

# EDUCACIÓN Y CULTURA



## Movimiento Pedagógico



## Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo



90

## Edgardo Alirio Barros Araújo

Correo electrónico: [edbar841@yahoo.es](mailto:edbar841@yahoo.es)  
Concepto masa  
Concepto peso  
Física

21

## CEID FECODE

Correo electrónico: [ceid@fecode.edu.co](mailto:ceid@fecode.edu.co)  
Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA)  
Experiencias pedagógicas alternativas CEID ADIDA  
Instituto Integrado La Sultana Manizales Caldas  
CEID SER Risaralda- IED Alberto Carvajal Cali-CEID  
ADE-CEID SIMANA-CEID SINDIMAESTROS- CEID  
SIMAC-CEID ADEM-CEID ADEG-CEID ASISAP-CEID  
SEG- CEID SUDEA

10

## Víctor Orlando Gaona

Correo electrónico: [vigarospresidente@hotmail.com](mailto:vigarospresidente@hotmail.com)  
Treinta años del Movimiento Pedagógico  
Proyecto Educativo y pedagógico Alternativo PEPA

59

## María Cristina Martínez

Correo electrónico: [tauro2008@gmail.com](mailto:tauro2008@gmail.com)  
Cartografía social  
Movilizaciones por la educación  
Colombia (1998-2007)

70

## Caroll A. Marulanda

Correo electrónico: [malorafa@gmail.com](mailto:malorafa@gmail.com)  
Movimiento estudiantil  
Colombia

86

## Diva Nelly Mejía Franco

Correo electrónico: [divanelly07@gmail.com](mailto:divanelly07@gmail.com)  
Proyectos no lineales  
Hipertextos  
Experiencias Pedagógicas

78

## Claudia Miranda

Correo electrónico: [miranda1112@globo.com](mailto:miranda1112@globo.com)  
Movimientos sociales  
Afrocolombiano  
Educación propia  
Historia movimiento afrocolombiano

15

## Álvaro Morales

Correo electrónico: [amorsan2005@gmail.com](mailto:amorsan2005@gmail.com)

## Treinta años del Movimiento Pedagógico

Revista Educación y Cultura  
Autonomía escolar

43

## Piedad Ortega

Correo electrónico: [piedadortegava@yahoo.es](mailto:piedadortegava@yahoo.es)  
Pedagogía crítica  
Educación popular  
Comprensión del sujeto  
Educación colombiana

78

## Fanny Milena Quiñones

Correo electrónico: [fannymilena@gmail.com](mailto:fannymilena@gmail.com)  
Movimientos sociales  
Afrocolombiano  
Educación propia  
Historia movimiento afrocolombiano

08

## Revista Educación y Cultura

[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)  
Correo electrónico: [revedcul@fecode.edu.co](mailto:revedcul@fecode.edu.co)  
Editoriales revista Educación y Cultura  
Movimiento Pedagógico  
Trayectoria de la revista  
Concepción del maestro

28

## Víctor Manuel Rodríguez

Correo electrónico: [vmanuelrodriguez@gmail.com](mailto:vmanuelrodriguez@gmail.com)  
Movimiento Pedagógico  
Proyectos Pedagógicos Alternativos  
Investigación educativa  
Papel del maestro  
Política educativa

33

## Andrés Klaus Runge

Correo electrónico: [aklaus@ayura.udea.edu.co](mailto:aklaus@ayura.udea.edu.co)  
Movimiento Pedagógico Colombia  
Pedagogía  
Colombia  
Didáctica

51

## Alfonso Tamayo

Correo electrónico: [tamayoalfonso@hotmail.com](mailto:tamayoalfonso@hotmail.com)  
Didáctica  
Paulo Freire  
Pedagogía de la Autonomía

72

## Francisco Torres

ASEDAR ARAUCA  
Papel rol del docente  
Vida cotidiana docentes

74

## Lois Weiner

[www.teachersolidarity.com](http://www.teachersolidarity.com)  
[newpol.org/node/579](http://newpol.org/node/579)  
Modelo neoliberal  
Privatización de la educación pública

## EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director  
6 Editorial

### TEMA CENTRAL:

30 AÑOS DEL MOVIMIENTO  
PEDAGÓGICO Y EL PROYECTO EDUCATIVO  
Y PEDAGÓGICO ALTERNATIVO

- 8** Editoriales: una mirada a la trayectoria de la revista Educación y Cultura
- 10** 30 años del Movimiento Pedagógico y su nueva etapa: el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA  
*Víctor Orlando Gaona*
- 15** 30 Años del Movimiento Pedagógico: avances y retrocesos  
*Álvaro Francisco Morales Sánchez*
- 21** El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas  
*CEID FECODE*
- 28** Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos  
*Víctor Manuel Rodríguez Murcia*
- 33** La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico  
*Andrés Klaus Runge Peña*
- 43** Sentidos y trayectoria de la pedagogía crítica  
*Piedad Ortega Valencia*
- 51** La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, "Pedagogía de la Autonomía"  
*Alfonso Tamayo*

## ACTUALIDAD

- 59** Cartografía de una década de las movilizaciones por la educación en Colombia (1998-2007)  
*María Cristina Martínez Pineda*
- 70** Estudia y desobedece, a propósito del movimiento estudiantil en Colombia  
*Caroll A. Marulanda*
- 72** Un día en la vida de un maestro  
*Francisco Torres*

## INTERNACIONAL

- 74** El modelo neoliberal y la privatización de la educación pública  
*Lois Weiner*

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 78** El movimiento social afrocolombiano y la educación propia: agendas emergentes  
*Claudia Miranda*  
*Fanny Milena Quiñones*

## LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 86** Proyectos no lineales para mentes hipertextuales. Experiencia Pedagógica  
*Diva Nelly Mejía Franco*
- 90** Cinco razones para no confundir masa y peso  
*Edgardo Alirio Barros Araújo*

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR  
ARTE Y CULTURA  
AGENDA PEDAGÓGICA

REVISTA  
**EDUCACIÓN** FECODE  
**Y CULTURA**

Revista trimestral del Centro de Estudios  
e Investigaciones Docentes CEID de la Federación  
Colombiana de Educadores FECODE  
Diciembre de 2012 No. 97 • Valor \$12.000

**DIRECTOR**

Senén Niño Avendaño

**CONSEJO EDITORIAL**

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,  
Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando  
Ocampo, Alfonso Tamayo

**EDITORA**

María Eugenia Romero

**FOTOGRAFÍAS**

EPA "Lectura Viva", docente Paula Jimena Marulanda M.  
del CEID EDUCAL

Margarita Duarte Minga Matemática

Diva Nelly Mejía

Fanny Milena Quiñones

Jesús Alberto Motta Marroquín

FECODE

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DIAGRAMACIÓN**

Andrea Salazar y Sandra González  
www.diagramacion.com

**DISEÑO DE PORTADA**

Andrea Salazar y Sandra González

**IMPRESIÓN**

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

**SECRETARIA EJECUTIVA**

Andrea María Henao Zambrano

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**

Calle 35 N° 14 - 55  
Teléfonos: 245 3925 Ext. 104  
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228  
Celular: 315 529 9515  
Telefax: 232 7418  
Bogotá, D.C., Colombia

**www.fecode.edu.co**

**correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co**

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

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, después del XII Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

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

## El Movimiento Pedagógico como horizonte de sentido para la educación colombiana

Celebrar 30 años del Movimiento Pedagógico no es solamente una oportunidad para recordar sus orígenes y resaltar las más importantes realizaciones en el desarrollo de sus propósitos sino también el momento para pensar el sentido y significado que esta histórica decisión de la Federación Colombiana de Educadores FECODE ha tenido y tiene como alternativa innovadora y crítica frente al modelo hegemónico neoliberal agenciado por el Estado.

Vale la pena entonces preguntarnos por el valor pedagógico, político y ético con que el Movimiento ha contribuido a la educación colombiana, a la formación de docentes y a la construcción de sujetos políticos en los espacios democráticos de socialización en las instituciones educativas. Responder a estas preguntas es lo que denominamos dar cuenta del sentido del Movimiento Pedagógico que como Movimiento es cambiante, histórico, dialéctico y siempre tensionado frente a las políticas del gobierno y frente al quehacer de las instituciones y de los docentes en una sociedad cada vez más abrumada por los efectos de las políticas neoliberales como el desempleo, la violencia, corrupción, pobreza, hambre y descomposición social.

Dar cuenta del sentido del Movimiento Pedagógico Colombiano es tomar distancia de los juicios de responsabilidad que pretenden reducir la reflexión a la búsqueda de un chivo expiatorio para decidir cuándo y por qué dejó de existir, como si el Movimiento Pedagógico fuera cosa del pasado y no tuviera nada que ver con la educación, con los maestros y con las políticas actuales. Esta mirada inmoviliza y desencanta, legitima las presiones que ejercen las políticas neoliberales y reduce la potencia del proyecto cultural, político y pedagógico más importante de Latinoamérica en los últimos años.

Comprender el sentido del Movimiento Pedagógico Colombiano es pensarlo articulado a fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información dentro de cuyo contexto se ha visto obligado a posicionarse críticamente, ya que si bien la globalización nos abre al mundo, nos atrapa en sus intereses economicistas y mercantilizantes; al igual,

bajo la nueva dictadura de la sociedad del conocimiento se reduce la cultura local y se marginan las comunidades que no pueden empaquetar sus productos culturales en el formato de Microsoft. Es valorar los estudios e investigaciones, artículos y documentos presentados en foros y eventos donde se señalan los límites y abusos de estos nuevos paradigmas y se invita también a la resistencia y a la defensa de lo propio, de lo nuestro, de lo que nos identifica histórica y culturalmente.

Comprender el sentido es pensar el Movimiento Pedagógico posicionado frente a los nuevos hechos que han venido sucediendo en nuestro país y que exigen de maestros y escuelas innovaciones y estrategias para responder a estos retos. Es dar cuenta de las propuestas elaboradas por los docentes colombianos acerca de la construcción de sujetos políticos cuyos valores orientan a una sociedad más justa y democrática, en un ámbito de respeto por las diferencias y aceptación de la pluralidad étnica, como también saber comprender la naturaleza de los nuevos sujetos-alumnos que asisten hoy a las instituciones donde juegan las emociones y los deseos pero también marginamiento, desplazamiento, matoneo; hacinamiento y drogadicción.

Mirar el Movimiento Pedagógico hoy es reconocer los múltiples proyectos construidos por los maestros aprovechando las nuevas corrientes de la pedagogía y de la didáctica, quienes a pesar de las prescripciones de la racionalidad instrumental y técnica instalada en la escuela resisten con imaginación y creatividad.

Consideramos que las condiciones están dadas para deconstruir y construir el Movimiento Pedagógico mediante el fortalecimiento de alianzas inteligentes entre las Facultades de Educación, las Escuelas Normales, los sindicatos regionales y las organizaciones sociales y grupos de investigación de maestros innovadores que hagan posible una nueva generación de maestros con una relación comprometida con el conocimiento, una clara fundamentación pedagógica y un proyecto ético político que permita una sociedad más justa y solidaria, más equitativa y humana a través de la educación.

En los 30 años del Movimiento Pedagógico es hora ya de reconocer estos avances, sistematizarlos y hacerlos visibles en la comunidad nacional e internacional; y es por ello que la Federación organiza y desarrolla el Encuentro Nacional de Pedagogía cuyo eje temático central es el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA que se propone: defender la educación pública, gratuita y obligatoria, de calidad, sin intermediarios y con contenidos educativos elaborados democráticamente por las comunidades, como también está dirigido a reivindicar la insustituible labor docente fundamentada en la pedagogía; además debe dar cuenta de manera crítica un examen sobre la política educativa que se le ha impuesto al país en las últimas dos décadas.

Es indispensable tomarle el pulso al desarrollo de la pedagogía en las regiones, construir nuevos referentes, para que este segundo aire que está tomando FECODE y el CEID fortalezcan nuestro compromiso con las nuevas generaciones de maestros, las expectativas y esperanzas de los niños, niñas y jóvenes de la sociedad en su conjunto.



**SENÉN NIÑO AVENDAÑO**  
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

# Treinta años de Movimiento Pedagógico (1982-2012). Proyecto educativo y pedagógico alternativo

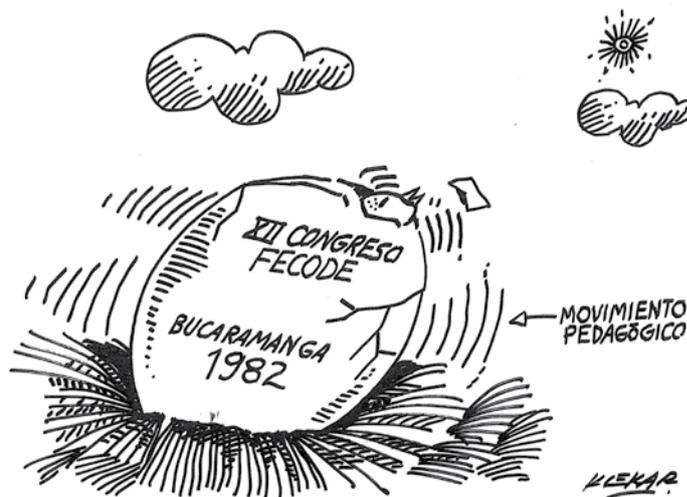
*El Encuentro Treinta años de Movimiento Pedagógico (1982-2012). Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, programado por FECODE para diciembre de 2012 será un espacio que posibilitará el intercambio y la discusión del proceso de vida del Movimiento Pedagógico en los CEID filiales y del trabajo realizado alrededor del PEPA, los Círculos Pedagógicos, la investigación y el análisis de la realidad de la escuela y de las Experiencias Pedagógicas Alternativas socializadas hasta el momento; así mismo, será el marco de conmemoración de tres décadas del Movimiento Pedagógico, y una oportunidad para continuar impulsando la discusión y las propuestas pedagógicas desde los diferentes sectores del magisterio y de la academia colombiana para la construcción de una Política Educativa Alternativa que haga real el derecho a una educación en condiciones de calidad y que dignifique la profesión docente. Así mismo, es importante analizar las propuestas educativas que permitan consolidar un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que dignifique la profesión docente, defienda a la educación pública como patrimonio universal y consolide la integración educativa, cultural, política y económica de América Latina.*



6

**E**n los años 1980, la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, inició la recuperación de la experiencia pedagógica de los docentes, así como la lucha por la defensa de la educación pública a través del Movimiento Pedagógico, y ligado a la lucha sindical y política del magisterio. Muchos de los acontecimientos de la época buscaron reconocer la experiencia, la historia, la memoria y la identidad del magisterio; la participación en simposios sobre la enseñanza, los primeros seminarios pedagógicos, el Congreso Pedagógico, los foros por la defensa de la educación pública, la creación de Centros de Documentación y la publicación de la Revista Educación y Cultura (1984), representaron las diversas búsquedas y expresiones que avivaron los propósitos del Movimiento Pedagógico.

La política educativa de mediados del siglo XX se fundamentó en el conductismo que redujo al maestro a un simple “administrador de currículo”, despojándolo de la posibilidad de reflexionar como intelectual de la educación. Es a través de la concientización de su papel como intelectual transformador que se planteó la creación del CEID nacional y de los CEID regionales para estructurar y liderar el *Movimiento Pedagógico*. Esta propuesta nacida en el seno del XII Congreso Nacional de FECODE, realizado en Bucaramanga en 1982, asumió que además de lo reivindicativo gremial, el estudio, la investigación y la sistematización de los temas pedagógicos y educativos nacionales eran fundamentales, así como el quehacer del docente en cuanto a sus funciones y relaciones con el Estado, como trabajador pedagógico y de la cultura, y como sujeto político de derechos con un compromiso de transformación social.



El primer documento de discusión *Los Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico* fue publicado en 1984 en la Revista *Educación y Cultura* No. 1; en 1985, en la revista No. 5, se publicaron las *Tesis sobre el Movimiento Pedagógico* ajustadas en 2001 y 2007 en las Asambleas Federales. No obstante las discusiones alrededor del tema y las diferentes perspectivas sobre su desarrollo, aciertos y desaciertos, el *Movimiento Pedagógico* ha sido para los docentes colombianos una posibilidad para ser reconocidos como profesionales y para pensar en una educación diferente y en un país donde los niños, niñas y jóvenes tengan una educación pública digna.

FECODE propuso el desarrollo del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA, como un espacio de resistencia a la privatización de la educación, como posibilidad de organización y consolidación de un pensamiento reflexivo y crítico de los docentes. Entre 2008 y 2012, el CEID ha realizado seminarios nacionales y regionales con el propósito de articular el trabajo y ampliar las discusiones sobre los contenidos del PEPA. El equipo nacional del CEID propuso la conformación de los *Círculos Pedagógicos* como espacios de reflexión pedagógica, de discusión y de análisis del entorno escolar y de las condiciones de los docentes, para avanzar en la transformación de la escuela, fortalecer el Movimiento Pedagógico y consolidar el PEPA a la luz de la defensa del derecho a la educación pública emancipadora.

Han transcurrido tres décadas en las que los docentes de Colombia, organizados en grupos, redes, comisiones pedagógicas, CEID nacional y CEID regionales han aportado a la reflexión de la educación y la pedagogía y han resistido a la aplicación de políticas educativas neoliberales que buscan privatizar la educación pública y flexibilizar la profesión docente. En este contexto, en 2012 fue trazado el plan de acción para potenciar el Movimiento Pedagógico a través de un proceso político pedagógico en la formulación del PEPA y de su desarrollo mediante la organización del magisterio en los *Círculos Pedagógicos* y sus actividades: la investigación y análisis de la escuela, la reflexión y discusión de política educativa alternativa y los fundamentos del PEPA y la socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas, EPA, en los seminarios regionales, y de esta manera visibilizar y potenciar las posibilidades de una educación opuesta, diferente, alternativa a las competencias, a los estándares y al emprendimiento, una apuesta político pedagógica que dignifique a los estudiantes y al magisterio, y posibilite una educación digna y no la impuesta a través de las políticas del MEN y de los organismos internacionales, quienes a través de diferentes pronunciamientos sobre la situación de la educación, plantean que ésta se encuentra en crisis porque no responde a las necesidades de su proyecto de sociedad, que es la del consumo.

Los ajustes y reformas que se han realizado por parte de los entes gubernamentales corresponden prioritariamente al proceso de instrumentalización de la educación; a la imposición de sistemas de evaluación para "medir" la calidad de la educación a través de pruebas estandarizadas; y, a la articulación del sistema educativo en sus niveles, sin embargo, más que una real articulación o secuenciación, se han desviado los fines de la educación dando prioridad a la preparación para un empleo precario (cuando lo hay), que se corresponde con otras políticas como las del *emprendimiento* y la *cultura para el trabajo*. La escuela, según estas instituciones debe formar ciudadanos competentes-competitivos, productivos y emprendedores, aptos para el modelo económico capitalista que está fundamentado en la desigualdad y en la injusticia social donde no hay derechos.

La imposición de las políticas educativas por parte de los organismos internacionales pretende articular el sistema educativo colombiano a las necesidades del mercado, desconociendo la soberanía nacional en la definición de las políticas educativas y económicas. En este contexto, el derecho a la educación se ha diluido en la formulación de la educación como servicio que pasa a ser prestado por instituciones privadas, administradoras de los recursos públicos. Esta política ha sido ejecutada a partir de la demagogia del planteamiento de la necesaria participación de toda la ciudadanía en la definición de las políticas, y de la campaña de desprestigio de la escuela y de los docentes del sector público, agenciada por el Ministerio de Educación y algunos empresarios de la educación a través de los medios de información.

El desconocimiento de la pedagogía y la función del docente como intermediario o dinamizador aseguran la educación al servicio del sistema económico neoliberal, la convierten en la columna de éste de tal forma que los currículos, los planes de estudio, los contenidos, las relaciones sociales y todo el contexto educativo contribuyen a la enajenación y a la deshumanización. En un ambiente desesperanzador, de incertidumbre y de desasosiego como el pretendido por los mercaderes de la educación, la FECODE, el CEID nacional, las filiales y los CEID regionales están comprometidos con la revitalización del *Movimiento Pedagógico* y con el desarrollo del PEPA para contrarrestar los negativos efectos de esta nefasta política neoliberal que arrasa al ser humano, privatiza los derechos y consolida un proyecto que atenta contra la vida en el planeta.

El *Encuentro Treinta años de Movimiento Pedagógico (1982-2012). Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo*, programado por FECODE para diciembre de 2012 será un espacio que posibilitará el intercambio y la discusión del proceso de vida del Movimiento Pedagógico en los CEID filiales y del trabajo realizado alrededor del PEPA, los *Círculos Pedagógicos*, la investigación y el análisis de la realidad de la escuela y de las Experiencias Pedagógicas Alternativas socializadas hasta el momento; así mismo, será el marco de conmemoración de tres décadas del *Movimiento Pedagógico*, y una oportunidad para continuar impulsando la discusión y las propuestas pedagógicas desde los diferentes sectores del magisterio y de la academia colombiana para la construcción de una Política Educativa Alternativa que haga real el derecho a una educación en condiciones de calidad y que dignifique la profesión docente.

Así mismo, es importante analizar las propuestas educativas que permitan consolidar un Movimiento Pedagógico Latinoamericano que dignifique la profesión docente, defienda a la educación pública como patrimonio universal y consolide la integración educativa, cultural, política y económica de América Latina.

• TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

# Editoriales: una mirada a la trayectoria de la revista Educación y Cultura



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 Pedagógico.

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

## En búsqueda de una opción educativa<sup>1</sup>

**R**elievantes 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 conitado la atención nacional sobre la crisis de la educación y de la educación pública en particular. Lo singular de la lucha y la

1 Editorial de la Revista Educación y Cultura, No. 1, Julio de 1984.



– FECODE –

▶ *Ter Encuentro Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano por la defensa de la Educación Pública. 5 al 7 de Diciembre de 2012. Bogotá, D.C.*

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 a 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 la lucha de millares de hombres; posee un rico y variado cuadro de manifestaciones artísticas, científicas, culturales, técnicas y pedagógicas que, a pesar del contraataque permanente de la vieja cultura están ahí como patrimonio y base de lo que tenemos por recuperar, recrear y proyectar.

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 liberadores.

El magisterio ha luchado y continua 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.

Esta empresa es de por sí compleja y problemática, sus orígenes y desenvolvimiento así lo confirman. Para ser alcanzada demanda a la conciencia decidida y creadora 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, 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 este 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 gestaran 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 presencia cultural y política, porque la salvación de Colombia depende también de lo que haga la intelectualidad, los maestros y la juventud. Enhorabuena, El Movimiento Pedagógico se pone al servicio de esta noble causa.

# 30 años del Movimiento Pedagógico y su nueva etapa: el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA

Víctor Orlando Gaona<sup>1</sup>

Actualmente atravesamos un momento de intensa disputa de ideas entre dos modelos educativos antagónicos: El que ha venido promoviendo el neoliberalismo en nuestro país y el de los nuevos paradigmas promovidos en diferentes países de nuestro continente y en Colombia gracias a las luchas organizadas de los trabajadores y trabajadoras de la educación. Entre esas ideas en disputa están la de la calidad, la evaluación, la autonomía escolar, la democracia escolar, la pedagogía como factor importante en los procesos educativos, el currículo, la jornada escolar, la didáctica. Es en esta disputa de ideas el PEPA debe actuar levantando una propuesta antagónica, que confronte las actuales políticas de privatización, racionalización y mercantilización.



10



**E**l debate del movimiento pedagógico tuvo su inicio formal en el congreso de Neiva en año de 1978, allí un grupo minoritario denominado "Nueva Escuela" propuso replantear la política de FECODE que se enmarcaba para ese entonces en la consigna "Sólo si cambia el sistema cambiara la Educación", pero el congreso de Neiva ocupó la mayoría del tiempo en el debate de mantener o no la afiliación a la Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia CSTC y no pudo profundizar la propuesta de un movimiento pedagógico<sup>2</sup>. Después del congreso de Neiva se realizaron varios seminarios y encuentros pedagógicos, algunos de ellos de carácter institucional y otros liderados por diferentes tendencias políticas que hacían presencia en la federación, de esta manera se empezó a profundizar el debate alrededor de movimiento pedagógico, en estos debates se confrontaban dos posiciones. La primera,

<sup>1</sup> Secretario Ejecutivo del CEID Nacional. Correo vigarospresidente@hotmail.com.

<sup>2</sup> La revista Educación y Cultura número 77. Artículo "Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico", 25 años del movimiento pedagógico.



— Alberto Motta —

► *“El CEID-FECODE reconoce la magnitud de las transformaciones, la pluralidad de los actores, la complejidad de los saberes y procesos de conocimiento, sin lugar a dudas la educación, el trabajo, y la sociedad se enfrentan a profundos cambios en favor del gran capital y la acumulación de ganancias y el desmonte de la educación pública. El Movimiento Pedagógico debe asumir la responsabilidad de contribuir a la construcción de una nueva educación pública que interprete y transforme la situación actual en el ámbito de la escuela y del conocimiento”.*

construir un movimiento pedagógico que luchara por la liberación nacional y contribuyera a fortalecer la democracia desde la escuela hasta llegar a lo más alto niveles del estado y la segunda que defendía la tesis *“Sobre las ruinas del estado burgués se construirá un estado proletario y en consecuencia el sindicato y la escuela estarían al servicio de esta causa”*, así lo escribió Jaime Dussán en la revista Educación y Cultura número 77 en su artículo *“Primeras iniciativas y perspectivas del movimiento pedagógico”*, con motivo de los 25 años del movimiento pedagógico.

Estas discusiones y debates de carácter ideológico y político fueron creando un ambiente favorable para tratar el tema pedagógico de fondo en el congreso que se llevaría a cabo en Bucaramanga 1982, que unido a los acuerdos al interior de las distintas fuerzas que tenían presencia en FECODE, permitieron que en este congreso en el año 1982, que se aprobara mayoritariamente impulsar la construcción de un movimiento pedagógico, bajo la consigna *“Educar y luchar por la liberación nacional”*, que debía recuperar al maestro como trabajador de la cultura y su proyección social al interior de toda la comunidad, este movimiento debería contar con la participación de todos los maestros, de los estudiantes, padres de familia, investigadores, instructores y visibilizar los trabajos de carácter pedagógico existentes en diferentes rincones del país.

