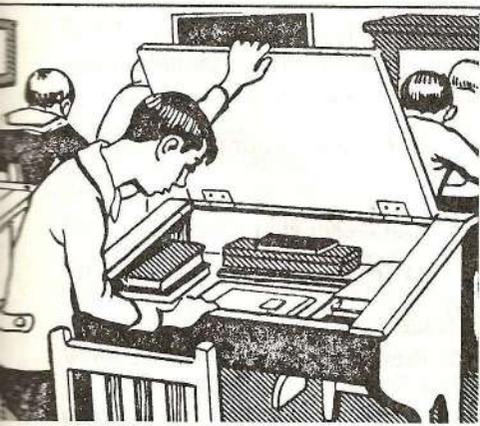
los "objetivos de aprendizaje", operacionalizándolos en términos observables y medibles. El proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas pre-determinadas y cuantificables, entronizándose la concepción que establecen la enseñanza como un problema de rendimientos.

El paso siguiente consiste en "identificar los problemas que hay que resolver para lograr los objetivos" ^{13/} y señalar aquellas actividades que lograrán que los objetivos se cumplan.

Por último, esos objetivos es necesario evaluarlos y en torno a la relación objetivos-actividades-evaluación gira todo el proceso. Si este proceso se implementa y en la evaluación aparecen las evidencias del haber cumplido con los objetivos, se ha llegado al "producto esperado", vale decir se ha producido un alto rendimiento.

Tenemos así una educación para el rendimiento, que no es otra cosa que una educación para el trabajo, consistente en hacer que el individuo se "revele lo antes posible como un empleado útil y en asegurarse su máximo rendimiento incondicional" ^{14/}.

Pero el rendimiento escolar no es solo un propósito indivi-



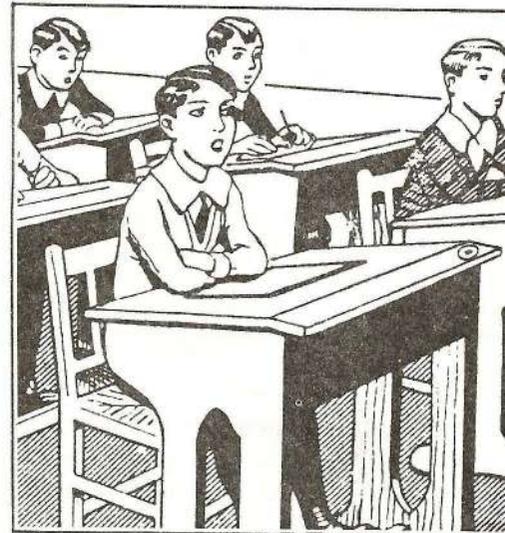
dual de cada aprendizaje, implica un proceso donde se toman los "programas" y se evalúan sus rendimientos globales. (Por ej. Inem, ITA, CDR - Concentraciones de Desarrollo Rural -,...) las cuales representan verdaderas "empresas de instrucción" regidas por el rendimiento.

LAS PRUEBAS OBJETIVAS: DE MEDIO A FIN

Como medio para lograr ésta evaluación de programas se han utilizado las "pruebas objetivas", desarrolladas desde los comienzos del siglo para la selección en los sistemas escolares.

Aquí volvemos a ver la medición en tanto criterio para establecer la normalidad y la anormalidad en el quehacer educativo: los que pueden permanecer en el espacio escolar tradicional y los que no tienen las "aptitudes académicas" necesarias y deben ser incluidos en nuevos espacios para una "educación especial". Sin embargo las pruebas simplemente habían tecnificado una situación de hecho: quien estudia y quien no, quienes estudian de una forma y quienes de otra.

Pero al devenir las pruebas en "Pruebas Nacionales" y habiéndose establecido su obligatoriedad, vemos cómo un medio se transforma en fin educativo con estatuto de legitimidad propio. Y gracias a la dinámica tecnocrática ya no son las pruebas sólo una forma de evaluar programas sino que se han transmutado en criterio de calidad de los procesos de enseñanza, siendo así los "puntajes" los que dictaminarán el valor del quehacer escolar, mirándose en los resultados de sus alumnos, el maestro pensará sobre su idoneidad profesional. Mirándose en qué lugar de la "distribución de la curva normal" es-



tá ubicado su puntaje, el joven decidirá cuál fue el resultado de su paso por la escuela y la profesión que podrá escoger. Mirándose en los puntajes globales del país y ubicando el lugar donde está su institución educativa, el directivo docente decidirá si los criterios, los medios y los fines adoptados están aún vigentes. Una vez más una simple técnica ha devenido en principio indiscutible.

La escuela no solo ha abandonado sus propósitos culturales sino aún los de instrucción: solo prepara en las destrezas y habilidades para contestar una prueba o examen de Estado. Triste destino el de la escuela a la que se reclama la falta de identidad cultural.

El rendimiento como propósito educativo también ha imbuído a toda la sociedad, de tal manera que los problemas de la calidad de la educación son mirados desde una perspectiva pragmática donde las aspiraciones sociales frente a la educación se reducen a las habilidades, destrezas y con-

13/ Ibídem.

14/ Federico Nietzsche, El porvenir de nuestras escuelas. Barcelona Tusquets, 1980.

“El movimiento pedagógico 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”.

10

ductas como expresiones de efectividad de la escuela y como resultados satisfactorios del proceso de enseñanza. Adicionalmente el maestro ha ido asumiendo progresivamente su participación en ese proceso sin plantearse una alternativa para la escuela diferente a la del Estado.

Desde nuestra perspectiva Aprendizaje, Rendimiento y Currículo son elementos que contribuyen de manera decisiva al proceso creciente de normatización social generándose una progresiva y asombrosa uniformidad de los individuos, expresada en todas sus formas de acción social.

El currículo y su correlato el Rendimiento Escolar son los elementos más importantes que contribuyen a garantizar no sólo el control estatal sobre el discurso y el individuo social, sino también y especialmente de una normalización. Normalidad “que es una despersonalización esquizoide, una normalidad en la cual más que sujetos del discurso son objetos hablados transmisores de discursos anónimos y más que objetos de deseo, son ejecutantes de demandas programadas y aspiraciones codificadas con sus respectivos signos”^{15/}. Esa situación crea hombres propicios que son capaces de “precipitarse en cualquier propuesta de identidad que se les ofrezca, una formación colectiva, que como son adoptados en un movimiento reactivo contra la pérdida de

identidad, resultan tanto más tentadoras cuanto más paranoicamente garantizadas contra toda crítica, se presenten”^{16/}.

En la educación de nuestro tiempo no se trabaja para fortalecer el espíritu particular de los individuos, para enseñar a pensar, imaginar y diferenciarse socialmente. El aprendizaje, antes por el contrario constriñe el pensamiento, trabaja sobre el resultado, no sobre el proceso, sobre la información y no sobre la formación, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda.

La educación como proyecto cultural ha quedado reducido a la expresión formal de la escuela, a las formas evidenciables de la institución educativa como el currículo, los textos, el salón..., y no como aquel complejo de relaciones que está atravesado por múltiples dimensiones sociales que expresan los más diversos órdenes de la vida contemporánea.

Nuestra crítica apunta no sólo a los modelos de diseño instruccional ó de la educación por objetivos, sino fundamentalmente a todo la concepción y la práctica del currículo, ó mejor aún, a la organización de la educación en torno al aprendizaje y al rendimiento escolar.

¿ES POSIBLE OTRA ESCUELA...?

La escuela ha devenido en lugar de aprendizaje, de aprendiza-

je de habilidades y destrezas. Un espacio de oposición al pensamiento no sólo de los niños y los jóvenes sino también del maestro, porque como “administrador del currículo” es mero ejecutor de acciones.

La escuela ha devenido en lugar donde se despoja de la palabra. Y despojar de la palabra es despojar así mismo del pensar, del reflexionar sobre sí mismo y sobre nuestras acciones, sobre nuestros propósitos, sobre nuestra identidad. “Lo que las palabras suscitan son palabras y en la medida en que pensamos más plenamente, las palabras llenan tan exactamente nuestro espíritu que no dejan en él ningún vacío para pensamientos puros y para significaciones que no sean propios del lenguaje mismo”^{17/}. Ha sido posible tal situación porque el maestro mismo fue el primer despojado, ya que aprendiendo para que otros aprendieran, se fue perdiendo el conocer, el pensar, el reflexionar y hasta el hablar... He aquí la escuela realmente existente.

Debemos ahora preguntarnos:

¿Qué escuela queremos?

¿Para qué queremos la Escuela?

15/ Estanislao Zuleta. *Tribulación y felicidad del pensamiento*.

16/ *Ibidem*.

17/ Maurice Merleau. *Ponty La prosa del mundo*. Madrid Taurus, 1971.

¿Para quiénes queremos la Escuela?

Estas preguntas deben plantearseles inicialmente los maestros y así comenzar a formular colectivamente varios proyectos posibles, donde se expresan todas y cada una de las particularidades del país, para evitar de antemano los despropósitos en las cuales han incurrido prácticamente todos los proyectos edu-

Escuela se convertiría en lugar de confluencia de todo tipo de tradiciones orales y de quehaceres, de diversos saberes no académicos, de manifestaciones artísticas populares..., en fin de la vida misma de vastos espacios. ¿Podría así comenzar a superarse ese profundo hiato que hay entre la Escuela y la vida?

Si este es el propósito de la escuela frente al conjunto de la

vuestra lengua. Quien no consiguiera sentir un deber sagrado en ese sentido no posee ni siquiera el germen del que pueda surgir una cultura superior"^{18/}.

Nuestra lengua en las escuelas ha sido tratada como si fuera una "lengua muerta" y como si no existiera obligación alguna en relación con el presente y el futuro de dicha lengua"^{19/}.



cativos del Estado: Planean y legislan para un país formal, homogéneo, inexistente...

Pero podemos adelantarnos en uno de los propósitos de una Escuela posible: la Escuela como Epicentro Cultural. Si los fenómenos culturales se crean por fuera de la Escuela, ésta tiene la posibilidad de ser el espacio de encuentro y de síntesis de la vida cultural de municipios, y provincias, desde donde se pulsarían y expresarían las necesidades particulares de cada región. La

sociedad, con mayor razón debe proponerse otra perspectiva frente a la formación de la infancia y la juventud.

La Escuela que proponemos debe propiciar en el niño básicamente el desarrollo de la lengua materna, como única posibilidad de arraigo social y como única vía al pensamiento. Que la Escuela le enseñe al niño a hablar y por tanto a pensar. La palabra llama y convoca la razón de las cosas. Hay que repetir con Nietzsche esa máxima: "tomad en serio

A través de una sólida enseñanza de la lengua realizada por un maestro culto, formaremos un ciudadano conocedor y arraigado en su cultura, que pueda abrirse al mundo y a la reflexión de otras culturas porque "... la lengua nacional no es espontaneidad absoluta, simple expresividad sino también estructura gramatical, organización del pensamiento, potenciación de los

18/ Federico Nietzsche, op. cit.

19/ Federico Nietzsche, op. cit.

poderes mentales, condición para el desarrollo humano"^{20/}.

Por la vía del lenguaje y de una palabra culta penetraremos la mentalidad infantil haciendo más expedito el desarrollo del pensamiento lógico, que posibilita un camino a la reflexión.

Si desde la institución primaria y primera de la educación descuidamos la lengua materna, todos los demás sufrirán las consecuencias. Sólo la reorientación de la escuela primaria permitirá un amplio florecimiento del colegio y la universidad.

¿... Y OTRA MANERA DE SER MAESTRO?

Ya es hora de que el maestro cree una mirada propia sobre la Educación, la Enseñanza, la Escuela...

Ya es hora de rechazar el papel de "administrador de currículo" y de simple trabajador asalariado del Estado.

Ya es hora de mirar su propio proceso: su presente y su pasado para así poner en evidencia su saber, el saber pedagógico, y extremeciéndose ante el insólito destino al que lentamente fué condenado, tome conciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quien enseña, transforme a la Escuela misma, y al dejar de ser simple ejecutor sea pensador de su quehacer y se dirija a sí mismo.

Todo esto no pueden hacerlo por buena voluntad unos cuantos maestros. Debemos hacerlo todos. Es así como esa voluntad colectiva generará el Movimiento Pedagógico como múltiples proyectos de acción que confluyen en una gran corriente de opinión que generará una ca-

pacidad de oposición a las miradas predominantes con otra mirada, con otras razones y propósitos, con otras formas de trabajar cotidianamente.

Los maestros promovemos el Movimiento Pedagógico con el propósito de hacer una gran Expedición Pedagógica y Cultural que signifique como el proyecto del sabio Mutis entrar a conocer cada resquicio de este país, cada cuento, cada leyenda. Expedición Pedagógica que no es un simple pasar como en una campaña de alfabetización, para hacer propaganda y conmover el país por unos días. No, el Movimiento Pedagógico, no quiere ser noticia, no aspira a ser efímera acción.

Es un proyecto de largo alcance, que sabemos cuando se inicia pero no cuando terminará. Que se propone como una gran corriente de pensamiento para la construcción de maestros cultos. Pero 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 crear y transformar.

Si la pedagogía le confiere identidad intelectual al maestro, la didáctica lo coloca en relación con cada saber, dándole herramientas para el trabajo cotidiano. Sin embargo el Movimiento Pedagógico 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 también la del niño, la del joven y la de la escuela. Lo pedagógico parte de los cimientos mismos de la política, tomada en su sentido más amplio, al concebirla como obra de formación de ciu-

dadanos. Es una obra de cultura que es política en el sentido en que ejercita una tarea de ilustración de los espíritus, de formación y de orientación de mentalidades. Como diría Gramsci: "... Que una gran masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente es un "hecho filosófico" más importante que el hallazgo por parte de un "genio filosófico" de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales"^{21/}. En este sentido es un Movimiento Pedagógico que se vincula con un proyecto ético-político que involucra al conjunto de los procesos culturales y sociales. Es un movimiento que rescata la condición del maestro como trabajador de la cultura.

Sin embargo... "No hay que olvidar... la inercia y la pasividad, esa inmensa masa de opiniones, hábitos, creencias, rutinas, convicciones, ideas heredadas y usos que forman la tradición... Hace ya un siglo Pérez Galdós... ponía en labios de uno de sus personajes...: "Vemos el instantáneo triunfo de la idea verdadera sobre la falsa en la esfera del pensamiento, y creemos que con igual rapidez puede triunfar la idea sobre la costumbre. Las costumbres las ha hecho el tiempo con tanta paciencia y lentitud como ha hecho las montañas, y solo el tiempo, trabajando un día y otro las puede destruir. No se derriban montes a bayonetazos"^{22/}.

20/ G. Betti. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Barcelona: Martínez Roca, 1976, p. 113 - 114.

21/ Antonio Gramsci El Materialismo Histórico y la filosofía de B. Croce. México: Juan Pablo Editor, 1975.

22/ Octavio Paz Tiempo nublado. Barcelona: Seix-Barral, 1983.

ORIGENES DEL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

Por: JORGE OCTAVIO GANTIVA*

“La contradicción es la raíz de todo movimiento y vitalidad; pues solo al contener una contradicción en sí, una cosa se mueve, tiene impulso y vitalidad”.

HEGEL, CIENCIA DE LA LOGICA.

Todos los comienzos son difíciles. Precisar los orígenes de un fenómeno político-cultural siempre resulta una tarea problemática para quien intenta moverse en un horizonte histórico-concreto. El propósito que nos ocupa apunta a develar los antecedentes teóricos e históricos del movimiento pedagógico y esbozar un primer diagnóstico de sus tendencias y perspectivas.

Lo nuevo de este fenómeno político-cultural hace que nuestra apreciación y conceptualización sea aún desigual, relativa, problemática y parcial. Cuando las cosas están en proceso de desarrollo no hay por qué limitarlas y menos aún, cuando empezamos a conocer sus primeras manifestaciones orgánicas y teóricas.

Lo que hoy se conoce con el nombre de MOVIMIENTO PEDAGOGICO 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 de movimiento pedagógico.

Desde un comienzo, la idea se nutrió de dos corrientes que conforman hasta el momento un haz contradictorio; de un lado, el movimiento político, con sus tareas, objetivos y perspectivas que, o bien tomaba la pedagogía como núcleo de su táctica política, o bien la sometía a las tareas centrales del movimiento magisterial. Y, de otro, la búsqueda de una alternativa pedagógica surgida en el seno de los grupos de investigación educativa cuyos esfuerzos teóricos y sugerencias contribuyeron a forjar esta idea.

* Licenciado en Filosofía U. Nacional, Profesor U. Distrital, Miembro de la Junta Directiva del CEID.



“El movimiento pedagógico como corriente de pensamiento busca recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador”.

14

En el Congreso de Bucaramanga se colocó en el centro de la discusión el problema del papel y el lugar que ocupa la pedagogía en el conjunto de la lucha magisterial. En dicho evento 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.

Un análisis detallado del curso que ha tomado esta controversia será tarea de quienes, en uno u otro sentido, se comprometieron con lo sucedido en Bucaramanga.

1. Proyecto de Investigación (interuniversitario) acerca de la Historia de la Práctica Pedagógica Colombiana

Durante las últimas décadas, la investigación educativa y pedagógica caminaban por los senderos del conductismo y el funcionalismo. Pocos trabajos enfocaban sus preocupaciones a la recuperación crítica del saber pedagógico, a la creación de un nuevo discurso que diera cuenta, históricamente, de la práctica pedagógica. Como opción teórica y metodológica, nace el proyecto de investigación pedagógica que desarrolla la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), la Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle.

Este proyecto parte de un concepto básico: la recuperación del saber pedagógico y entiende la noción de práctica pedagógica, como: “a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las *instituciones educativas*, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esta práctica”. (Véase Olga Lucía de Echeverry, *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. Revista Colombiana de Educación, CIUP, Bogotá, No. 4, P. 158).

Sus objetivos generales y específicos se orientan a crear un archivo pedagógico, asumir el discurso de la pedagogía como una totalidad, señalar las particularidades de los contenidos pedagógicos, caracterizar las modalidades pedagógicas, apreciar las transformaciones del contenido y de la práctica pedagógica, precisar los enunciados que han fundamentado las concepciones del conocimiento, el método, el hombre y el maestro y relacionar las formas pedagógicas en lengua indígena, latina o castellana. El proyecto apunta a recuperar la pedagogía como saber, como discurso histórico, como relación cognoscitiva, como cultura en cuyo centro se coloca el maestro entendido como “funcionario de la práctica pedagógica”.

Aunque este proyecto, ciertamente, no tiene una relación directa con el movimiento magisterial, no es menos cierto que sus proyecciones son inmensas, toda vez que la comprensión histórica de las prácticas pedagógicas coadyuvan a la fundamentación de una postura coherente en el movimiento pedagógico. Habrá que esperar sus resultados finales para mirar en conjunto su influjo y aporte.

2. Grupo de investigación educativa dirigido por Carlo Federici

El trabajo que realiza este grupo se orientó inicialmente a la formación de una actitud científica en primaria. Allí se recogen diversos esfuerzos en el terreno de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales, la historia de la física y los problemas del conocimiento. Con base en los postulados de la teoría crítica de la sociedad asume el estudio de algunos aspectos de relevancia pedagógica y de la política educativa.

Sus proyecciones en la base magisterial hicieron que algunas de sus tesis encontraran eco y hallaran una posibilidad de trabajo teórico-cultural en el seno de la FECODE. De esta manera presentaron una ponencia al XII Congreso titulada “la Reforma Curricular y el magisterio” (véase *Tribuna Pedagógica*, número 1, ADE). En este estudio se ubica el problema de la Reforma Curricular en el contexto nacional e internacional, se confronta el diseño instruccional y

sus implicaciones sobre la práctica pedagógica y el aprendizaje, se analiza el problema de los "aspectos progresivos", de los nuevos programas y el de las deficiencias en su calidad.

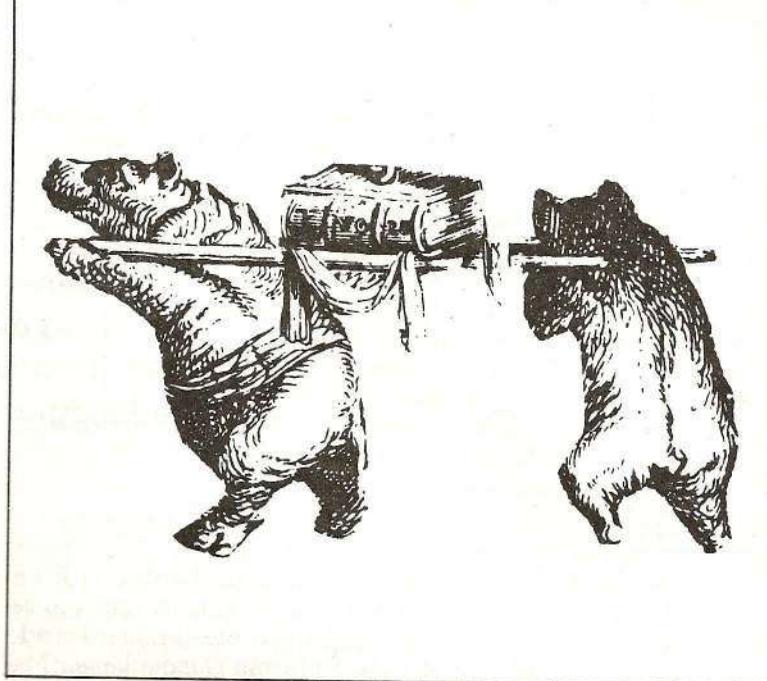
A nuestros ojos, lo más importante de esta ponencia es lo relacionado con las responsabilidades del magisterio. El punto clave es pues, "la recuperación del poder real que le confiere su presencia social y el carácter de su oficio" (página 29). Se trata de retomar la autoridad intelectual y moral del 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. En este marco de reflexión sugieren que "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 concientes de su propia historia" (página 31).

Por su naturaleza y objetivos, este grupo de investigación viene generando, por así decirlo, una corriente de pensamiento en el ámbito universitario y educativo del país. El análisis de su trabajo contribuye al esclarecimiento de los orígenes y desarrollo del movimiento pedagógico.

3. Hacia un proyecto pedagógico alternativo

El Centro de Promoción Ecueménica y Comunicación Social —CEPECS—, inició en 1980 una serie de reflexiones con maestros, dirigentes sindicales y de base, sobre la política educativa, sus fundamentos filosóficos, sus alcances políticos-ideológicos y el proyecto pedagógico alternativo. Estos análisis se cristalizaron en el primer seminario sobre Educación y Sociedad realizado en el mes de julio de 1981, en el cual participaron cerca de un centenar de maestros provenientes de varias regiones del país.

Dos fueron los aportes de este primer seminario —como el del segundo en 1982— para la configuración del movimiento pedagógico. El primero consistió en haber abordado la discusión en torno al proyecto pedagógico alternativo y, el segundo aporte, en haber formulado explícitamente la responsabilidad de FECODE en esta empresa pedagógico-cultural. Se señaló claramente que "el magisterio colombiano no ha puesto la suficiente atención al problema pedagógico como una parte integrante de la lucha política y sindical. Unas veces se rechaza, cuando no se desprecia, el alcance político por construir un Proyecto Pedagógico Alternativo. No hay en este campo, pues, un proyecto docente alterno a los existentes, que enfrente la dominación política e ideológica de las clases dominantes y el imperialismo" (véase conclusiones del Primer Seminario de Educación y So-



ciudad. Cuadernos de reflexión educativa, número 0, Bogotá, 1981, página 9).

En la inauguración de dicho seminario se puntualizaba que la lucha por forjar un nuevo proyecto pedagógico se enmarca dentro del proyecto político de emancipación del proletariado y del pueblo trabajador. "El proyecto pedagógico que reivindicamos, tiene en este sentido, una tarea compleja; desdoblada en el compromiso de la liberación de los pueblos, de una parte; y en la configuración de un estatuto pedagógico, por el otro, que "contribuya a establecer vínculos transformadores entre los intelectuales y las masas, entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción transformadora" (A. Ibid.)" (página 16).

El segundo aporte radicó en haber señalado el papel de FECODE en el desarrollo de esta propuesta pedagógica. El seminario, en efecto, hizo un llamado unánime a FECODE para que asumiera esta responsabilidad sin menoscabo de sus tareas político-sindicales. Así quedó expreso en una carta enviada el 10 de septiembre de 1981 al Comité Ejecutivo, donde se reclamaba la participación, la dirección y el apoyo de la organización sindical, puesto que, "la labor teórico-investigativa y de formación pedagógica redundan directamente en el desarrollo del trabajo político-sindical" (véase anexo, Ibid., pág. 76).

Así pues, diversos sectores magisteriales hicieron conciencia del papel de FECODE en esta empresa, evidenciándose una vez más la voluntad de recuperar su rol dentro de una perspectiva liberadora.

4. Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias

Producto de diversos esfuerzos, unos institucionales y otros investigativos, se realizó en Bogotá a finales

“El Movimiento Pedagógico busca crear una corriente de pensamiento y acción en el campo de la cultura y específicamente en la educación y la pedagogía”.

16

de 1981 el primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Aspecto relevante de este evento académico fue el haber tocado fondo en relación con la Reforma Curricular en Matemáticas y Ciencias Naturales y, haber analizado la situación de la enseñanza de las ciencias en el país, de llegar a conclusiones acerca de los lineamientos de una posible reforma alternativa y, concretar una serie de recomendaciones tales como:

1. Suspender la aplicación masiva de los programas experimentales en el Distrito Especial de Bogotá,
2. Someter a análisis y discusión los programas de las otras áreas.
3. Fomentar y estudiar la investigación y la reflexión pedagógica y didáctica.
4. Formular cuidadosamente un plan nacional de capacitación, formación, actualización, y profesionalización instando a la universidad colombiana para que asuma el papel de liderazgo en este campo.
5. Apoyar las distintas iniciativas de grupos que apunten a la experimentación de nuevos programas.
6. Estimular las publicaciones pedagógicas y didácticas. (véase *Naturaleza, Educación y Ciencia*, número 1, julio de 1982, pág. 69-81).

El Simposio fue, sin duda, un espacio de reflexión científica y teórica donde se confrontó la Reforma Curricular y se recuperó el espacio crítico de la pedagogía.

5. Otros aportes

Ya cercanos a la realización del XII Congreso de FECODE el Frente de Educadores “Nueva Escuela” y la “Escuela Nacional Sindical” formularon en sus ponencias reflexiones y sugerencias acerca de lo que el magisterio debe empeñarse en el campo pedagógico-cultural. El movimiento “Nueva Escuela” señaló que “el Movimiento Pedagógico se fundamenta en las 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 pensamientos y de acción en el campo de la cultura, y más específicamente en la educación y la pedagogía.” (véase Nueva Escuela, *Propuestas*, Bucaramanga, agosto 1982, página 15).

En segundo lugar, se precisó que “el movimiento tiene un frente específico de acción: el pedagógico” en el cual hay diversos niveles y frentes de trabajo de promoción, investigación y organización y, se formularon las tareas del movimiento pedagógico como la Comisión Pedagógica Nacional, las Comisiones Pedagógicas Regionales, el Congreso Pedagógico Nacional, la Revista Pedagógica de la Federación y el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Cultura Nacional.

De otra parte, el análisis de la Escuela Nacional Sindical estuvo animado por la necesidad de ‘airear la discusión sobre nuestros problemas, inquietudes y esperanzas, a fin de lograr un salto cualitativo en nuestras luchas y orientaciones, y particularmente en dar forma al propósito de constituir un amplio movimiento por una nueva pedagogía de contenido democrático y popular” (véase Escuela Nacional Sindical, *Por un Movimiento pedagógico democrático y popular*).

Luego de hacer un análisis de las luchas reivindicativas del magisterio, de sus triunfos y aportes; anotaron también sus vacíos y limitaciones como el corporativismo que produce “el efecto pernicioso de restringir el campo de acción del magisterio, e impide lograr una visión hegemónica y alternativa desde el punto de vista cultural” (página 6). La propuesta se inscribió dentro de la dignificación de la profesión docente, en el rescate de la cultura y la búsqueda de una amplia reflexión sobre el papel del maestro integrado a la lucha general por una nueva hegemonía política y cultural.

Estos antecedentes teóricos e históricos ilustran la oxigenación teórica y reflexiva alcanzada en el ambiente educativo a favor del movimiento pedagógico.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS

Como hemos visto, los esfuerzos fueron distintos desde el punto de vista teórico-práctico e institucional, pero todos ellos y otros que en menor escala se generaron, repercutieron enormemente en la conciencia de la dirigencia sindical.

Con toda la acogida y el entusiasmo propiciado a raíz de la idea del movimiento pedagógico no hay que desconocer la controversia que suscitó. Para unos, significaba replantear su táctica política al considerar que el movimiento pedagógico sería la respuesta de FECODE a la política oficial del gobierno, superando la práctica tradicional de la "política contestataria". Para otros, el problema era insistir en los puntos reivindicativos políticos y económicos señalando, además, que tomar el movimiento pedagógico como tarea central haría desviar la lucha del magisterio. Hubo también quienes desde un comienzo consideraron políticamente acertado desarrollar el movimiento pedagógico sin menoscabo de las reivindicaciones políticas, económicas, laborales y sociales planteando un enfoque integral del problema.

No obstante, el movimiento pedagógico se puso en marcha por dos caminos que aún no se han unido integralmente. La iniciativa de la base magisterial que en departamentos como Nariño, Antioquia, Huila y el Distrito Especial de Bogotá organizaron las primeras comisiones pedagógicas, elaboraron los primeros planes de trabajo y desarrollaron un proceso de estudio e investigación colectiva. Siguieron a estas iniciativas la labor de comisiones creadas como las de Risaralda, Cauca, Caldas, etc., todas ellas en perspectiva de concretar el movimiento pedagógico.

Junto con lo anterior, la dirección de FECODE concretó el Proyecto del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes —CEID— que tiene como misión la investigación, la promoción, la organización y la difusión del movimiento pedagógico. Sus logros, en una primera fase, abarcan la elaboración del documento teórico, acerca de los fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico, la difusión y organización de su proyecto nacional a través de seminarios, conferencias y talleres, la publicación del Boletín del CEID, de la revista Educación y Cultura, la organización y promoción de los capítulos del CEID y el análisis acerca de la calidad de la educación.

Lo que la dinámica del movimiento ilustra es que sin investigación y reflexión teórica, el movimiento magisterial y pedagógico no tiene rumbo; del mismo modo, un movimiento pedagógico-cultural sin unos presupuestos político-sindicales y sin una amplia base social carece de perspectiva histórica. Se trata, de todos modos, de mirar las relaciones y diferencias entre pedagogía y política y precisar el lugar que cada una de ellas ocupa en la lucha magisterial. De la com-

prensión de esta contradicción depende el porvenir y la perspectiva del movimiento pedagógico.

No obstante, la voluntad política, a veces, no es clara. La magnitud y la responsabilidad de la dirección sindical en el conjunto de las tareas político-sindicales hace que el compromiso pedagógico no sea asumido conscientemente por la dirigencia que lo reduce al papel que puedan cumplir ciertos investigadores. Precisamente, para darle una significación al papel de la intelectualidad pensamos que sin la participación consciente de la dirigencia sindical, el movimiento pierde su alcance político e ideológico.

Cualquier manifestación de indiferencia teórica mantiene la elitización de la discusión, del debate y de la investigación pedagógica con el agravante de que el sustento democrático del movimiento se resquebraja. Un movimiento pedagógico que no democratice el debate y el proyecto educativo corre el riesgo de ser obra de unos pocos sin arraigo en la base magisterial. Obviamente que para democratizar el debate hay que hacerlo, es decir, hay que involucrarse en él, hay que generar ideas y controversias, hay que aportar y elevar el nivel de discusión. Sin participar, sin vivirlo no es posible conocerlo y mucho menos apoyarlo o combatirlo pues como dice el filósofo, "allí donde ni siquiera se discute, no hay hombres".

El movimiento pedagógico como corriente de pensamiento que busca recuperar el rol cultural del maestro en un horizonte liberador no se arriesgará con romanticismos pedagógicos. Sus perspectivas son, a largo plazo. Los blancos hacia los cuales se endereza abarca el complejo de la esfera de la sociedad civil, el Estado y la ideología dominante. Nuestra búsqueda, por eso, no es simplemente la re-creación del saber pedagógico y cultural; pretendemos colocarlo en su justo lugar dentro del contexto general de la lucha por una nueva hegemonía política y cultural.

Para proyectarse, el movimiento pedagógico tiene que crear opinión, controversia y hechos que conmuevan la conciencia de la Nación y el pueblo; debe poner de pie a la intelectualidad; crear una nueva actitud acerca de la ciencia y la cultura; más aún, debe ser concebido como una fuerza intelectual y moral que confronte el mundo escuálido de la escuela y la sociedad, presos de la pseudo-concreción y la cosificación del hombre; tiene que ser el alma matinal de una nueva realidad anunciada por victorias intelectuales y culturales ■

¿POR QUE UN MOVIMIENTO PEDAGOGICO?

Por Araceli de Tezanos*

Cuando en una conversación académica o no, aparece la palabra pedagogía encontramos las reacciones más diversas. Desde expresiones tales como "¿eso existe?", hasta largas disquisiciones metafísicas acerca de ella.

Usualmente es difícil encontrar un consenso mínimo sobre su significado. Es por ello que vamos a iniciar este breve artículo con una clarificación necesaria de tres términos cuyo sentido y significado ha sido vapuleado duramente durante los últimos cuarenta años en nuestro país. Posiblemente para muchos esto esté de más, porque esa confusión entre lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico permite un manejo ambiguo de ciertas prácticas gremiales. Pero nosotros lo vemos necesario para que nuestra posición frente el Movimiento Pedagógico surgido en las filas de la Fecode sea transparente.

PARA UNA ACLARACION DE CONCEPTOS

En el desarrollo histórico de las formaciones sociales surge desde sus inicios la necesidad de ir formando a los individuos que la conforman. Esta formación tiene un carácter de integración de los individuos jóvenes a los modos de vida y a su participación en las actividades que se generan en el todo social, a través de aprendizajes intencionales.

Parece bastante obvio tener que anotar que la necesidad de integración de las nuevas generaciones de individuos a la estructura existente, es un interés práctico y consensual de los grupos sociales. Y es a partir de este interés que comienzan a generarse los principios reguladores que transforman esta formación inicial en una institución social que llamamos educación. La misma guarda vínculos y se articula con las demás instituciones que genera y legitima la sociedad. Sin duda, algunas de estas instituciones tienen una función formativa, pero ésta no es determinante, sino que aparece como complementaria, por ejemplo: la religión y la familia. En cambio, para la institución educación, la formación es la función determinante y a ello se agrega el hecho de que es la encargada de la transmisión del saber científico acumulado históricamente.

Como todas las demás instituciones sociales, su estructura es dinámica, lo que la lleva a participar activamente desde su función específica, en los procesos de transformación social, y como ya se anotó la función que determina y caracteriza la educación es la formación de individuos a través de la transmisión de valores, saberes y prácticas, históricamente acumuladas y aceptadas como válidas al interior de la for-

mación social donde surge. Sus manifestaciones han asumido y asumen distintas formas de concreción, pero, en términos generales se acepta que una de las formas fundamentales en que se concreta esta institución es la estructura y contenidos del sistema educativo nacional como organismo estatal, y más particularmente en esa perspectiva, esta concreción está dada en entidades tales como: escuelas, colegios y universidades, tanto de carácter oficial como privado.

El sistema educativo nacional que en los últimos años ha sido adjetivado como formal, en cada uno de sus niveles o etapas está estructurado de manera tal que conlleva necesariamente el pasaje de una a la siguiente y sólo la etapa universitaria es entendida como terminal.

Existen otras formas de concreción de la educación como institución social que podríamos caracterizar como no-sistemáticas en tanto el pasaje por los mismos no lleva a la acreditación de títulos profesionales y en consecuencia y como contraposición a la formalización del sistema educativo nacional, se ha adjetivado como educación no formal, como otro modo de concreción de la institución.

Se puede afirmar entonces que la sociedad ha desarrollado históricamente distintas formas de concreción de la educación que van desde la escuela hasta los medios de comunicación, como modos diferenciados de formación y transmisión de saberes y prácticas sociales. Se puede afirmar entonces que la sociedad ha desarrollado históricamente distintas formas de concreción de la educación.

Estos procesos de transmisión están mediados por el estableci-

* Investigadora del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).



miento de relaciones sociales entre los grupos de individuos que interactúan en la institución educativa. Estas relaciones cuyo propósito determinante es la formación, tienen un carácter pedagógico, en tanto que promueven el desarrollo de una personalidad propia, histórica y culturalmente superior, de las personas que en ella participan.

La relación pedagógica es una praxis social concreta que no es privativa del sistema educativo nacional, sino que se da siempre que la interacción social tenga carácter formativo. Es decir que la relación pedagógica no existe solamente en entidades como la escuela, el colegio y la universidad y como algo que se da sólo entre maestros y alumnos, sino que es posible su existencia en la sociedad en su conjunto en tanto/uno de sus problemas fundamentales es la formación de individuos.

El desarrollo histórico de esta praxis social concreta y las re-

flexiones construidas sobre su finalidad y contenidos, generan una estructura de saber que llamamos la Pedagogía.

Esta praxis conlleva formas de trabajo específicas que han sido tradicionalmente denominadas "métodos de enseñanza", que tampoco son privativos del sistema de educación formal, puesto que aun en la modalidad no formal de la educación existen, aunque casi nunca se explicitan¹.

El discurso acerca de las formas y contenidos de los métodos de enseñanza, estructura la didáctica, que hace referencia a los procesos de creación de situaciones, de aprendizaje y al empleo de técnicas².

EL OFICIO DE MAESTROS

Dentro de este contexto conceptual que hemos anotado, la figura del maestro es un elemento fundamental, en tanto es a través de su diálogo y según las formas y contenidos que lo me-

dien, que los propósitos de la relación pedagógica tal cual lo hemos anotado serán alcanzados.

Sin duda el maestro no siempre ha sido este ejecutor y orientador de los procesos culturales. Las razones de ello son innumerables, y sus procesos históricos son analizados por distintos diálogos de investigación, quizás sólo con el contexto socio-económico cultural del radicalismo liberal del siglo XIX en Colombia, el maestro es considerado el punto clave para el progreso de la sociedad. Teniendo como lema "Los buenos maestros hacen las buenas escuelas". Para conocer nuestra afirmación sólo basta leer cuidadosamente el "Decreto orgánico

¹ Uno de los pocos trabajos de educación No Formal, donde se explicitan los métodos de enseñanza es el de Paulo Freire, en su obra "La Educación como práctica de la Libertad". Ediciones Nova Terra, Montevideo, 1969.

² La palabra técnica está significada desde lo que Aristóteles anota en la introducción de su metafísica.

“Los maestros deben tener una formación pedagógica y en consecuencia ser conscientes de su praxis social y haber asumido un compromiso político con su comunidad”.

de la Instrucción pública primaria” del 1 de noviembre de 1870³.

El maestro ha ido perdiendo ese carácter de “motor vital” en la sociedad colombiana y ha retomado su carácter “doctrinero” que la colonia y el proceso de colonización le adjudicaron. Sólo ha cambiado el contenido de su catecismo: ahora ya no inculca sólo los dogmas eclesiásticos puesto que se le han incluido los dogmas científicos.

Esta imagen del maestro también tiene sus razones, y ellas están centradas en su formación. Las causas de los saberes que inculca, nunca aparecen en su pasaje por los centros de formación docente. Tampoco está presente en su formación la estructura de saber que determina su carácter de maestro: la pedagogía. Esta ha sido reemplazada por un retentario constituido por los resultados del proceso de creación de las ciencias por una parte, y por otra, en lo que hace referencia al saber pedagógico⁴, se remite permanentemente a la tradición y a las formas, a las que le han sido transmitido en su pasaje por los diferentes niveles del sistema educativo.

Podemos decir hoy lo que se anotaba en el siglo XIX: “Basta que un hombre o una mujer sepan leer y escribir correctamente para que se crea que son aptos para enseñar a leer y escribir. Así, la ciencia y el arte de la educación, la gran ciencia que estu-

dia la naturaleza humana, para desarrollarla y robustecerla, y el arte que investiga cuál es el mejor medio de favorecer aquel desarrollo y aumentar aquella robustez, se eliminan de entre los conocimientos exigidos al maestro”⁵.

Parece absurdo que a ciento diez años de escrito este texto, todavía estemos casi en la misma situación. Muchas veces ni el propio maestro es consciente de este problema, de este vacío, de esta carencia de la posesión del saber que define su profesión. Parece desconocer que “un maestro que no sabe pedagogía, es decir que no sabe como debe enseñarse a los niños, no es verdadero maestro, aun cuando pueda ser tan sabio como Buffon”⁶.

Desde hace más de un siglo, existe una claridad, que podíamos adjectivar aún hoy de conceptual, acerca de qué es un maestro y que fundamentalmente “necesita, por una parte, saber bien lo que trata de enseñar, por la otra, cómo ha de enseñarlo, porque “se puede ser un gran sabio con respecto a un ramo dado de las ciencias humanas, conocer profundamente la física, la química, la historia natural y ser, sin embargo, un mal maestro de escuela, ya que en la educación de la infancia, los medios de transmitir los conocimientos son casi tan importantes como los conocimientos mismos y que lo que constituye al verdadero maestro, lo que suponiéndolo ilustrado e inteligente, lo distingue del sabio,

que no se prepara para la enseñanza es el estudio y conocimiento de la pedagogía”.

Visto hoy, el maestro debe ser aquel individuo cuya autoridad está sustentada en el saber, saber que sea apropiado a través de una formación y una vivencia reflexiva de su trabajo cotidiano, en una sociedad dada. Un maestro debe ser ese hombre culto del que habla Gramsci, ese “Intelectual orgánico” que juega un papel fundamental en la dirección política y cultural de la comunidad en la que concretiza su praxis social. Para ello debe ser consciente de su necesidad permanente de formación, de generar procesos continuos de auto-crítica sobre su trabajo, de contextualizar su quehacer y de crear estructuras renovadas del saber pedagógico. Su compromiso político está allí⁸ puesto

³ Diario Oficial extraordinario. Decreto orgánico de la Instrucción Pública. Imprenta de la Nación, Bogotá, 1870. Biblioteca Luis Angel Arango.

⁴ Para el significado ver Araceli de Tezanos, “Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. En: “El sujeto como objeto de las Ciencias Sociales. CINEP. Bogotá, 1982.

⁵ Varela, José Pedro. La educación del pueblo Tomo II. “Tipografía de la democracia”. Montevideo, 1874.

⁶ Varela, José Pedro, Op. Cit.

⁷ Varela, José Pedro, Op. Cit.

⁸ Es imprescindible aclarar que aquí político no tiene ninguna connotación partidista, sino de compromiso.

que su responsabilidad social radica en la formación de los individuos que promuevan los cambios estructurales necesarios.

Su participación en la sociedad está necesariamente teñida de este compromiso político, en tanto el maestro es un trabajador, y lo es porque es un productor de bienes culturales y sociales.

Y como trabajador, entonces debe defender sus derechos, y ellos están directamente vinculados a su autonomía, pero ésta es imposible de lograr si no se ha apropiado y no ha contribuido de alguna manera a la creación y transformación del saber pedagógico. Es decir, si no ha tomado conciencia de su profesión y de lo que ella significa en la sociedad.

Pero también debe estar estrechamente ligado a la masa de trabajadores, pues muchas veces "los maestros han sido lentos en reconocer este hecho. Han sentido que el carácter de su trabajo les da una posición especial, diferente de las personas que trabajan con sus manos.

A pesar del hecho de que la gran masa de sus alumnos procede de los que trabajan con sus manos en el campo, en los talleres y en las fábricas..."⁹.

Este distanciamiento es producto en gran parte de la falta de identidad de su profesión. De allí que en muchos casos, hasta tergiversar su compromiso político, y se adhiera a propuestas puntuales que distorsionan su propia imagen de trabajador, y que en muy pocas ocasiones discute y reflexione sobre lo que determina y define su oficio: el discurso pedagógico. Este discurso pedagógico que ha sido y es, un discurso político.

DISCURSO PEDAGÓGICO = DISCURSO POLÍTICO

Si rastreamos en la historia de la construcción del discurso



pedagógico, encontraremos, quizás para asombro de muchos, que ha sido esencialmente un discurso contra cultural.

Al leer los trabajos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, son claras las propuestas contra los sistemas establecidos: el primero propone más allá de sus lineamientos didácticos, la nece-



sidad de la educación intelectual de la mujer en pleno siglo XVII; Rousseau propone el reconocimiento del niño como un ser autónomo y Pestalozzi sostiene y defiende la necesidad de la escuela pública gratuita y obligatoria en el siglo XVIII. Asimismo las propuestas de la escuela nueva que surgieron a fines del siglo XIX y cuyas cabezas importantes más visibles son Dewey y Ferrière en Estados Unidos y Francia respectivamente, conforman un discurso claramente disidente en el momento de su aparición. Más aún nos atreveríamos a afirmar que muchas de estas propuestas aún hoy tienen un carácter de utopía en Colombia.

Si miramos nuestra propia historia, veremos que las propuestas del liberalismo radical del siglo XIX teñidas del pensamiento Pestalozziano, y las de los reformadores de los años XX originadas en las concepciones de la escuela nueva, conmueven los cimientos de la sociedad colombiana¹⁰. Ambos son discursos pedagógicos, en tanto proponen concepciones acerca de la finalidad de la educación, la relación: maestro-alumno, la función de la escuela y el papel del maestro. Pero también son discursos políticos, y no por haber surgido al interior de un partido, lo son porque explicitan un contenido, una forma y un sentido del compromiso social en un momento histórico dado. Y esta ha sido una constante del discurso pedagógico.

Por otra parte y considerando lo que anotamos en la Sección I de este artículo, en lo que hace

⁹ Dewey, John, El Maestro y el Público, en: La Educación de Hoy, Editorial Losada, Bs. As., 1951.

¹⁰ Para un análisis de lo que aquí se afirma ver por ej.: Loy Jane M. "Los ignorantistas y las escuelas: Oposición a la reforma educativa durante el federalismo". En: Revista Colombiana de Educación Número 9. I Semestre de 1982. CIUP, Bogotá.

referencia a la institución educación y su articulación con la pedagogía, insistir sobre el carácter necesariamente político del discurso pedagógico nos parece una perogrullada, puesto que sería desconocer el carácter político de toda sociedad, de la cual este discurso es una de sus expresiones. Más aún si pensamos que estas notas están dirigidas a maestros comprometidos con su oficio y por ende con la sociedad y la comunidad donde lo ejercen.

POR QUE UN MOVIMIENTO PEDAGOGICO

Clasificados conceptos fundamentales y elucidado el carácter político del discurso pedagógico, sólo nos resta expresar nuestro pensamiento acerca del movimiento pedagógico y su razón de ser.

Cuando se oye hablar de un movimiento pedagógico inconscientemente pensamos en grandes grupos de maestros, que como intelectuales orgánicos, participan permanentemente en una praxis reflexiva y crítica, y con una fuerza tal que el problema de la escuela, de las relaciones que se generan en su interior, de su finalidad se transforma en un acontecer público.

Esto es posible si los maestros son conscientes del carácter político del discurso pedagógico, que ellos mismos crean y estructuran y en consecuencia del papel que están jugando en la sociedad, donde se concretiza su praxis social específica.

Un movimiento pedagógico debe surgir necesariamente de la base de los maestros como producto de una auto-reflexión consciente sobre su quehacer real contextualizada en una estructura social concreta, es decir el movimiento pedagógico nace en las escuelas y se expande por

la sociedad, en cuanto cualquier propuesta política que nazca en el magisterio nacional debe estar basada en procesos de transformación de su praxis social específica.

El movimiento pedagógico no puede ser ni una verborragia abstracta, como cada vez que se habla del Estado, ni simplemente un nombre, para algo significado ambiguamente.

El movimiento debe ser creación de los maestros, de maestros pedagógicamente y por ende políticamente militantes en un proceso de re-creación de nuestras escuelas. Es el espacio donde deben generarse discusiones sobre la esencia de las instituciones. Discusión ésta que en nuestra sociedad está atrasada y enquistada en patrones pseudo-políticos que no la han permitido o que la han restringido a explicaciones mecanicistas y deterministas o a procesos de "etiquetación" permanente.

La carencia de formación de los maestros, que incluye necesariamente un desconocimiento sobre la construcción histórica del discurso pedagógico, ha llevado a la aceptación acrítica de interpretaciones sobre nuestra escuela y maestros docentes, distantes y lejanas de nuestra realidad.

Para discutir directrices educativas del gobierno y producir alternativas, los maestros deben tener una formación pedagógica y en consecuencia ser conscientes de su praxis social y haber asumido un compromiso político con su comunidad.