Además, el congreso aprobó crear e impulsar la publicación de una revista que se llamaría *“Educación y Cultura”* que sería la expresión de ese movimiento pedagógico, en donde tendrían su expresión todas las corrientes del pensamiento y la creación de un centro de estudios e investigaciones docentes que trabajaría bajo la orientación de la federación colombiana de educadores, lo que se convirtió al congreso

de Bucaramanga en un suceso histórico para el magisterio colombiano por todo lo que ha significado para el país, estas importantes decisiones tomadas en dicho congreso. .

Según el editorial de la revista *“Educación y cultura”* número 77, 25 años del movimiento pedagógico, uno de los avances del movimiento en los años ochenta tiene que ver con la forma como definió una concepción de maestro dándole una triple dimensión, primero el maestro como trabajador, como funcionario del estado, que reclama y busca mejores condiciones laborales. En segundo lugar establece la idea del maestro como intelectual, como trabajador de la pedagogía, la ciencia y la cultura. En tercer lugar la definición de maestro en su papel ciudadano y político que ve en la defensa de la educación pública una labor política. En síntesis el movimiento pedagógico de los años ochenta además de definir la enseñanza como objeto de la pedagogía, le dio al maestro el estatus intelectual, político y laboral.

Alberto Martínez Boom, en la mencionada revista en su edición número 77, afirma que el movimiento pedagógico fue un acontecimiento político y cultural de los años ochenta que emergió como respuesta a la renovación curricular de la educación y que puso en contacto a los maestros con algunos grupos de intelectuales existentes en varias universidades. Es muy importante recordar que en estos treinta años del movimiento pedagógico la revista educación y cultura, como expresión del movimiento pedagógico y mandato del congreso hace su primera publicación en julio de 1984 bajo el título *“El movimiento Pedagógico”* con un valor de cien pesos, con licencia en trámite y con un comité editorial compuesto por: Abel Rodríguez como director, Felipe Rojas, Alberto Martínez, Jorge Gantiva, Jorge Guevara, Hernán Suárez, editor, John Brayan Arrayan carátula y Nelson Cruz diagramación<sup>3</sup>. Esa revista publica artí-

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

culos entre los que se destacan: Otra Escuela otros Maestros de Alberto Martínez y Felipe Rojas, Orígenes del movimiento Pedagógico de Jorge Gantiva, ¿Porque un movimiento Pedagógico? De Araceli Tezzanos, recoge trabajos como, La expedición Pedagógica de Caldas, Las experiencias de Ubaté y los centros de documentación Pedagógica de la ADE y ADIDA. Incluye las conclusiones del congreso XII de Bucaramanga denominado "Por un movimiento democrático y popular", Historias de Maestros de Jesús Alberto Echeverry, Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía sociedad de Gustavo Téllez Iregui y un documento denominado Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico de producción colectiva coordinado por Antanas Mockus discutido y aprobado por el CEID, lo que constituye uno de los primeros documentos oficiales del Centro de estudios e investigaciones docentes.

En el mes de septiembre del año 1984 fue publicada la revista número dos que contenía importantes artículos sobre la política educativa oficial imperante para ese momento, entre estos documentos destacamos: La crisis Financiera y el caos Administrativo de la Educación pública escrito por Abel Rodríguez Céspedes, presidente de Fecode para ese entonces, allí dimensiona la problemática de la educación en dos aspectos fundamentales : La insuficiencia de recursos para la educación y la falta de unidad entre la dirección , el financiamiento y la administración del servicio, situación que para el articulista constituía la causa fundamental de la crítica situación laboral de los maestros . En esta época el gobierno nacional presento la llamada reforma curricular o diseño instruccional (que todavía prevalece), cuya fase de experimentación empezó en Bogotá y otras regiones del país.

Ingeniosamente, se pasó de un listado de contenidos a un listado de actividades. En esta reforma el currículo fue definido como un conjunto de actividades que el maestro debía desarrollar en su clase, las cuales se dan como "sugerencia" al profesor. En el diseño instruccional el trabajo se subdividió en una serie de pequeñas tareas que fueron estandarizándose, esto convierte a los maestros en simples ejecutores de lo que otros han pensado y preparado, sobre una minuciosa subdivisión del trabajo de la enseñanza, objetivo – actividad- evaluación.

La Reforma curricular: Cientifismo y Taylorización es un documento escrito en la revista número dos, por Carlos Augusto Hernández miembro del grupo investigación sobre la enseñanza de las ciencias dirigido por el profesor Carlos Federici de la universidad nacional, que aporta elementos para el análisis de la reforma curricular.

En septiembre de 1986 se produjo la revista número 9 llamada Los programas de Estudio, con un editorial dedicado a los planes de estudio y al análisis de la reforma curricular en las áreas de



matemáticas, ciencias naturales, producidas por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Berenice Guerrero, Jorge Charun, Luz Marina Caicedo, Carlos Federici, lengua materna escrita por Gloria Rincón, Carmen Rosa Ortiz, María Cristina Martínez, Luz Mirian Burbano, Margarita Delgado y Cesar Moreno y ciencias sociales elaborado por Julián de Zubiria y Miguel de Zubiria; en cada uno de estos artículos se hacía el análisis de la incidencia de la reforma curricular al interior de las áreas. La revista también publica su sesión contra punto, denominada al oído de la ministra. Esta sesión no aparece en la revista en las ediciones actuales.

### Las Tesis del Movimiento Pedagógico

La revista número uno, público los fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico aprobados en el CEID, lo que podemos considerar como las primeras tesis del movimiento pedagógico, los temas abordados y desarrollados fueron: 1. Nuestro quehacer y nosotros. 2. Nuestro quehacer y la comunidad. 3. Los últimos tiempos 4. El frente nacional y la modernización de la educación 5. La ampliación de la cobertura escolar 6. El problema de la calidad de la educación 7. La escuela de "Ascensor Social" a "Salvavidas laboral" 8. Nuestro malestar y la necesidad de coordinar esfuerzos 9. El movimiento pedagógico y la federación colombiana de educadores 10. Propósitos del movimiento pedagógico. Estos temas tienen sus respectivos desarrollos

En septiembre de 1985, en la revista número cinco, el CEID vuelve a retomar el tema de las Tesis y publica los siguientes temas con sus respectivas explicaciones: 1. La significación del movimiento pedagógico 2. Carácter del movimiento pedagógico 3. La organización del movimiento pedagógico 4. Perspectivas

12

del movimiento pedagógico. En diciembre de 2007 en la revista número 77 el CEID publica un artículo dedicado a las tesis denominado reconstrucción del movimiento pedagógico: Diez Tesis. Actualmente se está trabajando el tema de las tesis nuevamente en el seminario nacional y los diferentes seminarios regionales como tema fundamental en el desarrollo del movimiento pedagógico y del proyecto educativo alternativo PEPA.

### El Congreso de Pasto

El siguiente congreso realizado por FECODE, después del realizado en Bucaramanga se llevó a cabo en la ciudad de Pasto en el año 1985, allí se aprobó la realización de un congreso pedagógico nacional y se plantearon las líneas generales para su organización y realización y se propusieron cuatro dimensiones para el análisis de la realidad educativa: 1. Los fines de la educación 2. La calidad de la educación 3. Los planes de Estudio y 4. La formación pedagógica de los Educadores. Como consecuencia de la aprobación de este congreso el CEID Nacional produjo un plan nacional 1986-1987 el cual contenía: Unas metas a corto y mediano plazo que tendrían vigencia hasta la próxima asamblea federal, unos instrumentos para hacer efectivos los CEID regionales, las comisiones pedagógicas, la revista educación y cultura, unas acciones y unas responsabilidades y los procesos necesarios para llevar a cabo el congreso pedagógico nacional durante el segundo semestre del año 87<sup>4</sup>.

La revista número 11 de abril de 1987, está dedicada a la preparación del congreso que se llevaría a cabo en la ciudad de Bogotá, entre el 12 y el 16 de agosto y que estuvo precedido de asambleas regionales pedagógicas preparatorias. Este congreso se convirtió en uno de los acontecimientos más importantes en el desarrollo del movimiento pedagógico.

### Sentido y Pertenencia del movimiento pedagógico

El movimiento pedagógico como acontecimiento histórico vigente durante estos treinta años invita a repensar el "transcurso del tiempo" como presente y futuro de la educación pública y la Pedagogía. A pesar del oscuro panorama social y político que el país ha vivido; agravado actualmente por la aplicación de las políticas neoliberales que han cambiado: Las relaciones entre sociedad y educación, el ordenamiento jurídico, las reglas de la enseñanza y las condiciones para ejercer la profesión docente. Además En este espacio de tiempo " Treinta años del movimiento del movimiento pedagógico" distintas miradas y enfoques se proyectaron sobre: La educación, lo público, las prácticas pedagógicas, la función de la escuela, el papel de los educadores y el conocimiento, colocándolos al servicio del gran capital y de la especulación financiera.

Es en este escenario tan complejo, que el movimiento pedagógico ejerce su acción y mantiene su vigencia así mismo la revista educación y cultura se ha convertido en su expresión y se aproxima a su número 100, como afirmación de la condición de los educadores sujetos de saber y poder.

La realización del congreso de Bucaramanga en 1982, la realización del congreso pedagógico de 1987, la promulgación de la ley general de educación de 1994, el inicio de la contrarreforma educativa 1998- 2002, la propuesta de un proyecto educativo alternativo PEPA marcan los momentos complejos e importantes del movimiento pedagógico<sup>5</sup>. Cada uno de estos momentos los podemos enmarcar y articular en tres épocas. Una primera etapa caracterizada por el entusiasmo y el optimismo de las promesas democratizadoras del Estado de bien estar; adicionada por los nuevos aires que introdujo el movimiento pedagógico y las expectativas que en diferentes sectores despertó este movimiento, que fue muy importante en la conquista de la ley general de educación y la ley 60 sobre competencias y transferencias. Una segunda etapa ,caracterizada por la extensión del modelo gerencial – privatizador , la contrarreforma educativa que desmonta los elementos más importantes y progresistas de la ley 115 y las conquistas históricas del magisterio, impone e implanta la conversión de la escuela pública en empresa, promueve la desprofesionalización de los educadores, el apocamiento de la pedagogía y su expulsión de los procesos educativos , que actualmente ha extiende el pensamiento único, la ideología del éxito , la competitividad, el emprendimiento, la meritocracia como principio educativo en el marco de la restructuración global del capitalismo .

En estas condiciones, es muy importante preguntarnos sobre el sentido y la pertenencia del movimiento pedagógico y desde esa perspectiva surge la propuesta que está en construcción, de una nueva etapa del movimiento pedagógico que lo siga desarrollando que denominamos Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA.

El CEID –FECODE reconoce la magnitud de las transformaciones, la pluralidad de los actores, la complejidad de los saberes y procesos de conocimiento, sin lugar a dudas la educación, el trabajo, y la sociedad se enfrentan a profundos cambios en favor del gran capital y la acumulación de ganancias y el desmonte de la educación pública. Es en este contexto que el MP debe asumir la responsabilidad de contribuir a la construcción de una nueva educación pública que interprete y transforme la situación actual en el ámbito de la escuela y del conocimiento. En esta nueva etapa que denominamos PEPA, debemos repotenciar el MP en el marco del saber, la cultura y la democracia.

4 Revista Educación y Cultura n° 7 Abril de 1986. La educación de los educadores. El Congreso Pedagógico nacional. Felipe Rojas.

5 *Ibid.*

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Pedagógico y Alternativo •

**Logros de Movimiento Pedagógico.**

- El movimiento pedagógico ha sido protagonista de un gran debate ideológico en el seno del magisterio colombiano. Se planteó el papel del maestro en la sociedad, en la institución educativa y en el aula de clase, se debatió el papel de la educación pública en la sociedad colombiana, el carácter científico de los conocimientos que debían adquirir los educandos y calidad en la educación<sup>6</sup>.
- Le dio al magisterio colombiano una práctica social y política más allá de lo sindical y reivindicativo.
- Sirvió de fundamento y aportó elementos de la política educativa y cultural a la constitución de 1991, la ley general de educación y el plan decenal de educación 1996-2005.
- Muchos maestros y maestras como sujetos de saber en procesos de resistencia, generan experiencias, hacen investigaciones e impulsan procesos de innovación en diferentes regiones del país, motivados por el movimiento pedagógico
- La revista educación y cultura que continúa orientando y dando elementos para el debate y el rechazo a las políticas neoliberales en educación.
- El CEID nacional y los regionales que continúan siendo un desafío de organización y de producción para el movimiento pedagógico
- El movimiento pedagógico colombiano ha aportado elementos teóricos y prácticos al magisterio al magisterio y a la educación de varios países Latinoamericanos<sup>7</sup>.

Estos logros del movimiento pedagógico se convierten en retos para la nueva etapa del movimiento pedagógico, en ese sentido nuestro papel incluye fortalecer nuestras organizaciones sindicales y la lucha política para poder incidir en las políticas públicas. Debemos consolidar la capacidad de producción colectiva de conocimientos en todos los campos para tener una propuesta alternativa construida por los maestros y maestras desde las cuales podamos generar políticas que garanticen la educación como un derecho<sup>8</sup>.

Actualmente atravesamos un momento de intensa disputa de ideas entre dos modelos educativos antagónicos: El que ha venido promoviendo el neoliberalismo en nuestro país y los nuevos paradigmas que se vienen abriendo pasó en diferentes países de nuestro continente y en Colombia gracias a las luchas organizadas de los trabajadores y trabajadoras de la educación. Entre esas ideas en disputa están la de la calidad,

la evaluación, la autonomía escolar, la democracia escolar, la pedagogía como factor importante en los procesos educativos, el currículo, la jornada escolar, la didáctica.

Es en esta disputa de ideas que el PEPA debe actuar levantando una propuesta alternativa, que confronte las actuales políticas de privatización, racionalización y mercantilización. La pedagogía debe recuperar su espacio en los procesos de enseñanza- aprendizaje, como bien lo expresa Olga Lucia Zuluaga, en su escrito "Una lectura desde la práctica pedagógica" en el libro Foucault, la Pedagogía y la Educación. Al considerar la pedagogía como saber y como práctica, entendida como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. "En estas condiciones el "Maestro como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica".

◦ **Bibliografía**

- Movimiento Pedagógico, (1984) Movimiento Pedagógico. Revista Educación y cultura, 1, Bogotá: Fecode.
- Rodríguez Abel, Hernández Carlos. (1984) La crisis de la Educación Pública. En Revista Educación y Cultura, 2. Pag 6- 19 y 35 -42 Bogotá: Fecode.
- CEID-FECODE. (1985) ¿Sistema Educativo Colombiano? En Revista Educación y Cultura, 5. Pag 42-45. Bogotá.
- CEID FECODE (1986) Los Programas de estudio, En revista Educación y Cultura, 9. Bogotá: Fecode.
- Rojas Felipe. (1986) La Educación de los Educadores. En Revista Educación y Cultura, 7. Pag 52- 53. Bogotá.
- Gantiva Jorge, (2003). La Revolución Educativa más de lo mismo. En revista Educación y Cultura, 62. Pag 50-59. Bogotá.
- Dussan Jaime, Rojas Felipe, Martínez Alberto, CEID-FECODE, Sánchez William Rene. (2007). 25 años del Movimiento Pedagógico Colombiano. En Revista Educación y Cultura, 77. Bogotá: Fecode.
- Ocampo, J.F. (2008) Movimiento Pedagógico Memorias. En Revista Educación y Cultura 78, Pag 9-11. Bogotá: Fecode.
- Declaraciones del comité Regional, de la Internacional de la Educación para América Latina. Marzo de 2000. Costa Rica: Internacional de la Educación.
- Maldonado Stella. (2012). Primer encuentro Hacia un movimiento pedagógico Latinoamericano. En memorias. 32-34. Costa Rica: Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina.
- Zuluaga, O, L, et al. Foucault, (2005) Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

6 Revista Educación y Cultura n°78. Movimiento Pedagógico, Memorias 25 Años del movimiento Pedagógico: Una Evaluación. José Fernando Ocampo.  
 7 Revista Educación y cultura n° 77. 25 años Movimiento Pedagógico colombiano. William Rene Sánchez. Dificultades y vigencia del Movimiento Pedagógico en sus 25 años.  
 8 Hacia un movimiento Pedagógico Latinoamericano Comité Regional de la Internacional del Educación Stella Maldonado Pagina 32-33. Diciembre 2011.

# 30 Años del Movimiento Pedagógico: avances y retrocesos

Álvaro Francisco Morales Sánchez<sup>1</sup>

*Para salvar la educación pública se necesita un gran levantamiento de todo el magisterio, de la población toda, contra la política neoliberal y contra el agresivo y sistemático programa de adecuación de la educación a la dominación imperialista. No dudamos que, interpretando los signos de los tiempos y poniéndose a tono con este proceso de reconstrucción y este período de lucha, veremos resurgir, como el Ave Fénix, un Movimiento Pedagógico renovado y vigoroso, y a su lado, como vocera y animadora, la revista Educación y Cultura jugará de nuevo un papel fundamental.*



Uno de los aciertos de FECODE, en más de medio siglo de su trajar, es sin duda el haber dado impulso, desde hace treinta años, al Movimiento Pedagógico. La preocupación por los temas de la educación y la pedagogía apareció después de veinte años de haber centrado el accionar de la naciente Federación, como tenía que ser, en las reivindica-

ciones salariales y profesionales de los docentes colombianos, primero en la batalla de siempre por un mejor salario y por su pago a tiempo –el mayor hito de esa lucha fue la Marcha del Hambre de 1966- y luego en la lucha de más de una década por el Estatuto Docente. El hecho es que, alcanzado el Estatuto que aseguraba la estabilidad laboral y conseguida la seguridad de una carrera docente unificada para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, cuyos docentes se agrupaban en los sindicatos de la Federación, la dirigencia sindical del magisterio dirigió su mirada hacia los temas que constituyen la esencia de la actividad laboral de los docentes: la educación, la enseñanza, la pedagogía.

Pero en la misma forma que los asuntos laborales y profesionales se abordaban desde distintas ópticas provenientes de la concepción ideológica que cada sector político con presencia en Fecode tenía sobre la sociedad y sus acontecimientos, el abordaje de los temas educativos y pedagógicos, materia esencial de lo que en el XII Congreso (Bucaramanga, 1982) se bautizó con el llamativo nombre de Movimiento Pedagógico, se asumió también desde distintas visiones del mundo. El profesor José Fernando Ocampo, cabeza visible del MOIR en el magisterio durante más de cinco lustros, resume las posiciones fundamentales del Movimiento Pedagógico así:

<sup>1</sup> Segundo Vicepresidente de FECODE. Correo electrónico: amorsan2005@gmail.com.

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

“La **primera concepción** es la de los maestros como intelectuales pedagógicos. Los maestros son, ante todo, intelectuales dedicados a una disciplina que le es propia a su profesión, la pedagogía. De acuerdo con esta concepción los maestros deben estar alejados de las posiciones contestatarias a que los conducen la actividad sindical o la militancia política. Por tanto, no deben contaminarse con las luchas reivindicativas, deben dedicarse a cumplir su papel intelectual y, si acaso, cumplir sus tareas de enseñanza como una actividad complementaria, pero de ninguna manera, fundamental. En esta concepción predomina la pedagogía sobre la lucha sindical y se descarta el compromiso político directo.”

“Para la **segunda concepción** los maestros deben preocuparse por la calidad de la educación que imparten, la cual depende en primer lugar de un método adecuado, de la forma con que se aborda la cátedra, de un tratamiento particular de los educandos. El mejoramiento de la educación depende del método. Y, por tanto, el contenido de la enseñanza pasa a segundo plano, es complementario, en cierta forma, viene por añadidura. Sin embargo, esta concepción no entra en contradicción con la actividad sindical ni con el compromiso político. En este caso predomina el método sobre el contenido y la forma se convierte en la preocupación fundamental de la educación. Pero los maestros no necesariamente tienen que renunciar a la actividad sindical.”

“La **tercera concepción** es la de que la dignificación del maestro y, en esencia, la calidad educativa se liga en forma indisoluble con la defensa de la educación pública. Defender el carácter público de la educación significa una lucha permanente con el Estado y con la sociedad. Implica un compromiso social y, sin lugar a dudas, político. Pero implica, así mismo, que una educación pública debe responder por una educación de alta calidad, de lo contrario, se desacredita. En este sentido, la calidad de la educación depende de los altos contenidos de carácter científico que contengan los conocimientos impartidos por los profesores y asimilados por los estudiantes. Predomina, por tanto el contenido, pero la defensa de la educación pública va ligada a la lucha sindical y al compromiso político.”

Esas tres concepciones han perdurado a lo largo de los treinta años de existencia del Movimiento Pedagógico, tanto en sus épocas de mayor resplandor como en sus momentos de decaimiento, que no han sido pocos. Pero, a pesar de los altibajos que ha sufrido este movimiento, sin duda el más importante en la historia de Colombia en materia de escenario de debate de las distintas posturas, ideas y concepciones sobre lo que debe ser la educación, no se pueden desconocer sus logros fundamentales, que pueden resumirse en:



– Alberto Motta –

- ✎ Haber promovido un gran debate ideológico sobre el papel del maestro, el papel de la educación pública, la naturaleza de la calidad de la educación.
- ✎ Haber desarrollado este debate a través de un instrumento muy valioso, que hoy tiene una figuración y una presencia continental y ha permitido llevar los ecos del Movimiento Pedagógico a toda Latinoamérica: la revista **Educación y Cultura**.
- ✎ Haber concebido la idea de una Ley General de Educación, de la cual el magisterio elaboró el proyecto original, luego la discutió y negoció con el Gobierno Nacional y el Congreso de la República y la defendió con el Paro Nacional Indefinido de 1993.
- ✎ Haber impulsado en el seno del magisterio y de la intelectualidad una lucha interna en torno a la relación de la pedagogía con la política y a la relación de la práctica pedagógica con la práctica política.

De los logros aquí reseñados queremos destacar en particular dos, que son quizás lo más valioso que el Movimiento Pedagógico ha producido a lo largo de sus treinta años: la Revista **Educación y Cultura** y la Ley General de Educación.

**La revista *Educación y Cultura*, su papel central en el Movimiento Pedagógico**

Las mismas variaciones en las tendencias predominantes que se han presentado en el Movimiento Pedagógico se han visto reflejadas en la revista, que se creó en 1985



— Alberto Motta —

para ser el escenario en el cual transcurrieran todos los acontecimientos de este experimento de debates, propuestas, iniciativas, y formulaciones de toda clase de ideas en torno a la educación y la pedagogía. Desde los inicios del Movimiento Pedagógico y durante el proceso de gestación y primera infancia de la revista, lo predominante fue el pedagogicismo, definido por Ocampo como "... una especie de purismo teórico que no debía contaminarse de política ni de confrontación con los enemigos de la educación y del país. No existía el imperialismo. No existía la dominación de clase. No existía el Banco Mundial. No existía el Fondo Monetario Internacional. La educación en Colombia se desarrollaba como en una urna, aislada de la realidad dramática que ha vivido el país, de las tensiones nacionales e internacionales. Dominaba el intelectualismo de los Mockus, de los Hernández. No contaba la problemática del magisterio. Toda la revista giraba en torno a los principios generales y particulares de la pedagogía pura e incontaminada"<sup>2</sup>.

Pero iniciando la década de los años 1990 el Movimiento Pedagógico y en consecuencia la revista se vieron atravesados por el gran debate ideológico y político suscitado alrededor de las formulaciones del gobierno de César Gaviria, que dieron inicio formal a la era neoliberal bajo la consigna de "Bienvenidos al futuro", es decir, a la época de la globalización, del auge del capital financiero, de la economía de mercado, de la entronización, en fin, del capitalismo salvaje, determinado a arrasar con las conquistas de los trabajadores y a imponer, a sangre y fuego, las reglas de juego del gran capital. Las centrales obreras llamaron a enfrentar el nuevo modelo socioeconómico, en una juiciosa y premonitrice declaración en la que advertían acerca de todos los males que se avecinaban con el gobierno de César Gaviria.

Este debate abordó también la discusión alrededor de la Constitución de 1991 y su impacto en la educación, que tomó la forma de la portentosa batalla contra el llamado "Plan de Apertura Educativa" (PAE) con el que el gobierno de César Gaviria pretendió imponer su programa neoliberal en el terreno educativo. De la confrontación al PAE y su propuesta de municipalización como puerta de entrada a la privatización surgió y tomó forma la idea de proponer, desde el magisterio, un proyecto de ley general de educación. Esta etapa de inicio de la confrontación al modelo neoliberal dio un nuevo rumbo al Movimiento Pedagógico, que asistió a la derrota transitoria de la tendencia pedagogicista, para dar paso a las corrientes que pugnaban por enfrentar la política gubernamental enfilada contra la educación pública. El paro, la movilización com-

2 Ocampo, José Fernando. (2005) "Tres grandes contradicciones en la historia de la revista. Veinte años de la revista". Revista Educación y Cultura, No. 66. Bogotá, D.C. Pág. 30-31.

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

bativa, la resistencia generalizada, fueron los ingredientes que confluyeron en esta portentosa batalla que culminó con un indudable triunfo del magisterio colombiano.

En esta segunda etapa, la revista fue escenario propicio para debatir las propuestas en torno a la Ley General de Educación, que se convirtió en el tema principal de discusión, no sólo entre los intelectuales, los académicos, los dirigentes sindicales y no pocos dirigentes políticos, sino también entre amplios sectores de maestros de base, que lograron conocer el anteproyecto propuesto por Fecode e hicieron sus aportes para enriquecer la propuesta.