Estas directrices no pueden nunca ser discutidas desde rigideces doctrineras ignorantes de los procesos históricos de nuestras escuelas y de la construcción de saberes. De estos elementos sólo es posible apropiarse a través de una reflexión permanente sobre ellos, en un trabajo con-

creto, y el trabajo concreto del maestro está en la escuela mediado por la enseñanza, para generar procesos de apropiación de la cultura signados por el pensamiento y la palabra. Y esta es eminentemente una tarea política.

El movimiento pedagógico es el espacio para esta discusión reflexiva desde la realidad concreta. Pero ello es posible si los maestros en él involucrados tienen una relación cotidiana con la escuela. No se puede vivir una realidad sin sumergirse en ella; la experiencia es intransferible. Y sólo podemos pensar y hablar desde lo que vivenciamos, sólo nos podemos apropiar del saber acumulado y crear nuevos en el trabajo concreto. Si esto no es así corremos el grave riesgo de dogmatizar la realidad, mostrándola y explicándola desde situaciones y saberes vividos en otras instancias histórico-culturales, desconociendo principios fundamentales del pensar dialéctico.

El movimiento pedagógico debe tender a acabar con esta situación de ceguera colectiva y sólo en este camino posible, dejaremos de hablar de un maestro abstracto, con niños abstractos en una sociedad abstracta, y los maestros reales, concretos, podrán enfrentar a una sociedad concreta con alternativas que tengan el mismo carácter y luchar por esa escuela concreta, gratuita, obligatoria y laica, donde se juega todos los días una de las posibilidades de transformación, cuando el maestro tenga claro y sea consciente de su papel de intelectual que participa en la dirección política y cultural y haya sido capaz de entender y apropiarse el saber construido históricamente que determina y le da carácter a su profesión: la pedagogía.

Por eso el movimiento de los maestros sólo puede ser pedagógico.

La expedición pedagógica de Caldas

COMISION PEDAGOGICA DE CALDAS

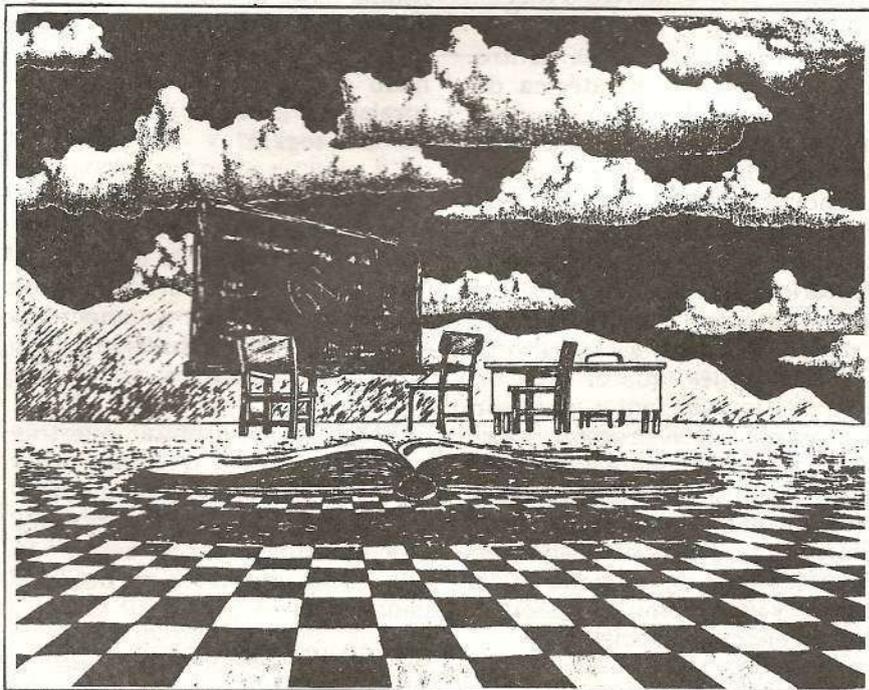
PRESENTACION

Qué decir de un proyecto de trabajo y de vida que sólo se puede pensar en sus propio méritos? Tal vez tomarse el atrevimiento de interpretar sus silencios, unos silencios nacidos de la modestia de los miembros de la Comisión Pedagógica de Caldas o de la interdicción social sobre el tiempo, el espacio, las formas editoriales o las "necesidades o exigencias políticas del momento". Porque cuando los lectores desprevenidos del proyecto titulado "Primera Expedición Pedagógica de Caldas" se enfrenten con el texto, ignorarán tal vez el recorrido de luchas que lo acompañan y que lo han hecho posible en sus términos.

Qué podrán saber, por ejemplo, del trabajo minucioso, continuado, persistente y perseguido —con más frecuencia de lo imaginado y en espacios "impensables" para mentalidades por lo menos progresistas— de esta comuna de treinta y cinco personas que conforman el equipo pedagógico de Caldas que han tenido el atrevimiento de imaginar, de crear, de aventurarse hacia lo 'intempestivo', en el sentido de ir más allá de las mezquinas necesidades de "su tiempo" y de la "coyuntura", como lo presagia Nietzsche en sus momentos más iluminados o "patológicos", según nuestra elección valorativa y siempre interesada nos lo haga concebir? Porque en el documento emergen no sólo las buenas intenciones y los propósitos de un grupo de personas inteligentes sino las concre-

ciones de una serie de conflictos a los que en mayor o menor medida tendrán que enfrentarse todos los sectores del magisterio que estén seriamente interesados en la realización creativa de eso que la Federación Nacional de Educadores ha llamado su "Movimiento Pedagógico" y que una lectura crítica del proyecto de los compañeros de Caldas nos arroja a manera de preguntas, ya sea porque las soluciones que en su realidad han encontrado o los caminos que han definido para su búsqueda nos puedan aparecer como particulares y únicos, ya porque nos advierte sobre riesgos, interrogantes y posibilidades no suficientemente asumidos todavía o siquiera explorados en otros lugares. Mencionemos tan sólo algunas como ilustración

y como introducción en la discusión que se espera suscite esta propuesta en otras "Comisiones Pedagógicas" o en grupos sin "lugar" institucional pero que están igualmente dispuestos a correr la aventura: La propuesta de los compañeros de Caldas es definida por ellos —aunque en otros contextos— como el resultado de un trabajo previo, de esfuerzos anteriores por conformar comisiones pedagógicas locales, de experiencias en educación de adultos, de incursiones a través de talleres municipales de trabajo con docentes o de seminarios con profesores universitarios e investigadores o de intercambio con otras Comisiones Pedagógicas en el propósito de ir identificando, cuestionando y/o construyendo alternativas educativas



y pedagógicas. Tendrán que partir todas las comisiones pedagógicas regionales de la experiencia o de experiencias similares para llegar a la configuración de un proyecto coherente y sistemático como el presentado aquí por los miembros de la Comisión Pedagógica de Caldas?

Qué hay de particular y qué de general en las condiciones del Departamento de Caldas para que la propuesta pueda ser interpretada solamente a la luz de una realidad regional o, por el contrario, a la de unas necesidades nacionales de definición y de búsqueda de identidad? No nos atañe a todos, por ejemplo, inquietarnos por conocer el estatus del docente, por aclarar cuáles son las funciones sociales que su posición determinada en la institución educativa le define y por las particularidades locales de esas exigencias? Sería de inte-

res colectivo el preocuparnos por la historia regional y el indagar sobre el cómo y el por qué de las formas de articulación o de ausencias de la misma en esa hasta ahora poco cuestionada noción de "identidad nacional"? Existirán contradicciones entre las concepciones y prácticas sindicales vigentes y los objetivos y concepciones del Movimiento Pedagógico? ¿Cuál será su naturaleza y cómo resolverlas a nivel nacional y regional? Se puede o no y de qué manera articular el trabajo por la cultura realizado en las escuelas con proyectos de educación popular e incluso de organización comunitaria en el sentido planteado por los compañeros de Caldas: como una lucha a nivel ideológico, necesaria e imprescindible para el proceso revolucionario? Que la propuesta de Caldas tiene condicionantes y márgenes de posibilidad particulares en alguna medida, seguramente es cierto, pero,

cómo pueden reivindicarse las luchas regionales en un contexto de trabajo por el cambio revolucionario a nivel nacional es la preocupación que el proyecto introduce como cuestionamiento a nuestra manera ingenua de representarnos la "colombianidad" como una totalidad que parecería no sufrir desgarres, azares o diferencias. Aún hay otra osadía: Concebir el trabajo con la palabra, la poesía, el teatro y cualquier forma de arte como aspecto fundamental del Movimiento Pedagógico, no es exigir demasiado? Bienvenido el "despropósito" que pueda indignar hasta romper el acomodo del sentido común y la 'hartura de la ignorancia'. Tal vez sea mejor evocar para decirlo en las palabras de un compañero de Caldas: "...Tomé la decisión de militar con 'toda mi espléndida creación de imágenes' en el partido que pronunció la revolución del silencio.

Leonor Zubieta

OBJETIVOS DE LA EXPEDICION PEDAGOGICA

El proyecto se ubica dentro de la perspectiva estratégica de la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la región. Mediante la construcción paulatina de una propuesta cultural se pretende dotar a los maestros de los elementos necesarios para que se constituyan en agentes transformadores y multiplicadores de la cultura; se intenta, pues, que el maestro recupere los elementos que por su práctica le son propios en orden a mantener una relación más dinámica y estrecha con los problemas culturales, sociales, económicos, políticos e históricos que afectan la especialidad de la escuela y ésta como parte orgánica del engranaje social.

Se intenta elevar los niveles de la educación rural y popular en la óptica de una vinculación

directa con las comunidades, que rompa con la barrera existente entre la vida cotidiana y la escuela. El proyecto está encaminado a rescatar los valores culturales de acuerdo con la historia de la región.

Incidir, mediante la planeación participante, en los organismos oficiales en lo que toca a los diferentes planes de desarrollo subregionales y concretamente en la re-elaboración de los programas educativos.

Motivar y sustentar nuestras experiencias en regiones que por sus características guarden cierta relación con la nuestra (Viejo Caldas) en el ánimo de que sean retomadas y desarrolladas.

JUSTIFICACION DEL PROYECTO

La comisión Pedagógica Regional de Caldas y las Comunas

para la investigación, la autogestión y la recreación, se proponen a largo plazo, como objetivo estratégico, levantar una propuesta pedagógica y cultural que le dé respuesta a las necesidades del pueblo caldense, aporte sus experiencias al movimiento pedagógico colombiano y levante nuevas alternativas en los terrenos cultural, educativo y político.

El Departamento de Caldas se caracteriza en su aspecto educativo de igual manera que la educación colombiana, con los agravantes que el cultivo minifundista y el escaso desarrollo económico le señalan al mismo proceso. En cuanto a contenidos y formas de enseñanza podemos decir que son los mismos del sistema en su conjunto. Son signo de esta problemática entre otros los siguientes: los planes de estudio a todos los niveles manifiestan una notoria incoherencia de unos con otros

(y de un nivel a otro), así como las continuas reformas oficiales a los mismos que dada su periodicidad no alcanzan a medir los efectos del plan inmediatamente anterior ni evalúan esos mismos efectos, sino que se reforman o cambian sin consultar con la comunidad ni tener en cuenta al maestro como hacedor de su práctica diaria. La metodología de enseñanza se basa en la clase discurso mediante la cual el educador vacía cierto contenido de los programas de una manera unilateral, apoyado en la memorización como medida del aprendizaje y una evaluación que no contempla los diversos grados de asimilación de los alumnos. El autoritarismo sustenta la normatividad del proceso, impide la crítica a los contenidos impuestos, impone un supuesto "saber" del docente a los educandos y afirma la disciplina como la mejor medida del rendimiento. Todo esto dentro de una realidad socio-económica que reclama cada día con mayor presión el que la escuela le sirva medianamente al medio, justifique el alto porcentaje de inversión de los padres de familia y evidentemente sirva para ascender dentro de la pirámide educativa. Pero estas expectativas de padres de familia y estudiantes tropiezan con los efectos reales de deserción escolar, mortalidad escolar, una educación terminal en máximo tercer año de primaria, una universidad excluyente y un medio que en nada precisa de los educandos formados. A los educadores por su parte les corresponde su papel de ver frustrados sus esfuerzos de formación, de sentirse marginados de cualquier posibilidad de formar parte del proceso y del conflicto del mismo, de calificarse académica y pedagógicamente no sólo para obtener mejores ingresos sino para responder con mayor consistencia y consecuencia con el medio. Los intentos de aplicación de la tecnología educativa en nada incorporan al maestro y en nada afectan el proceso enseñanza-

aprendizaje, el cual se sigue impartiendo a la manera tradicional (por ejemplo, al aplicarse el nuevo currículo en vías de experimentación, en una escuela normal, los educadores lo aplicaron sólo hasta mitad del año escolar, al fracasar, retomaron el viejo currículo en aras de por lo menos enseñar a leer y escribir). Vistas así las cosas, nada difícil resulta entender que haya una ruptura evidente entre la capacitación que se le brinda al maes-



tro y el ejercicio del mismo, entre la escuela y el medio y lo más grave, entre la escuela y la vida; al no interpretar aquella un "saber" que prepare para la transformación de las condiciones de vida de la sociedad y una vida totalmente ajena culturalmente al hombre como protagonista de su historia regional.

Por esto último, también es necesario rescatar los valores culturales que permitan reivindicar una identidad regional menguada por un proceso creciente de aculturación debida a la nociva influencia de los medios de comunicación masiva y a la apatía institucional en difundir y defender los valores autóctonos.

Siendo esta realidad tan dura como lo es, no pocas cosas nos animan a levantar junto con las voces de protesta del pueblo caldense, un proyecto que intente crear una alternativa nueva: pequeños periódicos circulan en los pueblos como respuesta a lo que la gran prensa calla de sus quehaceres cotidianos; los pocos elementos de cultura regional compiten con la fuerza de la agonía por sobrevivir entre una cultura antihumana y ajena; los

maestros que están asistiendo a los talleres creen, con la fé del carbonero, que aún es posible reconquistar el liderazgo cultural del maestro, recuperar cierta autonomía, criticar creadoramente el quehacer cotidiano, democratizar las prácticas pedagógicas, investigar sus antecedentes pedagógicos, reidentificar la escuela con las características históricas de la región, buscar en la historia los hilos conductores hacia una construcción futura de la historia de la región. Estas luces de esperanza nos han permitido comenzar el proyecto y comprender la necesidad de avanzar en el mismo, haciendo que la comunidad se apropie de nuestras iniciativas organizativas y pueda

"La expedición pedagógica de Caldas es concebida como la posibilidad de que el maestro recupere la palabra y reivindique su papel cultural".

autogestionar un movimiento cultural y pedagógico al servicio de la región. Y nos han permitido comenzar, a nosotros, porque a nivel nacional no existe una propuesta medianamente clara para llegar con nuestras voces al maestro, para que el maestro recupere su palabra críticamente y se vuelva activista de su propio movimiento.

Las propuestas nacionales se han quedado en la determinación burocrática en los eventos sindicales (Por ejemplo, Fecode) y los investigadores comprometidos con el movimiento pedagógico aún no superan los marcos estrechos de la investigación misma para desbordar con inquietudes sobre la base magisterial que puedan convertirla en investigadora de su propia cotidianidad. Nuestros talleres pedagógicos son los únicos que se han hecho con la base magisterial para organizarla y encaminarla hacia un proceso de autocritica pedagógica y elaboración de alternativas tanto en la educación formal como en la no formal. Será necesario encontrar nuevas líneas de desarrollo del movimiento pedagógico para llenar el vacío que la dirigencia sindical y política no ofrece desde ninguna óptica. Estas últimas consideraciones de que sí es posible hacer y buscar transformaciones, nos permiten plantear que el objetivo táctico o a mediano plazo sea el de llegar en detalle a la totalidad de los maestros del departamento con este proyecto, para lo cual es necesario capacitar a corto plazo y de manera inmediata el equipo itinerante de expedicionarios pedagógicos en líneas de investigación, entrena-

miento en técnicas de información, historia de la Pedagogía en Colombia, medios de capacitación y educación popular.

Todo este movimiento hacia una transformación de la práctica pedagógicas actuales.

DESCRIPCION DEL PROYECTO

Tal como fuera señalado en los antecedentes, el propósito general del proyecto que aquí se presenta, es el de diseñar e implementar una estrategia que permita hacer realidad la propuesta de Movimiento Pedagógico aprobada en el último congreso de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, y concebido como la posibilidad de que el maestro recupere la palabra; la necesidad de reivindicar el papel intelectual del docente; la generación de un proceso social que permita la recuperación crítica de la historia social, cultural y educativa del país y la búsqueda de alternativas pedagógicas que contribuyan a la construcción de una sociedad más democrática.

El plan de trabajo que se propone se enmarca entonces en un proyecto a largo plazo que, sin embargo, deberá proceder por etapas sucesivas y la implementación de programas particulares como los que más adelante se señalan.

En términos generales, pueden precisarse los diferentes objetivos del proyecto, así:

Un primer momento de motivación y de difusión de la pro-

puesta de movimiento pedagógico a nivel del magisterio de base del departamento de Caldas.

La configuración, en segunda instancia, de formas organizativas que, como las comisiones pedagógicas regionales, municipales o locales; las asociaciones municipales para la defensa de la educación pública o las comunas para la autogestión y la investigación; garanticen la continuidad del proceso y la construcción del movimiento desde y por la participación de los diferentes sectores populares.

Simultáneamente se hace necesario consolidar una infraestructura de apoyo a los colectivos regionales y locales de trabajo, constituida por las bibliotecas municipales, los centros de documentación, la extensión de los programas y servicios de laboratorio de comunicaciones y la recuperación y organización de archivos regionales y locales.

Plan de acción para la primera etapa del proyecto.

I. Plan de Trabajo al interior de la Comisión Pedagógica Departamental.

Metas

1. Consolidación de la comisión pedagógica departamental.
2. Formación y capacitación de los miembros de la comisión a través de:

Seminarios

— Historia de la Pedagogía en Colombia.

- Metodología de Investigación Participante.
- Metodología de Investigación en Historia Oral.
- Política Educativa.
- Metodología de la Planeación Participante.

Cursos

- Música, teatro y poesía para la educación popular.
 - Medios audiovisuales (cine, fotografía, discografía, discos, audios, audiovisuales).
3. Conformación del Equipo Itinerante que actuará como multiplicador del trabajo en la base y capacitador de los colectivos regionales y locales a través de lo que puede denominarse: La Expedición Pedagógica.
 4. Promoción, preparación y realización del Congreso Regional de Pedagogía.
 5. Organización de la biblioteca y del centro de documentación y de la red de comunicaciones con la que se pretende propiciar la participación de todas las regiones en los programas y servicios del laboratorio de Comunicaciones.

II. Plan de Trabajo del Equipo Itinerante con la base del magisterio

Metas

- Conformación de las Comisiones Pedagógicas Locales y regionales.
- Conformación de las Asociaciones Municipales para la defensa de la educación pública y la cultura.
- Conformación de las comunas de autogestión e investigación cuyas activi-

dades se organizarían en torno a tres áreas distintas de trabajo: las iniciativas y programas de autofinanciación; la investigación histórica con y en las comunidades; y la investigación crítica de la práctica pedagógica que se realiza actualmente.

- La organización o el fortalecimiento de las bibliotecas municipales, los centros de documentación y los archivos regionales.

Actividades

Las siguientes son las actividades que el equipo itinerante desarrollaría en cada una de las siete (7) zonas o regiones en las cuales se ha sectorizado el Departamento de Caldas para efectos del trabajo.

Seminarios

- Política Educativa.
- Movimiento Pedagógico.
- Metodología de la investigación participante.
- Metodología de investigación de la Historia Oral.
- Metodología de la Planeación participante.

Cursos

- Música, teatro y poesía para la educación popular.
- Medios audiovisuales.

METODOLOGIA DE LOS SEMINARIOS

El seminario se concibe aquí como un evento convocado con el objetivo específico de desarrollar un trabajo intenso alrededor de un tema particular. Se procura que el tratamiento de la temática proporcione a los asistentes: información amplia sobre la misma, una visión crítica de

la forma como ha sido abordada en otros espacios, institucionales o no, una sistematización de la propia perspectiva sobre el problema y el conocimiento, y en lo posible, manejo de algunos elementos metodológicos que les permita seguir profundizando en la elaboración de aquella.

El trabajo al interior del mismo Seminario comprende entonces: un primer momento de sistematización individual y colectiva del conocimiento previo que se tiene sobre el tema; la participación a manera de exposición, mesa redonda o panel de expertos sobre la problemática; sesiones de trabajo en pequeños grupos y en plenaria, y en los que se busca la confrontación del conocimiento inicial con los planteamientos de expertos y/o investigadores, la reflexión y discusión colectivas en torno a la temática; la elaboración de una interpretación conjunta; la identificación de aspectos que merecerían un tratamiento más exhaustivo o requerirían, para ser mejor conocidos y/o comprendidos, de estudio e investigaciones posteriores y la definición de actividades teóricas y prácticas a desarrollar a partir de las conclusiones del Seminario.

DE LOS TALLERES

A diferencia del Seminario, los Talleres se proponen, no como una experiencia de elaboración teórica y metodológica sobre un tema específico en un período de tiempo determinado, sino como momentos de reflexión y de sistematización necesarios en un proceso permanente y continuo de investigación y de búsqueda de prácticas alternativas.

De allí que los Talleres se piensen en una secuencia que

correspondería con los objetivos de cualificación y de organización de una dinámica de formación. En primera instancia se realizan los Talleres Motivacionales que intenten informar a los asistentes sobre el proyecto del movimiento pedagógico y sondear las posibilidades de participación de éstos en aquel. Los Talleres Vivenciales, como segundo momento, recogen y sistematizan la experiencia cotidiana del maestro, pero además procuran identificar las temáticas señaladas por los participantes como problemáticas que requerirían un esfuerzo continuo de investigación y de experimentación. Los Talleres específicos se centran en las temáticas indicadas por los anteriores con el propósito de conformar los colectivos o comunas de investigación y de diseñar los mecanismos de organización que garanticen la continuidad del trabajo y la producción de nuevos elementos, teóricos, metodológicos y de propuestas hacia una práctica o prácticas alternativas.

SOBRE LA INVESTIGACION

Uno de los propósitos fundamentales de la propuesta que aquí se presenta es la de impulsar la investigación a todo nivel, como uno de los ejes del trabajo comunitario.

En particular, se piensa que los procesos investigativos que se generen pueden dirigirse en tres sentidos que no son necesariamente excluyentes: la investigación sobre las formas particulares que ha adquirido a nivel regional la implementación de política o políticas educativas, aquella que tendría como núcleo básico de trabajo la reconstrucción crítica de la vida cotidiana en la escuela y de las prácticas pedagógicas actuales y otra que dirigiría

su interés hacia la recuperación crítica de la historia social de localidades y regiones y hacia la de las tradiciones y productos de la cultura popular.

Pero, ya se trate de investigación de tipo etnográfico con el propósito de hacer la descripción analítica de la vida escolar, ya de una investigación histórica cuyo objetivo sea el del conocimiento de las luchas y conflictos sociales que configuran una determinada forma de ser y de saber de las localidades y regiones o de proyectos más específicos que intenten diagnosticar las particularidades regionales en la implementación de una política o la elaboración teórica y el diseño de prácticas alternativas, todos los proyectos investigativos se inscriben en el marco de la investigación participante y en el de sus enunciados generales:

- es un proceso de construcción colectiva,
- implica la confrontación creativa de distintas formas de saber: popular, filosófico, científico, de sentido común.
- Debe propiciar procesos de organización comunitaria, y
- permite la planeación de formas y programas de acción, también comunitarias.

En los seminarios y en los talleres programados con el ánimo de dar comienzo a los trabajos de investigación, deberá lograrse entonces que los participantes alcancen una apropiación, no sólo de las concepciones metodológicas y teóricas generales, sino también de las técnicas requeridas para el desarrollo de la actividad investigativa. Técnicas de documentación (construcción de archivos),

de recolección de información (encuestas, entrevistas, formularios, fichas de observación, diarios de campo, etc.), de interpretación y análisis.

Talleres

- Talleres Motivacionales.
- Talleres Vivenciales.
- Talleres Específicos.

Impulso alternativas

- Publicaciones —Red de Comunicación.
- Biblioteca.
- Centro de Documentación.
- Conformación de archivos.

Foros

- Foros por la defensa de la Educación Pública.
- Foros hacia una planeación Participante.

III. Plan de Trabajo al exterior del proyecto pedagógico

1. Vinculación del Movimiento Pedagógico y de sus formas organizativas con otros sectores educativos y culturales: Universidad, Asociación artísticas, etc.
2. Movimiento Popular por el desarrollo comunitario de Caldas: Asociación Departamental para la defensa de la Educación pública y Planeación Participante.
3. Comunas para la investigación, la autogestión y la recreación —COMPI-LAR—.
4. Proyección del movimiento cultural del magisterio hacia otros sectores de la población a través de la conformación de una Escuela Obrera y Popular en Manizales.

OPCION METODOLOGICA

Las opciones metodológicas para el desarrollo del proyecto son múltiples. La naturaleza diferente de cada uno de los programas y actividades que lo integran exige el diseño de procedimientos metodológicos específicos, algunos de los cuales pueden indicarse desde ahora porque constituyen el resultado de la experiencia y el trabajo adelantado ya por la comisión pedagógica departamental o por algunos de sus miembros en particular. En otros casos la propuesta metodológica, deberá esperar para ser concretada en etapas posteriores del proyecto, puesto que se pretende precisamente generar una dinámica en la que la planeación y la implementación de lo programado sean el resultado de una construcción colectiva de todos aquellos sectores que lleguen a vincularse al movimiento.

En todos los casos, sin embargo, la concepción y los crite-

rios metodológicos procurarán seguir las siguientes directrices:

- Propiciar la participación democrática de todos los maestros y estamentos involucrados.
- Partir de la cotidianeidad, de la experiencia inmediata de los maestros y estamentos involucrados en la propuesta, en un esfuerzo por cualificar este conocimiento de sentido común hacia formas más sistemáticas y elaboradas del saber, pero como procesos de crítica y de reelaboración colectivos.
- La flexibilidad y el pluralismo en la búsqueda de propuestas alternativas.
- El interés por la recuperación y la documentación críticas del saber y de la tradición populares.
- La necesidad de concebir el proyecto como un proceso a

largo plazo que requiere, en cada uno de sus momentos, la búsqueda y la consolidación de las condiciones que garanticen su continuidad y su relativa autonomía.

- La consideración de las particularidades regionales y locales, así como de las características generales compartidas por todas las regiones como elementos indispensables a tener en cuenta en la planeación del trabajo.
- La exigencia de la evaluación permanente y crítica de cada una de las actividades que se adelanten en el desarrollo del proyecto, y el replanteamiento de las mismas cada vez que se lo considere necesario.
- La apertura hacia la comunicación y el intercambio de experiencias con todas aquellas instancias que participan en el desarrollo del movimiento pedagógico en el país.

La experiencia de Ubaté

“En nuestro grupo de reflexión pedagógica no aceptamos asistentes, sino participantes”. Participar antes que asistir no es sólo una sutil diferencia semántica, es uno de los principios básicos adoptados por los integrantes del Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté en el Departamento de Cundinamarca, empeñado desde hace varios años en rescatar la práctica y el saber pedagógico acumulado, con el fin de abrir nuevos caminos a la educación en sus prácticas y orientaciones.

En medio de grandes dificultades, propias del medio rural, sin recursos económicos ni mayores experiencias en el terreno de la investigación educativa, un grupo de aproximadamente 35 maestros de primaria y secundaria se ha propuesto la tarea de agruparse para la reflexión colectiva, movidos por preocupaciones educativas y pedagógicas que son comunes a todos los maestros: los contenidos y métodos de la enseñanza, las relaciones maestro-alumno, escuela-comunidad, los planes de reforma curricular impulsados desde las esferas oficiales, la situación de abandono y desorganización de la educación, tanto a nivel regional como nacional.

Desde su primer seminario-taller realizado a finales del año 80 sobre la Enseñanza de la Historia de Colombia, el Comité Pedagógico de Ubaté ha mantenido un trabajo de reflexión sistemático que les ha permitido el análisis de temáticas como Recreación y ayudas educativas, títeres y teatro, problemas de la lecto-escritura, enseñanza de las matemáticas, el nuevo currículo, factores que intervienen en la relación maestro alumno, historia de la práctica y los maestros.

LOS METODOS DE TRABAJO

A fin de garantizar la efectiva participación de todos los integrantes del grupo se ha adoptado una metodología de trabajo que tiene como base el análisis y confrontación de la experiencia cotidiana de cada uno de los integrantes, procurando partir de las necesidades y dificultades más sentidas en la acción educativa y la selección democrática de las temáticas a discutir.

La Metodología de Trabajo ha tomado forma a través de los llamados TALLERES PEDAGOGICOS,

“El cambio de la educación está dado cuando los maestros que trabajamos directamente en el aula asumamos nuestra responsabilidad como una responsabilidad con la sociedad”.

30

los cuales han sido definidos por el propio grupo como “una técnica de trabajo que permite generar conocimientos en grupo e individualmente. En él aprendemos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, aprendemos a aprender de otros compañeros, aprendemos haciendo, recreamos el conocimiento y buscamos alternativas que nos lleven en nuestra relación maestro-alumno-comunidad a clarificar el papel orientador del maestro.”

“El taller parte del análisis de nuestra práctica, descubre y reconoce las habilidades de cada uno de los participantes, valora su individualidad en la medida en que cada uno aporta sus saberes y experiencias y plantea alternativas acordes con la realidad analizada.”

Si bien el trabajo del Grupo de Ubaté reivindica la práctica y la experiencia del maestro como su fuente principal de conocimiento, también da particular importancia a las contribuciones de investigadores y especialistas en los temas educativos y procura su participación, “sin crear dependencia del asesor y procurando que sus aportes encajen dentro de las necesidades del grupo”.

La coordinación y preparación de cada uno de los talleres contempla la planeación de actividades como definición de objetivos generales, selección de áreas de trabajo complementarias al tema principal, documentación y definición de recursos a utilizar, elaboración de guías de trabajo con preguntas de reflexión y análisis, dinámicas de trabajo en grupo e individual, actividades de recreación e integración, elaboración de guías para la formulación de alternativas de solución o recomendaciones.

Como se desarrollan de manera práctica los Talleres Pedagógicos? Dejemos que sean los propios miembros del Comité, quienes nos cuenten su experiencia.

Veamos como se desarrolla el Taller

— Iniciamos integrando el grupo, colocándonos en disposición de trabajo, buscando el conocimiento mutuo a través de juegos y dinámicas que hacen referencia al tema.

— Presentamos luego a los talleristas la programación para recibir los aportes necesarios y/o los cambios que consideran convenientes en cuanto a orden contenidos y horarios.

— Presentamos guías de reflexión y análisis que abarcan diferentes tópicos del tema (forma-contenido) para diagnosticar entre todos la realidad concreta de nuestro trabajo.

— Hacemos luego una puesta en común para presentar el diagnóstico y para hacer un primer acercamiento a la problemática mediante la discusión.

— Luego profundizamos más, a partir de lo discutido en la puesta en común y del diagnóstico. Lo hacemos a través de guías y por grupos utilizando caricaturas, fotocopias, investigaciones, canciones, etc.. También hacemos exposiciones de elementos nuevos que ayudan a orientar el análisis. Se trata de descubrir las implicaciones de nuestra práctica (descubiertas en el diagnóstico) en lo que se refiere a la formación ideológica dada a los alumnos. Generalmente se descubre la contradicción que hay entre el tipo de alumno que le entregamos a la sociedad y el tipo de hombre que esa sociedad necesita para su transformación.

— A continuación buscamos alternativas acordes con las necesidades pedagógicas del proceso de conocimiento y desarrollo de las capacidades del alumno y con el proceso de transformación social. Esto lo hacemos a través de guías de trabajo y lo exponemos con coplas, dibujos, dramatizaciones, discursos o en la forma tradicional de plenaria.

De esta manera, cada tallerista se apropia de un nuevo saber para tratar de llevarlo a la práctica.

— Finalmente hacemos una evaluación, teniendo en cuenta los logros, las fallas, las inquietudes y sugerencias para próximos talleres.

— A lo largo del taller, hacemos juegos y dinámicas especiales que ayudan a mantener vivo el interés por participar y aportar:

Logros que hemos obtenido

1. Reconocer nuestra capacidad intelectual para proponer alternativas pedagógicas.

2. Reconocer que en la relación maestro-alumno inconscientemente estamos fortaleciendo los valores contrarios a la solidaridad, a la identidad de clase, a la autonomía, a la democracia y al desarrollo de los niños.

3. Integrar a los maestros que trabajan con niños y con jóvenes.

4. Tratar de cambiar el estilo de trabajo: respetar la capacidad del alumno, empezar a respetar sus creencias y su cultura, tratar de acabar el autoritarismo y reconocer lo importante que tienen los alumnos en la escuela.

5. Desarrollar un pensamiento crítico frente al saber social y al saber pedagógico.

6. Hacernos conscientes del mal que causan al alumno los elementos que a diario manejamos y que constituyen el Currículum oculto, como la ironía, el nominalismo repetitivo, la sordera intermitente, la educación física como una forma de disciplina y las respuestas arbitrarias.

7. Reconocer la experiencia de otros compañeros y enriquecerla.

8. Empezar a asumir conscientemente la función social que cumplimos como educadores en la medida en que nos hemos apropiado críticamente del saber social y pedagógico.

9. Participar activamente en la preparación y desarrollo de los Talleres.

10. Poder incidir sobre la práctica pedagógica de otros compañeros para hacer un trabajo en cada Escuela o Colegio.

11. Iniciar una relación de mutuo respeto y corresponsabilidad en la comunidad Educativa.

Estos logros y el proceso que ha tenido el grupo, nos hace llegar a la conclusión de que el cambio de la educación está dado cuando los maestros que trabajamos directamente en las aulas asumimos nuestra responsabilidad como una responsabilidad con la sociedad.

Además entendemos que cambiar una formación ideológica adquirida a través de nuestra vida con unos valores autoritarios de irrespeto a los demás, de egoísmo, de imposición, etc., es muy difícil, pero que es nuestro deber hacer concordar el pensamiento de cambio social con la práctica pedagógica para ir creando el hombre nuevo potencial capaz de construir una sociedad justa.

La breve reseña que hemos realizado de la experiencia del Grupo Pedagógico de Ubaté constituye un alentador ejemplo para el conjunto del movimiento pedagógico y al igual que otras valiosas experiencias regionales, son un signo promisorio de la respuesta que ha encontrado la política de la Federación de promover un amplio movimiento de reflexión y análisis de la práctica y orientación de la acción educativa con miras a levantar una alternativa pedagógica y educativa.



Las inquietudes generales entre los maestros por la experimentación de la Reforma Curricular en el Distrito Especial de Bogotá, a partir de 1970, crearon la necesidad de dar una dirección por parte de los sindicatos del magisterio en el terreno de los aspectos pedagógicos.

Esto sirvió como base para la conformación de la actual comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores, la cual ha venido abriendo caminos en este importante campo de lucha no sin pocas dificultades.

El año pasado, sobre la evaluación de nuestra experiencia, diseñamos un plan que implicaba una división del trabajo al interior de la comisión y que abarca cuatro aspectos: los talleres y seminarios; análisis de la política educativa; publicaciones y el Centro de Documentación y Biblioteca.

Hoy queremos presentar algunos elementos sobre lo que hemos considerado debe ser un Centro de Documentación como un aporte para el desarrollo de similares experiencias en otras regiones del país.

Los Centros de Documentación Pedagógica

COMISION PEDAGOGICA DE LA A.D.E.

El Centro de Documentación se plantea como objetivo fomentar la investigación, para ello pondrá a disposición de los docentes y estudiantes toda la información, documentos, técnicas de investigación que permitan alcanzar este objetivo.

También se plantea como un punto de apoyo en el desarrollo de las tareas de las comisiones, de talleres, seminarios, publicaciones.

En la Comisión Pedagógica, creemos que un centro de documentación puede contribuir a lograr que los maestros realicemos el diagnóstico de nuestra realidad educativa, social y económica; a comprenderla y plantear posibles soluciones; a desarrollar las formulaciones teóricas metodológicas que respondan a nues-

tros intereses, en fin, será un grano de arena en esa inmensa tarea que es la elaboración, por parte de los educadores, de alternativas pedagógicas que fortalezcan la educación pública y desarrollen una cultura popular.

OBJETIVOS

1o. Objetivos Generales

El Centro de Documentación de la ADE, tendrá por objeto rescatar y sistematizar:

- La información, producto de la práctica pedagógica diaria de los maestros.
- Los elementos que hacen parte de nuestra tradición pedagógica y cultural.
- El universo informativo que al estar relacionado con el

quehacer educativo le permitan al maestro y a la comunidad en general ser instrumentos de acción.

2o. Objetivos Específicos

- Captar y difundir entre los maestros la información sobre prácticas, teorías, y materiales pedagógicos.
- Dar la oportunidad a docentes vinculados a procesos de investigación, planeación, etc., de profundizar en el análisis de la problemática educativa colombiana.
- Crear en el educador el interés por la investigación y la lectura.
- Servir de organismo auxiliar de la Comisión Pedagógica.

FUNCIONES Y SERVICIOS

1o. Recolección de Información

- a. Recolectar información sobre prácticas, metodologías, programas y teorías pedagógicas.
- b. Reunir toda la información posible sobre áreas de ciencias humanas directamente relacionadas con el aspecto educativo.
- c. Recopilar artículos de diversas publicaciones, a nivel nacional como internacional, relacionados con la educación.
- d. Recoger información sobre instituciones, disposiciones y recursos educativos en el plano nacional y extranjero.
- e. Lograr toda clase de información de aspecto técnico-pedagógico, científico, cultural y recreativo.
- f. Recolección del material resultante de conferencias, seminarios, talleres, informes, simposios, etc..
- g. Consultar catálogos, resúmenes y guías, relacionadas con el tema.

2o. Clasificación, Registro y Archivo

Para cumplir sus propósitos al centro le corresponderá:

- a. Clasificar toda la información recolectada.
- b. Registrar adecuadamente la información recopilada.
- c. Archivar las informaciones de tal forma que se facilite su rápida consulta.

3o. Divulgación

Será responsabilidad del Centro de Documentación:

- a. Dar a conocer la información reunida a quienes la soliciten.
- b. Difundir informaciones mediante publicaciones regulares.

4o. Renovación de Información

El centro de Documentación cuidará de mantener permanentemente actualizada y que esté de acuerdo con sus objetivos y funciones.

Procedimientos

1o. Recolección de Información

El centro abordará la recolección de información escrita y no escrita.

En su fase inicial, el Centro de Documentación utilizará los siguientes procedimientos para la recolección de la información:

1.1. Obtención directa:

La información se obtendrá directamente mediante:

- a. Visitas a organismos oficiales.
- b. Visitas a organismos e instituciones, normales y facultades de educación.
- c. Visitas a organizaciones sindicales y grupos de trabajo pedagógico.

- d. Visitas a editoriales especializadas.
- e. Entrevistas a maestros, docentes directivos y demás personas vinculadas a la educación.
- f. Contacto por correspondencia o personalmente con redes internacionales de información.

- g. Correspondencia con grupos de trabajo pedagógico a nivel internacional.

1.2. Obtención Indirecta

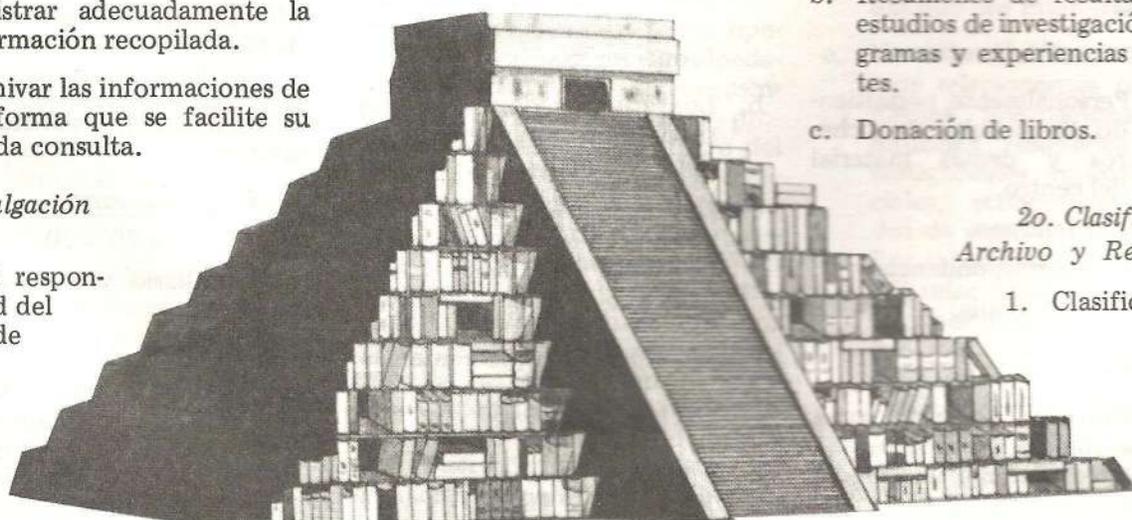
La información se podrá obtener indirectamente por:

- a. Adquisición de publicaciones periódicas.
- b. Suscripción a publicaciones especializadas.
- c. Adquisición y lectura de libros.
- d. Consultas a centros de documentación y bibliotecas.
- e. Fotocopias.

1.3. Otros Medios:

También serán fuentes de información:

- a. Suministro de resúmenes o sinopsis de tesis y monografías de grado relacionados con la educación y donados por sus autores.
- b. Resúmenes de resultados de estudios de investigación, programas y experiencias docentes.
- c. Donación de libros.



2o. Clasificación Archivo y Registro

1. Clasificación:

“Los centros de documentación pedagógica buscan contribuir al estudio, investigación y formulación de alternativas educativas por parte del magisterio”.

Se estudiarán varios sistemas de clasificación y se adoptará el más conveniente para este Centro de Documentación. Vale anotar, que recomendamos el sistema de indicación coordinada basada en el empleo del lenguaje descriptivo

2. Registro:

La información disponible en el Centro será registrada utilizando fichas temáticas.

3. Archivo

Los documentos y registros de propiedad y bajo la responsabilidad del centro, serán archivados en folderes y archivos.

3o. Divulgación

Para la divulgación el centro adoptará:

1. Información Directa:

- a. Personalmente, permitiendo la consulta de ficheros y demás material del centro.
- b. Por teléfono.
- c. Por correspondencia.
- d. Por fotocopia.

2. Publicaciones:

Cuando las informaciones sean objeto de especial interés se difundirán por medio de:

- a. Revista de la Comisión Pedagógica.

- b. Otras publicaciones cuando el funcionamiento, la expansión, la importancia y el volumen de información disponible lo muestren conveniente y permitan al centro obtener una buena reputación.

3. Otros

Como ayuda educativa el centro producirá sonovisos y material audiovisual que ofrezcan al maestro claridad sobre un tema específico que podrán ser utilizados en forma individual o colectiva.

4o. Renovación de Información

Con el fin de mantener actualizada la información se seguirán los siguientes procedimientos:

- a. Se examinarán, corregirán, complementarán y sustituirán periódicamente las informaciones.
- b. Los criterios de selección y sustitución serán discutidos oportunamente.
- c. Las fichas y demás documentos cuando se desactualicen serán remitidos a bibliotecas y/o centros educativos.

Recursos para la implementación

1. Recursos Humanos

De manera inmediata el centro de documentación demandará asignación especial de personal y será atendido por el equipo de Centro de Documentación de

la Comisión Pedagógica. Contará además con la colaboración permanente de maestros que se integren a él.

En el futuro, cuando el Centro se consolide, deberá contar con personal especializado en su funcionamiento, para lo cual se hará necesario establecer un manual de funciones para un mínimo de tres personas: Director, Asistente y Secretaría.

2. Recursos Financieros y Materiales

La etapa inicial del Centro demandará erogaciones especiales. En cuanto a fichas, archivadores, publicaciones, grabadoras y demás útiles se solicitarán en medida mínima y en consonancia con las posibilidades presupuestarias del sindicato.

En el futuro será conveniente que se fije una asignación presupuestaria para la asignación de publicaciones, etc..

Posteriormente el Centro de Documentación deberá contar con:

- Proyector sonoro.
- Telón de 70 x 70.
- Mobiliario y equipos de oficina.

Ubicación

Para la ubicación definitiva del Centro de Documentación, recomendamos que se tengan en cuenta las siguientes características locativas:

- Local adaptado o creado específicamente con este fin.

- Con una sola puerta de entrada y salida.
- Donde funcione únicamente el Centro de Documentación.
- El local debe tener las condiciones necesarias para proteger el material de la luz, la humedad y los insectos.
- Mobiliario, equipo y espacio adecuados.
- Tener en cuenta las medidas de seguridad tanto para el personal como para materiales.



Evaluaciones

Para un mejor cumplimiento de sus objetivos en Centro realizará dos tipos de evaluación a saber:

1. Evaluación de necesidades:

Para detectar las necesidades del usuario se hará necesario hacer evaluaciones periódicas que permitan tener un criterio más claro acerca de la selección y renovación de la información.

2. Evaluación de servicios

Con esta evaluación se pretende obtener información sobre cual ha sido el aporte hecho por el centro a sus usuarios, y a partir de esto:

- a. Encontrar nuevas técnicas para la recuperación y presentación de la información.
- b. Saber si el material está siendo subutilizado o no.
- c. Determinar cual es el impacto producido por la información en términos del desarrollo de la comunidad magisterial.

Para realizar las evaluaciones se hace necesaria la elaboración de los instrumentos adecuados.

Cronograma

El cronograma presentado estará sujeto a cambios especial-

mente en base al rubro presupuestal.

Red de Investigación

Las redes son cadenas de instituciones o individuos interesados en intercambiar resultados de investigación.

El Centro de Documentación dará especial atención a la formación de la red de investigación con el fin de participar en la difusión y recepción de información, documentos, métodos de investigación, actividades de formación y capacitación de docentes, planes de estudio, resultados de experiencias, de innovaciones en procedimientos pedagógicos que realiza el magisterio, tanto a nivel nacional como internacional.

Esta red nos permitirá cooperar con otras comisiones pedagógicas en la tarea de intercambiar experiencias, generar procesos de investigación dentro del magisterio, de recuperar o relieves aquellos hallazgos educativos que lo merezcan. Así los maestros podemos convertirnos en clientes de los últimos resultados de investigaciones que nos ayudarán a mejorar nuestra práctica pedagógica, a elaborar alternativas de las políticas educativas del gobierno y contribuir a la formación intelectual y humana del magisterio.

Para lograr esto nos vincularemos con las otras comisiones pedagógicas, instituciones educativas y centros de investigación, tanto nacionales como internacionales.

La red se integrará a tres niveles:

- a. Nivel local. En Bogotá, intercambio de información con centros educativos e instituciones oficiales y privadas de distintas disciplinas que tengan alguna relación con nuestra labor pedagógica.
- b. Nivel Nacional. Utilizaremos la infraestructura que posea la FECODE para relacionarnos con otras comisiones pedagógicas nacionales, con universidades regionales e instituciones oficiales y privadas que nos interesen.
- c. Nivel internacional. Buscaremos relacionarnos con organismos internacionales que difundan resultados de investigaciones educativas, sociales, económicas, resultados de seminarios, foros, etc. Por intermedio de la FECODE relacionarnos con organizaciones magisteriales de América Latina, con el fin de conocer, intercambiar experiencias docentes, sindicales, políticas que nos ayuden a comprender nuestro proceso educativo.

FUNDAMENTOS Y PROPOSITOS DEL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

PRESENTACION

El documento que a continuación publicamos ha sido difundido varias veces a nivel nacional. Lo incluimos en este primer número de la Revista Educación y Cultura, porque constituye la base teórica inicial del movimiento pedagógico y porque representa la obra colectiva de un grupo de intelectuales y maestros vinculados a la organización del movimiento pedagógico.

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.

Esas formulaciones iniciales buscan provocar un debate, y generar una corriente de ideas. Ciertamente, éste hasta ahora comienza.

La indiferencia teórica asumida consciente e inconscientemente y la ausencia de un ideario pedagógico autónomo y coherentemente desarrollado son problemas que deben ser resueltos. ¿Por qué renunciar a nuestro derecho de pensar con cabeza propia? ¿Es posible delegar en otros nuestra tarea crítico-reflexiva?

Un espíritu verdaderamente libre no puede ser sino aquel que conoce la realidad, comprende sus límites y sus posibilidades transformadoras. Aquí la sentencia filosófica tiene plena validez: la libertad presupone el conocimiento de la necesidad.

documento

1. NUESTRO QUEHACER Y NOSOTROS

Todo educador tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo.^{1/} De múltiples maneras y en diverso grado, quien enseña se preocupa por mejorar la calidad de su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas. Sin embargo, esos esfuerzos tropiezan frecuentemente con dificultades relacionadas con el control estatal o institucional, la incomprensión de algunos padres de familia, la insuficiencia de recursos y la falta de tiempo.