### La Ley General de Educación: un hito en el Movimiento Pedagógico

El Movimiento Pedagógico cuenta a su haber con este otro logro. En su seno, en medio de la lucha contra el PAE, se concibió la idea de una ley general de educación. En contravía de la tradición legislativa en Colombia, el proyecto original no salió de los salones palaciegos del Ejecutivo ni de las curules parlamentarias; fue el magisterio, en medio de las intensas discusiones a las que fue sometido el borrador elaborado entre el CEID y el Comité Ejecutivo de Fecode, el que finalmente elaboró el texto que fue presentado al gobierno, a través del Ministerio de Educación. Luego de intensas jornadas de discusión entre el equipo negociador de Fecode liderado por Jaime Dussán y José Fernando Ocampo y el equipo del gobierno encabezado por el ministro Carlos Holmes Trujillo, se acordó un texto que fue presentado conjuntamente por Gobierno y Fecode al Congreso de la República. Allí se inició una nueva etapa del proceso, más dura que la anterior, en razón de que la idea de una ley general de educación, con el contenido avanzado que había logrado negociar Fecode con el gobierno, encontró no pocos enemigos en el Congreso, pero consiguió también apoyo entre un importante número de congresistas; los debates fueron intensos y terciaron en ellos muy diversas entidades y personalidades, desde la Iglesia Católica y otras confesiones, hasta los gremios económicos, pasando por las agremiaciones de colegios privados y las organizaciones de padres de familia.

No era para menos, la ley que se estaba discutiendo acababa con una tradición de siglos de influencia de la Iglesia y del Estado en la definición y manejo de los contenidos educativos, en el control total de la educación. En otras palabras, se redefinía el papel del Estado en la educación, se establecían los fines y objetivos de la educación con carácter estratégico, se entregaba al magisterio la definición de los contenidos educativos, se introducía la libertad de método para las instituciones educativas públicas y privadas, se consagraba la libertad de cátedra, entre muchos otros avances que se habían logrado acordar con el gobierno.

Fue precisamente por su carácter revolucionario en materia de regulación de contenidos, de gobierno escolar, de libertades y derechos, de propósitos y objetivos claros hacia una educación estrechamente relacionada con las necesidades del país y los intereses de la Nación, que su tránsito por el Congreso fue tortuoso y en extremo complicado. Unas veces se avanzaba y otras tantas se retrocedía. De la extrema dificultad en el trámite del proyecto de ley general de educación da cuenta el hecho de que la discusión se inició en 1992, su aprobación definitiva se produjo en diciembre de 1993 y su promulgación en febrero de 1994. En ese trayecto, el cambio repentino de Ministro de Educación, producido en 1993, cuando salió Carlos Holmes Trujillo y entró Maruja Pachón de Galán, estuvo a punto de producir el fracaso del proyecto, que estaba ya virtualmente aprobado, pero fue congelado por la ministra entrante. Fue necesario un paro nacional con mucha fuerza, en 1993, para obligar al gobierno a cumplir su compromiso de defender lo acordado con el ministro Carlos Holmes Trujillo.

El paro de mayo y junio de 1993 se organizó para enfrentar el Proyecto de Ley 120 y para exigir la aprobación definitiva del proyecto de ley general de educación; el Proyecto de Ley 120 era la propuesta del gobierno de C. Gaviria para reglamentar los artículos 356 y 357 de la Constitución de 1991 con el objetivo de distribuir los recursos de transferencias para educación y salud, que entonces se denominaban situado fiscal, y las competencias de la Nación y las entidades territoriales en el manejo de tales recursos; el proyecto original estaba concebido en términos de municipalización total de la educación y la salud; la lucha logró revertir este propósito, al menos en lo que a educación se refiere, y la descentralización del giro y manejo de los recursos llegó sólo hasta las ciudades de más de 100.000 habitantes; pero además se consiguió introducir en el articulado de lo que luego fue la ley 60 de 1993 el reconocimiento al régimen especial de seguridad social consagrado en la ley 91 de 1989 y el régimen laboral y de carrera del decreto ley 2277 de 1979. Los logros del paro de 1993 no terminaron ahí, pues simultáneamente con la discusión de la ley 60 se consiguió que el ponente de la ley 100 de ese mismo año, Álvaro Uribe Vélez, aceptara exceptuar de su aplicación al magisterio colombiano, con lo cual quedaba a salvo el régimen especial de los docentes en materia de pensiones y de salud.

### La autonomía escolar: aspecto central de la Ley General de Educación

El logro más importante en el contenido de la ley 115 de 1994 fue el haber consagrado, en su artículo 77, la autonomía escolar. Esto es lo que rompe radicalmente con el sistema educativo vigente hasta ese momento. Con la autonomía escolar el Estado deja de ser el educador del pueblo y los

maestros pasan a ser los educadores del pueblo, las instituciones educativas y no el Ministerio de Educación, son las que definen y organizan el Plan de Estudios, los contenidos y la metodología. Se suprime el currículo único, obligatorio y uniforme. Se establecen los objetivos de cada nivel educativo. Se definen áreas obligatorias y fundamentales y sus objetivos. Se establece la libertad de tomar o no la educación religiosa. Todos estos elementos, constitutivos de la autonomía escolar, conforman el aspecto revolucionario de la Ley General de Educación.

En la nota introductoria al libro con el que FECODE presentó el texto definitivo de la ley 115 de 1994 y la ley 60 de 1993, Jaime Dussán Calderón y José Fernando Ocampo definieron así lo relevante de la autonomía: *"La esencia de la Ley General de Educación radica en una nueva forma de currículo, basada en la autonomía escolar. En la ley se establecen los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos en cada nivel, preescolar, primaria, secundaria y educación media. Al mismo tiempo, se definen unas áreas obligatorias y fundamentales por nivel. Cada institución educativa individual o asociadamente, selecciona las asignaturas de cada área, las ordena por grados, les asigna su intensidad horaria y les define su contenido. Además cada institución puede desarrollar su "currículo oculto", su metodología, su orientación pedagógica. La Junta Municipal de Educación coordina el proceso de las instituciones, la Junta Departamental verifica el cumplimiento de la ley y el Ministerio de Educación sólo fija unos lineamientos generales y unos logros por grado que faciliten las transferencias. En esta forma se combina la autonomía escolar con la salvaguarda de la unidad nacional"*<sup>3</sup>.

### **El Siglo XXI: El neoliberalismo impone su contrarreforma, golpea al magisterio y debilita el Movimiento Pedagógico**

Es claro que el magisterio, con su aguerrida lucha en el primer lustro de los 90, logró inflingirle una derrota a la política educativa neoliberal con la aprobación de la Ley General de Educación, los aspectos positivos de la ley 60 y la excepcionalidad en la aplicación de la ley 100 de 1993. Pero comenzando el nuevo siglo los neoliberales volvieron a la ofensiva; el magisterio debía pagar muy caro su osadía de enfrentar y derrotar el establecimiento en asuntos tan trascendentales. Con el advenimiento del gobierno de Andrés Pastrana, que reclutó a toda la panda de viejos y nuevos gurúes neoliberales, se dio inicio a la cruzada contra la reforma educativa de la dé-

cada final del siglo XX. El problema debía extirparse de raíz y por ello se propuso reformar los artículos constitucionales que concebían el "situado fiscal", constituido por los recursos fiscales que la nación debía girar a las entidades territoriales para que financiaran adecuadamente la prestación de los servicios de salud y educación, como un porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación, sujeto por tanto a las variaciones de estos recursos, casi siempre en aumento; en otras palabras, debía impedirse que los presupuestos para educación y salud públicas crecieran al ritmo del aumento de las arcas estatales; ese fue el papel del Acto Legislativo 01, que reformó los artículos 356 y 357 de la Constitución para cambiar el situado fiscal por el "Sistema General de Participaciones" (SGP), desligado de los ingresos corrientes de la Nación, calculado sobre el total de lo girado a las regiones para educación y salud en el año 2000 y con unos porcentajes de crecimiento anual equivalentes a la mitad de lo que había crecido en promedio el situado fiscal en diez años, desde la Constitución de 1991. En seis años de vigencia de esta reforma, se le recortaron al sistema educativo público más de doce billones de pesos. Y sin que concluyera el período de siete años que se estableció inicialmente para su aplicación, otra nueva reforma se produjo (Acto Legislativo 04), en 2007, con la intención de recortar todavía más los recursos públicos para educación y salud.

Como en una carrera de relevos, el gobierno de Andrés Pastrana le entregó al de A. Uribe el testimonio de la contrarreforma educativa con tres herramientas definitivas: el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 del mismo año, que sepultó a la Ley 60 de 1993, y el decreto 1278 de 2002, que dio inicio al entierro del Estatuto Docente de 1979. Aprobada la modificación del texto constitucional, los mismos que la empujaron en el Congreso, el ministro de Hacienda Juan Manuel Santos, el Director de Planeación Juan Carlos Echeverri y el ministro de Educación Francisco Lloreda, tramitaron la reglamentación de las nuevas reglas de las transferencias, la ley 715. Como afirmó nuestro desaparecido e inolvidable dirigente magisterial Raúl Arroyave *"todas las decisiones reglamentarias de la Ley 715 de 2001 han tenido como denominador común la racionalización del gasto, la reducción de los costos educativos, el recorte a los derechos y garantías y en fin, el acomodamiento forzoso y forzado del sistema educativo nacional a los estrechos marcos financieros que impuso la reforma constitucional del 2001, la cual significó, además del recorte creciente de las transferencias territoriales, la sustitución definitiva por parte del Estado de la financiación de la oferta educativa por el subsidio a la demanda, con todas las secuelas de constreñimiento y precarización del servicio"*<sup>4</sup>.

3 *"La Reforma Educativa. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994 y Ley 60 de 1993"* Ediciones FECODE, Serie Documentos, No. 9, enero de 1994, págs. 13 y 14.

4 *CEID FECODE Revista Educación y Cultura, (2006) No. 73, Noviembre, Pág. 17).*

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

El golpe más duro de los que esta reforma le propinó al magisterio fue la expedición del Decreto 1278 de 2002, la negación de lo que debe ser un Estatuto Docente de corte democrático, donde se establezca un mínimo de derechos y garantías. Por el contrario, estas brillan por su ausencia y a cambio, abundan las prohibiciones, las inhabilidades y las incompatibilidades que lo hacen parecer más a un régimen disciplinario de corte fascista. Lo más grave de este decreto es: la eliminación de la estabilidad laboral con la evaluación-despido y la congelación del derecho de ascenso, sometido a evaluación de competencias de los docentes, con puntaje de aprobación por encima del 80%.

Pero en materia educativa el aspecto más lesivo de la contrarreforma de Pastrana, Uribe y Santos es la eliminación de la autonomía escolar y la imposición de los estándares y competencias, aquello que les permitió poner definitivamente la educación al servicio de los intereses de las grandes transnacionales y del imperialismo. En 2001, antes de que se aprobara el proyecto de Acto Legislativo 01, José Fernando Ocampo y Jorge Gantiva escribieron en la *Educación y Cultura* un artículo dedicado a la autonomía escolar que resultó premonitorio sobre lo que vendría en los meses subsiguientes: *"La política neoliberal en educación es regresiva, antidemocrática y autoritaria. Su propósito fundamental es aplicar a la educación las normas del mercado sobre la base de la libre competencia, imponer un gobierno escolar gerencial y dictatorial como en las empresas de producción capitalista y regresar al currículo único, obligatorio y uniforme. En la producción capitalista la fábrica o la empresa es regida por la dictadura, mientras en el mercado rige el caos y el poder del más fuerte. La autonomía escolar choca con la concepción neoliberal, que se encauza hacia el desarrollo de la globalización, la apertura económica, la competitividad, el mercado libre de capitales, el dominio del capital financiero y la sumisión del país a las imposiciones extranjeras y de las transnacionales"*<sup>5</sup>.

Con su contrarreforma educativa, los últimos tres gobiernos no sólo han golpeado duramente los derechos de los educadores y han procurado desarticular su organización sindical con duras medidas represivas que han menguado la combatividad del gremio, sino que han debilitado igualmente el movimiento pedagógico, despojado de las portentosas armas conseguidas en la ley general de educación, por haber bajado la guardia en la lucha por su implementación y oportuno desarrollo.

Examinar las causas del descenso del movimiento pedagógico, de su influencia en las bases magisteriales y su virtual desaparición del escenario educativo y cultural en los años que siguieron a la aprobación de las normas centrales de la contrarreforma es una tarea que se ha intentado hacer en los

últimos años, pero no ha culminado. Para nosotros, el debilitamiento del Movimiento Pedagógico, además de lo señalado en el párrafo anterior, tiene que ver con las fallas que lo han caracterizado, que a nuestro juicio son:

- ❧ Reducirse a grupos muy limitados de una élite magisterial influida por el pedagogicismo.
- ❧ No haber llegado a las grandes masas del magisterio colombiano y a la transformación de la práctica pedagógica del conjunto de la educación.
- ❧ La vinculación de sectores intelectuales del movimiento a posiciones neoliberales frente al carácter público de la educación.
- ❧ Importantes sectores vinculados inicialmente al movimiento se convirtieron en voceros de la política gubernamental o se financiaron con sus recursos.
- ❧ El haber abandonado la defensa de los contenidos revolucionarios y la aplicación de la Ley General de Educación

**Es posible y necesario reconstruir el Movimiento Pedagógico**

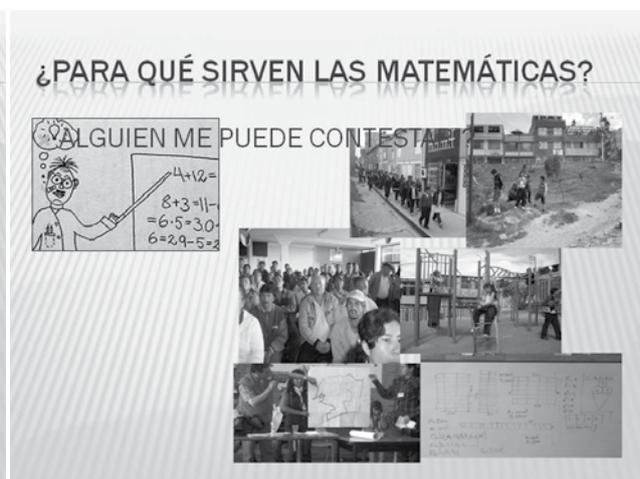
El Movimiento Pedagógico, casi agónico tras el avance demolidor de la contrarreforma educativa, puede ser reconstruido sobre la base de sintonizarse totalmente con la Federación Colombiana de Educadores en su propósito de retomar la defensa de la educación pública como bandera central, de la Ley General de Educación, de la autonomía escolar, de la democracia en la escuela, de la financiación adecuada a cargo del Estado, de la educación al servicio de la nación, de la soberanía nacional, de los derechos de los maestros. Enfrentar la política educativa neoliberal del gobierno. Luchar por una educación con carácter científico. Luchar por una educación para el desarrollo del país. Adoptar un plan de estudios propio del magisterio colombiano. Superar el constructivismo y la educación por competencias y por estándares. Ningún peligro histórico más dramático y destructor que el Tratado de Libre Comercio TLC, que se cierne como un gigantesco huracán sobre la patria colombiana. Para salvar la educación pública se necesita un gran levantamiento de todo el magisterio, de la población toda, contra la política neoliberal y contra el agresivo y sistemático programa de adecuación de la educación a la dominación imperialista. No dudamos que, interpretando los signos de los tiempos y poniéndose a tono con este proceso de reconstrucción y este período de lucha, veremos resurgir, como el Ave Fénix, un Movimiento Pedagógico renovado y vigoroso, y a su lado, como vocera y animadora, la revista *Educación y Cultura* jugará de nuevo un papel fundamental.

20

5 CEID FECODE Revista Educación y Cultura, (2001) No. 57, Pág. 10.

# El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas

CEID FECODE



**E**n el marco de la conmemoración de los treinta años del Movimiento Pedagógico, el CEID FECODE ha emprendido un trabajo colectivo alrededor del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA. La intención que anima este proceso, es hacer de ésta acción colectiva una manera de mantener viva y vigente la existencia actual del Movimiento Pedagógico y dotarlo de un referente de convergencia capaz de sintetizar las ideas pedagógicas del magisterio colombiano, recoger su trabajo cotidiano y proyectarlo en la perspectiva de lucha contra-hegemónica en defensa de la educación pública. En ese escenario, y como continuidad de un proceso de desarrollo de la formulación colectiva del PEPA, que en sus diferentes momentos ya lleva más de tres años, se realizó el Seminario nacional del CEID FECODE los días 6 y 7 de septiembre del presente año. En ese mismo sentido, durante los meses de septiembre y octubre se llevaron a cabo seminarios regionales con los objetivos de socializar y analizar los avances en la propuesta de PEPA, su implementación mediante la organización del magisterio en los círculos pedagógicos, los cuales, son concebidos como equipos de trabajo, estudio y formación, que para avanzar en el PEPA, adelantan de manera simultánea varios procesos: la investigación y análisis de la realidad de la escuela, la discusión y elaboración de propuestas de política educativa alternativa y la socialización de Experiencias Pedagógicas Alternativas.

Los seminarios se destacaron por la participación de estudiantes de Escuelas Normales de las ciudades sede, de Semilleros de investigación y maestros comprometidos con el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico y de los Círculos Pedagógicos. De esta forma, el Ceid nacional y los Cein su compromiso con la vigencia de las Tesis del Movimiento Pedagógico, las Tesis de los CEID, su historia, balance y perspectivas para su desarrollo y continuidad.

En los seminarios se concluyó la necesidad de organizar y fortalecer el trabajo pedagógico a través de los CEID regionales, de movilizar a las comunidades en defensa de la educación pública y de la dignificación de la profesión docente; además, se destacó el papel del Movimiento Pedagógico en la consolidación de la propuesta del PEPA y su importancia en el desarrollo de Política Educativa Alternativa. Se precisó, que en el contexto actual es fundamental la organización del magisterio en el Movimiento Pedagógico, en la convocatoria a las comunidades para realizar jornadas de reflexión sobre las implicaciones de un modelo educativo que degrada a los seres humanos, los convierte en cifras con el fin de obtener ganancias para la guerra y que profundiza día a día la desigualdad social.

A continuación, se presentan algunas reseñas –en palabras de sus autores- de las Experiencias Pedagógicas Alternativas socializadas en los seminarios regionales, el propósi-

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

to es destacar el compromiso y el trabajo de los docentes y las regionales con el PEPA, y anunciamos, que en próximas ediciones de educación y cultura, nuestras páginas estarán abiertas a resaltar esos procesos, que desde el saber y la experiencia del magisterio, demuestran que el Movimiento Pedagógico está vivo, tiene plena vigencia y contribuyen con muchos elementos de carácter político pedagógico para considerar en el PEPA como propuesta de lucha por la defensa de la educación pública.

**Seminario regional realizado en Medellín, 28 y 29 de septiembre. CEID ADIDA, Asociación de Institutores de Antioquia.**

*EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANAS*

Profesora Dilia Ortiz

Coordinación GTPC de Ciencias Sociales  
y Humanas, CEID-ADIDA

El Colectivo de Ciencias Sociales y Humanas de la educación pública de los niveles de básica y media, realiza encuentros por áreas entre los que se destaca el Encuentro Departamental de Ciencias Sociales y Humanas, basado en dos ejes centrales: ponencias de contenido académico, curricular, pedagógico y político, y el de experiencias pedagógicas docentes que dan cuenta de la praxis educativa en las regiones. El Encuentro recoge los mejores aportes que los maestros realizan para cambiar las prácticas, estilos, métodos y enfoques, se evidencian las corrientes, tendencias y modelos educativos que utilizan o aplican los docentes, los conocimientos, el nivel de desarrollo de los contenidos, las metodologías, didácticas y pedagogías que se implementan para la formación de los nuevos sujetos en la presente realidad social e histórica; **se socializa** el desarrollo de la didáctica, qué textos o material bibliográfico trabajan, cómo es la respuesta y la integración de los niños y jóvenes en estas actividades, cómo planean y proyectan el área con entorno social y humano, cómo vinculan sus propuestas a las comunidades, qué producciones teóricas o académicas han creado para la enseñanza de los objetos de conocimiento de la Historia y la Geografía como ciencias, si existen proyectos pedagógicos alternativos en el área de sociales. Las experiencias docentes han mostrado que las propuestas de enseñanza y aprendizaje del área de Ciencias Sociales y Humanas deben girar en torno al análisis crítico del régimen, poniendo al descubierto las contradicciones que allí subyacen y desde la perspectiva

teórico-práctica propugnar por una pedagogía científica, social, transformadora, dinámica, capaz de orientar procesos emancipadores desde la escuela para la cultura y la sociedad.

El empeño, por lo tanto, es pensar una “pedagogía alternativa”, crítica, social, cultural, desde las Ciencias Sociales y Humanas, producto del rescate de los verdaderos objetos de conocimiento de la Historia, la Geografía, la Economía, las Ciencias Políticas, la Ética y la Filosofía, en momentos en que somos absorbidos por los reguladores del currículo oficial, los estándares, las competencias y la certificación de calidad, y en donde prima la privatización y mercantilización de la educación.

Se han implementado las Líneas de investigación y los Semilleros estudiantiles. El grupo adelanta actualmente la Línea de Investigación Pedagogía Alternativa desde la Ciencias Sociales y Humanas, que debe dar cuenta del impacto negativo de las políticas públicas del Estado. La investigación “Tendencia a la pérdida de los objetos de conocimiento en la enseñanza de la Geografía e Historia en los niveles de la educación básica y media de instituciones educativas de Antioquia y Área Metropolitana”, busca aportar al desarrollo de nuevas propuestas curriculares.

**Seminario regional realizado en Ibagué, 5 y 6 de octubre. CEID SIMATOL, Sindicato de Maestros del Tolima; CEID ADIH, Asociación de Institutores del Huila; CEID AICA, Asociación de Institutores del Caquetá; CEID ASEP, Asociación Educadores del Putumayo; CEID EDUCAL, Sindicato de Educadores Unidos de Caldas; CEID SER, Sindicato de Educadores de Risaralda; y, CEID SUTEQ, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Quindío.**

*APRENDIENDO CREATIVAMENTE, UN PROYECTO  
ALTERNATIVO PARA LA FORMACIÓN DESDE EL PREESCOLAR*

Profesora de Preescolar Marina Vela Escandón

I.E.J.B.M. Caquetá.

El proyecto *Aprendiendo creativamente* es una iniciativa del nivel preescolar para contribuir a la formación integral de los niños y niñas de la Institución Educativa Juan Bautista Migani en la perspectiva de asegurarles una experiencia educativa feliz, que posibilite al máximo, el pleno desarrollo de todas sus potencialidades hasta el máximo de sus posibilidades<sup>1</sup> y estableciendo como ejes sus derechos, valores, procesos de

<sup>1</sup> Convención Internacional derechos del niño, artículo 29.

pensamiento y desarrollo lúdico creativo; privilegiando procesos comunicativos desde los lenguajes expresivos, la vinculación de la familia y las instituciones corresponsables de los derechos de infancia a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa en el contexto del proyecto de aula; entendido como un proceso cultural coherente de aprendizaje en permanente construcción, que abre espacios de negociación, reflexión, indagación, problematización a niños, niñas, padres de familia, maestros y comunidad, para establecer nuevas formas de relación entre los actores y entre éstos con el conocimiento y la cultura a través de una construcción sistemática de sentido.

Las líneas orientadoras del proyecto fueron planteadas desde la perspectiva de Habermas, Berger y Lukman, Gadner, Lev Vigotsky, Jerome Bruner, Alexander Luria, Reuven Feuerstein y Loris Malaguzzi, articulados al paradigma sociocultural, donde la influencia de lo afectivo, la cotidianidad y lo social son determinantes en los procesos de construcción de conocimientos en la primera infancia.

El propósito del proyecto está direccionado a ofrecer una formación integral, fortaleciendo los procesos de socialización de los niños, niñas y sus familias a partir de la lúdica, lenguajes expresivos y la comunicación desde un enfoque creativo. La metodología es activa y dinámica, flexible, abierta a las aportaciones puntuales que surgen en las distintas fases y que se desarrollan de manera interactiva.

### *¡LECTURA VIVA!*

Profesora Paula Jimena Marulanda Martínez

Instituto Integrado La Sultana. Manizales, Caldas.

Actualmente soy docente de 23 niñas del grado quinto de primaria. Al iniciar este año lectivo las niñas eran reticentes a la lectura y con poca capacidad para comprender, presentaban serias dificultades en la pronunciación de palabras y uso inadecuado de los signos de puntuación.

Con mi par académico decidimos iniciar un ejercicio con el fin de mejorar las dificultades anteriormente descritas. El ejercicio consistió en solicitar a cada estudiante un libro que tuviera la historia de la vida de un santo o de un personaje público y así poder transversalizar éste proceso con varias áreas. Iniciamos con media hora de lectura silenciosa los días que teníamos la clase de Castellano, al inicio se notó dificultad para concentrarse, pereza, apatía, malas posturas y poco avance en la lectura. Cuando socializábamos las lecturas era muy poca la participación y se quejaban de encontrar muchas palabras "raras". Decidimos entonces incrementar la lectura a media hora diaria al iniciar la jornada escolar y

mezclar la lectura del libro con otros documentos de cultura general. Pasado un mes notamos que se mejoró bastante la concentración, se logró que las chicas adoptaran una buena postura para leer y aprendieran a hacer lectura silenciosa, la participación aumentó y evidentemente se dejaron envolver por las historias de vida de los personajes de sus libros. En el segundo período iniciamos con la lectura de otro libro y rindió más. Hemos creado el hábito de la lectura en los estudiantes y pese a que el proceso lector en muchos de ellos aún era débil, el nivel de comprensión y su capacidad de análisis era más profundo, sumado al aumento de vocabulario y su capacidad para debatir.