Nuestros esfuerzos de cambio en el terreno pedagógico se ven considerablemente limitados por su carácter aislado. Siendo casi siempre individuales, carecen de un respaldo colectivo, que podría provenir de los compañeros de trabajo, de las organizaciones sindicales y aún de la comunidad.

Una y otra vez, las dificultades de nuestro diario quehacer y los obstáculos con que chocan nuestros esfuerzos de cambio nos llevan a preguntarnos qué sentido tiene lo que hacemos, y qué entendemos por una buena educación. De nuevo, estas reflexiones suelen quedarse a nivel individual y ven así limitadas sus posibilidades de desarrollo y de trascendencia.

Es necesario agruparnos, reunirnos, para que nuestra reflexión sobre lo que hacemos logre llegar más lejos, para que las ideas de los educadores se difundan vigorosamente entre los mismos educadores, para que colectivamente rescatemos, defendamos y ejerzamos el derecho a orientar y a mejorar nuestro trabajo. *Se trata de conformar una corriente de ideas y de intentos prácticos, de modo que muy pronto se manifieste una presencia fuerte de las iniciativas de nosotros, los educadores, en el campo educativo.* Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados: en esto consiste, en primera instancia, el movimiento Pedagógico.

2. NUESTRO QUEHACER Y LA COMUNIDAD

El aprecio y el respeto que sienta hacia nosotros la comunidad y el sector social en el que trabajamos depende en buena parte de nuestro compromiso con nuestro trabajo. Ese aprecio es una de las condiciones para que la comunidad colabore con nosotros en los esfuerzos por una educación que sea realmente de mejor calidad y esté más al servicio de sus necesidades. Es claro también que ese reconocimiento constituye una vía de acercamiento para poder comprometernos con la comunidad en la solución de otros problemas.

De nosotros depende en una buena parte, por ejemplo, el que los padres no se contenten con asegurar formalmente una educación cualquiera para sus hijos, sino que también participen activamente en discusiones pedagógicas y se comprometan aún más, y

en forma más fundamentada, en las luchas por las condiciones necesarias para una buena educación.

A los educadores, nos corresponde en particular la tarea de intervenir en la formación de los criterios con los cuales la colectividad considera y juzga la educación. No podemos seguir dejando en manos de los medios masivos de comunicación y de los discursos electorales, la conformación de la manera socialmente imperante de ver la educación.

Por estas razones, el Movimiento Pedagógico va más allá de nuestro gremio: Conciérne y aspira a involucrar amplios sectores sociales.

3. LOS ULTIMOS TIEMPOS

El resurgimiento de la preocupación por lo pedagógico no aparece casualmente, responde a una necesidad. En las dos últimas décadas, la educación ha sufrido grandes cambios. Como resultado de los procesos económicos y políticos, las maneras de comprender la educación, las formas de orientarla y organizarla y las estrategias del Estado para apoyarla y controlarla se han transformado. Paralelamente, se han modificado, por lo general deteriorándose, las condiciones de trabajo y la imagen social del educador.

El afianzamiento de un modelo de desarrollo capitalista en nuestro país se vió acompañado de grandes cambios culturales y políticos. Las ciudades crecieron vertiginosamente y el país dejó de ser predominantemente rural. Aunque el Corcondato sigue vigente, y a pesar de sus múltiples esfuerzos de acomodación, la religión y en particular la Iglesia^{2/} han venido perdiendo poder, a la par que los medios ma-

1/ Es necesario recordar permanentemente que el presente es un documento para la discusión. No pretende contener verdades definitivas e incuestionables. Por el contrario, cada una de sus afirmaciones suscita y debe suscitar preguntas y problemas. La primera afirmación. "Todo educador tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo", sugiere por ejemplo múltiples interrogantes: ¿Es falsa? ¿No debería decirse más bien "Todo educador tiene al principio la voluntad de hacer bien su trabajo"? ¿O se trata acaso de un asunto "subjetivo" y secundario? ¿O es un supuesto indispensable para poder interesarnos por nuestro papel cultural y en particular por nuestro quehacer? ¿O sólo adquiere sentido después de discutir qué entendemos por "educar bien"? ¿O acaso algún educador desea voluntariamente hacer mal su trabajo? ¿Y cuál es la relación entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas? En el documento se encuentran elementos para abordar estas preguntas. Y también para plantearse muchas otras.

2/ Sin embargo, en el seno de la Iglesia han aparecido sectores de religiosos comprometidos decididamente con las luchas populares.

“El estado colombiano ha venido impulsando políticas que inciden negativamente en la calidad de la educación y evadiendo su responsabilidad de asegurar la educación real de los sectores populares”.

sivos de comunicación (controlados por las grandes compañías y el Estado) ejercen cada día un influjo mayor. En este campo de fuerzas culturales, *los educadores, que entre tanto hemos crecido numéricamente, podemos llegar a constituir una de las pocas fuerzas culturales relativamente independientes frente al poder del capital y del Estado.* La imposibilidad de un control total de nuestro trabajo hace que tengamos la posibilidad hasta cierto punto de ser jueces y orientadores de nuestro quehacer. De ello se derivan responsabilidades históricas que debemos explicitar y asumir. Es mucho lo que podemos y lo que debemos hacer en el campo de la cultura.

4. EL FRENTE NACIONAL Y LA “MODERNIZACIÓN” DE LA EDUCACION

El Frente Nacional puso fin a las largas luchas ideológicas entre los dos partidos tradicionales, luchas en las cuales se destacaba el valor político de la educación y se enfrentaban concepciones distintas de la misma.

En la ausencia de discusión ideológica en torno a los problemas educativos entre los dos partidos, prosperó la demagogia y la jerga con pretensiones científicas de la tecnología educativa de origen norteamericano. La moda tecnocrática pretendió desde entonces desplazar la filosofía y la política. No es casual que la Reforma Educativa, adelantada sistemáticamente por los últimos gobiernos independientemente de su color político, tienda a remplazar principios y fines ideológicos y políticos de la educación por criterios aparentemente neutrales como la racionalización y la eficiencia.

En las Facultades de Educación, e incluso en muchas Normales, se quiso borrar de un solo golpe las corrientes pedagógicas vinculadas a nuestra historia cultural. A pesar del debate que se suscitó a raíz de la introducción del enfoque conductista en educación, debate en el que muchos educadores jugaron un papel importante, el conductismo siguió pretendiendo ser el enfoque hegemónico. Presente también en forma más o menos explícita en la Reforma del Currículo y en muchos cursos de capacitación, este enfoque logró incluso penetrar en nuestra forma de hablar. Desafortunadamente, esa discusión tendió a convertir-

se en un debate entre corrientes de la Psicología, y todo ocurrió como si los educadores —desarmados ante los discursos científicas— hubiéramos aceptado que la Psicología entrara a mandar en nuestro campo. Se dió una súbita pérdida de proporciones: En vez de apropiarse críticamente el educador de elementos conceptuales provenientes de la Psicología, una corriente psicológica pretendió apoderarse del conjunto de la educación.

Así, frente a la ingerencia cultural que significa la promoción de la tecnología educativa en el país y frente a la hegemonía reciente 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 nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer.*

5. LA AMPLIACION DE LA COBERTURA ESCOLAR

Paralelamente, en los últimos veinte años se ha dado un innegable proceso de ampliación de la cobertura escolar. El número de alumnos ha crecido en todos los niveles. Esta ampliación cuantitativa —en buena parte ligada a la necesidad de reforzar la ilusión de un Estado democrático— se hizo en desmedro de la preocupación por la calidad de la educación. El Estado —que ni siquiera ha logrado garantizar educación pública primaria para toda la población— ha venido limitando sistemáticamente el gasto público en educación. Además, ha venido adelantando una campaña publicitaria en la que se atreve a presentar el gasto en educación como la vena rota del presupuesto nacional.

Lo escandaloso es que, precisamente en aras de la reducción de costos, el Estado ha venido de tiempo atrás tomando medidas como la implantación de la doble jornada, la cual con el tiempo parece haber tenido graves consecuencias. ¿Puede una medida como ésta, que tal vez tendría justificación si fuera provisoria, convertirse en permanente? ¿Cómo afecta las condiciones y la calidad del trabajo docente? ¿Cómo se conjuga con el deterioro del salario real? ¿Hasta cuándo nos resignaremos los educadores a



una vida dominada por el rebusque en desmedro de nuestra responsabilidad cultural?.

6. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE EDUCACION

El Estado colombiano ha venido impulsando políticas educativas que inciden negativamente en la calidad de la educación y ha evadido los costos políticos y económicos que implicaría asegurar una educación real de los colombianos. Sus esfuerzos en esta dirección han estado orientados más por la idea de control que de fomento. Las pruebas nacionales del ICFCES, por un lado, y el Programa de "Mejoramiento Cualitativo"^{3/} son las iniciativas más visibles en esta dirección. ¿Hasta qué punto son medidas remediales que no atacan los problemas de fondo y que pretenden represarlos evitando precisamente sobre-costos?

En qué grado con las pruebas del ICFCES concentra el Estado un poder que hasta ahora era disperso? Y, sobre todo, ¿hasta qué punto ese tipo de pruebas no tiene un efecto corruptor sobre el quehacer educativo? ¿Padres, rectores, profesores y alumnos no descuidan la elaboración de sus propios criterios, para guiarse única y exclusivamente por los resultados en las pruebas? ¿tiene sentido una educación orientada fundamentalmente hacia el éxito en una prueba? ¿Cuáles son los efectos —en particular sobre la capacidad de argumentación y redacción— de las preguntas en forma de test que esas pruebas han contribuido a popularizar?

En cuanto al programa del "Mejoramiento Cualitativo" cabe preguntarse si la reforma curricular no es más que el intento de sustituir la imperiosa necesidad de una mejor calificación del maestro por un diseño detallado de sus actividades. A los ojos de muchos los programas del Decreto No. 1710 —al menos tal y como fueron interpretados por las editoriales y asimilados acríticamente por las Normales— no son más que una escuela de pasividad y sumisión. ¿Pero los nuevos programas no lo son aún más por el grado de detalle con que se prefigura sobre el papel el proceso educativo y sus resultados? ¿En qué medida, a pesar de sus aspectos novedosos, el currículo no es un paso más hacia un mayor control del quehacer educativo por parte del Estado, en detrimento de las posibilidades de autonomía del educador?

Estas políticas de "Mejoramiento Cualitativo", han mostrado además ya en la práctica, su limitada incidencia en un verdadero mejoramiento de la educación ofrecida. Ellas no resuelven problemas de fondo que siguen siendo el de la formación y la autoformación del maestro y el de sus condiciones de vida y de trabajo.

Finalmente, la determinación de lo que se ha de entender por educación de calidad no es asunto tri-

“El Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer”.

vial. En rigor debería hablarse en plural, no de calidad sino de calidades. *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.*

7. LA ESCUELA: DE “ASCENSOR SOCIAL” A “SALVAVIDAS LABORAL”?

La ampliación de la cobertura se vió acompañada de grandes cambios en la manera de ver la educación. Esta pasó a ser presentada y a ser vista prioritariamente como un medio de “movilidad social”. ¿Hasta qué punto y con qué consecuencias sustituyó esta idea el debate ideológico sobre la educación? En realidad, bien pronto para muchos sectores sociales la educación representó tan sólo la posibilidad de luchar individualmente contra el deterioro del nivel de vida y escapar al creciente desempleo.

A la par que nuestra imagen social perdía cierta aureola tradicional, nos vimos obligados a aceptar condiciones de trabajo radicalmente inadecuadas, y tuvimos además que hacer frente a exacerbadas aspiraciones individualistas en nuestros estudiantes, e incluso a veces en el seno de nuestro gremio. En la escuela misma tendió a reinar el criterio radicalmente antisolidario y muy propio de la sociedad capitalista del “sálvese quien pueda”. ¿Pero tiene sentido una escuela animada por el deseo de ascender socialmente o por la competencia desesperada por asegurar algún empleo? La educación parece haber dejado de ser la condición indispensable para una verdadera democracia política —como lo pudo ser, por ejemplo, para algunos liberales de comienzos de siglo—, para convertirse en un aparente instrumento de promoción o de supervivencia individual o familiar. De este modo se preparó, en el terreno de la ideología, el camino hacia la privatización y la autofinanciación que pretenden hacer de la educación una “inversión individual”.

De todas maneras, 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.

8. NUESTRO MALESTAR Y LA NECESIDAD DE COORDINAR ESFUERZOS

Los procesos anteriormente descritos no podían sino desembocar en un fuerte malestar que se manifiesta incluso en nuestro quehacer cotidiano. ¿Se ha reducido nuestro oficio a una simple forma de ganarnos el pan? ¿Hasta qué punto somos actores de un gran simulacro, partícipes involuntarios de un gran engaño? ¿Hasta qué punto nuestra resistencia a las políticas educativas del Estado ha sido relativamente confusa? ¿No nos hace falta comprender mejor el sentido que tiene o debería tener nuestro quehacer?

Aquí y allí, en forma más o menos dispersa, vienen surgiendo brotes de inconformidad y de conciencia. Aparecen cuestionamientos a diversos niveles y desde distintos puntos de vista. En diversas regiones del país, en diversos sectores del magisterio, se lucha por desarrollar la identidad y la imagen del educador y por asumir responsablemente su compromiso con la comunidad. Muchas de estas iniciativas se quedan aisladas y con frecuencia ni siquiera se divulgan. Hace falta comunicación y debate. La discusión pedagógica, cuyo punto de partida es la tolerancia por la diversidad de puntos de vista, tiene un papel constructivo: debe permitir que las diversas posiciones pedagógicas se formulen y se elaboren, cualificándose en el debate. Presupone también que la identidad del educador se rescate, se desarrolle y se asuma en toda su complejidad. Se trata de ir produciendo elementos para comprender mejor y orientar más conscientemente nuestro quehacer cotidiano y asumir nuestra responsabilidad cultural en el momento actual.

En el seno del Movimiento Pedagógico, todo ese esfuerzo de comunicación y de reflexión crítica debe acompañarse, no solamente, de un esfuerzo paralelo de estudio e investigación sobre las políticas educativas oficiales, sino también de un esfuerzo para vincular al Movimiento Pedagógico aquellas iniciativas de crítica y renovación que tiendan a reorientar las Normales y las Facultades de Educación con criterios compatibles con el desarrollo del Movimiento Pedagógico.

La coordinación de estos trabajos es indispensable para preservar y ampliar nuestra autonomía, nues-

tro poder sobre nuestro trabajo y también para aprender a emplear responsablemente sus posibilidades. La presencia del Movimiento Pedagógico en los diferentes frentes de transformación de la educación aumenta nuestras posibilidades de que, a los cambios educativos impuestos en forma por lo general arbitraria desde arriba, opongamos una transformación desde abajo. *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.*

9. EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

Si el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, realizado en Agosto de 1982, resolvió impulsar a nivel nacional un Movimiento Pedagógico Democrático Popular, lo hizo porque comprendió la necesidad de tal movimiento en la circunstancia histórica actual.

La educación en su conjunto, tanto la que tiene lugar en la escuela como la que se da fuera de ella, tiende a convertirse en un proceso social cada vez más importante, y no puede por lo tanto abandonarse a su propia inercia. Así lo han comprendido las clases dominantes y sus asesores. En el interior de esas clases se ha abierto paso la consigna "Nos podemos dejar la educación en manos de los maestros". A través del Estado, esas clases pretenden imponerle conscientemente una orientación precisa a la educación del país. Sus pretensiones chocan con los intereses de la Nación y con los criterios de las clases populares, del Magisterio y de la Federación Colombiana de Educadores. FECODE considera sin embargo, que su acción no puede limitarse simplemente a rechazar esa ingerencia del Estado en la práctica pedagógica. Los educadores no deben quedarse únicamente en el cuestionamiento de las reformas.

Recientemente se han puesto en marcha dos grandes programas complementarios: La Reforma Curricular y el Mapa Educativo. Lo que caracteriza estos planes es la *ingerencia del Estado en la intimidad misma del quehacer educativo*. El objetivo principal del Estado es el manejo centralizado y meticuloso del proceso educativo mediante una radical renovación de los mecanismos de control. Su interés es lograr que la actividad cotidiana del educador se realice fielmente conforme a sus disposiciones. Con la asesoría de organismos internacionales como la O.E.A. y mediante la aplicación de estrategias como el *diseño instruccional*, desarrollado en los Estados Unidos en los años 70, el Estado quiere reinar como amo y señor absoluto en la escuela. Así pretende desconocer el carácter de trabajadores de la cultura que tiene el

^{3/} De este programa hace parte central la Reforma Curricular que estando en fase "experimental" fue impuesta —al menos formalmente— a toda la primaria pública del D. E.

educador, como también sus tradiciones e innovaciones pedagógicas, y su derecho a orientar su trabajo.

FECODE reconoce por supuesto la creciente importancia social de la educación y la necesidad de que ésta reciba una orientación acorde con el desarrollo de las posibilidades históricas del país y con los intereses de transformación social expresados en las luchas populares. Por ello FECODE considera que la orientación de la educación no puede dejarse en manos de las clases dominantes y comprende la necesidad de luchar contra el monopolio, por parte de esas clases, de la dirección de los cambios en educación. Estos tienen implicaciones culturales tan grandes que se hace indispensable que las *clases interesadas y los trabajadores de la educación*, a través de sus más diversas formas de expresión y de organización, tomen la palabra y la iniciativa. 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. *Pero el Movimiento Pedagógico no es sólo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores.*

El XII Congreso enfatizó la importancia de un frente fundamental de desarrollo y fortalecimiento del magisterio que hoy debe ser reconocido en su plena significación cultural y política: El Pedagógico. Allí, el educador defiende y afirma su carácter de trabajador de la cultura y expresa su voluntad de no descuidar ninguno de los frentes de la actividad política e ideológica. No se trata pues de que en aras de la pedagogía el educador olvide su carácter de asalariado y de ciudadano y descuide las luchas que como tal debe seguir librando.

Esa respuesta creativa y positiva —que no se queda en el rechazo a la política oficial, sino que va en busca de proyectos pedagógicos alternativos— cuenta afortunadamente con la existencia de múltiples gérmenes de iniciativa pedagógica surgidos aquí y allá, en forma más o menos aislada o espontánea. Ante las nuevas circunstancias, esos embriones cobran una gran importancia y su experiencia merece ser recogida y elaborada.

FECODE reconoce el carácter amplio y de base que debe tener el Movimiento Pedagógico. Las organizaciones sindicales de los educadores y su Federación deben jugar en él un papel importante, reconociendo y fortaleciendo los embriones del movimiento allí donde existen y creándolos donde aún no han surgido.

Para contribuir al desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico FECODE se ha comprometido con las siguientes iniciativas:

“La reflexión colectiva ha de apuntar hacia una práctica pedagógica más conscientemente orientada y a concretar la idea de un educación al servicio de las clases populares”.

42

- La creación, organización y sostenimiento del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes;
- El impulso a la formación y al fortalecimiento de comisiones pedagógicas regionales;
- La publicación de la Revista “Educación y Cultura”;
- La organización y realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional.
- La organización del Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública.

10. Propósitos del Movimiento Pedagógico

Los propósitos centrales que el movimiento pedagógico recoge y que inspiran las iniciativas aprobadas por el último Congreso de FECODE son los siguientes:

- a) Adelantar, mediante discusiones, talleres, seminarios, escritura 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 el educador se encuentra involucrado. Esta reflexión ha de apuntar hacia una práctica pedagógica más conscientemente orientada, y a ayudar a esclarecer y concretar la idea de una educación al servicio de las clases populares.
- b) Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del Magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la *búsqueda de alternativas pedagógicas*, difundiendo y sometiéndolas a la crítica y a la reelaboración colectiva. Para ello es conveniente divulgar y estudiar experiencias pedagógicas realizadas en otros países, especialmente en Latinoamérica, así como apropiarse críticamente de resultados de la investigación educativa. Además es necesario defender y ampliar paralelamente las condiciones de autonomía necesarias para esa búsqueda teórica y práctica.
- 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. Esta lucha, en la que entra en juego el poder cultural de los educadores, requiere investigación sobre las políticas educativas del Estado con el fin de poder desarrollar con agilidad respuestas sustentadas teóricamente.
- d) Preocuparse inmediatamente, como parte del compromiso con una educación democrática y popular, por el *fortalecimiento de la educación pública* lo que significa luchar por la ampliación de su cobertura y principalmente por mejorar su calidad, lo cual implica, en particular, reivindicar la independencia intelectual y cultural de los educadores. Inevitablemente habrá que revitalizar la discusión sobre el carácter clasista del actual sistema educativo nacional.
- e) *Luchar por mejores condiciones de trabajo*, explicitando y sustentando las necesidades y mostrando las implicaciones pedagógicas de las condiciones imperantes. Se trata de buscar a todos los niveles, dentro y fuera de la escuela, el respaldo necesario para el logro de mejores condiciones de trabajo para alumnos y profesores, requisito insalvable para una mejor educación.
- f) Contribuir a fundamentar y orientar, en forma acorde con los criterios que vaya configurando el Movimiento Pedagógico, las iniciativas tendientes a:
 - Transformar la educación impartida en los centros de formación de docentes,
 - elevar el nivel de formación del futuro magisterio,
 - desarrollar formas de capacitación que conduzcan a una profesionalización del actual magisterio,
 - establecer estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente.

POR UN MOVIMIENTO PEDAGOGICO DEMOCRATICO Y POPULAR

Conclusiones del XII Congreso de FECODE

A la luz de la consigna "EDUCAR Y LUCHAR POR LA LIBERACION NACIONAL", se trata de que el magisterio, bajo la orientación de su organización sindical aborde su actividad diaria en tres campos que se complementan y no se excluyen:

— El maestro como trabajador de la cultura, con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico. Un maestro que aprenda junto a sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad pero también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente.

El maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales. El maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares, entre ellas las del campo educativo. Solidarios con las luchas de todos los trabajadores, y el pueblo colombiano.

La respuesta del magisterio debe ser coherente y contundente como es la política del régimen. A grandes planes elaborados por un ejército de técnicos, con suficiente financiación, no podemos oponer respuestas parciales y simplemente contestatorias.

La fuerza potencial de la organización sindical del magisterio debe despertarse. Es necesario responder a la necesidad histórica de conducir certámenes en esta nueva fase que comienza en la vida de FECODE.

En el magisterio, han existido siempre corrientes pedagógicas. En razón de la política que ha adelantado la organización sindical del magisterio, se han visto estimuladas o desalentadas. En estos momentos, las diversas corrientes pedagógicas en el seno del magisterio vienen cobrando fuerza de una manera natural. A FECODE, le corresponde cumplir su papel en el estímulo a estas corrientes, en la extensión hacia los lugares en donde no tienen presencia y en general, en la coordinación nacional de todos los esfuerzos pedagógicos desarrollados por el magisterio, coordinación que supone también, entregar al magisterio una política que oriente su trabajo en este terreno, unos instrumentos administrativos y de difusión.

En estos momentos la tarea central del magisterio, en materia educativa, es despertar inquietudes y hacerse a instrumentos para desarrollar un amplio movimiento pedagógico democrático y popular. Pero este trabajo debe tener como norte, el que el magisterio, en desarrollo de este proceso, pueda elaborar su propio proyecto pedagógico, que enfrente con solvencia la política educativa del gobierno y contribuya de manera real a la liberación nacional. De este proyecto pedagógico debe apropiarse el magisterio y será tarea de su dirección sindical, hacer que el maestro lo aplique en su práctica diaria. Simultáneamente la organización sindical, deberá avanzar en este campo orientado a la lucha y movilización del magisterio y el pueblo de tal manera que logre arrancar del gobierno la adopción de aspectos centrales de las propuestas pedagógicas que se elaboren por parte del magisterio y el respeto a las escasas garantías democráticas existentes en la educación.

En cuanto al Movimiento pedagógico Democrático Popular, acuerda:

- A. Impulsar un movimiento pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad. Por lo tanto la lucha por una pedagogía y educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política, que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo.
- B. El movimiento pedagógico debe involucrar a los maestros de todos los sectores oficiales y privados, rurales y urbanos, preescolar, primaria, secundaria, universitaria.

Igualmente, estudiante y padres de familia, así como también grupos de investigadores e instructores que hagan aportes a nivel de la educación.