Pasada una semana del tercer período, por dificultades de tiempo a raíz de capacitaciones y proyectos en la institución, abandonamos la media hora de lectura diaria; entonces, con tono de reclamo, nuestros estudiantes y padres de familia solicitaron la continuación del proceso de lectura iniciado en el aula. Mi compañera decidió seguir con la línea del libro biográfico, yo en cambio decidí darle un giro a lo hecho habitualmente. Ya había logrado que las estudiantes leyeran con agrado y se convirtiera en una necesidad y recreación para ellas, ahora quería identificar el nivel de asimilación y comprensión de diferentes tipos de textos.

Los contenidos del tercer período están relacionados con la literatura oral; la poesía, el discurso, el canto, el teatro, eran las temáticas a tratar, entonces íde hacerlo de una manera que las estudiantes lo hicieran más vivencial. Comencé a llevar lecturas relacionadas para cada tema, por ejemplo, cuando iniciamos con la poesía las lecturas sugeridas fueron diferentes tipos de poemas (a la vida, al amor, a la amistad, poesías infantiles, poemas tristes,...), eran textos largos, pero aceptados con agrado. Iniciamos leyendo en forma lineal seguido de la interpretación que cada una daba a las lecturas.

Un día solicité la lectura de un poema empleando matices en la voz y toques especiales en la entonación, muchas hicieron una gran presentación y sacaron a relucir toda su creatividad para declamar, ponerle música y transformar la poesía en representación teatral, pero vaya sorpresa cuando detrás de la timidez de un par de niñas se realizó una gran presentación, sin darles ninguna recomendación y resaltando su poca habilidad para presentarse ante el público, optaron por ocultar su debilidad tras un teatrino y mostrar todo su talento con un par de títeres.

Finalizamos el período dramatizando y presentando pequeñas obras de teatro, adaptadas a sus intereses y les dieron su propio toque escenográfico. Era muy divertido ver a las niñas cargadas con elementos para hacer del salón de clase un gran escenario y darle realidad a sus libretos.

• **TEMA CENTRAL** - 30 años del Movimiento Pedagógico •

“Lectura Viva”, fue el nombre que decidimos darle a la experiencia por el sentimiento que causó todo este proceso en las niñas, fue salir de la lectura monótona y lineal del aula, darle un giro a la planeación de la clase y ponerle ese toque diferente que nos envolvió y nos llenó de vida y placer. Nos dimos cuenta que la lectura tiene vida en el corazón y el alma de quien lee, una vida que cambia el ser, que brinda conocimientos y todo un mundo por conocer.

*SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN, UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA*

Profesora Alba Lucía González Londoño

Investigadora CEID-SER. Risaralda.

Los Semilleros de Investigación **son** grupos de investigación conformados por todos los estudiantes de la Institución Educativa Santo Domingo Sabio, desarrollan proyectos de investigación en el aula y los proyectan a su comunidad, partiendo del análisis de la realidad social, económica y política de su municipio. En ellos se realiza trabajo colaborativo con los integrantes de la comunidad educativa y las entidades gremiales, sociales y gubernamentales.

Se utilizan las NTIC, los instrumentos y técnicas de investigación como la encuesta, la entrevista, la observación participante, la observación no participante, la evocación del recuerdo con el propósito de promover en los estudiantes, desde sus conocimientos previos, la construcción de nuevo conocimiento y la indagación que se hace de un tema determinado con el fin de desarrollar habilidades de interacción social y sentido de pertenencia a su comunidad, desarrollando proyectos que contribuyan al desarrollo socio económico y cultural de su municipio.

Los Semilleros de Investigación son un espacio curricular y extracurricular donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, responsables de su conocimiento, para formar personas con pensamiento reflexivo y crítico; con libertad y autonomía. La investigación en los semilleros es ir tras el vestigio de la verdad, preguntar e indagar libremente hasta alcanzar una respuesta satisfactoria para hacer una nueva pregunta, un nuevo proyecto, un nuevo aprendizaje.

Estos Semilleros tienen como propósito formar estudiantes con pensamiento autónomo, reflexivo y crítico frente al conocimiento, con capacidad para formular propuestas de investigación en su contexto socio político, cultural y económico; estudiantes investigadores que sean responsables y éticos, que busquen, generen, apliquen y difundan el co-

**DIA DE LA MUJER**



nocimiento científico en las diferentes áreas del saber, permitiéndoles interactuar con otros estudiantes investigadores en el ámbito regional, nacional e internacional. Además, que desarrollen un pensamiento autónomo y crítico que permita la evaluación continua del conocimiento y la formulación de problemas de investigación relacionados con el análisis de la realidad social, política, económica y cultural del contexto donde se desarrolla como sujeto político y como actor en la búsqueda de la justicia social.

Los objetivos específicos del semillero son:

- ❖ Promover el interés en la investigación y la formación del espíritu investigativo en los estudiantes.
- ❖ Fomentar la lectura crítica frente a los temas de actualidad sobre ciencia y tecnología.
- ❖ Crear espacios de debate en la investigación nacional e internacional, análisis, juicio crítico y generación de propuestas que impacten el contexto actual.
- ❖ Desarrollar habilidades en metodología de la investigación para proponer y desarrollar proyectos que promuevan la realización integral del sujeto.
- ❖ Vincular a los estudiantes de todos los grados y los docentes, quienes desde su área hacen aportes y orientan parte del proyecto, al trabajo en equipo.

**Seminario regional realizado en Cali, 5 y 6 de octubre. CEID SUTEV, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle; CEID SIMANA, Sindicato de Maestros de Nariño.**

*“DISFRAZADOS DE NIÑOS”*

Profesora Sandra Beatriz Alvarán Garcés.

Institución Educativa Alberto Carvajal Borrero.

El Centro de escritores *“Disfrazados de niños”*, nace en el año 2011, tras la iniciativa de algunos estudiantes de extender los talleres de escritura creativa y crítica que se realizaban en las clases de Lenguaje, allí se dan las primeras bases, las provocaciones necesarias para que los chicos se *“encarreten”* con los libros y con su escritura propia, la cual manejan a través de un diario. La iniciativa fue tenida en cuenta y se extendió la invitación a estudiantes de grado octavo, noveno y décimo, para que participaran en la conformación de un grupo de escritores y lectores en la institución; la acogida fue inmediata y el grupo es reconocido dentro de la institución como *Los disfrazados de niños*, aquellos que liberan la palabra y el pensamiento, así es que en cada encuentro diario, en las horas de los descansos, aparecen nuevos curiosos que buscan por allí salir del aburrimiento del día rutinario y ocupar su ocio. Algunos se quedan, otros se van, pero en toda la institución existe hoy el referente de unos chicos que están pensando, escribiendo y sobretodo generando inquietud.

La Comunidad beneficiada es la sede central, jornada de la mañana, sin embargo, se está preparando a los estudiantes para ofrecer talleres de motivación a la lectura con los niños de las escuelas satélites.

Por otro lado, está la propuesta de realizar *“tertuliaderos”* con los papás de los estudiantes para que ellos también se motiven a leer y escribir y sobre todo a dejar salir la palabra y el pensamiento del encierro y transformarse. Los maestros también se están beneficiando, pues con ellos se ha visto la necesidad de extender los talleres de escritura creativa, lo cual ha obligado con agrado a establecer con los maestros el proyecto de lecto-escritura, como proyecto piloto.

Los Disfrazados de niños tuvieron dentro de la sede central su presentación oficial a través del montaje escénico *“El Globo rojo”*, en el cual muestran la grandeza del pensamiento del niño y proponen como conservarlo. Se realizó presentación del grupo y lectura poética en el Centro Cultural de Cali, Parque el Samán, en el evento *“Cali un sueño de poesía”*, organizado por la Secretaría de Cultura el día 28 de junio de 2012 y recientemente, el 25 de sep-

tiembre, participaron en el Festival de danza y teatro de la institución educativa Donald Rodrigo Tafur. Durante los descansos, de manera permanente se realizan lecturas y talleres de escritura creativa, en donde se integran los visitantes. Los estudiantes del grupo, han servido como apoyo en el proyecto de lectura y escritura para maestros, llevando sus propios textos a los salones de clase, asumiendo como promotores de Lectura e invitando a toda la comunidad a ejercitar la escritura libre.

Es importante tener en cuenta que previo a la conformación del grupo, se realizaron en la institución dos jornadas de *la palabra en libertad*, como parte de la programación del día del idioma, en estas jornadas se establece un espacio de encuentro con la lectura y la escritura creativa de manera colectiva, toda la institución está en el mismo propósito durante una jornada, incluyendo estudiantes, profesores, personal de servicios generales a voluntad, también se realizaron exposiciones de los *Diarios Literarios* que los estudiantes elaboraron en las clases y talleres de Literatura, exposiciones en donde todo visitante puede interactuar con la palabra. Estos antecedentes demuestran como la conformación del grupo y la posibilidad de una metodología establecida desde la autonomía y el placer, ha sido posible porque los chicos ya poseen de antemano una motivación propia que han experimentado y con la cual se sienten identificados. Los propósitos se han ido descubriendo a medida que avanza el proceso, ellos mismos han desarrollado estrategias metodológicas que los llevan a indagar, proponer y construir alternativas para un ocio creativo. Se generan líderes capaces de establecer procesos creativos de integración y desarrollo colectivo.

Los chicos funcionan de manera libre, han liberado el sentido de obligatoriedad para la construcción del conocimiento, sucede por ejemplo, que a través de la creación de un espacio alternativo virtual como Facebook, llamado *el Facebook de disfrazados de niños*, ha servido para que estén en constante comunicación, subiendo videos musicales de diversos géneros, películas, y publicaciones constantes de sus propias producciones poéticas o narrativas, a través de este medio están también desarrollando un conocimiento y una búsqueda que de alguna manera acerca más al ser con su propio humanismo. *Disfrazados de niños*, más que un grupo que se prepara para presentarse, es un espacio alternativo en donde se encuentra abierta la posibilidad de la expresión en todos los sentidos creativos. Allí se han fusionado el teatro, la danza, la música, la literatura y la amistad.

**Seminario regional realizado en Bogotá, 19 y 20 de octubre. CEID ADE, Asociación Distrital de Educadores; CEID SINDIMAESTROS, Sindicato de Maestros de Boyacá; CEID SIMAC, Sindicato**

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

**de Maestros de Casanare; CEID ADEM, Sindicato de Educadores del Meta; CEID ADEG, Asociación de Educadores del Guaviare; CEID ASISAP, Asociación de Institutores de San Andrés; CEID SEG, Asociación de Educadores de Guainía; y, CEID SUDEA, Asociación de Educadores del Amazonas.**

*MATEMÁTICA SOCIAL*

*Profesora Margarita Duarte*

*IED La Estancia San Isidro Labrador, Bogotá.*

Siempre se ha creído que la Matemática es para una élite muy especial, al respecto, en el libro *Razón y revolución*, Alan Woods y Ted Grant (2008) expresan: "El contenido de las matemáticas puras se deriva en última instancia del mundo material. La idea de que las matemáticas son un tipo de conocimiento especial que es innato o de inspiración divina no resiste un análisis serio". El primer elemento de esta matemática social es la *democratización*. Los conocimientos de esta área deben ser para todo el pueblo, no importa cómo ni cuánto se demore para apropiarlos, el porcentaje, las proporciones, las fracciones, la resolución de ecuaciones, la reseña histórica de las unidades de medidas, las relaciones topológicas, las fórmulas para calcular precios, número de enfermos, ganadores, perdedores, salarios, el interés bancario, la probabilidad de ganar una lotería. Una de las estrategias privilegiadas para democratizar la Matemática es el diálogo de saberes, que permite romper en la escuela: grados, espacios, horarios, roles de maestro y estudiante, haciendo vida los lemas de Paulo Freire: "El que sabe enseña y el que no, aprende" y "nadie lo sabe todo, nadie lo ignora, todos aprendemos en comunidad".

En *Razón y la revolución* encontramos que desafortunadamente, muchos matemáticos actuales se engañan al pensar que su tema puro no tiene nada que ver con el mundo de las cosas materiales. "La idea de que las matemáticas puras son pensamiento absoluto, inmaculado y sin contacto con el mundo material está bastante lejos de la realidad". Es por eso que el segundo elemento de la matemática social es que debe *servir como herramienta para la comprensión social*. Siempre es posible trabajar temas de esta área para convertir la matemática en un lenguaje que ayude a comprender, reflexionar y aportar salidas a las problemáticas, como la campaña: *UNA CASA EN TERRENOS < 40m<sup>2</sup> < 40m<sup>2</sup> NO ES UNA CASA DIGNA*, que permite abordar de manera significativa temas como el perímetro, el área, las desigualdades, el producto de monomios, polinomios, la factorización, estudio y solución de la cuadrática. También posibilita desentrañar las mentiras financieras, para comprobar con ejemplos reales que el UPAC y el UVR son lo mismo.

Una de las estrategias para que estudiantes y docentes amplíen sus comprensiones de la realidad es la *cartografía social*, que invita a recorrer los contextos escolares para visibilizar sus realidades sociales económicas y construir propuestas de solución a problemáticas estudiadas; denunciando lo que pasa en las comunidades educativas, pero también anunciando propuestas que demuestran que otra escuela y otro mundo son posibles, necesarios y urgentes.

Se incorpora a esta propuesta el concepto de sentipensantes (no separar los sentimientos de la razón) de Galeano, este es el tercer elemento de la matemática social *La matemática debe ser artística, lúdica, recreativa* y para esto se debe utilizar la tecnología, software como Derive y Cabri que hoy están en los colegios, pero casi nunca se utilizan. La Matemática Social también debe garantizar otras didácticas que en lo posible deben ser construidas colectivamente.

*EDUCACIÓN FÍSICA Y PERSONA*

*Profesor Luis Eduardo Ospina Lozano*

*IED Tomás Cipriano de Mosquera, Bogotá.*

En respuesta al primado razonativo y preocupada más por informar que por formar, la educación moderna se enmarca en la competitividad, el control y el dominio; entonces, los contenidos, metodologías y tecnicismos, se han puesto a la vanguardia del desarrollo educacional, olvidándose de los fines humanos a los cuales deben responder. Esto trae para el hombre, en cuanto cuerpo y movimiento, vejámenes que lo truncan. Lo espacio-temporal, lo lúdico y recreativo pasan a un segundo plano, quedando al servicio de lo académico, lo disciplinar adaptativo o lo deportivista. Luego, el cuerpo y el movimiento dejan de ser elementos integrantes de la persona y pierden su significado educativo, en estas circunstancias no es de extrañar que la Educación Física sea vista como la cenicienta de las asignaturas escolares y sea hasta inexistente en algunos "planteles educativos".

Según lo dicho, urge replantear a la Educación Física, situación que deben iniciar los mismos licenciados para cumplir con el compromiso personal y social que corresponde, cambio de actitud que se inscribe en la reflexión pedagógica e incita a la construcción de un verdadero ambiente educativo respondiendo al proceso de perfección humana. Así, la personalización en la educación física se presenta como la opción más viable, ya que tiene por objeto al hombre que se forma mediante la actividad física, no a los ejercicios físicos en sí mismos. Al ser medio educativo, el aprehendizaje de destrezas y habilidades motrices, al igual que el desarrollo somático, trascienden hacia lo irreductible a objeto en el ser humano cual es su unidad espiritual y su sentido existencial.

Se consolida así una propuesta pedagógica para la formación personal desde la Educación Física y planteada, a partir de la inquietud docente, en un cambio paradigmático de enseñanza-aprendizaje que se acerca a lo humano con tintes de innovación. Teóricamente se evidencia una redimensión de la Educación Física fuera de lo tradicional activista, pasando a entenderse como un área fundamental de conocimiento acerca de lo corporal, que supera lo deportivista y se ubica como elemento de formación personal con amplias connotaciones lúdicas y diversas expresiones corporales, no sólo en el deporte o los ejercicios físicos, sino en lo artístico, como la danza, el teatro, la poesía, la música, etc.

La propuesta abre posibilidades de investigación en múltiples aspectos educativos, pues lo personalizado es propio del proceso educativo; corresponde entonces a la iniciativa de los docentes consolidar innovaciones de calidad para aplicarlas en sus labores cotidianas y en beneficio de la comunidad educativa. La propuesta es pertinente porque busca redimensionar los roles del maestro, estudiante, institución y sociedad, todo desde la Educación Física; además, reorienta el uso de espacios y recursos, enfocando la acción educativa hacia las verdaderas necesidades sociales, formando personas libres, autónomas, singulares y con apertura a todo nivel.

**Seminario regional realizado en Cúcuta, 19 y 20 de octubre. CEID ASINORT, Asociación de Institutores de Norte de Santander; CEID SES, Asociación de Educadores de Santander; y, CEID ASEDAR, Asociación de Educadores de Arauca.**

*¡YO CONOZCO A MI PUEBLO LO AMO! Y ¿TÚ?,  
¡CONVENCIÓN OLOR A CAÑA Y CAFÉ!*

Profesora Alda Esperanza Sánchez Ibáñez

Escuela Normal Superior de Convención,  
Norte de Santander.

Esta experiencia pedagógica tiene como objetivo rescatar la cultura, impulsar, incentivar y promover la participación e integración de los estudiantes que realizan el grado octavo, quienes con sus actividades creativas, consultas y visitas culturales contribuirán a fortalecer su identidad y descubrir el alma nacional. Se busca formar promotores de toda nuestra idiosincrasia, personas que cuiden y valoren cada una de las costumbres, de los sitios históricos y culturales porque en gran medida, éstos forman parte de nuestros atractivos folclóricos.

El propósito del proyecto es ayudar a los estudiantes en el afianzamiento de su identidad personal y social, posibilitándoles el contacto con historias particulares y colectivas,

a fin de diferenciar valores y contravalores que mejoren la convivencia. Igualmente, desarrollar el compromiso comunitario vinculándose a sus padres, ancianos de la comunidad y profesores a través del respeto y valoración de las diferencias particulares con apertura hacia la Integración del otro.

Para la aplicación de la propuesta se plantean a los estudiantes diferentes estrategias, las cuales pueden ser adaptadas de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo. En su orden se inicia con una *Visita Cultural*, la siguiente estrategia: *Vidas y vidas*, otra fue *Así como me lo contaron te lo cuento*. Igualmente, se trabajó la biografía de los personajes típicos de Convención porque esta población ha tenido sus personajes populares y son recordados por sus características, su actividad, su vestimenta y su picardía. Este patrimonio es, por tanto, uno de los instrumentos más eficaces de los que hoy por hoy disponemos para conocer la forma de vida de nuestros antepasados y son fundamentales para consolidar nuestra identidad como región.

Se puede crear conciencia en los educandos a través de la incorporación del patrimonio artístico, cultural e histórico, lo que conllevará al aprecio y conservación del legado cultural que han heredado. Fruto de estos encuentros, los adolescentes no sólo han podido conocer la vida y la historia de nuestros antepasados y de los entrevistados, sino que los resultados obtenidos permitieron cubrir las expectativas sobre los objetivos propuestos y la factibilidad de esta estrategia pedagógica.

### Palabras finales

Con estas experiencias, como CEID nacional hemos vivido unos procesos refrescantes, enriquecedores y esperanzadores. Sabemos que en el territorio nacional existen muchas más experiencias de este tipo, diferentes y contrarias a la lógica única y uniforme que el gobierno promueve con sus recetas frías, inmóviles y mecánicas de lenguaje tecnicista expresado en términos como desempeño, competencias, estándares y emprendimiento, entre otras; y los esfuerzos por recogerlas y divulgarlas es parte del compromiso de este proceso alrededor del PEPA. Así como hay en ellas un enorme potencial transgresor y alternativo, su germen aporta innumerables elementos para potenciar el PEPA y nos invita a multiplicar y expandir estos esfuerzos en otras partes de la geografía colombiana, en franca lid con el proyecto educativo de la política neoliberal. Así como hay esperanzas y posibilidades, como lo muestran estas experiencias, hay compromisos y caminos para posicionar las Experiencias Pedagógicas Alternativas EPA como espacios de lucha contra-hegemonía e inspiradora del PEPA.

# Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos

Víctor Manuel Rodríguez Murcia<sup>1</sup>



*Considero importante examinar el lugar de la investigación como una propuesta política de resistencia ejercida por el maestro en momentos en los que el modelo neoliberal hace de la investigación una estrategia de gobierno en las prácticas educativa y pedagógica. Es necesario dar una mirada tanto a los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano de la década de 1980, como a las propuestas que hoy emergen de los colectivos de maestros para develar prácticas y discursos que permitan otras formas de hacer investigación desde una intelectualidad comprometida y militante por la vida.*

28



## La relación investigación pedagogía y política

**S**e advierten a continuación tres aspectos centrales. Un primer aspecto pasa por dar cuenta de un presente educativo en el que la investigación aparece como lugar común, a ma-

nera de estrategia desde donde se gobierna al maestro en sus prácticas pedagógicas. Como segundo momento, se considera una mirada hacia una historia del presente a partir del papel del Movimiento Pedagógico de 1980 y su vigencia, teniendo en consideración sus discursos y prácticas que hoy están presentes en los colectivos de maestros y que dentro de un ejer-

1 Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. [vmanuelrodriguez@gmail.com](mailto:vmanuelrodriguez@gmail.com).  
2 ALDANA, Eduardo y otros. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Santa Fe de Bogotá. Pág. 12.



– Alberto Motta –

nidad, realizado por notables intelectuales del país que contiene un diagnóstico y recomendaciones relacionadas con la investigación y la tecnología y expone el lugar estratégico de la educación para lograr el desarrollo del país. El Presidente de la República César Gaviria asegura en este momento: *"Pero el árbol del desarrollo social y económico sólo puede arraigar y crecer frondoso si tiene como fundamento el desarrollo tecnológico y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros compatriotas. Estos, a su vez, no lograrán este objetivo sin contar con la investigación, la ciencia y la tecnología, y sin una reorientación de la educación para que en ella primen el dominio de la ciencia y el estímulo a la creatividad"*<sup>2</sup>. La investigación representa una estrategia necesaria y que para el momento, según el diagnóstico de la Misión, presentaba serias falencias. *"La escasa investigación que se lleva a cabo en la mayoría de las universidades, a pesar de que la calidad de la educación superior depende ante todo de la importancia que se le asigne a la investigación"*<sup>3</sup>.

cicio político buscan reposicionar el lugar de la academia y de la investigación desde un compromiso con la transformación de las condiciones materiales e intelectuales del maestro hoy. Es importante también examinar la relación entre educación e investigación y la necesidad de reposicionar al maestro como trabajador e intelectual de la cultura.

### La Investigación: el poder oficial nos mira

La escuela y las prácticas que allí se vivencian constituyen un reflejo de las situaciones económicas, políticas, sociales y culturales propias de la sociedad colombiana. Es un espacio en el que sus diferentes actores (estudiantes, maestros, funcionarios administrativos, padres de familia, etc.) construyen relaciones complejas en las que además de reproducir las relaciones de poder propias de las lógicas de los poderes dominantes, también integran espacios de resistencia, intersticios que visibilizan formas creativas y otras alternativas de poder.

Se ponen en sospecha discursividades que se instauran y producen, reproducen formas de poder que dominan y homogenizan la vida misma constituyendo subjetividades. Es de anotar el notable interés que por la investigación manifiesta el poder oficial, a partir de la década de 1990, momento en el que tanto Colombia como buena parte de países de América Latina adelantaban reformas educativas. Un ejemplo de ello es el informe de la Misión de Sabios llamado *Colombia al filo de la oportu-*

El informe además muestra los factores limitantes del desarrollo científico y tecnológico en Colombia, destacando entre ellos, el *"insuficiente número de investigadores en áreas de la ciencia de interés para el desarrollo nacional. El número de investigadores con formación adecuada es tan limitado, que la posibilidad de desarrollar procesos dinámicos de investigación y desarrollo tecnológico se ve seriamente coartada por la falta de una masa crítica. La carencia de estímulos y de reconocimiento social a la labor cumplida por el investigador representan así mismo un obstáculo"*<sup>4</sup>. Recomienda formar investigadores, cualificar profesionales y para nuestro caso, maestros investigadores que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en el país.

Podríamos decir que la década de 1990 marca los derroteros de la política investigativa que vivimos hoy en nuestro país y en donde la innovación, la asociación, la creatividad, el emprendimiento son prácticas que se articulan al modo de producción empresarial basado en la competitividad individualista en la que se basan las actuales formas de producción posfordista de éste capitalismo contemporáneo. La investigación se liga al desarrollo del sector productivo, un claro ejemplo de ello es el Comité Universidad Empresa Estado (CUEE). *"Los CUEE son instancias regionales constituidas de los acuerdos establecidos entre los grupos de investigación de las universidades y empresas del sector productivo, que tienen como objetivo principal generar y promover proyectos de investigación aplicada, enfocados a atender necesidades tecnológicas reales de las empresas de dichas regiones"*<sup>5</sup>. La investigación se asume bajo los estándares planteados por COLCIENCIAS, así el MEN al dar cuenta de un premio para grupos

3 *Ibid.* Pág. 12.

4 *Ibid.* Pág. 74.

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

de investigación de educación básica y media plantea lo siguiente "El premio al mejor grupo de investigación fue creado para reconocer la labor realizada por el grupo de investigación que a partir del proceso de evaluación y bajo la metodología y criterios establecidos por COLCIENCIAS demuestran su invaluable aporte al desarrollo tecnológico y científico del país, y el aporte a la comunidad educativa"<sup>6</sup>. Cabe resaltar que el sector privado y productivo también da cuenta de la necesidad de la investigación y de la "profesionalización docente"; fundaciones como Compartir, Corona, CORPOEDUCACION, así lo demuestran con sus gestiones de los últimos años. "Es así como este 23 de noviembre tendremos en Bogotá el taller internacional sobre 'Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente' organizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), la Fundación Corona, Corpoeducación y la Fundación Compartir. Este es el segundo taller que realizamos con el grupo de desarrollo profesional docente en América Latina (PREAL-GDT) y estamos elaborando propuestas para nuevos proyectos investigativos tendientes a mejorar la calidad de la formación y de la práctica de los docentes colombianos"<sup>7</sup>.

Vemos a la investigación como un lugar común que permite una mirada desde donde los maestros debemos asumir una actitud crítica que nos convoque a repensar la práctica investigativa y a ejercer otras prácticas, ya sea desde lugares institucionales, para resistir desde otras institucionalidades creadas por los maestros y sectores sociales y populares; ello significa dar cuenta de la investigación como práctica de libertad.

### Los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos: Experiencias de Resistencia

El Movimiento Pedagógico que emerge en la década de 1980 da cuenta de la investigación como un proyecto político del maestro colombiano, como la posibilidad de ejercer desde la academia comprometida, transformaciones en la educación de nuestro país y situar al maestro como una nueva figura intelectual. "Estamos de acuerdo con Gantiva cuando sostiene que aunque existen ciertos prejuicios entre los maestros y entre los intelectuales, habría que repensar las relaciones de unos y otros en la perspectiva del Movimiento Pedagógico. Insistir en una separación formal sería alimentar la minoría de edad. Los maestros son intelectuales que trabajan con las herramientas y las máquinas del pensamiento y la cultura. Los procesos de fortalecimiento de esas herramientas se encuentran y son pro-

puestas desde el Movimiento Pedagógico para los maestros: la investigación y el estímulo al estudio"<sup>8</sup>. Si bien buena parte de los discursos y prácticas de resistencia se invisibilizaron o fueron cooptados en la década de 1990 con la entronización del modelo neoliberal, vale la pena resaltar que muchas voces no fueron acalladas, fueron voces necias que resistieron al acomodamiento intelectual, a la tranquilidad institucional y pese a ello siguen construyendo movilización pedagógica desde los sectores populares, desde las universidades y desde los sindicatos, son voces, son cuerpos hechos deseo de libertad y dignidad.

Estos deseos se hacen visibles en la propuesta PEPA (Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos) que reflejan la historicidad construida por la lucha y la experiencia de los maestros colombianos "Se requiere partir de ideas, propuestas y experiencias, que recuperando la tradición del pensamiento crítico, mantiene desde las aulas, procesos legítimos de oposición y resistencia; es decir, el proceso no inicia de cero, sino de la acción de hacer visibles experiencias ya existentes en el magisterio que, en el contexto de las innovaciones y las investigaciones pedagógicas le han apostado a una visión contra hegemónica de la escuela"<sup>9</sup>. La experiencia en un factor importante en la propuesta y en donde la investigación se entiende al decir del profesor John Ávila, en tanto lectura de la realidad social y educativa y en donde el fortalecimiento de los CEID y el Movimiento Pedagógico Colombiano forman parte de las estrategias para construir los PEPA.

De la misma forma, para Marco Raúl Mejía los PEPA deben estar fundamentados por la teoría crítica que forma subjetividades críticas. "Existe un sujeto sobre y desde el cual se construye el control, bajo la sujeción de sus cuerpos, mentes, y deseos. Para enfrentarlo se construyen formas de cooperación que muestran las fisuras y la manera como se construye la alienación del individuo"<sup>10</sup>. Estas otras formas de investigación ponen en evidencia las formas de alienación de los individuos y constituyen otras subjetividades reflexivas que luchan contra el poder dominante.

Retomando una de las estrategias clave para la construcción de los PEPA, como es el fortalecimiento de los Centros de Estudios y de Investigación Docente (CEID), cabe resaltar la experiencia del CEID ADIDA como uno de los colectivos de maestros que en la actualidad hacen propios los aportes del Movimiento Pedagógico de 1980 y que han encontrado otros sentidos de hacer investigación hoy. Para el profesor León Vallejo, actual director del CEID ADIDA, la Ley 30 cambió el sentido de la investigación despolitizándola;

5 <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196467.html>

6 <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-257436.html>

7 [http://www.premiocompartirmaestro.org/PDFP/maestra/PALABRA\\_MAESTRA14.pdf](http://www.premiocompartirmaestro.org/PDFP/maestra/PALABRA_MAESTRA14.pdf)

8 Peñuela Diana Milena, Rodríguez Víctor Manuel. (2009). *Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Francisca Radke. Bogotá. Pág. 177.

9 Ávila, John. (2009). *El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: lugar de resistencia a la privatización de la educación*. En: *Revista Educación y Cultura* No 85. FECODE. Bogotá. Pág. 45.

10 Mejía Marco Raúl. (2009). *Las Pedagogías críticas en la elaboración de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos PEPA: transformación de la sociedad mediante la transformación de la educación*. En: *Revista Educación y Cultura* No 85. FECODE. Bogotá. Pág. 10.

"muchos de los maestros que aquí venían de hacer investigación en las universidades pero ya afectados por esos males de la academia donde los obligaron a pensar, a pensar en neutro, "se dice qué" en un intento de eliminar al sujeto de lo social"<sup>11</sup>.

Esta situación los llevo a estudiar a lo que Vallejo denomina *investigar la investigación*, "Nos dimos a la tarea de hacer un debate sobre los fundamentos de eso (la investigación) se realizaron unos espacios muy importantes que se llamaron *jueves pedagógicos*, grupos de personas que tenían cosas que exponer y en que exponerse. El primero de esos temas era *qué es un maestro y qué es la pedagogía y de la mano de eso aparece el otro debate, cual es la relación conocimiento-investigación y descubrimos que nadie investiga sin ninguna postura ni nadie es maestro sin alguna postura...nos preguntamos usted investiga para qué y a servicio de quien...nosotros develamos el mito del investigador neutro que no se compromete*"<sup>12</sup>. Los maestros del CEID identifican entonces dos tipos de investigación, una oficial, adscrita a las lógicas de COLCIENCIAS y una militante que los ha llevado a la publicación de textos en torno a la filosofía y las corrientes pedagógicas contemporáneas, a los aportes de pedagogos como Vigosky y Paulo Freire y la importancia del método y las metodologías en la investigación educativa.

Este colectivo considera necesario disputarle el currículo al Estado y dar cuenta de la enseñanza de las áreas en los campos disciplinares, así se conforman actualmente los grupos: "*Volvimos aquí en el CEID a tener unos grupos que hemos denominado grupos de trabajo pedagógico y cultural con unas tareas muy concretas, una es meterle la mano al currículo oficial y la otra, generar una conexión del sindicato del CEID con estudiantes maestros padres de familia en la idea de lo que decía Freire de los círculos culturales que ahora llaman círculos pedagógicos nosotros ahora le llamamos semilleros...Hay grupos de investigación en matemáticas, el grupo de investigación sujeto pedagógico y prácticas materiales de la investigación escolar, el grupo de investigación sobre Ciencias Sociales. Todos los compañeros tienen la libertad de ingresar a esas líneas ó al interior del grupo pedagógico y cultural*"<sup>13</sup>. Esta es una importante la disputa en el campo del saber al poder hegemónico y desde el estudio de un currículo oficial dar cuenta de un currículo de resistencia creado por los mismos maestros. "*Existen dos currículos el currículo de acreditación el institucional y el otro currículo, el currículo que algunos denominamos de resistencia, la metáfora de PEPA no como proyecto más bien en tanto inteligencia semilla y coraje-radicalidad*"<sup>14</sup>. Encontramos otra forma de entender los PEPA que busca salirse de la lógica del proyecto educativo oficial.

## La Investigación para la acción política y militante por la vida

Es pertinente examinar la relación Investigación– Pedagogía– Política como una condición que permite el reposicionamiento del maestro como intelectual de la cultura, y sujeto activo políticamente. A la pregunta formulada por Arturo Escobar, ¿es la globalización de las dos últimas décadas la última etapa de la modernidad capitalista, o el comienzo de algo nuevo? Es de considerar que es justamente la oportunidad de crear nuevas formas de organización, nuevas formas de resistencia a las lógicas homogenizantes y tecnicistas que imperan en los diferentes campos de la sociedad, particularmente y para efecto de lo que nos convoca, en los campos de la investigación y la pedagogía. Desde esta perspectiva, creemos necesario primero que todo, acercarnos a la noción de investigación, a esas nuevas formas de entender las prácticas investigativas partiendo de lógicas locales, descentradas, autónomas y horizontales que han construido los maestros colombianos en las últimas décadas.

Consideramos que durante las últimas décadas en nuestro país, hemos asistido a la conformación de formas organizativas de los maestros quienes han encontrado en la investigación ejercida a través de la palabra escrita pero también desde la narración oral, de sus memorias, resistencias y ejercicio del poder a partir de un saber específico, el pedagógico, un saber construido a partir de la perspectiva local donde la relación de la escuela y el maestro con la cultura ha construido otras formas de expresión política, fincadas en la defensa de lo público. En la actualidad emergen las redes como las formas institucionales y no institucionales desde donde se hace investigación, que podrían mostrar e incentivar la investigación que realiza desde lo local y proyectarla a su vez a otros lugares, a otros espacios tanto físicos como de conocimiento interdisciplinar que sitúa al maestro en una perspectiva global. "*Esto también significa que las personas no son sólo "locales". Todos estamos indisolublemente atados a lugares locales y extra-locales a la vez, a través de lo que podemos llamar redes (...). Los lugares se concatenan unos a otros para formar regiones, lo que sugiere que la porosidad de las fronteras es esencial para el lugar, así como lo es para las construcciones locales de intercambio*"<sup>15</sup>. Vemos que la investigación dota al maestro y a la escuela de un lugar en momentos en que sus imágenes tienden a desvanecerse en la niebla producida por las lógicas tecnocráticas y empresariales que han invadido la educación en las últimas décadas.

Pensar en otras prácticas investigativas, pasa por asumir a la investigación como posibilidad de desterritorialización del maestro, de búsqueda de otros lugares, territorios no solamente físicos

11 Entrevista realizada al profesor León Vallejo director del Centros de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA)

12 *Ibidem.*

13 *Ibidem.*

14 *Ibidem.*

15 Escobar, Arturo. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Universidad del Cauca. Bogotá. Pág. 162.

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

sino también epistémicos. Es entender al maestro investigador como un aventurero: *"Aventurero es aquel que realiza su corazón por el mundo; el tipo lleno de vida que crea las circunstancias y cuya llegada produce una transformación del ambiente"*<sup>16</sup>. La práctica investigativa significa una aventura que complejiza la relación entre teoría y práctica. Es el viaje que busca transformarnos y transformar desde el territorio nuestro lugar. Su finalidad no es solamente la elaboración de talleres, entrevistas a la comunidad, informes con el fin de dar cuenta de otro totalmente ajeno a mí. Sino que nos invita a deconstruir en relación directa con las comunidades discursos a propósito de la educación, de la pedagogía, la resistencia y de la cultura misma, para someterlos a la reflexión y constituir otras prácticas en la Universidad, en la escuela en las comunidades. La investigación educativa es un medio para la subversión pedagógica, para la subversión del sujeto en como maestro y actor social.

La investigación debe dar cuenta también del espacio del territorio, de nuestra región, debe inquirir hacia formas de investigar, que pongan en diálogo distintos saberes, cosmovisiones que integran nuestra cultura, orientarnos por una decolonización del saber; todo ello significa construir otros caminos; *"El camino es casi toda la vida del hombre; cuando está en él saber de dónde viene y para dónde va. Caminos son los códigos y las costumbres, y las modas. El método es un camino. El camino es la línea de menor resistencia; para abandonarlo tiene que esforzarse el espíritu. ¿Quién lo han dejado? Uno que otro loco"*<sup>17</sup>. Nuestra práctica en formación de investigación educativa nos invita a asumir una condición de nómadas. Sujetos que se descentran y que se ubican desde un afuera. Es estar en un movimiento físico y de pensamiento que no quiere la seguridad del camino establecido, sino más bien busca abrir la trocha. La experiencia nos invita a pensar los contenidos de la academia para abrir otras teorías y concepciones de la sociedad. Este nómada no es controlado por una lógica institucional sino que más bien hace de la experiencia vivida una oportunidad de escape, de fuga a lo instituido. Buscamos afectar también nuestras prácticas, nuestras formas de pensar y ejercer el acto educativo.

Concebimos la investigación como práctica de la libertad, pues consideramos necesario que los maestros reconfiguren la noción misma de la investigación, considerándola como una actitud con la vida misma, que los ponga en relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Es pensarse desde la investigación misma, pero también pensar en su entorno social, económico, político y cultural. No asumimos los grupos de investigación a manera de comunidades o grupos cerrados en sí mismos y en la academia, como sectas, figura predominante en la escena académica colombiana, sino más bien los visualizamos como grupos abiertos, afectados por el deseo de ir más allá de las fronteras del conocimiento. Concebimos la investigación como opción de vida, en la

medida en que la investigación es un acto que permite no sólo el conocimiento de discursos y prácticas disciplinares sino también conduce al conocimiento y a la transformación de sí mismo.

Tanto el Movimiento Pedagógico como las actuales propuestas de los colectivos de maestros y los mismos PEPA son escenarios de encuentro y construcción de voluntades políticas desde la investigación. Utilizando los términos de lo que Zemelman en su célebre obra *"De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina"*, nos referimos a la construcción de voluntades colectivas, voluntades que nos permitan compartir, visibilizar nuestros intereses en un ejercicio de poder a partir de la construcción de proyectos como posibilidad de acontecimiento, que nos aleje de la contemplación del mundo para más bien asumirlo desde un campo científico y político que a decir de P. Bourdieu es un lugar de lucha en el que están en juego muchos intereses.

## Bibliografía

- Aldana, Eduardo y otros. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Santa Fe de Bogotá.
- Ávila, John. (2009). El Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo PEPA: lugar de resistencia a la privatización de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá.
- Escobar, Arturo. (2005). Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia Universidad del Cauca. Bogotá
- González, Fernando. (1995). Viaje a pie de dos filósofos aficionados. Señas de identidad. Sexta Edición. Medellín. Colombia.
- Mejía, Marco Raúl. (2009). Las Pedagogías críticas en la elaboración de los Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos PEPA: transformación de la sociedad mediante la transformación de la educación. En: Revista Educación y Cultura No 85. FECODE. Bogotá.
- Vallejo León director del Centros de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA). Entrevista realizada el 2 de Octubre de 2012
- Peñuela Diana Milena, Rodríguez Víctor Manuel. (2009). Movimiento Pedagógico: realidades, resistencias y utopías. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Francisca Radke. Bogotá.

## Páginas Web

- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196467.html>
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-257436.html>
- [http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFPMAestra/PALABRA\\_MAESTRA14.pdf](http://www.premiocompartiralmaestro.org/PDFPMAestra/PALABRA_MAESTRA14.pdf)

16 González, Fernando. (1995). *Viaje a pie de dos filósofos aficionados. Señas de identidad. Sexta Edición. Medellín. Colombia. Pág. 65.*  
 17 *Ibid.* 40-41.

# La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico

Andrés Klaus Runge Peña<sup>1</sup>

## La pedagogía, entre disciplinarización y profesionalización después de 30 años<sup>2</sup>

*Este texto tiene como propósito iniciar la discusión con respecto a los pros y contras de lo que nos ha legado, hasta el día de hoy, el Movimiento Pedagógico Colombiano y, muy particularmente dentro de dicho movimiento, lo que nos han aportado algunos de sus representantes más importantes, sobre todo en lo que respecta a la comprensión que éstos han dado de la pedagogía y al efecto que todo ello ha tenido para nuestra autocomprensión actual como individuos preocupados de la problemática educativa. Para ello me centro muy particularmente en las consecuencias y efectos performativos de la afirmación expresada con el enunciado científico-político: “la pedagogía es el saber del maestro sobre la enseñanza”. Una afirmación que ha servido desde entonces tanto para reclamar el reconocimiento de la pedagogía como un campo de indagación (campo disciplinar) como para reivindicar social y políticamente al maestro (enseñante, educador) como un profesional. Mi tesis es que si bien la idea de reivindicar la pedagogía como el saber del maestro le dio un soporte fundamental al Movimiento Pedagógico en términos de lucha política, no obstante, también ha tenido efectos negativos en lo que acá consideramos procesos de la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía. En lo que sigue se tratará entonces de profundizar más en estos asuntos.*



33



## 1. El Movimiento Pedagógico Nacional colombiano (1980) y el “florecimiento de las investigaciones pedagógicas” (Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri)

A partir de los años ochenta del siglo pasado se da un despliegue de la investigación —a nivel universitario— y, particularmente, de la investigación pedagógica en Colombia. Todo esto estuvo ligado al establecimiento de una nueva legislación educativa, a la creación y desarrollo de algunos centros de investigación y programas de estudios posgraduados en las universidades y al auge y consolidación del Movimiento Pedagógico. Igualmente, esto se dio también gracias a las nuevas políticas de COLCIENCIAS y del ICFES con respecto a la problemática educativa tanto en términos de investigación como de profesionalización (formación profesional).

<sup>1</sup> Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor de Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—. E-mail: [aklaus@ayura.udea.edu.co](mailto:aklaus@ayura.udea.edu.co). Se ha respetado la metodología de citas presentada por el autor. (Nota de la editora)

<sup>2</sup> Este escrito forma parte de los resultados del proyecto interuniversitario: “Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía”, financiado por COLCIENCIAS (PRE00439015542), en el que participa el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—.

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

Como bien lo dice Quiceno: *“Entre 1975 y 1980 emerge un movimiento educativo en Colombia con características diferentes a otros movimientos educativos anteriores [...] El Movimiento Pedagógico, por primera vez, no procede ni de la Iglesia ni del Estado, tampoco del campo liberal o conservador. Procede de los maestros, del sindicato de maestros, de sectores de investigadores, de algunas ONG, de ciertos profesores universitarios. Este movimiento emerge de todos lados, de todas partes: del centro de Colombia y de las regiones, de instituciones y de particulares, de redes de maestro y de cuerpos colectivos [...] El Movimiento Pedagógico retomó algunos elementos de la historia educativa del pasado más inmediato y los volvió a poner de presente, a la vez que se opuso a ciertas medidas del presente de lo que estaba pasando. ¿Por qué fue pedagógico? Su nombre se debe al interés de rescatar la pedagogía”* (Quiceno, 2002, p. 105).

La idea de un Movimiento Pedagógico Nacional se consolida así gracias a la realización en Bucaramanga en 1982 del XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores. Este es quizá una de las manifestaciones más potentes de la agremiación magisterial en Colombia. Según Martínez Boom y Otros: *“El Movimiento Pedagógico estuvo animado por una importante actividad intelectual de grupos de investigadores educativos y núcleos de maestros que venían desarrollando innovaciones pedagógicas y experiencias de educación no formal. Este proceso había comenzado a modificar la acción investigativa desplazándola de una visión cuantitativa hacia formas más complejas de comprensión de los fenómenos educativos. Por ejemplo, los trabajos de recuperación del saber pedagógico a partir de la historicidad, los estudios etnográficos, el análisis epistemológico, etc., estuvieron dirigidos por una voluntad política cuyo propósito fue redimensionar las relaciones maestro, pedagogía y cultura”* (Martínez Boom y Otros, 1994, p. 178). Con ello vieron la luz propuestas editoriales como la revista del magisterio titulada: *“Revista de Educación y Cultura”*, editada por FECODE y sus centros de investigación y desarrollo CEID; revista que sigue siendo hasta el día de hoy una de las publicaciones más difundidas a nivel nacional.

A partir de los ochentas, dicho movimiento comenzó a ganar fuerza gracias a la reivindicación del papel pedagógico, intelectual y político del maestro. Así, de cara a los efectos deshumanizadores de la tecnología educativa (enseñanza por objetivos, diseño instruccional, psicología educacional conductista) y a los sin sabores de la política educativa imperante que se evidenciaba detrás de todo ello, el Movimiento Pedagógico hizo un llamado a la dignificación de la profesión docente. En palabras de Mockus: *“El Movimiento Pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas: el rechazo al diseño instruccional como mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica”* (Mockus, 1984).

El Movimiento Pedagógico se institucionalizó durante el Congreso Nacional de FECODE, un evento en el que participó masivamente el cuerpo docente y en el que hicieron presencia organismos no gubernamentales, universidades y grupos de investigación como el Grupo Federici y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Grupos que, desde entonces y a su manera, han venido contribuyendo enormemente con el desarrollo del pensamiento pedagógico nacional. Un pensamiento pedagógico que, en clave política, también ha sido central en las propuestas de reivindicación del quehacer y de la profesión docente en Colombia. Un aspecto característico de las discusiones pedagógicas en nuestro país desde ese entonces es que *“las luchas históricas en torno a la definición legítima del estatuto de la pedagogía han puesto en medio, al mismo tiempo, la definición legítima del maestro”* (Serna Dimas, 2004, p. 92-93)<sup>3</sup>. En este aspecto se hace central el aporte académico, investigativo y político del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas que, en la década de los ochenta a los noventa y gracias a sus trabajos históricos y epistemológicos, contribuyó con la consolidación de la pedagogía en Colombia. ¿De qué concepción de pedagogía se trata acá?

3 *Una perspectiva diferente a la de centrar el problema de la pedagogía en el problema del maestro que resulta interesante en clave de los procesos de disciplinización en Colombia es la de Rafael Flórez. Este autor plantea que si “al movimiento pedagógico le espera alguna perspectiva de proyecto cultural diferente al movimiento político-sindical del magisterio es sólo en la medida en que le aportemos contenido conceptual riguroso a la pedagogía. No es suficiente para crear una nueva corriente intelectual en el país la crítica a la relación pedagógica tradicional, o la crítica a la tecnología educativa o a la llamada ‘renovación curricular’. Tendríamos que contribuir a aportarle aún más substancia conceptual a la pedagogía que permita que el maestro tenga efectivamente un asidero pedagógico que lo identifique como un intelectual autónomo” (Flórez). Siguiendo esta línea planteada por Flórez y adhiriéndonos, igualmente, a lo que propone Stichweh, creemos que además de la profesionalización como una consecuencia externa de los procesos de constitución disciplinaria, hay también un efecto interno en el sentido de que la disciplina educa a sus futuros investigadores en términos de métodos y teorías constitutivas de la disciplina. Al hacer esto una disciplina no solo se las ve entonces exclusivamente con los procesos de comunicación disciplinaria, sino que se acerca al nivel de las prácticas de socialización y al asunto del incorporación de los futuros practicantes. Dicho con otras palabras: no hay dignificación y profesionalización docente si no hay mayor disciplinización. A diferencia de ello, la idea del maestro como portador del saber pedagógico puede que le dé piso a las dinámicas de profesionalización, pero de una manera defensiva y no disciplinar.*

Mirémoslo particularmente a partir de los planteamientos de su líder, Olga Lucía Zuluaga, que hasta el día de hoy se mantienen de un modo incuestionado tanto por ella misma como por sus demás miembros.

## 2. La pedagogía como el saber del maestro sobre la enseñanza

Desde finales de la década de los años 1960, se genera en Colombia uno de los proyectos más ambiciosos, de mayor continuidad, de amplia producción investigativa traducida en libros, artículos, ponencias y conferencias, y de gran influencia dentro de la comunidad académica de la pedagogía. Se trata del *"Proyecto Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia"*, liderado por Olga Lucía Zuluaga, que desde sus inicios contó con el apoyo de Colciencias y con la participación de investigadores de cuatro universidades de importancia en el país: Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica y Universidad del Valle. Dicho proyecto interinstitucional se convirtió en un foco de discusión y generación de propuestas para el ámbito educativo durante la década de los ochenta y los noventa a nivel nacional que dio como resultado, además, el surgimiento del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP)<sup>4</sup> en Colombia, uno de los grupos de investigación en pedagogía más importantes en la actualidad.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica —como dijimos—, a pesar de algunas diferencias, se ha mantenido *"fiel"* a los planteamientos básicos de Olga Lucía Zuluaga, en especial, en lo que se refiere a lo pedagógico. De manera que reflexionar sobre éstos es mostrar la estructura básica en la que se sustenta el grupo. Ello se soporta, además, en el hecho de que hasta el día de hoy —después de más de treinta años— los mismos integrantes no se han visto en la necesidad de repensarse y, por tanto, en reflexionar sobre la actualidad o no, la pertinencia o no, de sus concepciones y presupuestos básicos sobre la pedagogía. Con los trabajos de Zuluaga se pone en claro, más que en cualquier otra producción en Colombia de ese periodo, que se trataba de una lucha *epistémico-política como parte del Movimiento Pedagógico*, a saber: la de visibilizar la pedagogía en términos metarreflexivos e históricos para reivindicar así *política y socialmente* al maestro<sup>5</sup>.

Ayudándose entonces de toda esta "caja de herramientas" (Foucault), Zuluaga le da las bases teórico-metodológicas a su propuesta y comienza a *hacer* historia de la pedagogía en Colombia teniendo como matriz básica de análisis la tríada sujeto (soporte), discurso (saber) e institución (norma), a partir de la cual, según ella, se delimitan y configuran la práctica y el saber pedagógicos en Colombia. Los conceptos de *"práctica pedagógica"* y *"saber pedagógico"* aparecen como reelaboración de los conceptos de práctica y saber desarrollados por Foucault y se convierten en los dos conceptos teórico-metodológicos más relevantes de todo su trabajo.

A partir de los conceptos mencionados Zuluaga llega también a una definición de pedagogía, entendida como la *"disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas"* (Zuluaga, 1987: 192). Con esta definición se enfatiza, por un lado, en el carácter disciplinar, histórico y social de la pedagogía y, por el otro, en el lugar sobresaliente de la enseñanza en tanto *"objeto"* de articulación en torno al cual debe centrar su atención la reflexión pedagógica. Zuluaga entiende la enseñanza como un *"acontecimiento cultural y de saber"* (Zuluaga, 1987: 36) que le debe su momento de *"individualización"* (Zuluaga, 1993: 119) a la *"Didáctica Magna"* de Comenio. Esta autora la ve, además, como el lugar estratégico-político, de un lado, para ubicar y relacionar los saberes y las prácticas pedagógicos, y, del otro, para devolverle la voz y un lugar al maestro.