- C. Como una de las formas de concretar el Movimiento Pedagógico se realizará el Congreso Pedagógico Nacional que deberá abordar aspectos básicos de la política educativa, como son el Mapa Educativo, la Reforma Curricular, la Educación Contratada, la capacitación docente, entre otros; como también el problema pedagógico y las propuestas alternativas.

Con el ánimo de garantizar el máximo de participación de los diferentes estamentos y su preparación, el Congreso Pedagógico Nacional se realizará en el segundo semestre del año 83, convocado por FECODE.

- D. Impulso a un censo nacional educativo que sirva de instrumento para la investigación educativa.
- E. FECODE convocará el I FORO NACIONAL POR LA DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA Y LA CULTURA, como una de las formas de movilización del magisterio, los estudiantes, padres de familia y organizaciones populares por un presupuesto real y adecuado para la educación. Su preparación debe partir de la realización de foros regionales.
- F. FECODE impulsará la publicación de una revista pedagógica trimestral que se llamará "Educación y Cultura". Ella tratará sobre problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura.

Tendrá como objetivo principal promover y desarrollar

dentro del magisterio y los sectores educativos en general, el movimiento por una pedagogía y una educación democrática, por lo tanto, estará abierta a las corrientes de pensamiento democrático y revolucionario y se dirigirá con un criterio amplio y unitario.

- G. Para atender la comunicación con el magisterio y la opinión pública en general, FECODE dispondrá de un programa radial. Se define éste como un programa de carácter informativo y educativo y se denominará "La Voz de los Educadores". Su orientación estará a cargo del Comité Ejecutivo, quien la ejercerá a través de una comisión de tres de sus miembros.

H. Sobre la DIRECCION PEDAGOGICA NACIONAL

1. Para garantizar el desarrollo del Movimiento Pedagógico y la realización del Congreso Pedagógico Nacional, la FECODE creará "El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes".
2. Los objetivos del Centro serán:
 - a. Impulsar el Movimiento Pedagógico a nivel nacional, lo cual implica:
 - 1) El estudio y la investigación de las políticas educativas y la problemática pedagógica.
 - 2) La orientación de la práctica educativa del maestro en el aula.
 - 3) La elaboración de la revista pedagógica de la Federación.
 - 4) Creación y dirección de un centro de documentación educativa.
 - b. Capacitación política, sindical y pedagógica del magisterio.
3. El Centro contribuirá a la preparación y realización del

Congreso Pedagógico Nacional.

4. Organización:

- a. El Centro de Estudios e Investigación Docente será una entidad adscrita a la Federación, con personería jurídica propia y bajo la dirección del Comité Ejecutivo.
 - b. El organismo de dirección del Centro será el Consejo Directivo, compuesto por su Director, el Secretariado de Asuntos Culturales y Recreación, el Secretario de Organización y Educación Sindical y un representante del grupo de investigadores de la educación.
 - c. El Centro tendrá un Director, quien será especialista en el área de investigación educativa con vinculación laboral de tiempo completo.
 - d. Para el cumplimiento de sus objetivos, el Centro vincular maestros e investigadores interesados en la problemática educativa y pedagógica.
5. Financiación:

El Centro tendrá presupuesto propio con los aportes de FECODE, auxilios nacionales e internacionales y de sus propias producciones. FECODE destinará el 20% de su presupuesto para su financiación.

Los sindicatos regionales del magisterio deben empeñarse en promover el estudio e investigación de la problemática educativa, pedagógica y cultural. Para esto impulsarán las COMISIONES PEDAGOGICAS que trabajarán articuladas al trabajo del Centro de Estudios Investigaciones Docentes en el impulso del Movimiento Pedagógico la realización del Congreso Pedagógico Nacional y el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública y la Cultura.

Historias de Maestros

Por: JESUS ALBERTO ECHEVERRY S.*

1. Presentación

Se trata en principio de contar cuatro pequeñas historias que ilustran las vicisitudes en la vida moral e intelectual del maestro en los procesos de legitimación de su oficio en el ámbito social y del saber. Se toma el término *contar* en el sentido fuerte en que se emplea en las Mil y Unas noches: "en las historias cotidianas se plasman los movimientos más imperceptibles de los rostros de los hombres, hasta dibujar una figura que lejos de ser continua se agrieta paso a paso a medida que fluye por entre la historia la figura. Por esa grieta la palabra escapa de la muerte a la vida. Scherezade agrietó el círculo de la muerte con el flujo de sus palabras hasta el amanecer."^{1/}

En la primera historia se trata de describir brevemente a principios del siglo XIX el conjunto de relaciones que en su proceso de constitución estableció el maestro con el salario, el Estado centralizador, las regiones, la Iglesia, la familia y los vecinos. Es la historia de un Maestro en busca de su reconocimiento económico y social.

Esta búsqueda chocó con numerosos obstáculos, sobre todo a nivel del salario y de la moral, puesto que este recién llegado era para los vecinos como alguien digno de desconfianza en el terreno moral e indigno a su vez de ser recompensado por su labor pedagógica. Los prototipos de este maestro que lucha por sobrevivir, por ser, por permanecer son: Luis Vargas Tejada, José María Triana y Sebastián Mora. Pioneros de la pedagogía en la nueva República.

1/ Conversaciones con Olga Lucía Zuluaga. La presencia de Olga en este contexto se puede definir parodiando al autor de "Debajo del volcán": "con una mano escribo y con la otra me apoyo en OLGA".

La segunda historia se remite a dos personajes centrales: Dimitas Arias y Zeferino Guadalete, creados por el Maestro Tomás Carrasquilla. La historia de Dimitas Arias nos permite describir las formas espontáneas de emergencia del maestro en un ámbito salvaje y montuno. Los acontecimientos no tienen lugar en la capital, por el contrario, suceden como diría el mismo Carrasquilla en la Patagonia, lejos de la capital, sus leyes y sus doctores, se trata por lo tanto de aparecimientos marginales, no decretados desde el Estado Santanderista. Estos dos personajes ilustran dos vías de legitimación del oficio de maestro, en el siglo XIX. En ambas el maestro muere social y pedagógicamente, en ambas la espontaneidad supera a la Pedagogía y el maestro muere después de un breve parto.^{2/} Sin embargo, no se trata de las mismas muertes, en el caso de Dimitas Arias se produce la defunción de un maestro que ha recibido su estatuto del Magisterio de la iglesia y de su impotencia corporal^{3/}; en el caso Zeferino Guadalete muere una intelectualidad snobista y sin noción de región o territorio, una intelectualidad que quiso que los hijos de los montunos presentaran sus certámenes en Francés y que aparentó un saber universal que no tuvo^{4/}. Estas historias se pueden ubicar en el siglo XIX, pero segmentos de ella se encuentran regados a todo lo largo y ancho de nuestra historia.

La tercera descripción se ha denominado "Historia de los maestros Gamonales", una descripción de las modalidades de inserción del maestro en el juego de fuerzas a nivel municipal y que constituía a los maestros-gamonales en el punto de cruce a nivel municipal de diversas formas de poder y saber, dado que no actuaban sólo como detentadores del poder político (Presidentes del concejo o de los directorios políticos, llegando incluso a organizar piquetes de aplanchadores en la época de la violencia). En el espacio del saber se erigieron en verdaderos mandarines de la cultura: fundadores de la academia de historia y de la lengua, de sociedades de ornato, directores de escuela, poetas y conspicuos historiadores municipales. A esta hegemonía sobre el saber y sus instituciones se le debe sumar un poder Bio-político sobre los cuerpos materializado en un abultado número de esposas y amantes, amén de una gran cantidad de hijos.^{5/}

No solo practican los maestros gamonales un monopolio sobre el saber y la sexualidad sino que eran diestros en el arte de la usura, aún más en el arte de retener las nóminas de los maestros para prestárselas luego a los maestros a un interés alto. Como una última característica de estos soberbios Mandarines podemos enunciar su ubicación en el nudo gordiano en que se definen las relaciones del poder y el saber.

En esta tercera modalidad de historia que tiene como uno de sus instrumentos el testimonio oral, el movimiento pedagógico actual encuentra un espacio en el cual el maestro puede transformarse en un in-

vestigador de su propia realidad pues se trata de explorar ese campo que Mao llamaba "El panorama de la sabiduría popular". Para decirlo con otras palabras, se trata de indagar por las formas que asumió en nuestro país la adecuación social de la práctica pedagógica. No extraña que se pretenda menospreciar la relación directa y no delegada del maestro con su práctica y su saber, aduciendo una hipotética incapacidad científica del maestro, en un país en donde la sociedad civil ha sido constreñida en su desarrollo y por el autoritarismo estatal de corte Santanderista que le ha impuesto a las instituciones del saber una normativa no fundada en el consenso sino en la fuerza coercitiva. La anemia de la sociedad civil, incide gravemente en el desarrollo de las instituciones del saber científico que ven en gran parte reducidas sus condiciones de existencia a la docencia.

Negar al maestro el derecho a investigar su propia práctica equivale a mantenerlo sumido en la pasividad, en la sumisión ciega a otros intelectuales que niegan la existencia específica y autónoma de su territorio. La mejor forma de dar salida a este impase consiste en que el movimiento pedagógico acoja la consigna de propugnar por la formación de un intelectual colectivo del movimiento pedagógico que responda por la intersección de la práctica pedagógica con otros saberes sean estos científicos o no, generando un proceso interdisciplinario en donde el maestro instalado en el saber pedagógico defienda su derecho a investigar la forma como los saberes científicos han sido pedagogizados a través de la práctica pedagógica en los distintos niveles del sistema educativo.

Lo otro es ir dotando al movimiento pedagógico de formas organizativas abiertas, que destierren de los grupos de estudio el caudillismo retórico como formas de cohesión de los mismos y retomen la experiencia de las tertulias literarias como modelos de un aglutinamiento fundamentados en la conversación y en la cotidianidad.

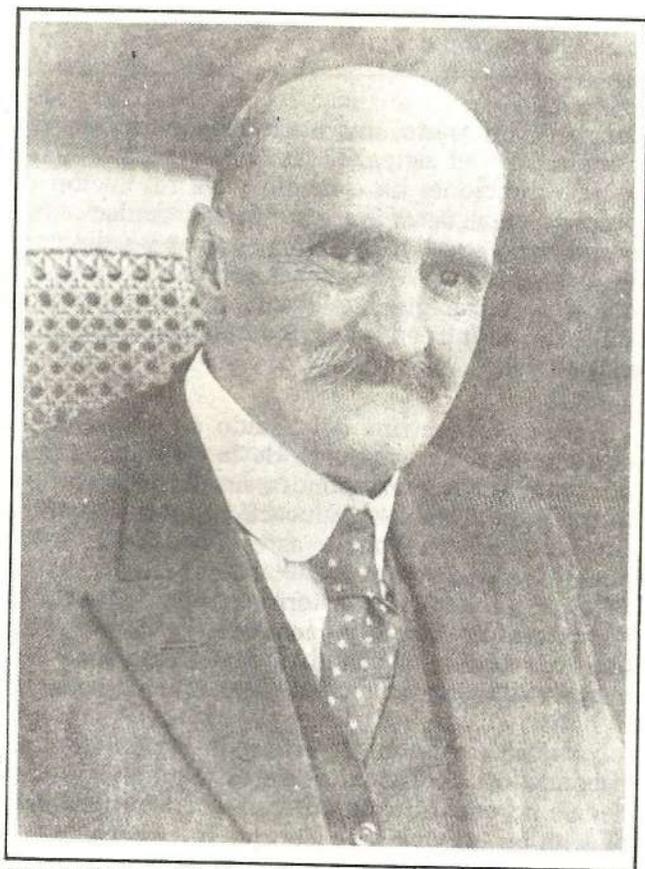
El trabajo sobre las relaciones entre la Pedagogía y el horizonte de la sabiduría popular permite la cons-

2/ Carrasquilla, Tomás, Dimitas Arias, Edit. Bedout, Medellín, 1969, p. 541.

3/ Ibid, p. 548. "Cuando el padre Ignacio, protector declarado de Dimas, persuadióse de que este era un inválido, se dió a entender que era preciso inventar algo para librarlo del hambre. Desde luego, se le ocurrió hacer de él un maestro-escuela".

4/ "Como todo vanidoso llegó a creerse a sí, propio sus mismas invenciones, y la autosugestión crea los héroes. Hartos escasos y someros eran sus cacareados conocimientos; pero lo que no sabía lo inventaba, que para el caso es lo mismo. Bien se le ocurría, en su cacumen, que entre enseñar y engañar no existen mayores diferencias; que tanto dan las suposiciones de un pobre domine como las hipótesis de un sabio esclarecido" Ibid., p. 659.

5/ Echeverry, Alberto. Una perspectiva de análisis sociológico de los sujetos de la práctica educativa, Universidad de Antioquia, Medellín, Mimeógrafo, 1978, p. 21.



Tomás Carrasquilla: su obra *Dimitas Arias* es un valioso aporte a la reconstrucción histórica de los maestros.

trucción de una red de información sobre la práctica pedagógica que comprenda desde la documentación escrita hasta el chisme.

La cuarta modalidad de historia la hemos denominado: La analítica pasional del maestro, la cual tiene por referencia el cuerpo como un modelo de potencia, como productor de la vida y la muerte; el maestro no se describe por lo que piensa o dice, sino por la forma o el color de sus nalgas, el funcionamiento de su digestión, el color de su piel, el olor de su cadáver, los flujos de su cuerpo y los colores de su iris.^{6/}

Los otros criterios que tiene en cuenta esta minuciosa analítica para describir al maestro son: las relaciones del maestro con el matrimonio, la sexualidad, el dinero, la pedagogía jesuítica del cuerpo, la usura, la abogacía, la escuela, la pedagogía, el tipo de hombre a formar y el tipo de virtudes a inculcar en el proceso de enseñanza.

El maestro de escuela de Fernando González se lee y piensa a sí mismo a partir de su cadaverina, de la misma forma que cada uno de los lectores se siente Manjarrés.

Cada una de las historias de estos personajes no habrían podido ser contadas a los maestros sin los



Fernando González: en "*El Maestro de Escuela*" dejó una imagen del maestro en el presente siglo.

conocimientos que nos brindó la investigación sobre la historia de la práctica pedagógica en el siglo XIX y en general, en Colombia en todas sus épocas.

2. Los múltiples comienzos del oficio de maestro en el siglo XIX

¿Dónde estarán?, me preguntó por quienes ya no son, como si hubiera un dominio en el devenir que se pudiera congelar y lo pasado pudiera ser lo presente, la posibilidad y la duda.

Donde estarán (repito) los maestros que fundaron, en olvidados callejones de poblaciones perdidas en la geografía apenas naciente, la secta de la tiza y el tablero?

¿Dónde estarán aquellos que pasaron, dejando una imperceptible huella en la memoria, una anécdota en la historia, una huella de tiza en los vecinos, y que sin lucro terminaron sus días al pie de los tableros?

Los busco en sus archivos, en los cuentos del maestro Carrasquilla, en las historias que de la pasión

6/ Vallejo, Félix Angel, *Un novicio con Lucas de Ochoa*, Gama Ediciones, Medellín, 1960, p. 103.

hizo el maestro Fernando González, en los leccionarios en la palabra del alumno y en el testimonio oral de aquellos que sobrevivieron a las plagas de Egipto, en todo lo que guarde los secretos de esa chusma valerosa en cuyos hombros ha cabalgado la historia de Colombia.

¿Qué oscuras escuelas habitará la sombra de aquel que era una sombra de rebeldía y jacobinismo, Luis Vargas Tejada, esa voz que denuncia las alcantarillas que pasan por el centro de la escuela?^{7/} y las voces de los Intendentes de Casanare, Boyacá, Cauca, dejando escapar de sus labios frases lapidarias:

“Maestros que viéndose mal pagados todos desisten”^{8/}.

* “Los jueces se pasan todo el año cobrando del vecindario, este no paga o lo hace tarde y de mala gana, los maestros de escuela la abandonan cuando les falta el sueldo, y al fin todo trabajo es perdido”^{9/}.

* “El director de la Escuela normal de esta capital ha tratado las piezas que deben servir para local de ello, en 16 pesos mensuales y solicita se le diga de qué fondos debe pagarse este arrendamiento.

* Dígnese pues V. E. promover esta resolución de V. E. el Vicepresidente de la República”^{10/}.

Una mitología de decretos lentamente se anula en el olvido, una canción de necesidad y miseria se ha perdido en los sórdidos legajos del ministerio del interior.^{11/}

En sus múltiples comienzos, el oficio de maestro crea un turbio pasado irreal que de algún modo es cierto, pues el fue al mismo tiempo y bajo el mismo género: panadero, sacristán, zapatero, aventurero, ex-presidiario, vago, doctor en leyes, militar, veterano de guerra, regular. . . su figura se enturbia en la danza loca que generó el proceso de emancipación. Un recuerdo digno de haber muerto peleando, en una esquina de los *setenta o de los ochenta*^{12/}.

Pero, hay algo que mueve a los maestros en los dos siglos, algo que se puede llamar la *Menesterosidad de la práctica pedagógica*. Ayer en el siglo XIX era una lucha por las condiciones de existencia de la práctica pedagógica, en otras palabras, la lucha por la presencia del maestro como ser social, en particular en la práctica económica, y la lucha del maestro por diferenciarse ya de otros sujetos como el cura, el doctor en leyes o en medicina, ya de instituciones como la iglesia, ya de discursos como la moral, la ley, la Gramática; en síntesis en el XIX las luchas apuntan a ganar las condiciones de existencia para una práctica que como la pedagógica funda su identidad en la exis-

tencia de un sujeto, una institución y un discurso específico. En el siglo XX las luchas hacen referencia a las condiciones de ejercicio y de resolución de la práctica pedagógica, ya sea en sus articulaciones con la práctica económica, con prácticas no discursivas, lo que valida tanto las luchas económicas y políticas como la estrategia que frente al saber pedagógico trata de definir en estos momentos el movimiento magisterial.

Según la doctrina del Estado en que se apoyaba el Santanderismo, respecto de la instrucción pública al estado no le correspondía sino la financiación de lo que hoy se llamaría educación superior, pero nuestro anónimo intendente agrega más adelante “Los pueblos contribuyen con el mayor disgusto”, hacia 1828 es todavía el magisterio, un ejército del silencio compuesto de héroes y gente del tropel, que desertan con extraordinaria facilidad. En el comienzo no tuvieron nada y lentamente las abandonaron todas.

Mientras que en el vértice de la pirámide los juriconsultos vomitaban decretos que luego los Intendentes no encontraban en sus recorridos por los pueblos de las provincias, hacer que le es devuelto al *Estado* por sus mismos funcionarios como una *No existencia*.

El maestro emerge como un apéndice del cura y la familia, del uno necesita para convencer a los vecinos de la necesidad de su sostenimiento y de la otra como hospitalidad y caridad, pero además debe el maestro emerger sometido a la vigilancia del ojo del

7/ Luis Vargas Tejada, Maestro de Nemocón, al Intendente de Cundinamarca. Nemocón octubre 20 de 1923. Min. de InTr T 108 F. 202. Fichas elaboradas por Oscar Saldarriaga, Auxiliar de Investigación Proyecto Historia de la Práctica Pedagógica, S. XIX.

8/ Oficio del intendente de Boyacá, Cristóbal de Vergara, al Secretario de Estado, sobre instalación de escuelas y pago de maestros. Tunja, Febrero 6 de 1828. MIN INST PCA - REP Ti 107 F 596 a A. N. C.

9/ Idem.

10/ Cristóbal de Vergara, Prefecto de Cundinamarca al Secret de estado de Cundinamarca en el Despacho del interior. 1830. Bogotá, Junio 11 de 1830. Min Int T. 108 F. 299. A. N. C.

11/ Se hace referencia a uno de los materiales más valiosos que hallamos durante la exploración documental en el archivo nacional, referentes a los padecimientos de los maestros en los inicios de su oficio, éstos documentos están en peligro de perderse debido al mal estado en que se encuentran.

12/ Hace referencia a las luchas que libró el magisterio colombiano, por sus reivindicaciones económicas y en pro de su estatuto docente. Este origen múltiple y diverso ha dotado al maestro de una sensibilidad para captar los dolores de nuestro pueblo y para acompañarlo como sucedió en el siglo XIX en la gesta emancipadora.

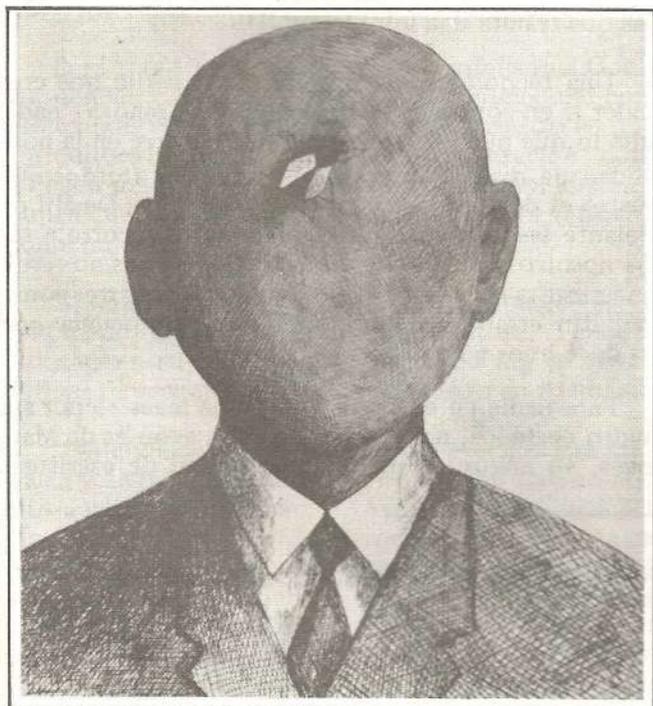
párroco, especialmente en todo lo que hace relación a la moral, por ello en la resolución que acompaña el nombramiento del padre Fray Domingo Nieto como director de la Escuela de primeras letras de Chiquinquirá se hace énfasis en la enseñanza en los dogmas de la religión, y de la moral Cristiana.^{13/}

Los intendentes, los jefes políticos de las regiones, los párrocos van dejando un testimonio y es que el maestro de estos primeros tiempos sólo existe como mandato de la ley o como palabra.

La historia de los maestros gamonales y de Dimitas Arias

Sólo nos referiremos a las perspectivas que para el movimiento pedagógico pueden abrir éstos trabajos fundamentados en los testimonios orales y en la literatura, que serían los instrumentos básicos para levantar la historia regional de los maestros. Esta historia regional daría cuenta pormenorizadamente de las relaciones del maestro con el clientelismo, lo que permitiría la denuncia de la forma como los distintos funcionarios e intelectuales de provincia (Alcaldes, Abogados, Médicos, Curas, Visitadores) recortan la vida del maestro no sólo en problemas relacionados con la libertad política, sino con la vida afectiva y pasional del maestro en la provincia.

Las historias regionales abren al movimiento pedagógico el mundo de lo local y marginal permitiéndole a este la formulación de políticas que tengan en cuenta las diferencias regionales tanto de clase, etnia, lingüísticas, geográficas, de nación..., etc.. En otros términos plantear en Pedagogía los problemas de las



minorías nacionales: indios, negros e incluso los problemas que el bilingüismo ha planteado a los inmigrantes colombianos en USA. En última instancia levantar como bandera del movimiento pedagógico "el respeto a la diferencia"^{14/}.

Mencionaremos para finalizar este punto los posibles efectos de las investigaciones regionales sobre los sistemas de enseñanza descentralizado, como la universidad a distancia, haciendo posible exigir que estos sistemas de enseñanza no sean instrumentos de colonización regional, sino por el contrario de conocimiento de las regiones y de formulación de las metodologías propias a ellas, y para la apropiación de los saberes que realmente le sirven; posibilita el contacto del M. P. con las experiencias pedagógicas extrainstitucionales surgidas en el seno de la sociedad civil al margen de la acción estatal como es el caso de la educación sindical, la educación de adultos, la educación preescolar, la especial y todas aquellas modalidades formales o no, que de una u otra manera participan de la enseñanza como objeto de trabajo y que serían las fuerzas que confluirían a largo plazo en un congreso pedagógico. Ahora, si, un final feliz, los estudios de pedagogía regional son los únicos que pueden hacer que el movimiento pedagógico no sea algo tan centralizado como la presidencia de la República.