La pedagogía es entendida por Zuluaga también en un sentido amplio como un saber, es decir, como "un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes" (Zuluaga, 1987, p. 193). Aquí Zuluaga entiende por saber, como ya lo dijimos, un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento científico y que se refiere al agrupamiento de discursos de distinta índole —por ejemplo, discursos científicos y no científicos— y de conocimientos de niveles diferentes. De igual manera, Martínez se refiere al lugar o condición de la pedagogía y, en primer lugar, la define como saber; en segundo lugar, establece que es un saber carente de unidad, característica que la habilita para ser analizada desde una perspectiva foucaultiana. En sus términos dice: *"La pedagogía existe, enton-*

4 Dentro de los fundadores y pertenecientes a este grupo están, entre otros, Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Vladimir Zapata, Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga, Alejandro Álvarez, Carlos Noguera, Alexander Yarza, Rosa María Bolívar, Ana María Cadavid, Isabel Cristina Calderón, Jaime Fayad Herrera, Javier Fayad Herrera, Rafael Ríos, Claudia Ximena Herrera, Sandra Milena Herrera, Arley Fabio Ossa, Lorena Ramírez, Rosa María Bolívar, Diana Aguilar.

5 A mi modo de ver, esa relación epistémico-política y estratégica entre la autocomprensión de la pedagogía y la dignificación del maestro comenzó a tener, desde entonces, efectos nefastos sobre la autocomprensión misma de la pedagogía como campo disciplinar o de saber: al circunscribir la pedagogía al saber del maestro se terminó por reducir la pedagogía a un saber privado y a depotenciar su estatus como ciencia social y humana. Lo que se ganó desde el punto de vista de los procesos de profesionalización se perdió desde los procesos de disciplinización.

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

ces, como un saber disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada. Y es aquí cuando las elaboraciones de Foucault sirven para el análisis" (Martínez, 1990, p. 10).

Al entenderse la pedagogía como saber, la actividad reflexiva e investigativa queda autorizada para poder ir e indagar más allá de los marcos disciplinarios tradicionales. Así, la determinación de la pedagogía como un saber extiende el campo posible de investigación y reflexión, y aumenta la funcionalidad, operatividad y el rendimiento de su hacer en el plano metódico y conceptual: "con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas" (Zuluaga, 1987, p. 41). La pedagogía como saber abre el campo a lo disciplinar y lo profesional de la pedagogía.

Precisamente en otro lugar Zuluaga y Echeverri (1999) plantean que es necesario "distinguir entre el análisis de la pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina. Sin embargo, esta distinción no marca dos sentidos opuestos, por el contrario, permite relacionarlos sin confundirlos" (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180). Y allí mismo dicen ya de una manera un poco más confusa que el "saber contiene la pedagogía (disciplina), pero es más amplio que esta" (Zuluaga y Echeverri, 1999, p. 180), por lo que, por lógica, ya esta instancia que trata con —o desde la que se produce, estudia o investiga— ese saber en el que está incluido el saber de la disciplina tendría que ser vista como una suerte de "paradisciplina". O sea: la pedagogía como saber se contiene a sí misma en tanto pedagogía como disciplina. Ahora bien, lo problemático ahora es que si el saber es una entidad producida, como cuando decimos que las ciencias producen saberes (conocimientos), entonces en qué consiste esa instancia que produce ese saber, pero que va más allá del saber disciplinario y cómo denominarla: ¿Se trata de una una paradisciplina que produce, a su vez, saber y saber disciplinario?

Como se dijo anteriormente, lo que se gana para la pedagogía con los desarrollos de Zuluaga hasta acá tratados en clave de saber pedagógico, se pierde cuando la misma autora, primero, circunscribe la reflexión pedagógica a la enseñanza y, extraña e inconsecuentemente, remite seguidamente el saber pedagógico a la instancia maestro. En una nota al pie de pá-

gina Echeverri corrobora esto cuando dice precisamente: "La definición que hace Aracelly de Tezanos de saber pedagógico en el aula, es compatible con la que hace Eloísa Vasco del saber pedagógico como experiencia del maestro en el aula; ambas se complementan con la de Olga Lucía Zuluaga" (Echeverri, 2002, p. 140).

Si bien, como lo ratifica Zuluaga, el concepto de enseñanza es el que deja ver las redes y fuerzas en torno al maestro, también es el que, de otro lado, *limita* más el trabajo de indagación y autocomprensión pedagógica: en Zuluaga la pedagogía deviene así en lo que común, histórica y mundialmente se conoce como didáctica. Zuluaga habla entonces de la "pedagogía como disciplina que estudia la enseñanza y que tiene en su memoria de saber una larga trayectoria, así sea muy accidentada, en proponer, experimentar y conceptualizar el método de enseñanza" (Zuluaga, 1990, p. 45). La pedagogía, al centrarse en la enseñanza<sup>6</sup>, según la definición de Zuluaga, termina restringida a una reflexión sobre un tipo de praxis educativa que se configura desde parámetros institucionalizados, racionalizados y que se ha caracterizado históricamente dentro de la reflexión pedagógica y didáctica por los siguientes aspectos:

1. Una intencionalidad dada en la intervención de dicha práctica (efecto, finalidad) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos y capacidades de a quien se enseña, pero que no necesariamente se limita por ello a metas muy específicas.
2. Una planeación de la interacción propuesta con dicha práctica. Ésta tiene que ver con una organización en el espacio y en el tiempo y de acuerdo con algo (contenido, canon temático). Bajo estos parámetros se supone que la práctica de enseñanza no puede equipararse con una actividad asistemática y casual.
3. La institucionalización de dicha interacción. La práctica de enseñanza no tiene lugar de una forma espontánea ni se da en el marco de decisiones voluntarias, casuales y a título personal. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza dentro de los sistemas educativos, para lo cual se define tanto a los que enseñan como a quienes se enseña. De igual manera se regulan tanto los procesos de admisión, paso y finalización dentro de la institución, como las formas de control y evaluación. La enseñanza no es, pues, una actividad espontánea ni

36

6 Zuluaga ha tratado de responder a este asunto en algunas entrevistas diciendo que: "La enseñanza es un objeto y un concepto de la Pedagogía, no el único [...] porque hay varios, iese hay que aclararlo!". Si esto es así, entonces la definición de pedagogía que viene dando la autora hasta el día de hoy es imprecisa y tendría, como ella misma lo dice, que aclararla, o para ser más exactos, redefinirla; no obstante, este no ha sido el caso. De manera que, por lógica y coherencia, uno no puede mantener inalterada una definición de pedagogía durante más de treinta años y, al mismo tiempo, decir, durante esos mismos treinta años, que eso no es lo que se quiere plantear con tal definición.



— FECODE —

natural —a pesar de que con la pedagogía activa así se haya tratado de promover— que simplemente tiene lugar en la cotidianidad.

4. Y la profesionalización del enseñante. El carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza supone un personal especializado, cualificado y certificado para ello e instancias e instituciones autorizadas para su formación y certificación?

Así, como la corrobora la misma autora y sus colegas, desde *“una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discursos metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la formas de aprender el discursos [sic] el discurso que se ocupó de tal articulación se llamó didáctica”* (Zuluaga y otros, 1988b, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, en Zuluaga se reduce el ámbito de lo educativo, lo formativo y de la reflexión pedagógica, a las prácticas de enseñanza dadas en el espacio escolar de cuatro paredes, es decir, a la institución escolar, sobre todo, en su configuración moderna escuela —a la *“máquina”* de educar

(Pineau) —. De manera que, y como consecuencia de ello, al centrarse en la enseñanza como acontecimiento moderno, Zuluaga excluye de la reflexión pedagógica, o mejor, se auto-limita para pensar otras formas de lo educativo y lo formativo que no se dan, primero, en el marco de la escuela (como por ejemplo la educación familiar, la educación en museos), segundo, que no son modernas (otras épocas) y, tercero, que no son europeas (como la educación indígena).

De igual modo, al adscribirle el saber pedagógico a la figura del maestro la autora termina por reducir la pedagogía —en tanto saber— a un saber privado: el *del* maestro y, en consecuencia y paradójicamente, por *deslegitimar sus propios aportes*, si es que ellos tienen la pretensión de denominarse pedagógicos, pues ni provienen de la praxis de la enseñanza ni son propiamente el producto de un sujeto maestro —sino de una intelectual de la educación a la manera en que lo propone su contemporáneo Mario Díaz—. Así, con la definición que Zuluaga hace de pedagogía ella misma se descalifica como pedagoga y con ella todo tipo de producción de conocimiento científico-disciplinar que no tenga como objeto la praxis y reflexión sobre la enseñanza (como por ejemplo, la pedagogía comparada, pedagogía general, pedagogía museística, pedagogía social, pedagogía histórica, entre otras).

### 3. La pedagogía como la reconstrucción del “saber cómo” del maestro en un “saber qué”

En una relación entre pedagogía y sociología están los aportes de Carlo Federici —que también han tenido que ver con el desarrollo de una didáctica de las ciencias— y, particularmente, los de Antanas Mockus, que se articulan bajo el Grupo Federici. Como se dijo, tanto el Grupo GHPP como el Grupo Federici aparecen como parte del “componente intelectual” del Movimiento Pedagógico. En lo que respecta a este último grupo, muestra clara de ello es el cuestionamiento a la tecnología educativa del momento y al cientifismo en educación<sup>8</sup>. De allí su adhesión, en esa lógica, a los trabajos sobre los intereses que orientan el conocimiento y sobre la teoría de la acción comunicativa del sociólogo crítico Jürgen Habermas.

Uno de los trabajos de este grupo que más ha logrado difusión desde su publicación en 1994 es el libro: *“Las fronteras de la escuela”*, en el que aparecen como autores Anta-

7 *Coincidimos con Lucio, quien dice: “La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. Mientras que la educación se refiere al hombre como a un todo, y su práctica se diluye en la sociedad en su conjunto, la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza...) [...] La aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno escuela, sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto instruccional (aparición del fenómeno sesión de clase)”* (Lucio, 1993, p. 40).

8 Cf.: Federici y Otros, 1984.

• **TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico** •

nas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro. Aparecido como parte de un informe de investigación, este trabajo resulta de interés en la medida en que allí se plantea una concepción de la pedagogía como disciplina reconstructiva y una concepción de la didáctica como un asunto instrumental. Miremos:

**3.1. La concepción de didáctica como “técnica”**

En el mencionado trabajo, los autores establecen una diferencia entre pedagogía y didáctica (Mockus y Otros, 1994, p. 6 y ss.). Según ellos, la didáctica tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza y puede ser entendida como una “técnica” en el sentido más lato (Mockus y Otros, 1994, p. 6 y ss.). A primera vista, llama bastante la atención la concepción harto reduccionista de didáctica, simplificada a técnica y a tecnología educativa. Si bien existen diferentes concepciones de la didáctica (Hopman y Riquarts, 1996) de acuerdo a las tradiciones pedagógicas de origen<sup>9</sup> (francófona<sup>10</sup>, alemana, anglosajona<sup>11</sup>), por ejemplo, en la tradición francófona hace parte de las ciencias de la educación, en el mundo alemán hace parte de la ciencia de la educación o pedagogía, en el mundo anglosajón no se considera ampliamente como parte del pensamiento curricular o en el caso de España, México y Colombia coexiste de un modo **rarificado e incestuoso** con el currículo, y de acuerdo a las particularidades de las posturas mismas de los didactas<sup>12</sup>, los autores pasan por alto el amplio consenso a nivel mundial

logrado dentro de la tradición del pensamiento pedagógico desde comienzos del siglo XX con respecto a que la didáctica se entiende como la disciplina —o subdisciplina de la pedagogía— que se ocupa del estudio de la enseñanza (docencia-aprendizaje) *no solo* en un sentido instrumental y eficientista.

Más allá de ese carácter tecnológico —que es atribuible solo a una de las versiones de la didáctica de ese tiempo<sup>13</sup>—, la didáctica, como aquella subdisciplina de la pedagogía, se ocupa del trabajo teórico y práctico sobre la enseñanza, es decir, se encarga de pensar, investigar, sistematizar e influir sobre la enseñanza en tanto ámbito de relaciones funcionales. Así, aunque la reflexión didáctica tenga un carácter más restringido que la reflexión pedagógica, no obstante, no se entiende como preocupación sólo por las herramientas y medios didácticos. La reflexión didáctica se presenta dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía como un saber disciplinar y profesional que bien puede surgir a partir de la experiencia práctica, de la modelación teórica sobre esa praxis (reflexión), de la investigación (observación) de esa práctica o de la reconstrucción y sistematización de la misma (estudios de las prácticas de enseñanza<sup>14</sup>).

La didáctica, en su modalidad como investigación sobre la enseñanza, puede proceder, como mínimo, de dos maneras, a saber: 1) Haciéndose la pregunta por cómo modelar, de una manera fundamentada teóricamente, las acciones e interacciones en la enseñanza para su posterior análisis, planeación y

38

9 Cf.: Caillot, 2007, Hopmann, 2007 y Hudson, 2007.

10 En el mundo francófono, por ejemplo, la didáctica es mirada como el estudio los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas escolares. Es así como se han desarrollado desde comienzos de los años 70 las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés, de la química, etc. (Cf.: Chevillard, 1997, 2007; Brousseau, 2006; Houssaye, 1993, 2002, Caillot, 2007, Develay, 1995, Astolfi y Develay, 2002, entre otros). Si bien la didáctica se ocupa de la enseñanza, en esta tradición se le presta mucha atención al problema de la transmisión —transposición didáctica— de los saberes (Cf.: Chevillard, 2007). La forma de ver así la didáctica está referida, sobre todo, al estudio de la evolución misma de los contenidos disciplinares en relación con las disciplinas específicas (saberes sabios). A nuestro modo de ver, se trata, más bien, de una parte de la didáctica centrada en la elección de los contenidos y en su organización curricular (prescrita o real) que se mueve entre una “didáctica curricular”, una didáctica de los saberes escolares, una didáctica de las ciencias y disciplinas hasta —con miras a— una didáctica de los contenidos formativos (Bildung) tal y como comenzó a plantearse en el contexto alemán por parte de la pedagogía de las ciencias del espíritu durante los años 20 del siglo pasado y como ha sido desarrollada, desde finales de los años cincuenta del mismo siglo hasta el día de hoy, por parte de Wolfgang Klafki (Cf.: Klafki, 1957, 1964, 1975, 1996 y 1999).

11 En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica (Cf.: Hopmann, 2007), pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experimentado (enacting and experienced curriculum). Cuando aparece la expresión didáctica es, sobre todo, en contextos moralizantes y prescriptivos. Para los alemanes, por su parte, la didáctica se ocupa de la enseñanza que, en tanto fenómeno complejo, no se restringe sólo a los contenidos, ni al aprendizaje en sentido restringido y abarca la reflexión tanto teórica como práctica sobre el proceso de enseñanza en su totalidad y complejidad.

12 Cf.: Blankertz, 1969, 1981; Jank y Meyer, 1991; Meyer, Prenzel y Hellecamp, 2008; Kron, 1993; Martial, 1996; Gudjons y Winkel, 2002; De Cailloni y Otros, 1998.

13 Dentro de la identificación y denominación de algunas propuestas didácticas están, entre otras: didáctica orientada hacia el destinatario (Bönsch, 1981), didáctica activa y experiencial (Schröter, 1980), didáctica basada en una teoría de las relaciones (Bosch y otros, 1981), didáctica basada en una teoría de la formación (Klafki 1959, 1964, 1974, 1980a, 1986, 1991; Beckmann, 1972), didáctica curricular (Möller, 1980, 1986), didáctica como dramaturgia de la enseñanza (Hausmann, 1959), didáctica como fundamentación de la enseñanza educativa (Geißler, 1982), didáctica como función docente (Klingberg, 1972; Schröter, 1972; Lahn, 1972), didáctica como praxis (Martin, 1989), didáctica como teoría estructural de la enseñanza y el aprendizaje (Peterßen, 1971), didáctica pedagógico-desarrollista (H. Roth, 1971), didáctica científico-espiritual (Beckmann, 1972), didáctica teórico-interaccionista (Bosch y otros, 1981), didáctica intercultural (Flechsigt, 1991), didáctica categorial (Dauenhauer, 1970), didáctica comunicativa (Popp, 1976; Winkel, 1988), didáctica constructiva (Hiller, 1973), didáctica crítico-instrumental (Bönsch, 1975), didáctica crítico-comunicativa (Schäfer y Schaller, 1976; Winkel, 1980, 1986, 1988), didáctica crítico-constructiva (Klafki 1980, 1986, 1991), didáctica cibernética, (von Cube, 1965, 1970), didáctica teórico-comunicacional y cibernética (von Cube, 1970, 1971, 1972, 1980, 1986), didáctica basada en una teoría de la docencia-aprendizaje (Heimann, Otto y Schulz, 1970), didáctica basada en una teoría de la enseñanza (Schulz, 1980, 1986), didáctica materialista (Klingberg, 1972; Bönsch, 1975), didáctica psicológica (Aebli, 1963), didáctica realista (Beckmann y Biller, 1978), didáctica escéptica (Ballauff, 1970), didáctica estructural (Lenzen, 1973), didáctica teórico-sistémica (König y Riedel 1976; Riedel, 1979), didáctica constructivista (Reich, 1978, 1979, 2006).

14 Cf.: Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Perrenoud, 1998, 2004,



realización. Acá se vincula el trabajo de reconstrucción didáctica y metódica. 2) Haciéndose la pregunta por los factores extra-escolares y escolares que influyen sobre el “éxito” de la enseñanza —por ejemplo, en lo que tiene que ver con el cumplimiento de sus propósitos (metas, fines, ideales, objetivos, etc.)—. Dicha pregunta se encuentra orientada hacia los productos y procede abstrayendo y generalizando de las situaciones de un grupo específico de enseñanza-aprendizaje.

Además de la investigación sobre la enseñanza, la didáctica se dedica también a la problemática de la fundamentación de las metas educativas y de los contenidos formativos. La didáctica como disciplina apunta entonces: a) Al desarrollo de teorías y modelos comprobables empíricamente y/o consistentes desde el punto de vista lógico y/o argumentativo, los cuales deben describir, explicar y comprender las condiciones, normas de ocurrir, efectos, etc., de las diferentes formas de influjo planeado —enseñanza— de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de atender a las metas y propósitos. b) Al desarrollo de métodos y procedimientos científicos que comprenden tanto el desarrollo de constructos teóricos y de sistematización de enunciados, como la comprobación crítica y sistemática mediante la confrontación con los hechos de la enseñanza, es decir, con las actividades de enseñantes y alumnos en procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>15</sup>. c) A la reconstrucción, categorización y sistematización de las prácticas de enseñanza con el propósito de evidenciar experiencias significativas, parcialmente repetibles y formativas. d) Y también al ejercicio crítico entendida en su orientación como didáctica crítica.

No sobra decir acá, además, que la praxis —la situación— de la enseñanza *no* se reduce a un método y que el pensamiento didáctico tiene que considerar, en ese sentido, un componente artístico, situacional y arbitrario siempre presente: los maestros y enseñantes también actúan de una manera espontánea, llena de fantasía y creativa que evidencia, una y otra vez, que la enseñanza no es predecible y se presenta como algo contingente.

Con lo propuesto en las “*Fronteras de la escuela*” se reproduce así el prejuicio de que el saber didáctico se presenta como un saber instrumental para la acción que, en su mala fama, a menudo sólo se considera o tan sólo aspira a ser una *pura recetología*. Este no es, pues, el caso y de allí nuestra reivindicación de la didáctica como un campo de estudios complejo que se ocupa de la enseñanza en su complejidad (Meyer, 2007) tal y como se plantea a partir de diversos autores que comenzaron a desarrollar sus propuestas desde los setentas y ochentas —incluso antes—.

### 3.2. La concepción de pedagogía como disciplina reconstructiva

El caso del grupo de Antanas Mockus y Carlo Federici, de la Universidad Nacional, ejemplifica el modo cómo el recurso a la hermenéutica, en su caso en la versión de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas, es estrictamente metodológico y se circunscribe a la posibilidad de ubicar en el espectro de las ciencias legítimamente a la pedagogía. Para los miembros del grupo indicado, la pedagogía es una ciencia reconstructiva que se ocupa de reconstruir las prácticas de enseñanza de los maestros, en su gran mayoría prácticas que están fundadas en unos presupuestos implícitos aún para los mismos maestros. Todo lo ganado en tal investigación sobre ese “saber cómo” habría de contribuir a desarrollar un “saber qué” con el cual se incidiría en el mejoramiento de la calidad de la educación y, sobre todo, en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las ciencias.

En el libro “*Las fronteras de la escuela*” editado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía se desarrolla, en el primer capítulo, la propuesta de entender la pedagogía como una disciplina reconstructiva. Los autores parten del reconocimiento de —curiosamente sólo— tres concepciones de pedagogía, a saber: “la pedagogía como el discurso explícito que se preocupa primordialmente de orientar y otorgarle su sentido a las prácticas educativas especializadas (concepción predominante en el debate pedagógico nacional y presente, en particular, en los trabajos de Aracely de Tezanos); la pedagogía como el sistema

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

de mensajes 'implícito', que se encarga de regular las relaciones entre quienes participan en esas prácticas (Basil Bernstein); y la pedagogía como el intento de reconstruir las 'competencias' de los educadores y de los alumnos en cuanto tales —primordialmente en sus aspectos no especializados— (punto de vista inspirado en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que plantearía la existencia de un 'saber cómo' pedagógico, de parte del maestro y también de parte del discípulo, que podría ser objeto de un reconstrucción; es decir, de una transformación en un 'saber qué'" (Mockus y otros, 1994, p. 6). Esas tres perspectivas se pueden resumir así:

- Pedagogía como conjunto de saberes propios del oficio del educador
- Pedagogía como conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio
- Pedagogía como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo

La pedagogía es entendida entonces como el proceso de reconstrucción del saber cómo, es decir, la reconstrucción de un saber metódico-procedimental que se domina de una manera práctica (competencia) por parte de quien enseña —que incluso se puede considerar como privado (propio del individuo) y tácito o implícito (arraigado en la experiencia personal, en el hábito docente y en modelos propios)—, para convertirlo en un saber qué, es decir, en un saber explícito que, por un lado, le permitiría al maestro hacerse consciente de él (reflexividad) y, por el otro, podría ser transmitido de persona a persona mediante algún medio de comunicación formal. De modo semejante a lo planteado por Dewey a comienzos del siglo XX, se trata acá de una "técnica intelectual por la cual pueden acumularse los descubrimientos y la organización de materiales y por medio de la cual un investigador puede repetir las investigaciones de otro, confirmarlas o desacreditarlas, y añadir más al capital acumulado de conoci-

mientos [...] La conclusión inmediata de nuestro examen es que la realidad final de la ciencia de la educación no se encuentra en los libros, ni en las salas de clase donde se enseña, sino en las mentes de los que dirigen las actividades educativas<sup>16</sup> [...] Tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir los dos: tendemos a suponer que ciertos resultados por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso sólo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son fuentes que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas [...] Consiguientemente, es imposible ver cómo puede haber en ellas<sup>17</sup> una corriente adecuada de materia de estudio para plantear y dominar los problemas que los investigadores tratan, a menos que exista una participación activa por parte de los que están implicados directamente en la enseñanza" (Dewey, 1964, p. 13, 35, 50).

En esa lógica y volviendo al Grupo Federici, la pedagogía se desarrollaría como una teoría —esclarecedora y orientadora— de la acción docente, llevada a cabo por el mismo docente, que estaría marcada, además, por el signo de la competencia comunicativa. Así, por la influencia de Jürgen Habermas, los autores hablan entonces de una "competencia pedagógica" que es entendida básicamente como una competencia comunicativa. Al respecto dicen: "La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento" (Mockus y Otros, 1994, p. 18).

Cabe aclarar que los mismos autores plantean que dicha competencia pedagógica no se reduce a una competencia comunicativa<sup>18</sup>, por lo que su propuesta se puede entender

16 La cursiva es nuestra.

17 Dewey se refiere a las escuelas.

18 Cf.: Mockus y otros, 1994, p. 17. Uno de los aspectos que más llama la atención en este punto es que la pedagogía siempre ha concebido la educación, que es estructuralmente asimétrica, como exigencia de una simetría. Dicho en otras palabras, la educación ha buscado con su asimetría auto anularse y volverse simétrica —esto ya lo habían visto muy bien los pedagogos de las ciencias del espíritu cuando pensaron la relación pedagógica como relación entre un menor de edad y un mayor de edad comprometido, cuya responsabilidad pedagógica radicaba en, por ningún motivo, mantener al alumno en la "minoría de edad"—. De allí la imposibilidad estructural para concebir la educación como acción puramente dialógica desde los parámetros de una teoría comunicativa simétrica como la de Habermas, pues toda acción educativa, a diferencia de una acción comunicativa dialógica, es por principio estratégica y está sustentada en una paradójica intencionalidad: la de buscar anularse a sí misma como acción estratégica. Dicho con otras palabras: es en la asimetría entre un mayor de edad y un menor de edad —entre quien sabe algo y otro que no lo sabe— en que la educación encuentra su fundamentación y su razón de ser. A esto ya se refería de algún modo Comenio en su "Didáctica analítica" cuando se hacía alusión a lo no sabido como condición del aprendizaje y de la educación así: "Lo que no se ignora no se aprende. (Luego, ya que es conocido, entonces no es necesario volver a hacer lo ya hecho, y es también imposible. Conclusión: lo que aprendemos entonces es desconocido en la medida en que lo aprendemos. Lo que alguien ya ha aprendido entonces deja de aprenderlo)" (Comenio, 2003, p. 19). Dicho en otras palabras, cómo podría tener inicio una educación entendida como acción dialógica y moral si una parte de los comprometidos no está ni dialógica ni moralmente apta para ello; es más, es precisamente esa condición de la surge la necesidad de la educación.



en un sentido más amplio como una apuesta por una suerte de *“phronesis pedagógica”*<sup>19</sup> de la que es fundamental la comunicación (diálogo).