3. Imágenes de la vida pasional del maestro

Con el fin de hacer la descripción de las imágenes pasionales del maestro se ha elegido un texto de Fernando González "El Maestro de escuela" en cuya presentación el autor da algunas pautas que permiten a la sensibilidad del lector abrirse a la Narración-Ensayo de la trágica vida del maestro de escuela Manjarrés: las imágenes giran en torno del *Deseo*¹⁵ de escritura del maestro, en otras palabras, su deseo de transformarse en un intelectual, en un intelectual esclarecido, creador no-subalterno. Como contrapartida se presentan los obstáculos que impiden al maestro ser un intelectual creador, obstáculos que no proceden de cierta naturaleza malévol del maestro, sino de la "descomposición del yo, que es el ambiente del fenómeno", ' grande hombre incomprendido; de la culpa; de la psicología del matrimonio, del mecanismo de cierto género de muerte, la que padeció don Quijote; del entierro, del cementerio y de la caridad"^{15/} sentimientos cuya causa ubica González en el estado social Capitalista:

"Las filosofías de Manjarrés habían ido matando el interés vital de esta santa. Adiviné un asesina-

13/ Nombramiento del P. Fray Domingo Nieto, director de la escuela de primeras letras de Chiquinquirá. Tunja, Enero 18 de 1825. Min Int Pea. T 107 F. 443 v. A.N.C.

14/ Ver Estanislao Zuleta, "Elogio de la Dificultad".

15/ Spinoza, Etica, p. 249.

“Dónde estarán los maestros que fundaron, en olvidados callejones de poblaciones perdidas en la geografía apenas naciente, la secta de la tiza y el tablero?”.

50

to, el peor e inconciente, pues lo ejecuta el estado social capitalista por medio del “maestro de escuela”: ir poseyendo con nuestras obsesiones a un ser inocente. ¡Ir poseyendo o contagiando lenta e inconcientemente al ser que nos está más próximo, e ir viendo en sus miradas el aparecimiento de la película y mortecina...! Nunca sospeché al dirigirme a la casa vieja de enfrente que iba a un gran acopio de agonías, a vivir el drama del proletariado intelectual”^{16/}.

González enuncia otros factores que conjuntamente con el estado social capitalista contribuyen a frustrar la vocación intelectual del maestro, tales como: el clientelismo, la vigilancia del cura, la persecución ha que es sometido por parte de los partidos políticos tradicionales y la pedagogía jesuítica del cuerpo.

El clientelismo en el caso de Manjarrés se expresa a través de los inspectores de la secretaría de educación:

“Hoy me quitaron la escuela. El inspector Pedro Alejandrino, dijo dizque yo era “un godó hijo de tal”. Yo soy anticlerical y librepensador.

Esta mañana salí, como de costumbre, para que Josefa no se entere de que ya no tengo escuela.

Empeñé los vestidos y los libros en la prendería de Vásquez”^{17/}. A la acción de los inspectores se suma el sometimiento a los partidos tradicionales:

“En este país —dijo él— no quieren sino maestros a su modo, que sean del partido; no ascienden sino los que beben aguardiente con los inspectores de educación. José Vicente tuvo que gastar ochenta pesos en aguardiente de caña para ellos, para que desistieran de mandarle a Heliconia...”^{18/}.

En la misma dirección de Fernando González, Tomás Carrasquilla destaca la forma como al interior del aula son privilegiados los hijos de los gamonales locales: El monitor de la escuela que dirigía Dimitas Arias era Toto Herrera hijo de uno de los más ricos del pueblo^{19/} lo mismo sucede con los monitores en el caso de Zeferino Guadalete.

Lo otro es la historia del cuerpo de Manjarrés y la pedagogía jesuítica: “Hombre tímido en extremo, tipo del solitario por impotencia. Primero fué recadero de abogado y también abogado en su primera juventud; un su tío le tuvo en su bufete y allí aprendió. Estudios donde los jesuítas; con ellos se graduó en introspección, en creerse “condenado”, “perseguido”^{20/}.

Pedagogía que tiene por finalidad el control de los flúidos del cuerpo mediante imágenes como el infierno:

“Su primera experiencia amorosa fue con una joven mulata, fortísima y virgen; ella fue la incitadora y el fracaso en el trance debido a que los reverendos educan a los jóvenes de modo que cuando aman, piensan en el remordimiento y en el infierno, quedando asociado el hecho del amor con tantos dolores y miserias que resulta una inhibición”^{21/}.

Una tecnología del dominio del cuerpo que cree poder ir en contra de la afirmación de Spinoza “nadie sabe lo que puede un cuerpo”, pues se cree en la posibilidad de diseñar una ingeniería de los flúidos que frustró el deseo, lo anticipa y lo reconduce. De ahí en adelante las angustias de Manjarrés nos recorre a todos nosotros, allí donde ha habido maestros no resultan extrañas las imágenes que pintan a Manjarrés como un judío errante yendo de escuela en escuela con sus doce hijos y con Josefa a cuestas.

Para nadie en este país untado de maestro por sus cuatro costados, no le son ajenas las agonías de Manjarrés, su angustia, su hambre, su sed de escritura:

16/ Fernando González. El maestro de Escuela p. 9.

17/ Ibid. p. 40.

18/ Ibid. p. 30.

19/ Tomás Carrasquilla. Dimitas Arias. p. 543.

20/ Fernando González, El maestro de escuela. p. 20.

21/ Idem.

22/ Ibid. p. 92.

“¿Qué amarga es la vida de los “solitarios maestros”, con “sus viejas verdades incomprendidas”^{22/}.

“El hombre es animal social. Por eso, al maestro de escuela “incomprendido”, un gran pánico comienza hacia los cuarenta años a amargarle los amanceres. La gente no permite la libertad”.

González piensa un maestro de carne y hueso, por eso puede dibujar los estragos que el hambre ha dejado en su cuerpo:

“Manjarrés era más bien alto; las piernas largas y flacas. Pero se le veía que había nacido para gordo: era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela; no era esa su condición natural, sino que la padecía”^{23/}.

González es además un Topógrafo, traza el mapa pasional y cultural de circulación de los intelectuales de nuestras ciudades y montañas, unta de boñiga y paisaje las categorías de la cultura occidental, incluyendo la pedagogía, por ello Manjarrés puede plantear unos fines muy pocos gregarios para la escuela:

“Guardaré silencio para no ser locuaz suramericano. Este debe ser el ideal de la escuela: silencio.

Sobriedad, lentitud armoniosa y prudencia, son las virtudes que debo inculcar a los muchachos”^{24/}.

Prudencia es aquella virtud que consiste en llevar adelante de nuestra obra la lucecilla de la inteligencia. La representaré como caminante nocturno que alumbra con lamparilla el lugar para sus pies” Silencio es la virtud de no expresar sino lo que se ha meditado”^{25/}.

Para referirse al maestro como intelectual González emplea el término proletariado intelectual como olfateando el carácter subalterno del maestro en nuestra cultura y que el remite a una frustración: detrás de cada maestro hay un filósofo fracasado, Manjarrés nunca fué capaz de escribir su libro sobre teoría del conocimiento.

El marginamiento del maestro no parece ser un fenómeno exclusivo de nuestra cultura, Theodoro Adorno en su libro *Consignas*, da cuenta de algunas formas de rechazo al oficio del maestro en Alemania:

“Muchos de los motivos de esa aversión son racionales y Ustedes los tienen tan presentes que no necesito analizarlo por extenso. Así, ante todo, la antipatía contra la excesiva reglamentación impuesta por los planes de enseñanza, que, según los caracterizó mi amigo Hellmut Becker, son los propios de la escuela regimentada. También intervienen motivos materiales: la idea de que la docencia es una profesión de hambre persiste más tenazmente de lo que autorizaría la realidad”^{26/}.

Da otros índices del rechazo a este oficio:

“Quien lea, por ejemplo, los avisos matrimoniales que aparecen en los diarios —cosa muy instructiva—, observará que los anunciantes, cuando son docentes de uno u otro sexo, recalcan que no son simples maestros, digamos maestros de escuela. Apenas se encontrará un solo aviso matrimonial de docentes que no esté acompañado por esa tranquilizante aseveración.

La angustia del maestro ante la falta de comunicación con sus estudiantes y ante la violencia que estos ejercen en torno a él es un fenómeno universal. El novelista norteamericano John Updike nos trae la descripción del dolor que experimenta un maestro de escuela secundaria ante la agresión de que es víctima por sus estudiantes:

“Caldwell se dio vuelta y al hacerlo una flecha se clavó en su tobillo. La clase se llenó de risas. El dolor trepó por su tibia, se expandió por los recovecos de su rodilla y siguió más tenso, más estridente hasta llegar a sus entrañas. Sus ojos se volvieron hacia arriba, al pizarrón, donde había escrito con tiza 5.000.000.000, la probable edad en años del Universo. Las carcajadas de la clase que empezaron en un grito de sorpresa hasta llegar a la burla intencional, parecían atraparlo, quitarle la intimidad que tanto deseaba, una privacidad que le permitiera estar a solas con su dolor, para medirlo, analizarlo y conocerlo. El dolor que, como una antena, se extendió por su cabeza y desplegó sus húmedas alas por su pecho hasta hacerlo sentir, en medio de su aturdimiento en el que sólo veía una mancha escarlata, como si él mismo fuese un gran pájaro. El pizarrón, manchado por las huellas de la limpieza de la noche anterior, se aferró a su conciencia. El dolor, parecía empujar su corazón y sus pulmones y al aumentar la presión en la garganta, tuvo la sensación de que su cerebro quedaba suspendido en lo alto, como una bandeja inalcanzable para el hambriento. Algunos de los chicos, con camisas brillando como el arco iris, estaban subidos a los pupitres, con los zapatos llenos de barro y gritando, miraban amenazadoramente al profesor. El bochinche era insoportable. Caldwell se dirigió renqueando hasta la puerta y salió cerrándola sobre el frenético bullicio.”

Este sólo es el principio de un largo recorrido que se debe hacer por la literatura universal que da cuenta de la vida pasional del maestro, su vida de paria.

Quiero poner punto final con un apunte de la poetiza María Helena Quintero “A veces olvido que soy maestra y escribo amor en el tablero”.

23/ Ibid. p. 14.

24/ Ibid. p. 73.

25/ Idem.

26/ Theodor Adorno. *Consignas*. p. 65.

HACIA UN NUEVO ENFOQUE DE LAS RELACIONES PEDAGOGIA Y SOCIEDAD

GUSTAVO TELLEZ IREGUI

Lo educativo en su dimensión social

El planteamiento de una alternativa pedagógica nos conduce inicialmente a la comprensión crítica de las difusas relaciones entre la Pedagogía y el orden social e histórico; y de los no menos controvertidos entronques entre lo PEDAGÓGICO y lo EDUCATIVO. Es decir, se impone a avanzar en el esclarecimiento de la naturaleza social del fenómeno educativo.

Podría parecer reiterativo reivindicar el carácter social de la educación, no obstante, el desconocimiento de este hecho ha permitido muchos de los errores, desfases y contradicciones que atraviesan, como veremos, el desarrollo pasado y reciente de la pedagogía.

¿De dónde proviene la naturaleza social de la educación? y ¿por qué esa presencia de lo social está en todas las esferas y niveles de su organización? En primer término ella proviene de sus funciones a nivel global y macrosocial. A este nivel, su función más evidente es la de servir como agencia de reproducción, mantenimiento (o cambio) y legitimación del orden social

y cultural*. No por sabido, debe insistirse en que la organización social y cultural, en contraste con los sistemas y organismos biológicos, no se reproduce por mecanismos de información biológica o genética y que por lo tanto, sólo por analogía algunos autores han hablado de la educación como del "aparato genético de la sociedad". Los procesos educativos en su multiplicidad (socialización familiar, educación formal, informal, etc.) son un medio necesario aunque no suficiente para la recreación y

* Sociólogo, profesor U. Pedagógica Nacional.

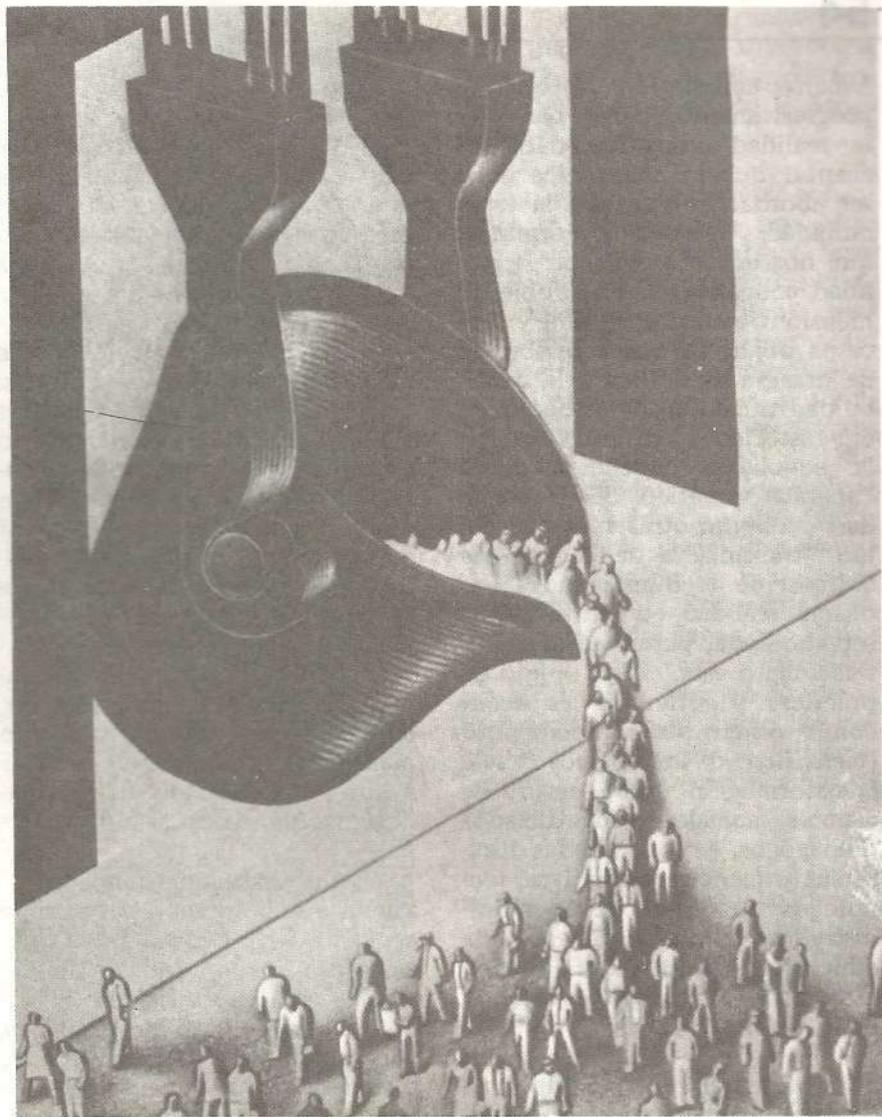
* No se intenta en esta ocasión revivir la polémica, a veces de carácter puramente semántico, que plantean algunos críticos al papel reproductor de la educación. Asumimos que la noción de reproducción involucra no la repetición mecánica y simple del ordenamiento social por parte de la educación y menos aún que dicha reproducción se hace sin conflicto de intereses. Debe aclararse que dependiendo del grado de hegemonía o crisis de los intereses dominantes, las agencias educativas tienden a ejercer su función de reproducción y legitimación social con mayor o menor eficacia. La escuela por lo tanto también puede generar el conflicto y el cambio social en la medida en que éstos son constitutivos de toda formación social.

educación
y sociedad

mantenimiento de la obra social y cultural acumulada de manera contradictoria y desigual por los hombres en su enfrentamiento con el medio; y que por lo tanto, la explicación de la progresión de dicha obra, su prolongación a través de las generaciones debe buscar explicación parcial en los procesos educativos.

Estas funciones de recreación y mantenimiento del orden social y cultural de las instituciones educativas se derivan precisamente de las complejas y contradictorias relaciones que entrelazan éstos dos niveles de la realidad (educación y sociedad). Así, por ejemplo, dentro de la diversidad de funciones reconocidas a la escuela podríamos recalcar las siguientes. En lo cultural su tarea de reproducción tiene un doble carácter: como reproducción de los elementos materiales de la cultura, es decir de las técnicas, destrezas y comportamientos que permiten el control del medio natural y social; y como reproducción del orden espiritual y simbólico, es decir, de los distintos contenidos de la conciencia social e individual (ideologías políticas, religiosas, representaciones estéticas, etc.).

De otra parte y precisamente, por el hecho de estar enmarcados histórica y socialmente, a los sistemas educativos corresponde la legitimación y control de las relaciones sociales, generalmente de las relaciones de dominación de clases y la función económica de formación y selección de los recursos humanos. Pero el carácter y la función social de los sistemas educativos lo encontramos no sólo en sus relaciones externas sino en su propio interior. Las instituciones educativas disponen de sus propias formas de organización social, de una autonomía relativa y de los mecanismos y dispositivos que garantizan el ejercicio de sus funciones sociales. Así, en la escuela, encontraremos re-



laciones sociales de enseñanza-aprendizaje con sus propias formas de autoridad, además de los diversos procesos de control, evaluación, orientación, programación, que a pesar de las opiniones corrientes, no son puramente académicos.

LO PEDAGOGICO EN SU RELACION CON LO EDUCATIVO

Hechas estas anotaciones generales sobre la naturaleza social del fenómeno educativo, adelantamos algunas aclaraciones sobre el significado de lo PEDAGOGICO a partir de su objeto de reflexión-acción (lo educativo). Las afirmaciones corrientes

nos llevarían a pensar que lo Pedagógico es parte constitutiva de la realidad educativa, al menos si reducimos la noción de lo pedagógico a los elementos normativos y operativos que implementan las prácticas en las instancias educativas formales (la Didáctica). Pero ya hemos anotado cómo la realidad educativa no puede restringirse al proceso "nuclear" que constituye la relación de aprendizaje educador-educando en un espacio social definido (aula, hogar, etc.).

De aquí que la reflexión pedagógica mal podría estar limitada a ese único segmento de la realidad educativa. No obstante

haberse constituido histórica y progresivamente como parte de la realidad educativa, debemos aceptar que lo pedagógico debe ser abordado en su propia especificidad. En otros términos, que nos es dado concebir la realidad educativa en una doble dimensión: como estructura y procesos objetivos que contribuyen de manera específica a la continuidad o cambio del proceso socio histórico y cultural, es decir la educación concebida como "aparato genético de la sociedad", o según otras versiones como "transmisora de la herencia cultural de la humanidad". Las misma realidad educativa puede ser abordada, para efectos analíticos, claro está, como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento (científico o ideológico) y de transformación por parte de agentes sociales especializados (Pedagogos, expertos de las disciplinas y ciencias educativas, tecnólogos de la educación, administradores y planificadores de la educación, etc.). Aquí estaríamos ante el campo específico de lo PEDAGOGICO.

Consideramos acertada esta división no obstante su sesgo formal y le encontramos validez si reparamos la evolución histórica de la Pedagogía como una disciplina con una relativa autonomía. Recuérdese que la noción misma de Pedagogía tiene origen y referentes históricos definidos. La sociedad humana (a diferencia de las especies inferiores) conoce desde sus orígenes remotos los aprendizajes sociales que realiza la transmisión espontánea de saberes, técnicas, hábitos, usos etc., mediando la comunicación simbólica. No obstante esas primeras manifestaciones del proceso socializador y educativo no permitían el desarrollo de prácticas y nociones de, lo que avanzado el curso de la humanidad, constituirían el espacio de lo Pedagógico (principios, teorías, métodos y técnicas alrededor de la

acción educativa). Para alcanzar esta fase se requeriría un estadio avanzado de la división social y técnica del trabajo y la aparición de agencias educativas más o menos especializadas con una función social autónoma (la escuela).

La siguiente analogía podría ahorrarnos mayores precisiones. De la misma manera que no nos es dado refundir lo sociológico (como forma de reflexión y conocimiento) en lo social (como objeto del conocimiento), así admitamos que una vez constituido el conocimiento social, éste adquiere capacidad de intervención sobre lo social y que inversamente el conocimiento aparece socialmente determinado; en la misma forma sería válido mantener la distinción analítica a que nos referimos entre lo Pedagógico y lo educativo.

Estas distinciones nos aproximan a la definición del posible estatuto de la Pedagogía ya que, en honor a la verdad, dicho Estatuto, su especificidad disciplinaria, su objeto de acción y conocimiento y su razón de ser, han sido frecuentemente cuestionados en los últimos tiempos. Por constituir este debate un punto de referencia fundamental en la construcción de la propuesta de una alternativa Pedagógica que proponen los educadores colombianos en la hora actual, trataremos de adentrarnos en él.

REFERENTES HISTORICOS DE LA PEDAGOGIA

Un intento de redefinición del Estatuto social y disciplinario de la Pedagogía, nos remite a extraer algunas referencias de su evolución histórica. Dicha evolución, al menos a partir de la Edad Media, período en el cual la acción educativa aparece como mediadora de fines trascendentales, nos muestra que desde entonces y hasta avanzado el siglo XIX, la Pedagogía aparece refun-

dida en el bagaje filosófico y socio-ideológico propio de las distintas escuelas y sociedades que lo sustentan. Principios religiosos, naturalismo, evolucionismo, socialismo utópico y demás variantes ideológicas del racionalismo en occidente invaden lo esencial del cuerpo conceptual y práctico del quehacer de la Pedagogía.

Con la aparición de los primeros aportes de las Ciencias Sociales a mediados del siglo XIX y especialmente de las esquemas iniciales de la "Psicología Experimental" la Pedagogía adiciona a su dogmática filosófico-social estos descubrimientos de la Psicología dando lugar a la aparición de la llamada Pedagogía Científica de corte individualista (Herbart Ziler). Al unísono con la aparición del modelo de la escuela Laica gratuita y universal en Europa la Pedagogía inicia su desarrollo y progresión ascendente acumulando a su haber nuevos aportes de las disciplinas sociales.

En las postrimerías del siglo XIX con el surgimiento de las grandes escuelas sociológicas, aparecen las teorías socio-pedagógicas que en contraposición al individualismo empirista, reivindican el carácter y la función social de la educación, la determinación social a través de los procesos educativos, de los procesos individuales y el papel definitivo de éstos últimos en la constitución de la unidad, la homogeneidad (la heterogeneidad) y el control social. La sociología adquiere el carácter de ciencia fundante de la pedagogía y deberá inspirar sus principios y acciones. Vemos entonces desde finales del siglo, el desarrollo de una nueva disciplina que contribuye a la interpretación del fenómeno educativo (la sociología) y que en adelante hará parte del "corpus" de la pedagogía. Recordemos que los enfoques socio-pedagógicos buscaron sus raíces en la obra



de fundadores de la sociología como Marx, Durkheim, posteriormente Manheim; y que no lejos de esta interpretación estuvieron las tesis de algunos pensadores norteamericanos como Dewey.

Al amparo de nociones sociobiológicas y de tendencias evolucionistas que confluyeron en las distintas variantes del behaviorismo, en las primeras décadas de este siglo la pedagogía incorpora como antesala de lo que más tarde sería la tecnología educativa, los rudimentos de su arsenal operativo (psicometría, sociometría, etc.). Los manuales de pedagogía en boga hasta años recientes traducen claramente

esa tendencia hacia el "didactismo" que privilegia el desarrollo de los medios y técnicas para el manejo del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de los años 30, con las políticas redistributivas reimpuestas por el estado intervencionista y el auge de los sistemas de educación pública, los economistas entrarán al mundo de la educación al iniciar las reflexiones y desarrollar los modelos que irán constituyendo el cuerpo de la economía educativa.

En el período de la postguerra, la pedagogía conocerá un viraje definitivo que traerá incluso los síntomas de crisis y

la pérdida de su propia identidad. Tenderíamos a considerar este período como una etapa de ruptura y reconstitución (reciente) del estatuto de la pedagogía.

En las últimas décadas consolidan su constitución una serie de disciplinas educativas, casi todas ellas derivadas de las ciencias sociales, ya sea con intención científica o normativa y que han venido siendo denominadas con el nombre genérico de Ciencias de la Educación, enseñanza adoptada por los centros superiores de formación docente en éste mismo período. Con este título se reconocerán disciplinas como: la Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Psicología de la Educación, Historia de la Educación, Antropología Educativa, Elementos de la Sociolingüística y hasta las nociones y técnicas de la Administración y la Planeación educativas.

Anotemos además, que la crisis de la pedagogía debe buscar su explicación en el desarrollo de los sistemas educativos y culturales de masas, en el crecimiento acelerado y los cambios evidentes en la composición social de la matrícula escolar. La universalización y relativa democratización, presionada por la creciente demanda social de credenciales educativas ante la expectativa de un mercado laboral con requerimientos cada vez más altos en calificación, se convertirá en un mecanismo de negociación política entre el Estado y las distintas categorías que pretenden usufructuar el servicio educativo.