Así, con la propuesta del Grupo Federici nos encontramos, de un modo particular, ante lo que, desde hace varias décadas, se viene denominado el *“paradigma del practicante reflexivo”* y que remite a los trabajos de Donald Schön y, mucho antes, a los trabajos de Friedrich Herbart y de John Dewey. Recordemos que en 1983 Schön publica su libro *“The Reflective Practitioner”* en el que vuelve sobre la base intuitiva, prudencial y procedimental que acompaña al pensamiento reflexivo planteando un contraste con la mirada técnica y racional-instrumental deudora, hasta cierto punto, de Dewey que hubo de marcar los desarrollos del diseño instruccional, el currículo técnico y la enseñanza por objetivos.

En conclusión, los planteamientos del Grupo Federici nos ponen frente al trabajo de formación de practicantes reflexivos, a lo que Benner denomina la *“teoría de la acción pe-*

*dagógica”*, a lo que Shulman viene indagando como saber del docente y a lo que Andreas Gruschka denomina en su proyecto PAERDU (Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichts) el método de investigación pedagógico-reconstrutivo de la enseñanza. Indiscutiblemente, un sector interesante y actual de la reflexión pedagógica, pero que *no* se constituye, desde ningún punto de vista, en el “todo” de la reflexión pedagógica, o mejor y para ser más exactos en este caso, en el “todo” de la reflexión didáctica.

### 3.3. Las limitaciones de una concepción de pedagogía como ejercicio reconstructivo

Una mirada atenta a la concepción de pedagogía propuesta por el Grupo Federici, entendida fundamentalmente como un trabajo de reconstrucción de la práctica docente, pone en evidencia, primero, que ella como reflexión o investigación queda circunscrita a la enseñanza, al aula—esto curiosamente en el marco con un proyecto que buscaba trabajar el conocimiento extraescolar y cuestionar las fronteras de la escuela—, segundo, que queda entendida como un saber experiencial y privado que si logra llegar a convertirse en un saber qué, sería tan solo como un saber orientador de la acción (saber práctico explícito, un juicio reflexionante o una teoría personal reconstructiva del actuar docente), de manera que, tercero, con ello el Grupo Federici termina también —al igual que Zuluaga— por autonegarse y autodeslegitimarse desde un punto de vista pedagógico, ya que la reflexión que ellos hacen, si es que pretende ser llamada pedagógica, no ha sido propiamente el ejercicio de reconstruir un saber cómo en un saber qué.

Así, bajo las pretensiones de *“darle un contenido plausible al proyecto —expresado una y otra vez en el seno de la reciente discusión pedagógica en el país— de ‘recuperar el saber pedagógico de los maestros’”* (Mockus y Otros, 1994, p. 23), el planteamiento del Grupo Federici resulta, pedagógica y paradójicamente hablando, una *contradictio in adjecto*, porque, según ellos, tan solo puede ser pedagógico aquél ejercicio de reconstrucción de un saber cómo para volverlo en un saber qué, que además sólo sería competencia de maestro, lo cual *no es*, a todas luces, el ejercicio que se lleva a cabo en el libro *“Las fronteras de la escuela”*.

En la perspectiva de los procesos de disciplinarización, con la propuesta del Grupo Federici no se hace más que ahondar, en lo que ellos mismos han denominado, las *“dificultades de paradigmización que históricamente ha tenido la pedagogía”* (Mockus y otros, 1994, p. 22), porque, desde nuestro punto de vista, con una *“historia de las reconstrucciones de competencias que [...] son condición*

19 Se plantea a menudo que en la medida en que la teoría y la praxis pedagógicas son inconmensurables se necesita entonces de la “capacidad de juicio” (Urteilskraft) —tacto pedagógico, frónesis— como manera de mediar entre lo general y lo particular, y no de un saber específico.

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •

para la competencia pedagógica" (Mockus y otros, 1994, p. 22), tan sólo se estaría apostando a la recopilación de un saber profesional casuístico que si bien es fundamental para el quehacer docente (experticia), deja de lado problemas fundamentales de la pedagogía que no aparecen en ese contexto y que están como parte de su proceso de disciplinarización.

Existe, pues, una dinámica diferenciada entre los desarrollos de la educación como praxis social, los desarrollos de la profesionalización docente y los desarrollos de la pedagogía como disciplina que quedan desapercibidos en la concepción pedagógica del Grupo HPPC y Federici y, por tanto y hasta cierto punto, del Movimiento Pedagógico. La pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer. Además, si se entiende la pedagogía como el saber para el "buen enseñar", los educadores y enseñantes (maestros) más que profesionales terminan por ser concebidos como funcionarios expertos de los que se dispone a placer para resolver problemas prácticos —de la enseñanza— y a los que se les señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer.

Igualmente, desde el punto de vista académico, institucional y universitario, con ello se hace de las instituciones formadoras de docentes (Facultades, institutos) centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Se hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan avocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional. Se forman supuestos profesionales que no están en condiciones de profesar saber alguno y que apenas pueden dar cuenta de sus prácticas cotidianas, de sus desempeños y experticia (teorías de segundo grado): se los forma entonces para que respondan a las exigencias diarias de la praxis educativa, pero no para que tomen distancia, piensen y reflexionen científica y sistemáticamente sobre es praxis educativa más allá de su cotidianidad, en su transcurrir histórico o en sus aspectos y problemas fundamentales.

No es de sorprender tampoco que, gracias a este tipo de concepciones, desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros —pues lo importante es ser eficaz en la transmisión de un saber específico— o a que se conciba a los maestros como "investigadores de su propia práctica" para que, acriticamente y sin atender a problemas pedagógicos fundamentales<sup>20</sup>, la cualifiquen y la vuelvan eficiente.

En conclusión, una cosa es entonces la producción de conocimiento científico de cara al problema constante del ejercicio profesional<sup>21</sup> y otra diferente es la *producción de conocimiento científico como forma de estabilización de los procesos de disciplinarización o de dinamización de las comunidades de comunicación disciplinaria*. La pedagogía como campo disciplinar y profesional tendría que abarcar esos dos asuntos. De manera que, como bien lo decía también Flórez tiempo atrás: "mientras no construyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales" (Flórez, 1994, p. 114).

42

Así, las constantes y variadas formas de exigir una orientación hacia la praxis como las del Grupo Federici y el Grupo HPP se tornan también en una amenaza al carácter universitario y disciplinario de la pedagogía y de su estudio, pues, de acuerdo con estas lógicas, en estas instituciones no se trata de formar una comunidad de discusión disciplinaria que desarrolle unos esquemas socio-cognitivos (estilos de pensar en el sentido de Fleck) para referirse de un modo diferenciado a las problemáticas educativas, sino, ante todo, de la formación de unos individuos para el ejercicio profesional. Hay que decir que la meta de un estudio universitario no es entonces inmediatamente un poder hacer o un poder actuar, sino la capacidad de reflexión y la capacidad de juicio basadas en un saber positivo y de cara al problema de la validez que puede ayudar enormemente en el ejercicio profesional. Dicho con otras palabras: de lo que se trata es de una independencia intelectual como presupuesto básico para la profesionalidad en las profesiones y labores pedagógicas prácticas.

20 Por ejemplo, ¿es la escuela una institución legítima desde el punto de vista pedagógico? ¿Cómo puede una acción como la educación, que es en sí misma coaccionante, producir libertad o mayoría de edad si de facto incumple con lo que ella misma promete?

21 Esto no deja de presentar problemas en otra lógica: desde el punto de vista del actuar docente (enseñar, educar), por un lado, siempre se tiene que tratar con la inseguridad, incertidumbre, el no saber y la contingencia, de manera que los docentes —in situ— sólo se pueden orientar con base en lo que "sabe y ven" y no con base en lo que "no saben", es decir, con lo que estaría para ser investigado desde el punto de vista de lo que es la actividad científica propiamente dicha. La orientación hacia lo "no sabido" (como en la ciencia) no es pues la preocupación inmediata en el actuar docente. La presión para el actuar es siempre constante y, en ese sentido, la relación con el "no saber" no es propiamente el asunto que caracterice las situaciones educativas y de enseñanza en vivo (aunque se hable de maestro-investigador), sino el "quehacer". Enseñar y educar no se pueden entender como formas de experimentación o indagación científica.

# Sentidos y trayectoria de la pedagogía crítica

Piedad Ortega Valencia<sup>1</sup>

*La pedagogía crítica en Colombia, constituye un campo<sup>2</sup> de agenciamiento de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política y de dinamización de expresiones y discursos de resistencia. Se asumen tres culturas pedagógicas como soportes para su abordaje, son ellas, la cultura anglosajona con autores como: Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple; la cultura española, particularmente algunos autores inscritos en una perspectiva de la filosofía de la educación como Joan Carles Melich y Fernando Bárcena; la de América latina con Paulo Freire y fundamentalmente desarrollos colombianos, ubicando en este escenario a Marco Raúl Mejía, Jorge Posada, Alfredo Ghiso, Mario Acevedo, Lola Cendales, Jorge Gantiva, Francy Molina, Disney Barragán, Pilar Cuevas, Alfonso Torres, Diana López; entre otros.*



*Dedico este artículo a Los procesos de movilización social, política y educativa que se están gestando en estos tiempos en : La Marcha Patriótica, El Congreso Educativo de los Pueblos, La Red Universitaria y Social por la Paz, La Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE y a todos y cada uno de los*

*Colectivos de Maestros y Maestras, Quiénes hacen posible construir un mundo nuevo. Un mundo donde quepan muchos mundos.*

*Donde quepan todos los mundos.*

**R**ecogiendo estos planteamientos, la acción pedagógica se propone como lo sugiere Bárcena y Mélich (2000) como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y hospitalidad. Desde este contexto de enunciación se propone abordar los sentidos y

condiciones de posibilidad de la pedagogía crítica. Pedagogía situada en expresiones de violencia política, conflictos escolares y problemáticas de convivencia. En Colombia se reconocen varias configuraciones de la pedagogía crítica, las cuales hacen referencia particularmente a una pedagogía de la alteridad y de la memoria. Pedagogías que se asumen como construcciones éticas en las que se alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacerse cargo de un "otro" en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. Asumimos la tesis de Mélich (2004) cuando afirma que la memoria es memoria del otro, de cada otro concreto, único e irrepetible. De ahí que una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad, en síntesis, una pedagogía de la alteridad. Al respecto plantea Mélich que:

El ser humano es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos. Y por esta razón tam-

43

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Maestra - Investigadora de la Maestría en Educación y de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN. Investigadora del Grupo: Educación y Cultura Política. Correo electrónico: [piedadortegava@yahoo.es](mailto:piedadortegava@yahoo.es). (Se ha respetado la metodología de citas de la autora. Nota de la editora).

<sup>2</sup> Al respecto, Ortega, P., Peñuela, D. (2007), plantean que el campo es un principio de agrupación que permite analizar dentro del espacio social su división desde diferentes perspectivas: culturales, intelectuales, económicas y su relación directa con el poder (Bourdieu, 1995. p. 24). Por otra parte, para Foucault el campo es una noción económico-jurídica y pertenece a las metáforas espaciales (Foucault, 1991. pp. 115-116). Para hablar de lo que significa para este autor el concepto de campo, se debe tener en cuenta inicialmente que dicha noción es económico-jurídica, y también tenemos que remontarnos a los dos tipos de metáforas existentes de manera metódica en su teoría: por un lado, existen las metáforas espaciales, donde se encuentran ubicadas las nociones de desplazamiento, posición, lugar y campo; por el otro, están las metáforas geográficas: territorio, dominio, suelo, horizonte, archipiélago, región y paisaje (Foucault, 1991. p. 116). Las nociones de campo, posición, región, territorio, son formas de dominación que permiten la descripción de las relaciones de poder que atraviesan el saber.

• **TEMA CENTRAL** - 30 años del Movimiento Pedagógico •



— FECODE —

política y ética, configuraciones culturales, los procesos de construcción de conocimiento, formación en ciudadanías, la formulación de políticas en contextos de exclusiones y desigualdades y por supuesto una pregunta permanente por el sujeto desde sus trayectorias existenciales, sus marcos valorativos y cognitivos.

**Pedagogía crítica desde el horizonte de la educación popular**

*Hay que recuperar los ideales.*

*El hombre de hoy no lucha por nada, ha perdido la capacidad de protesta y de rebeldía. Creemos que los sistemas democráticos son un punto de llegada y creo que ahí radica el error. Hemos llegado a la puerta de salida y tenemos que seguir trabajando, conquistando pequeñas parcelas día a día. Vivimos en una esquizofrenia total y no somos capaces de entender lo que está pasando. Hay que recuperar los ideales. Luchar por ellos, indignarse cuando sea necesario y no creer que vivimos en el mejor de los mundos posibles.*

**José Saramago.**

Una aproximación sobre los trayectos de la pedagogía crítica se hace fundamentalmente desde **El reconocimiento de la educación popular** como una de las vías de resignificación en Colombia. Paulo Freire no sólo es el fundador de la educación popular como corriente pedagógica en América Latina, sino también el propiciador de un paradigma pedagógico emancipador, denominado socio crítico<sup>3</sup> vinculando su pensamiento a los desarrollos de la pedagogía crítica en nuestro país<sup>4</sup>. En este paradigma se resalta las posiciones teóricas y emprendimientos prácticos que tratan de asumir el desafío de combinar la crítica educativa con la visualización y el despliegue de posibilidades de transformaciones democráticas.

Plantea Mejía y Awad, (2003), que desde la perspectiva de la educación popular, la pedagogía nos habla de una praxis educativa que es recontextualizada por actores con horizontes culturales diversos, siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos; así mismo, la educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en un plano dialógico relaciones sociales en permanente interlocución conectando la vida social y cultural a los procesos educativos.

bién, la memoria es-relación con los otros-, con el tiempo y el espacio de los otros. Dicho brevemente: la memoria es espacio-temporal y el tiempo y el espacio humanos están dirigidos al otro (2004, p.30).

Afirmamos entonces que la pedagogía crítica es una práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora. Se inscribe en un proceso reflexivo y en una práctica del compromiso. Se sostiene desde las pedagogías propuestas por Freire; **Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía de la indignación**, Pedagogías de y para el reconocimiento, para la pregunta y el diálogo, para el inédito viable. Pedagogías de y para la resistencia y la emancipación. Pedagogías para la reinvención, pedagogías que desacomodan y alientan. Pedagogías deseantes que desafían nuestros discursos y prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que demandan un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que orientamos.

Así mismo su campo de estudio se inscribe en preocupaciones situadas tanto en escenarios escolares como no escolares y en asuntos temáticos y problemáticos referidos sobre sus fundamentos epistemológicos, el lugar de la crítica en la pedagogía, la escuela como un espacio social en crisis, su perspectiva

3 *Que recoge las aportaciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt a través de sus representantes más significativos: Horkheimer, M; Marcuse, H; Adorno, T; Habermas, H; Benjamin, W; Honnet, A. Este paradigma no sólo se despliega contra el positivismo sino que, además asume posturas de análisis crítico y de relectura frente al marxismo, al psicoanálisis, a la filosofía, a la lingüística, y a la educación, entre otras disciplinas.*

4 *Es relevante destacar que inicialmente quien habla por primera vez sobre una pedagogía crítica liberadora es Freire; es a él a quien se debe el origen mismo de esta denominación, y a su vez la composición teórica que la diferencian de otras propuestas.*

Algunas de las características generales de las propuestas educativas populares, propende por generar rupturas con los enfoques verticales y autoritarios, partir de la realidad de los sujetos implicados en los actos educativos, valorar las expresiones y las nuevas configuraciones de la cultura, construir relaciones pedagógicas consensuadas, promover dinámicas de autoaprendizaje y fundamentalmente le apuesta a construir conocimientos sociales pertinentes y relevantes a los contextos de actuación.

Estos rasgos dan cuenta de propuestas pedagógicas que buscan hacer emerger la historia y la cultura de las comunidades, reconociendo sus particularidades desde las desigualdades, promoviendo la participación y desarrollando procesos de constitución de sujetos y construcción de democracias en la emergencia permanente de conflictos de distribución cultural, económica, de género, de clase; entre otros.

Los elementos que conforman su campo de fundamentación ética, política y pedagógica están situados en categorías fundantes y nucleadoras tales como como: Sujeto – Poder- Conocimiento –Cultura- Historia- Subjetividad- Alteridad- Contexto, que articulan procesos organizativos, formativos y de movilización social que de alguna manera responden a las tendencias, demandas y requerimientos actuales.

En esa medida la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los ochenta en la educación no formal, elaborando un enfoque que orienta los discursos, las prácticas<sup>5</sup> y proyectos de nuestros contextos; por ello asuntos como la relación práctica-teoría-práctica, es una construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en los que se actúa. Se ubica en este trayecto las redes de trabajo en educación popular que tienen desarrollos en educación formal y el Colectivo en Colombia del Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL- conformado por el Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP - Servicio Colombiano de Desarrollo Social, Instituto Popular de Capacitación, Foro Nacional por Colombia, COMPROMISO, FUNCOP, ATI, Dimensión Educativa, entre otros.

La pedagogía crítica se propone sea comprendida de acuerdo a (Giroux, 1997, 2003), como un campo de crítica cultural, que problematiza e interroga las relaciones múltiples de subordinación, también como un discurso contextual, que hace una lectura de contextos para poder aportar herramien-



– FECODE –

*“La pedagogía crítica se sitúa como un escenario de resistencia ante las pretensiones homogeneizadoras que se ciernen desde las políticas educativas. Su propuesta busca visibilizar las múltiples formas de subordinación en las que se ha colocado al maestro; reafirma el lugar del maestro como sujeto de saber a partir de su práctica, pero también su lugar como sujeto de acción ético-política, que sensibiliza y moviliza nuevos sentidos del acto pedagógico”.*

45

tas teóricas en el campo educativo, diseñar estrategias políticas e intencionar prácticas movilizadoras de compromiso crítico y transformación social. Se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo. Es una pedagogía comprometida e implicada críticamente. Se destacan los siguientes principios desde los cuales es posible movilizar proyectos:

- ❖ Atiende procesos tanto en el campo de la producción de conocimiento como en la constitución de sujetos.
- ❖ Elabora una teoría de los maestros como intelectuales transformadores y sujetos políticos.
- ❖ Construye un lenguaje crítico que no reduce las cuestiones de poder, la justicia, la lucha y la desigualdad a un único relato que suprime lo contingente, lo histórico y lo cotidiano.
- ❖ Agencia una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión.

5 Este análisis permite situar en cinco ámbitos las prácticas que se reconocen en esta perspectiva. i) prácticas de innovación y transformación, ii) expresiones de la educación popular, iii) movilizaciones agenciadas por la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-, iv) procesos agenciados desde las universidades y organizaciones no gubernamentales referidas a proyectos de formación e investigación y finalmente v) se referencian los movimientos sociales por la educación. Se ubican en este ámbito movilizaciones como la Expedición Pedagógica Nacional, la Mesa de Movilización Social por la Educación de Bogotá, los Foros Educativos, Procesos sociales como el Congreso de los Pueblos; entre otros.

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

- ❖ Problematisa visiones que promueven la conformidad, la impotencia y la resignación en los procesos pedagógicos y políticos.

En consistencia con estos principios, la pedagogía crítica —en palabras de Giroux— es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. La pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino **que** está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado.» En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. McLaren y Giroux, plantean que la pedagogía crítica es *“esencialmente una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente”* (1998, p. 226).

### Algunos planteamientos que configuran los sentidos de la pedagogía crítica

En esta perspectiva, la pedagogía crítica representa unas formas de vida social y está inserta en las estructuras de poder manifiestas en todos los procesos de formación; recoge un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que estos procesos elaboran implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen; con estas implicaciones la pedagogía crítica no es neutral, ella contiene una ideología determinada, concretada en configuraciones de poder, así como en visiones de mundo que respaldan o deslegitiman las apuestas que se tienen. A continuación se exponen algunos sentidos que configuran los discursos y las prácticas de la pedagogía crítica:

#### La Pedagogía Crítica construye una lectura y una comprensión del sujeto.

El encuentro con el “otro” nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto; reconocer la alteridad de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades. Se hace necesario que se asuma al sujeto no desde la desconfianza sino desde el riesgo, la incertidumbre y la esperanza, -apostarle a un nosotros desde la diferencia y la confrontación-

Un asunto de debate en la formulación de políticas educativas actuales es problematizar las concepciones y representaciones de sujetos sobre los cuales éstas se dise-

ñan y se ejecutan, como: “pobres”, “necesitados”, “en alto riesgo”, “en vulnerabilidad”, “marginales”, “minorías”, “minusválidos”, “discapacitados”, “en déficit”, “desocupados”, “precarios”. Sujetos que son conceptualizados desde una posición subjetiva de resignación y obediencia. Ante estas comprensiones la pedagogía crítica propone deconstruirlas y resignificarlas e instituir al sujeto de las políticas como sujetos de plenos derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social, así también, deconstruir los imaginarios homogeneizantes y de control que sostienen estas concepciones. El cuestionamiento sobre la diferencia, implica interrogarse por los siguientes asuntos formulados desde (Giroux, 1998), (Escobar, 2005) y (Cullen, 2004) a partir de éstas preguntas;

¿Desde dónde discutir y emplear la comprensión de la diferencia para cambiar las relaciones prevalecientes de poder que la ubican en una situación de exclusión?

¿Qué nos demanda deconstruir los discursos de y sobre la diversidad y la tolerancia<sup>6</sup>?

¿Cómo analizar la colonización de la diferencia efectuada por los grupos dominantes, y cómo ésta es expresada y sostenida mediante representaciones en la que los otros son vistos como una deficiencia?

¿Cómo crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte?

¿Desde qué lugares de enunciación construir nuevas bases teóricas y organizativas que posibiliten transformar modos de la práctica y del lenguaje que haga necesario reconstruir praxis emancipatorias?

Estas preguntas demandan elaborar una política de la alteridad que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro”. McLaren (1993) propone que deberíamos ser capaces de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, “diferencia” dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación, acogiendo el horizonte de que la pedagogía crítica “ es una pedagogía en la que lo personal es entendido siempre como social, y lo social es insertado siempre en la historia a fin de poner de manifiesto el modo particular en que ha sido producida la subjetividad, y elegir los caminos por medio de intereses de sexo, raza y clase ( 1993. p.39).

6 Al respecto recomiendo consultar a Enrique Dussel en su texto: “Deconstrucción del concepto de tolerancia. (De la intolerancia a la solidaridad). Consultado en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>.

Zemelman propone que: *“Pueden haber sujetos marginados de poder, o con un poder disminuido, pero nunca ajenos a la historia”* Así, los sujetos sociales podrían poner en interrogación el ángulo desde donde están leyendo la realidad y acercarse a otros ángulos desde donde pensar los fenómenos sociales. En éste sentido, *“la dominación deja de ser concebida como un sistema para enfocarla desde la articulación entre sujetos con sus respectivos proyectos, partiendo de la premisa de que la realidad es una condensación de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos sociales y sus proyectos”* (2005, pp. 15-16).

### **La pedagogía crítica tiene una lectura del contexto<sup>7</sup> y una postura frente a este.**

Los espacios sociales e institucionales están caracterizados principalmente, por rupturas en comunidades identitarias, las cuales se expresan en las formas y estilos de vida que han adoptado los sujetos, así como en sus demandas afectivas, en la gestión administrativa y pedagógica de las instituciones y en las dinámicas en las que se sitúan, tornándose éstas cada vez con mayor acento en estructuras disciplinarias, ante la imposibilidad de trabajar en condiciones de desigualdad social y de afrontar los cambios culturales que les está imponiendo la época. Las crisis de sentido en las instituciones se expresan en su incapacidad para constituirse como referente para los sujetos, quienes la interpelan constantemente como espacio para el aprendizaje y productora de sociabilidades, ya que pocas veces encuentran en ella posibilidades para el diálogo y la negociación cultural.

Hoy nos encontramos con una educación sin acogida, sin hospitalidad, sin recepción; una institucionalidad que no ofrece morada para los sujetos, tal como los actuales contextos lo reclaman, de sujetos fragmentados en sus espacios, apuestas y trayectos de vida. Contextos que nos hablan de ausencia de sentidos de vida. Augé (1996), reconoce que el sentido social se ordena alrededor de dos movimientos, el primero fundamentado en los lazos de pertenencia o de la identidad y el segundo referido a la alteridad, en un movimiento que se construye desde la subjetividad individual para posibilitar la construcción de un nosotros. Encontramos que —han cambiado los referentes en la construcción de estos “sentidos”, dado que ya no tienen un soporte teleológico, sus coordenadas vitales se mueven entre el pragmatismo y el goce—, de problemáticas sociales marcadas permanentemente por situaciones límite y por prácticas de consumos de toda índole.

A partir de esta problematización acogemos la proposición de Giroux, en el sentido de comprender la pedagogía crítica como una *“filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia”* (1998, p. 225). La pregunta por la exclusión, la segregación, la marginación, la desigualdad y la represión en la esfera de lo social tiene formas educativas específicas y diferenciadas a través de una educación en la lucha y para la lucha (...). Es decir se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. En esa medida se reconocen también condiciones de posibilidad de transformar el contexto desde los siguientes lineamientos: i) posicionar el reconocimiento del maestro desde el poder de enseñar y el deseo de aprender, ii) luchar por la legitimación de prácticas y discursos pedagógicos fundados desde un carácter público, iii) trabajar en torno a una pedagogía de la alteridad y la memoria, con derechos plenos para todos, iv) deconstruir el proyecto de formación orientado desde una pedagogía para el control de los conflictos y una pedagogía tecno-instrumental, v) agenciar la construcción de un pensamiento crítico fundados en principios como la dignidad, justicia, solidaridad y la responsabilidad, vi) participar en comunidades de diálogo y de afirmación y vii) recuperar la posibilidad de indignarnos con las realidades de este país, para poder agenciar actuaciones transformadoras.