La nueva dimensión de los procesos educativos, la masificación y diversificación, van configurando y haciendo evidentes las nuevas funciones económicas sociales, políticas e ideológicas que asume la escuela. Resaltará por ejemplo su papel de recambio frente a las agencias tradicio-

nales de control social (iglesia, familia, partidos políticos, etc.). Este escenario presiona hacia una redefinición del estatuto de las disciplinas educativas y hacia una ruptura definitiva en los enfoques tradicionales de la pedagogía. En nuestro medio esta última, se reducía a la reproducción mecánica de una dogmática filosófico-social y de los métodos y técnicas artesanales de la enseñanza (la didáctica).

Consecuentemente en los años 60 y 70 comenzará el desarrollo vertiginoso de los modelos y arsenal tecnológico de la educación que había mostrado su eficacia inicial frente a las necesidades de la estrategia militar y posteriormente en los mercados de la empresa industrial.

Estos hechos enmarcan la estrategia de racionalización, modernización y control que invade los sistemas educativos de América Latina en parte para responder al reto de las crecientes demandas educativas. Los aportes de la tecnología educativa constituyen una buena respuesta a esta estrategia y van a desplazar el espacio de la reflexión y la práctica pedagógica. "En los últimos veinte años la posición acrítica de los modelos tecnológicos en educación en nuestro país, ha impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha tenido como consecuencia el vaciamiento de sentido del término Pedagogía, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas sólo a las prácticas instrumentales de los docentes, perdiendo este término toda connotación con los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social."*

Colombia estaría en este período a la vanguardia en la adopción de los modelos de la planeación y de la administración educativa que facilitarían la inser-

ción de las políticas educativas en los planes generales de desarrollo dependiente que inspira el modelo capitalista.

La nueva situación de las disciplinas y enfoque pedagógicos, significó como dijimos, la explosión de la unidad elemental de la pedagogía tradicional en correspondencia con la ruptura ideológica del optimismo democrático-liberal que durante casi dos siglos, pretendió ver en las metas de la educación, el camino más expedito para asegurar el progreso y la justicia social ilimitadas. Por el contrario, con el estallido de luchas sociales y la ruptura del pretendido consenso socio-político aparecerán cada vez más claras la inequidad y las contradicciones sociales que genera la escuela. No sólo la escuela no contribuye a la creación de un ideal unitario sino que como queda dicho, genera nuevas formas de selección, desigualdad y legitimación social a través de la inculcación de contenidos culturales e ideológicos que lejos de responder, como se pretendía, al interés universal, consolida intereses de las clases o grupos situados estratégicamente en el control del poder económico y político.

Insistimos en que esta evolución y profunda modificación de la naturaleza de los sistemas educativos así como de sus relaciones con el orden social, trascienden y superan el discurso pedagógico ortodoxo (reduccionismo psicopedagógico) le plantean un reto conceptual metodológico e ideológico en el cual su estatuto y función se ven seriamente cuestionados. Por momentos se pensó que la noción y el contenido de las "ciencias de la educación" abarcaban su espacio teórico y en cierta forma la sustituían. Más recientemente el andamiaje de la tecnología educativa, con vocación expansionista, pretendió abarcar y dominar el terreno de la pedagogía, al punto que los iniciados en estos rituales que in-

vadieron nuestros centros de formación docente abandonaron hasta la denominación misma de la disciplina.

Es claro: la función pedagógica, perdió prestigio y hasta adquirió connotación peyorativa. Los escasos defensores de una función y unidad reconstituída de la pedagogía se enredaron en el debate estéril entre quienes sin una adecuada fundamentación sustentaban el carácter científico de la disciplina y aquellos para quienes, con una visión más pesimista, se trataba de un arte o conjunto de técnicas o cuando más, un conjunto de recetas ideológicas en descomposición.

En este debate sobre la legalidad científica o técnica de la pedagogía, se hicieron más opacos los límites entre éste y las ciencias de la educación. Cuando los escasos creyentes de la pedagogía respondieron que su objeto de conocimiento eran las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados de su indagación serían los enunciados sobre la naturaleza y principios del aprendizaje; los psicólogos educativos acudieron a defender su "espacio profesional", asumiendo que esos temas pertenecían a sus terrenos de investigación. Los ejemplos podrían multiplicarse con disputas similares surgidas frente a otras disciplinas sociales.

Hasta los gramáticos contribuyeron en esta tarea de confusión al proponer el cambio de denominación de la PEDAGOGIA por el de ANDRAGOGIA, dadas las inconsistencias etimológicas de un término que designa una actividad educativa que trasciende el ámbito de la educación de la infancia.

* ARACELLY DE TEZANOS. "Notas para una reflexión Crítica sobre la Pedagogía". En: Reflexión Educativa. Centro de Promoción Euménica y Social. Cuaderno No. 1, Julio de 1982.

En suma: la crisis socio-educativa, la avalancha indiscriminada de la tecnología educativa, el prestigio alcanzado por las ciencias de la educación y el síndrome del "complejo pedagógico", terminaron por relegar el discurso pedagógico al tratamiento de las simples técnicas y operaciones de la enseñanza escolar.

De esta manera fue asumido el estudio pedagógico en nuestros centros de formación docente y como el debate jamás superó el estadio de las críticas marginales contra la penetración de la tecnología educativa y no se asumió el planteamiento de una alternativa pedagógica apropiada a las demandas sociales, económicas y culturales de nuestro medio, los maestros se vieron relegados en gran parte a una función burocratizada, acrítica y carente de autonomía.

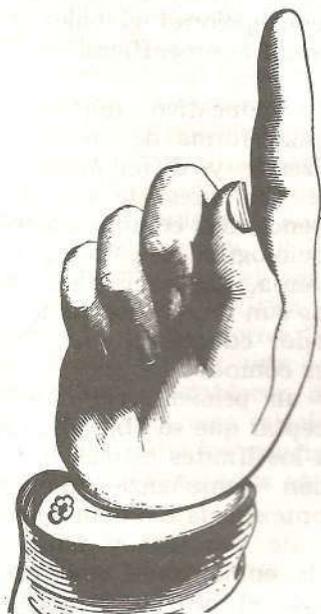
Como se sostiene en algunos estudios en curso, a los educadores se les negó el discurso pedagógico en su dimensión crítica universal y conceptual; se les negó la palabra y el cambio de la crítica; otros asumieron ese papel y se supone que el Estado debería establecer las reglas del juego^{1/}.

Es indudable que entre quienes asumieron parcialmente el discurso crítico de la educación, se destacaron las ciencias sociales, a partir de espacios teóricos conceptuales externos, la más de las veces, al propio medio educativo. Tradicionalmente, al menos de manera formal, el establecimiento de los principios, fines y hasta de las políticas de la educación era competencia de los pedagogos. Pero, al tenor de las rupturas sociales y educativas que anotábamos, dichas tareas se fueron desplazando hacia otras disciplinas (sociología, ciencia política, economía, etc.), obedeciendo al interés de centros de poder también externos a la educación (Estado, gremios eco-



nómicos, iglesia). Pero no sólo los principios, puesto que los objetivos y los medios de la enseñanza fueron dosificados, catalogados, clasificados y formalizados por los especialistas en los "paquetes curriculares" inspirados en las técnicas del diseño instruccional.

Porque, también es cierto, las fórmulas mecanizadas, repetitivas y artesanales de la didáctica clásica, que ciertamente permitían mayor iniciativa al educador y un cierto margen de autonomía, fueron absorbidas por un ritual pedagógico también repro-



ductivo y empirista, por las nuevas técnicas de control y organización de los procesos educativos desarrollados en el ámbito de la tecnología educativa (modelos de programación curricular, técnicas sistematizadas de evaluación, orientación y consejería, "complejos" modelos de planeación y administración educativa, utilización masiva de medios electrónicos para la comunicación educativa, métodos alternos de educación informal y desescolarización, etc.). Este andamiaje tecnológico genera nuevas formas de organización y división del trabajo pedagógico sustituyendo y desvirtuando la relación pedagógica "natural", despersonalizándola y restándole autonomía. Tras el lema de la modernización y de la racionalización se genera el complejo burocrático politizado e ineficiente que hoy conocemos en la administración educativa. "Evidentemente la subdivisión del trabajo que significa el diseño curricular en el campo de la educación puede dar origen a jerarquías sociales. Ante la división entre "expertos" (programadores, tecnólogos, educativos, administradores educativos), y "educadores rasos" (ejecutores), sería natural que algunos sectores de la pequeña burguesía vinculada a la educación se sientan atraídos por la posibilidad de diferenciarse del "simple educador". No casualmente se habla en el ámbito de la tecnología educativa y del diseño instruccional, de los futuros "ingenieros de la educación". Esta jerarquización es muy visible en la cantidad de artículos a través de los cuales la Tecnología Educativa busca reclutar "líderes" para su difusión".²

1/ Alberto Martínez, Olga Lucía Zuluaga, Stella de Martínez, otros investigadores han comenzado a explorar este y otros problemas en un proyecto de investigación universitaria sobre la historia de la pedagogía en Colombia.

2 ANTANAS MOCKUS, CARLO FEDERICI (otros). "La Reforma Curricular y el Magisterio. En: Tribuna Pedagógica. (ADE), julio de 1982.

“Frente a la renovación curricular en curso los educadores colombianos deben ser actores y no agentes pasivos de la formalización burocrática que desde las esferas gubernamentales se busca implementar”.

58

Hacia la reconstitución del discurso pedagógico

¿Por qué se llegó a la situación descrita anteriormente?. Algunos de los factores contextuales presentados atrás pueden ser aclaratorios, sin embargo pensamos que al interior mismo de la pedagogía el debate y las soluciones fueron mal planteadas.

En primer lugar, el debate sobre la fundamentación o el carácter científico, técnico (artístico) o ideológico que debería fundamentar su legalidad, constituyó una trampa de la cual ni las más respetables de las ciencias sociales han logrado escapar. Ello porque, definitivamente los límites entre estas tres dimensiones de la actividad social parecen permanecer indefinidos, pero además porque las disciplinas sociales, incluida la pedagogía, y especialmente esta, han estado animadas no sólo por la vocación de conocer la realidad sino por la de transformarla y perfeccionarla, y para ello no pueden arbitrariamente separar la reflexión teórica de sus prácticas.

Acudir a los avances de otras disciplinas, integrar de manera coherente los aportes de ciencias “auxiliares” para hacer más eficaces sus prácticas, no restaba prestancia a la pedagogía, como no se la resta a la medicina el ser el arte de curar y prevenir las enfermedades fundándose en ciencias como la biología, la química, la física y los incontables desarrollos de la tecnología médica.

En rigor, la Pedagogía jamás pretendió ser una ciencia independiente, no obstante que de su seno surgieron iniciativas, propuestas y soluciones valiosas para el conocimiento de la realidad educativa, y que su actividad, como anotábamos, se apoya en los desarrollos científicos de múltiples disciplinas. Vimos cómo en sus albores, la Pedagogía difícilmente puede distinguirse de los discursos filosóficos que la alimentaron y cómo su primera rebelión la libró en alianza con la Psicología. Posteriormente su autonomía se consolidaría con la asimilación consistente de otros conocimientos. Entonces es válido pensar que a la Pedagogía corresponde recoger estos diversos aportes, enmarcándolos en su finalidad, incorporándolos de manera sistemática y orgánica, enriqueciéndolos al interior de sus concepciones globales y de sus prácticas específicas.

Lo educativo requiere en cualquier forma de un discurso totalizador y difícilmente éste puede ser tarea de disciplinas independientes como la filosofía, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, etc.; menos aún del político o del planificador educativo, encasillados en sus cómodos refugios. Insistamos: un primer error consistió en aceptar que su objeto se reducía a los límites estrechos de la relación enseñanza-aprendizaje descontextuada del complejo sistema de procesos y relaciones que la enmarcan. Como consecuencia, el otro error consistió en desconocer los importantes aportes que desde otros ámbitos

o ciencias se hacían al conocimiento y transformación de la realidad educativa.

Dada la múltiple y compleja dimensionalidad de los procesos educativos y establecido que éstos tienen una correspondencia histórico-social y que a ellos subyace una voluntad política, una alternativa para la pedagogía consisten en la síntesis enriquecedora a partir de principios, teorías, concepciones, métodos y técnicas que conduzcan a la realización de una teoría educativa general que explique y oriente sus tareas. Ello supone que el discurso pedagógico debe desarrollarse al menos en los siguientes espacios o niveles de reflexión y acción: el ideológico (político), el científico y el técnico.

En consecuencia con el primer nivel, toda acción educativa supone elementos axiológicos (principios fundadores) y una orientación teleológica o de búsqueda de fines; por lo tanto en el cuerpo de la pedagogía, así ha sucedido en su transcurso, están presentes las doctrinas y principios que animan, sustentan y definen la acción educativa, tales: una visión del hombre, de la “naturaleza humana” o de las formas de organización social que pretende recrear la acción educativa. En la base de toda concepción pedagógica estarán el sentido del cambio social e histórico; o es que acaso los especialistas no reconocen que el currículo es un instrumento que busca desarrollar el “prototipo” de hombre que corresponda a

una cultura y sociedad determinadas? De allí precisamente que la pedagogía no puede ser ajena, no puede sustraerse a los principios y debates de la política educativa, ya que si esta última no se reduce al proceso técnico de "la planeación para el desarrollo de los recursos humanos" las concepciones pedagógicas deben fundar toda decisión política en el campo educativo.

Los sistemas ideológicos y políticos fundamentan el cuerpo doctrinario de la pedagogía y ayudan a definir sus objetivos, sus metas y el sentido de sus acciones, es decir, sus conceptos, sus métodos y normas. Pero como el orden social es contradictorio y diverso, históricamente y hacia el futuro se pueden ubicar variadas concepciones pedagógicas (marxista, liberal, cristiana, liberadora, activa, autoritaria, etc.). Las teorías pedagógicas están comprometidas. Alegar su neutralidad no es más que el artificio ideológico utilizado por los defensores del orden social y educativo establecidos. Ya hemos dicho que los contenidos, las formas de pensamiento, los valores y las actitudes inculcadas o apropiadas con el concurso de los agentes educativos no siempre tienen el carácter y la validez universales, sino que obedecen a intereses participares de grupos o clases que a su vez definen esos principios de la pedagogía. Por ello los fundamentos ideológicos de la educación a veces provienen de las fuentes tradicionales, de las viejas canteiras del pensamiento social (dogmas religiosos, doctrinas sociopolíticas obsoletas), o pueden provenir, como sería el caso de algunas tendencias modernas de la pedagogía de los grandes paradigmas científicos y doctrinales del pensamiento contemporáneo (marxismo, psicoanálisis, teoría crítica, teología de la liberación, etnolingüística estructural, conductismo, etc.).

Estaríamos ante el segundo nivel del campo pedagógico. Las

indagaciones de las ciencias sociales aplicadas al conocimiento educativo han de integrar los sistemas pedagógicos sin olvidar que el quehacer de éstas disciplinas es externo a la pedagogía. Ciertamente, las investigaciones de la sociología o psicología de la educación se presentan hoy como segmentos especializados de la disciplina correspondiente y no como "ciencias auxiliares" adjuntas al discurso pedagógico como fue el caso hasta hace tres o cuatro décadas. Los aportes de estas ciencias están presentes también en la definición de los principios generales de la pedagogía y sin lugar a dudas la informan en la definición de los métodos y de los instrumentos de control que implementan las prácticas educativas. La iniciativa del pedagogo consiste en el trabajo de integración y desarrollo interdisciplinario del vasto panorama de estas disciplinas.

Finalmente, como el desarrollo de principios educativos y el trabajo de conformación e interpretación teórica no agotan la tarea de la pedagogía, a ésta corresponde además el cometido de construcción e integración crítica de los elementos de la didáctica moderna y de la ingente producción de la tecnología educativa en los fundamentos doctrinales e ideológicos y los aportes conceptuales de las ciencias educativas. Ninguna técnica y menos las educativas, pueden aparecer desprovistas de una concepción; no hay neutralidad valorativa de los diseños tecnológicos con los que labora el maestro, ellos son los instrumentos para el logro de objetivos definidos política y socialmente. De aquí deriva la pedagogía uno de sus propósitos fundamentales: establecer, develar si es el caso, esas relaciones insoslayables entre los principios, las teorías y los métodos que integran su quehacer.

Si de lo que se trata, como lo desean los educadores colom-

bianos y lo proponen sus dirigentes, es de construir una alternativa pedagógica democrática y popular para nuestro país, sobraría anotar que las ideas hasta aquí esbozadas requerirían un trabajo de contrastación, indagación y adecuación frente a nuestra propia identidad social y a nuestras legítimas raíces históricas y culturales. No dudamos de la necesidad de escarbar en las maltrechas fuentes de nuestro pensamiento social para recoger los aportes más progresivos que en consonancia con la producción universal, abran la vía de la alternativa propuesta.

Pero, más allá de estos trazos generales sobre lo que podrían ser las tendencias de un movimiento pedagógico, no desconocemos la urgente tarea de remodelación crítica del trabajo cotidiano del maestro, a la luz de los nuevos principios y con la mira por recuperar su papel de liderazgo cultural y político en una sociedad al borde de la catástrofe socioideológica. Además, quién negaría que el proyecto pedagógico en que se avanza, debe comprometerse con la urgente tarea de reestructuración de los programas de formación y capacitación de los docentes, en la óptica de un educador integral, crítico y consciente de su misión histórica.

El mismo compromiso debe darse ante la definición de los nuevos principios y criterios de una política educativa consecuente con la alternativa democrática y popular. En fin: frente al proceso de renovación curricular en curso, los educadores colombianos deben ser actores principales y no agentes pasivos de la formalización burocrática que desde las esferas gubernamentales se busca implementar en este campo.

PRIMER SEMINARIO NACIONAL SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA

De las tareas nacionales emprendidas por FECODE y el CEID cabe mencionar el Seminario sobre Política Educativa y Movimiento Pedagógico realizado en Villeta, el año pasado. Se trabajó sobre: la política educativa en aspectos como los objetivos y características del Plan de Desarrollo "Cambio con Equidad" Sector Educación 1983-1986; la crisis financiera y administrativa y la reforma curricular y, de otra parte, se analizó el documento del CEID acerca de los "Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico".

El Plan de trabajo comenzó con una *presentación general de las políticas educativas del gobierno de Belisario Betancur* realizada por el profesor Jorge Gantiva. Se informó acerca del diagnóstico de la educación en Colombia que tiene el gobierno, los principios y características que rigen la política educativa y los programas y proyectos que impulsa nacionalmente. En dicha presentación se sostuvo que el gobierno nacional se apoya en pilares distintos a los de la educación formal, presencial y oficial con el presupuesto de una regresión ideológica y política.

El debate sirvió para ampliar la fundamentación socio-econó-

mica de la política educativa y encontró que la ausencia de estudios y conocimientos crítico e integrales imposibilitan obtener una visión coherente acerca de la realidad educativa del país.

El Presidente de FECODE, Abel Rodríguez abordó luego el problema de la *crisis financiera y administrativa de la educación y el proyecto de nacionalización* y responsabilizó al Estado y a las clases dominantes de la crisis educativa por el déficit financiero y presupuestal, el caos administrativo y la privatización de la educación. Refutó categóricamente el punto de vista del Estado al considerar la educación como la "vena rota" de la economía nacional y responsabilizar por ello al magisterio colombiano. Analizó las condiciones reales de la vida y del trabajo de los maestros y anotó que para FECODE la lucha es compleja, cuyo blanco en estos momentos es la nacionalización de la educación.

Cobró particular interés el análisis y la discusión sobre la *Reforma Curricular*. El grupo de investigación educativa que dirige Carlo Federici presentó a través del profesor Antanas Mockus el trabajo "¿Un currículo a prueba de maestros?" donde analiza el fundamento teórico y político del nuevo currículo y el proceso

de transferencia de una forma especial de tecnología educativa como es el diseño instruccional.

Varios problemas se colocaron en la discusión; el criterio último en un debate como este, el criterio universalmente válido y reconocido de calidad en la educación, el uso "adecuado" y "crítico" del diseño instruccional, el marco teórico de la reforma curricular y el contexto de la autonomía del educador. Distintas fueron las respuestas y varias las sugerencias entre ellas que FE-CODE fije una posición oficial sobre la reforma curricular.

En la segunda parte del Seminario, a nombre de la Junta Directiva del CEID, el profesor Felipe Rojas hizo una presentación del documento "*Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico*". En este trabajo se analiza el quehacer del educador, su relación con la comunidad, el Frente Nacional y la "modernización" de la educación, el problema de la calidad de la educación, la ampliación de la cobertura escolar, la escuela, y las perspectivas y tareas del movimiento pedagógico. El núcleo teórico del documento parte de reconocer que: "Todo educador tiene por principio de voluntad de hacer bien su trabajo". He ahí por qué "Es necesario agruparnos, reunirnos, para que nuestra reflexión sobre lo que hacemos logre llegar más lejos, para que las ideas de los educadores se difundan vigorosamente entre los mismos educadores, para que colectivamente rescatemos, defendamos y ejerzamos el derecho de orientar y a mejorar nuestro trabajo".

Finalmente, las discusiones lograron vincular el Movimiento Pedagógico con la realización de los Foros por la Defensa de la

Educación Pública y la Cultura, pues, estos buscan estrechar los lazos de unidad con los padres de familia, el estudiantado y el pueblo en general. Se destacó el papel de la comunidad científica y cultural para el desarrollo del movimiento pedagógico. El Seminario fue positivo y abrió una discusión sobre los problemas pedagógicos y educativos como nunca antes en la historia de la FECODE.

PROYECTO DE AUTO-GESTION EDUCATIVA EN LOS ASENTAMIENTOS DE POPAYAN

A raíz del terremoto del 31 de marzo de 1983, la población payanesa quedó arruinada, sin vivienda, sin trabajo, sin educación y sin servicios públicos. El gobierno que inicialmente "lloró" la desgracia del Cauca, concentró luego su atención en la suerte corrida por los comerciantes, los industriales, los agricultores y el patrimonio histórico. Los centenares de trabajadores, ante la desolación, el olvido y la pérdida de sus escasos bienes, recurrieron a la toma de algunos lotes para construir sus ranchos. Aquí nacen los Asentamientos de Popayán que alcanzan el número de 33 y una población superior a los 35.000 personas.

Producto de la diversidad de la problemática social se organizó la Comisión de Educación que tiene como propósito central el desarrollo de un Plan de Auto-Gestión Educativa que contempla aspectos como salud, seguridad, alfabetización y educación primaria y secundaria. El Proyecto tiene como principio rector la participación consciente y organizada de la comunidad y la creación de un trabajo socio-pedagógico enmarcado dentro de una concepción de Educación Popular.

LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION "LUIS EDUARDO SOLARTE"*

Reconocido el alto índice de analfabetismo en los Asentamientos se vió la necesidad de lanzar la Campaña de Alfabetización que respondía a las inquietudes de algunos jóvenes como de personas vinculadas a los trabajos que había generado la problemática de los Asentamientos. La Campaña comienza entonces con la constitución de los núcleos que agrupan a coordinadores, alfabetizadores y alfabetizandos; se adelanta un plan de capacitación sobre la elaboración de materiales, la preparación de coordinadores en aspectos temático-políticos, organizativos, pedagógicos y metodológicos; y se desarrolla un trabajo de preparación en algunas ayudas didácticas (cassette-estudios, juegos, etc.) que faciliten la tarea de los educadores populares.

Con la asistencia pedagógica del CEID y financiera de la FECODE, el Proyecto cuenta además con la asesoría y colaboración de DIMENSION EDUCATIVA, fundación de Educación Popular destacada por sus aportes en Alfabetización Alternativa.

Pese a las precarias condiciones materiales y la carencia de recursos didácticos, la Campaña avanza con la posibilidad de que se vinculen nuevos sectores sociales como las organizaciones magisteriales del Cauca (ASOINCA, APROEMCA y ACPES) que por su mismo carácter están llamadas a apoyar las iniciativas pedagógico-culturales surgidas de la necesidad y el interés popular.

* Luis Eduardo Solarte, dirigente magisterial, asesinado junto con el dirigente popular Luis María Calderón, en 1983 en la ciudad de Popayán.



**FORO
NACIONAL**

**Por la defensa de la Educación Pública
Bogotá
Septiembre de 1984**