### **La pedagogía crítica se sitúa desde las múltiples configuraciones de la cultura**

La cultura puede leerse como clave estructurante en la construcción de sentidos. Creencias, códigos y símbolos que permiten a los sujetos interactuar, reconocerse y diferenciarse. Sistemas de significación que desarrollan modos de pensar, sentir y actuar construidos en los espacios de socialización. Cultura como performatividad y memoria. Tejido de expresiones en torno a la vida y a la existencia donde se construyen sentidos y significados que recrean la condición de los sujetos desde sus discursos, sensibilidades, posicionamientos y actuaciones. Propone Giroux que:

*La cultura es frecuentemente reducida a un artefacto que da cuerpo a los valores de los grupos dominantes; un almacén de fechas, nombres y eventos a ser registrados y grabados en la memoria para un futuro examen. No hay un intento por entender la cultura como los principios de vida compartidos por diferentes grupos y clases que emergen dentro de relaciones desiguales de poder y de lucha (1998, p.80).*

7 Se reconocen en el contexto colombiano las siguientes situaciones problemáticas: i) generación de nuevos grupos de desiguales y excluidos de jóvenes, niños y adultos en condiciones de desmovilización, reinserción, desplazamiento; ii) una ideología estatal que formula políticas para capacitar en la pobreza desde dispositivos de integración homogeneizante y una ideología de la inclusión que pretende compensar las desigualdades; iii) procesos comunicativos y formativos colocados en nuevas modalidades de la infopobreza como computadores para educar, competencias laborales, capacitación técnica; iv) existencia de renovadas formas y dispositivos de control que circulan en las prácticas, discursos y en las corporeidades de los sujetos; v) expresiones de violencia y problemáticas psicosociales presentes en la escuela y todos los espacios de socialización; vi) empobrecimiento del poder simbolizante del maestro, desvalorización de sus actuaciones y precarización en sus condiciones de vida; vii) borradura de lo público.

• **TEMA CENTRAL** - 30 años del Movimiento Pedagógico •

Las múltiples configuraciones culturales se asumen desde la tradición y simultáneamente se resignifican a partir de las nuevas narrativas de esta época. Las expresiones culturales son inestables, dialécticas, contingentes, históricas y conflictivas y ponen en evidencia la creación de novedosas grupalidades, la conexión entre cultura, poder y saber, la semiotización de la vida cotidiana, la ausencia de proyectos a largo plazo y los nuevos procesos en la constitución de subjetividades. "La pedagogía crítica de acuerdo a McLaren trata "acerca de la problematización del lenguaje, de la experiencia, del poder, del conocimiento y de la cultura, cómo ellos son mutuamente constitutivos de la subjetividad, y cómo sus conflictos generan una forma particular de praxis que actúa en y sobre el mundo" (1998, pp. 225- 226 ) ; así mismo, problematiza los contextos socializadores basados en la diversidad y la tolerancia, en la movilización de los deseos, apuestas y trayectorias vitales. A su vez, Giroux, asume que la cultura,

*No se considera simplemente como un indicador de la especificidad de diferentes identidades culturales. La cultura también se configura de nuevo como discurso político y pedagógico no sólo para poner en tela de juicio formas de subordinación que crean injusticias entre grupos diferentes cuando estos viven sus vidas en la práctica, sino también como una base para cuestionar los límites institucionales e ideológicos que han enmascarado históricamente sus propias relaciones de poder tras formas complejas de distinción y privilegio. Por tanto, los estudios culturales indican la necesidad de analizar las relaciones entre cultura y poder como diferencias históricas que se manifiestan en las luchas históricas, textuales y públicas (1992, p.94).*

**La Pedagogía Crítica se sostiene y moviliza con una apuesta ética y política.**

Esta apuesta se asume como un proceso de construcción de comunidades desde unas condiciones etáreas (jóvenes, niños, adultos) que asumen la dinamización de trayectos de vida colectivos respaldados por unos principios de justicia, responsabilidad y solidaridad, así mismo como una actuación del sujeto en relación con los otros mediada por espacios, tiempos, poderes, corporeidades y resistencias.

A partir de esta comprensión se hace necesaria la generación de dinámicas de vincularidad como territorios de construcción de significados de vida para maestros, estudiantes y actores comunitarios y como escenario de constitución de identidades colectivas, que agencien la dinamización de sentidos de pertenencia, la creación de nichos afectivos y la configuración de nuevas grupalidades. Recogiendo estos presupuestos, la pedagogía crítica puede ser recreada como una instancia de producción cultural, política y ética, comprome-

tida en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción de conocimiento y dinamización de prácticas socios culturales. Desde esta intencionalidad, comunidades, organizaciones sociales e instituciones le apuestan a trabajar desde la pedagogía crítica como generadores de procesos socioeducativos implicados en las problemáticas de la alteridad, en las pedagogías del lugar y en las políticas por la luchas de reconocimiento y justicia en todos sus órdenes.

**Aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana.**

*Usando una metáfora, nosotros, los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. Lo peor es que no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social*

Alfredo Ghiso.

En la actualidad colombiana la pedagogía crítica no puede ser entendida por fuera de los procesos de movilización social, política y educativa y de una sensibilidad ética que reconoce las condiciones existentes de desigualdad, de exclusiones y de violencias presentes en los procesos de formación.

En Colombia, las políticas educativas en torno a los proyectos de formación escolar vehiculizan significados que tienden a tornar legítimo el presente orden social de exclusión y desigualdad alrededor de intereses de clase, de género, de generación, de condición etárea, de raza o de etnia. Es decir, la construcción, recreación y recuperación del conocimiento que enarbola la pedagogía crítica en las escuelas y fuera de ellas, tienen el propósito de dignificar a los sujetos, por tanto demanda la deconstrucción de los mecanismos y las lógicas dominantes que justifican su explotación y enajenación. En tal sentido, el horizonte de un orden cualitativamente distinto es el que orienta sus reflexiones y prácticas, pues una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica es promover la legitimidad del sueño ético-político para la transformación de las realidades injustas. En palabras de Freire, agenciar el "*inédito viable*" y en términos de Eduardo Galeano, poner a caminar las "*utopías*".

Aporta la pedagogía crítica la dimensión pública de la educación y su poder instituyente basado en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su po-

tencia emancipadora en la consolidación de prácticas, en el fortalecimiento de sujetos y en la movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinada para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación y concreción de políticas educativas, sociales, etc.

Es por ello que los aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana recogen, dialogan, potencian y resignifican los postulados de la educación popular como movimiento en torno al aporte fecundo de Paulo Freire. Desde allí se ha generado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular el de las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras.

Esta resignificación de la educación popular ha permitido establecer categorías analíticas de lectura de realidad a partir de aspectos tales como: la subjetividad del maestro, la forma de construcción del conocimiento en la escuela desde la crítica al dispositivo curricular y de evaluación, la construcción de una pedagogía del vínculo, la incorporación de la memoria a los procesos pedagógicos, y la apuesta por una pedagogía de la alteridad para la tramitación de las problemáticas psicosociales, políticas y educativas. Por ello, la pedagogía crítica nos habla de una práctica que es recontextualizada por actores, con horizontes diversos y siempre en lucha por el empoderamiento de los excluidos. Asimismo, nos ubica en una práctica socio-cultural que coloca en un plano dialógico las relaciones sociales y los procesos pedagógicos, los cuales se conectan con la vida social, cultural y política de los colectivos y comunidades implicadas.

Por otra parte, se enfatiza, la intención de asumir la pedagogía crítica como un campo de apertura, de naturaleza autopoietica, la cual se inscribe en los discursos y prácticas de los maestros. No le preocupa solamente el qué y cómo enseñar sino, fundamentalmente el para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se funda en una direccionalidad ético-política.

A partir de estos planteamientos la pedagogía crítica se asume también como un campo interdisciplinario, en tanto dialoga con diferentes perspectivas teóricas situadas en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación. Este campo reconoce la dimensión ético-política de los procesos formativos y problematiza los procesos de interacción socio-cultural, tanto en el ámbito escolar como en aquellas prácticas organizativas tendientes a la construcción de relaciones sociales y culturales de carácter democrático y participativo en la construcción de lo público. Desde allí, contribuye en procesos de construcción del vínculo pedagógico y social.

Una orientación también constitutiva de la pedagogía crítica es la de aportar a la configuración de los sectores populares como actores sociales; ello ha requerido privilegiar su actuación en un conjunto amplio de prácticas sociales y educativas desarrolladas por una pluralidad de escenarios (organizaciones no gubernamentales, movimientos educativos, instituciones educativas, redes, colectivos) y en una diversidad de ámbitos (educación de adultos, alfabetización, trabajo en derechos humanos, formación en ciudadanías, enseñanza de la historia reciente), entre otros. Actores que se identifican con opciones éticas y políticas de transformación pedagógica en las escuelas de los sectores populares.

Podemos identificar también como aportes de la pedagogía crítica a la educación colombiana, su inscripción en una lucha por hacer visibles las denuncias de los procesos de despedagogización y desprofesionalización (Mejía, 2012) y (Ávila, 2012) que afectan a la escuela y al maestro. En las actuales políticas educativas el maestro se asume y es asumido como un "asalariado flexible", quien en su desprofesionalización se convierte en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe apropiarse y manejar.

En este sentido, se reconoce en el maestro a un sujeto que produce múltiples saberes en la escuela y en otros espacios sociales, que se piensa y se asume en colectivo. Por ello la importancia de interrogar las producciones de sus prácticas desde sus componentes didácticos, disciplinares, epistemológicos y contextuales, ejercicio investigativo en el que el sujeto se constituye en constructor de reflexividad, en la medida en que su propia práctica es un texto y un pre-texto para interpretar, interpelar y generar transformaciones de todo orden: culturales, políticas, éticas, estéticas y pedagógicas.

La despedagogización se evidencia igualmente en las formas que ha adoptado la dinámica escolar, colocada, ésta en una función empresarial, la cual circula y se apropia bajo dinámicas de organización, diseño y racionalización administrativa, en el que prevalece el adiestramiento técnico –instrumental. Adiestramiento inscrito en un nuevo proyecto de control que circula aparentemente como neutro y se coloca bajo dispositivos y procesos nombrados desde conceptos como: servicio, descentralización, calidad, evaluación, eficiencia, eficacia, flexibilización, rendimiento, acreditación, competitividad, emprendimientos, entre otros. Se abandona así la reflexión epistemológica y política sobre la pedagogía.

Por ello, la pedagogía crítica se sitúa como un escenario de resistencia ante las pretensiones homogeneizadoras que se ciernen desde las políticas educativas. Su propuesta busca visibilizar las múltiples formas de subordinación en las que se ha colocado al maestro. Por ello reafirma el lugar del maestro como sujeto de saber a partir de su práctica, pero también

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

su lugar como sujeto de acción ético-política, que sensibiliza y moviliza nuevos sentidos del acto pedagógico a partir de las condiciones específicas de su existencia, de sus propias narrativas y desde las múltiples relaciones vinculantes que construye en sus espacios de actuación.

En suma, aporta la pedagogía crítica a la configuración de procesos educativos desde su condición de alteridad, a partir de unas condiciones políticas, económicas, culturales y éticas (jóvenes, niños, adultos), que asume la generación de proyectos de vida colectivos, respaldados en dinámicas de interacción, construcción y expresión de subjetividades en sus posicionamientos individuales y colectivos y en concordancia con las demandas de los sujetos allí implicados. En términos de Giroux, se requiere una pedagogía crítica que

*Tome en cuenta los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas. Subyace a esta problemática la necesidad teórica y política de generar un conjunto de categorías que no sólo nos proporcione nuevas modalidades de cuestionamiento crítico, sino que también señalen estrategias y modalidades de práctica alternativas en torno a las cuales tal pedagogía se pueda hacer realidad ( p. 179).*

Finalmente convocamos a que la pedagogía crítica se nombre y se sitúe:

En el mundo de la vida  
En nuestras narrativas existenciales  
En las construcciones de la alteridad  
En las ecologías de los rituales  
En las prácticas de resistencia  
En el territorio de la memoria.

◦ **Bibliografía**

Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila, Editores.

Augé, M. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F., Mélich, Joan-Carles. (2000), *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de antropología e historia, Imprenta Nacional.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

——— (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

——— (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1991). Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía. En: Microfísica del Poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta. Tercera edición.

Giroux, H., Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial. S.A. Segunda Edición.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

——— (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

——— (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H., McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores. Instituto Paulo Freire.

McLaren, P. (1996). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.

——— (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.

Mejía, M., Awad M. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Mejía, M. (2007). Educación (es) en la (s) globalización (es). I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mélich, Joan C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

Ortega, P. (2008). Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica. En: Contextos y pretextos sobre la pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P., et. al. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Búho.

Torres, A., Cuevas P., Naranjo, J. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: UPN.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.

# La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, "Pedagogía de la Autonomía"

Alfonso Tamayo<sup>1</sup>

*"Pensar la pedagogía y la didáctica en la perspectiva de P.Freire es reflexionar sobre los saberes necesarios para la práctica educativa crítica, con base en una ética planetaria y en una visión del mundo cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia, la generosidad, la disponibilidad... bañadas por la esperanza. Todo esto desde la autonomía pues sin ella no hay enseñanza ni aprendizaje." (Moacir Gadotti-contracarátula)*



**A**nalizaremos el texto de P-Freire "Pedagogía de la autonomía" publicado en 1997 y reproducido más de diez veces por distintas editoriales. Esta selección no es arbitraria, obedece a que en su contenido encontramos potencial conceptual, metodológico y ético-político suficiente para caracterizar la pedagogía crítica, focalizada en la práctica de enseñanza. Otros libros como "Cartas a quien pretende enseñar" (1994) también se ocupan del tema, pero no tiene, a nuestro juicio, la sistematización y el orden de este escrito.

Tres razones encontramos el prefacio, una: "En momentos de envejecimiento y desvalorización del trabajo del profesor en todos los niveles, la pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos de la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana. Más allá de la reducción al aspecto estrictamente pedagógico, y marcado por la naturaleza política de su pensamiento, Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización." La segunda, "En este

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

contexto en que el ideario neoliberal incorpora, entre otras, la categoría de autonomía, es necesario también prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico y a las volteretas que este puede operar en el pensamiento y en la práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad."(Edina Castro de Oliveira-prefacio-pág. 12). Y la tercera razón es el tono general del libro como pensado para estudiantes y profesores de Instituciones formadoras de docentes.

El procedimiento para el análisis parte de una reseña analítica y de una interpretación a la luz de la pedagogía crítica para concluir con un juicio de valor sobre su aporte a la didáctica.

**Reseña Analítica**

El libro está dividido en tres sesiones bajo tres ideas centrales que desarrolla como quien profundiza argumentando sobre una tesis:

1. No hay docencia sin discencia.
2. Enseñar no es transmitir conocimiento.
3. Enseñar es una especificidad humana.

**1. No hay docencia sin discencia**

A diferencia de los autores anteriores quienes parten de la obra de Habermas, y aunque Freire mantiene en general el espíritu de la pedagogía crítica, en esta obra se aborda la didáctica en la relación teoría-práctica en la búsqueda de unos saberes necesarios para el ejercicio de la práctica educativa crítica. Es por esto por lo que no hay un lenguaje especializado, ni teorías de altura apoyadas en profusión de citas sino una serie de aforismos sobre el enseñar, que se desarrollan en cada capítulo en un estilo narrativo muy cerca de la exposición oral...

Es una manera de mostrar la complejidad de la práctica liberadora de enseñar, que como acontecimiento complejo aparece en una red de relaciones y compromisos que Freire explicita y justifica en el texto pero lejos de todo el psicologismo que ha rodeado la pareja enseñanza-aprendizaje como relación causal; Freire prefiere hablar de enseñar y aprender como una correlación intersubjetiva, en su dimensión ética y antropológica, como un hecho social e histórico que apunta a la formación integral del ser humano inacabado.

Absolutamente convencido de "La naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana."(p19) aboga por una ética universal del ser humano absolutamente indispensable para la convivencia. En el pensamiento Freiriano esta es una constante junto con la vocación ontológica siempre orientada al ser más y la naturaleza

humana que se constituye social e históricamente no como un a priori de la historia sino como un proceso intersubjetivo. Son estas constantes las que hacen posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. "Es decir, más que un ser en el mundo el ser humano se tornó una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros."(p 20)

Cuando afirma que no hay docencia sin discencia se refiere a que nuestra práctica de enseñanza, como cualquier otra práctica (cocinar o curar) supone unos saberes fundamentales acerca de la relación teoría-práctica para evitar que la práctica se convierta en activismo y la teoría en una mera palabrería. Por eso, tanto quien se está formando como quien forma deben estar convencidos que enseñar no es transferir conocimientos si no crear las posibilidades para su construcción y producción.

Este saber es fundamental: en el proceso de formación "quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (p 25) es por eso que la relación no es sujeto-objeto sino sujeto-sujeto. "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender"(p 25), es esta una posición crítica frente a la educación "bancaria", entendida como simple acumulación de información y la apuesta por una educación "problematizadora" que entabla un diálogo de saberes respetuoso de las diferencias pero orientado a la transformación mutua. Nos dice que en la historia humana primero fue el aprender y en ese proceso surgió el enseñar. O sea que fue en el intercambio social de saberes y prácticas como formas de supervivencia donde van surgiendo métodos y estrategias para enseñar.

Es esta una manera de concebir la didáctica como una experiencia total "directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad." (p 26). Es pues en el ejercicio de la capacidad de aprender en donde se construye la "curiosidad epistemológica" sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Es esta curiosidad epistemológica la que permite también resistir y superar las determinaciones de una educación tradicional.

A continuación Freire enumera y explica los **saberes fundamentales para la práctica educativa progresista**, divididos en grupos de a nueve alrededor de una idea central así:

Saberes necesarios para una práctica educativa crítica y progresista:

1. NO HAY DOCENCIA SIN DISCENCIA:
  - 1.1. Enseñar exige rigor metódico.

- 1.2. Enseñar exige investigación.
- 1.3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
- 1.4. Enseñar exige crítica.
- 1.5. Enseñar exige ética y estética.
- 1.6. Enseñar exige la corporificación o sea el testimonio de las palabras con el ejemplo.
- 1.7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.
- 1.8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica.
- 1.9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

En esta primera parte del libro Freire enfatiza en la necesidad de que el educador tenga claro que hay que fomentar la curiosidad y la capacidad crítica del educando para que se aproxime a los objetos de conocimiento con creatividad, inquietud y persistencia más allá de la simple memorización u obediencia.

Es una enseñanza para el pensamiento, la que reclama Freire a los educadores, tal que permita la transformación de la realidad gracias a la búsqueda organizada y colectiva de la raíz de los problemas que no son "naturalmente dados" sino contruidos socialmente y por tanto socialmente transformables. Es leer críticamente, con compromiso, para pensar acertadamente pero sin arrogancia o soberbia. El rigor metódico es enseñar a leer críticamente la realidad y a comprometerse a formar en el pensamiento acertadamente en términos críticos.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza, estos términos son correlativos. Investigar no es un añadido a la práctica docente sino que forma parte de la naturaleza de ella: se trata de partir de la curiosidad ingenua y de sentido común del estudiante para llevarlo a una nueva etapa en términos de conocimiento, a la curiosidad epistemológica y esta labor del maestro es necesaria porque ese proceso no se da automáticamente.

El maestro crítico reconoce que nadie llega a clase vacío de saber y que lo que sabe es el punto de partida para compartir con otros y comenzar, en el debate a construir un nuevo saber. Freire insiste en dos direcciones: reconocer el valor de los saberes populares y partir de allí para hacer tomar conciencia de la realidad social como algo construido y por tanto cambiante si es injusta e inequitativa.

*En esta obra de Paulo Freire hay una partitura para comprender la práctica educativa crítica, ha marcado los momentos claves de la obra y le ha dado un sentido, pero en pro de la autonomía que no es un regalo ni algo impuesto, espera que cada maestro la interprete. Es esta la única forma de integrar teoría y práctica. Aunque no existen aquí algoritmos para hacer la clase ni se habla de métodos eficaces o aprendizajes significativos para quedar bien en las pruebas masivas, la lección del autor en este texto es que la didáctica es un saber complejo sobre la práctica educativa que supone una visión del hombre, de los valores, de la sociedad, del conocimiento y de la realidad a partir de contextos concretos y sujetos reales en situaciones sociales y económicas específicas frente a lo cual el maestro toma posición y decide su actuar. Es por esto por lo que consideramos a Freire un pedagogo crítico.*

Es por ello que el enseñar lleva a superar la ingenuidad o a develar la ideología con la que se manipula el pensamiento y lo reduce a razones de tipo técnico-instrumental y confiando en el espíritu de indagación y curiosidad que todos los seres humanos tenemos, cualificarla hasta hacerla más potente, más compleja y más adecuada a la transformación de la realidad social. Pero ello no es solamente un asunto de conocimientos adecuados y pertinentes, Freire también está descubriendo la dimensión ética y estética del enseñar. Es esa responsabilidad del educador para formar en la capacidad de valorar, de escoger, de tomar decisiones autónomas, de romper con lo impuesto, es ese proceso de hacernos mejores, de entender que nos hacemos mientras estamos siendo, porque estar siendo es en nosotros la condición de ser, por eso se necesita la educación. No se trata de rechazar la ciencia y la tecnología sino de articularlas a la vida misma de nosotros que es más compleja que la erudición y la tecnología pues tiene que ver

• **TEMA CENTRAL** - 30 años del Movimiento Pedagógico •

con responder las preguntas por el sentido y significado de nuestra propia existencia en un mundo con los otros. Superar la manera como valoramos y como nos expresamos creativamente, estéticamente, esto hace parte también del proceso educativo liberador.

Pensar acertadamente es hacer acertadamente, nos dice Freire. (p.35), es ser consecuente y coherente como educador, ser capaz de aceptar la argumentación racional de los estudiantes y escuchar con respeto, ponerse en el lugar del otro y tratar de comprender sus puntos de vista aunque no los compartamos. Es mostrar con nuestra conducta que tenemos criterios éticos para servir de referentes a los demás en su propio proceso. Por eso el educador democrático y crítico rechaza toda forma de discriminación porque ofende la sustantividad del ser humano. Es en la raíz misma de lo humano donde reside la exigencia de respeto a su dignidad. El pensar acertadamente es dialógico y no dogmático, esta es una exigencia que se hace asimismo el educador como sujeto humano, social e histórico. *"Es preciso entendernos y no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo."* (p. 39)

54 Enseñar exige reflexión permanente sobre lo que se hace, en un pensamiento dialéctico entre el pensar sobre el hacer y el hacer. No basta el saber espontáneo, desarrollado, que produce la práctica porque es ingenuo, hecho de experiencia al que le falta el rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto. Este pensar acertadamente no es la aplicación de teorías que intelectuales iluminados imponen desde el centro del poder, sino que por el contrario, el pensar acertadamente tiene que ser producido por el mismo sujeto en comunión con el profesor. Pero así como el profesor formador poco a poco está en el proceso de lograr una visión epistemológica más rigurosa, es ese mismo proceso el que va a fortalecer en el estudiante para que también él llegue a esa conciencia crítica y liberadora. Ese asumir significa, compromiso, no solamente intelectual sino también emocional: rabia, alegría, esperanza. Rabia por la injusticia y la explotación, esperanza de que la educación puede liberar y alegría de estar en el proceso de organización y de acción para la educación para la autonomía.

Asumir y asumirse como miembro de una sociedad situada históricamente, como parte de la cultura en una red de relaciones con los otros. Asumirnos y asumir a los otros en las configuraciones sociales en las que interactuamos eso es la identidad cultural. No es tarea fácil, dado el pragmatismo neoliberal y el poder hegemónico que se ejerce desde los dispositivos de control simbólico. Por eso Freire reivindica otros espacios de formación como

el patio de recreo, la calle, las experiencias informales, el barrio, el saber de los abuelos, la historia local, las tradiciones. El autor finaliza este primer capítulo reconociendo que *"Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio"* y nos invita a utilizarlo para la educación progresista.

Podemos sintetizar lo dicho como un cumplimiento de lo que Rodríguez Rojo denomina "Invariantes didácticas" y que en el caso de Freire se refieren a la naturaleza humana como algo inacabado, a la dimensión ético-política de la educación, a la progresiva construcción de conocimiento en un proceso epistemológico del sentido común a pensamiento crítico, a una reivindicación de la identidad cultural como punto de partida y sobre todo al reconocimiento de la urgente necesidad de formar en la crítica para superar las distintas formas de dominación y alienación que imperan en la sociedad actual.

Enumera en el segundo capítulo nueve saberes alrededor del tema:

## 2. Enseñar no es transferir conocimiento

- 2.1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento.
- 2.2. Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado.
- 2.3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
- 2.4. Enseñar exige buen juicio.
- 2.5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores.
- 2.6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad.
- 2.7. Enseñar exige alegría y esperanza.
- 2.8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.
- 2.9. Enseñar exige curiosidad.

En este capítulo Freire reitera lo ya dicho y enfatiza en los siguientes aspectos:

Enseñar no es transferir conocimientos si no crear las condiciones para su propia construcción ya que la educación está centrada en la conciencia del inacabamiento según la cual me experimento a mi mismo ante los otros y ante el mundo como ser cultural, histórico, inacabado y consciente de mi inacabamiento.

El hombre es la única creatura que tiene que ser educada, a diferencia de los animales el hombre se soporta en el lenguaje, la inteligibilidad, la comunicabilidad, el asombro ante la misma vida. Por su relación entendimiento, corazón y manos convierte el soporte en mundo y la vida en existencia. Existencia humana que implica un proceso de espiritualización del mundo. (p.51).

De acuerdo con lo anterior el hombre, nos dice, está condicionado pero no determinado ya que consciente de su inacabamiento puede organizarse para superarlo. No puede renunciar a la responsabilidad ética, política y social que le exige intervenir en el mundo, no se trata de adaptarse al mundo sino de intervenir en él para transformarlo. Es gracias a la concientización como proceso que me lleva a darme cuenta de lo que soy, de la condición en que me encuentro con otros, en contextos sociales específicos, por lo que somos seres responsables que da eticidad a nuestra presencia en el mundo.(p.55).

Apoyado en lo anterior dice que enseñar exige respeto a la autonomía del ser educado: *"El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros."* (p.58) por eso *"El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su curiosidad, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda a "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia."*(p.59).

Enseñar exige *"buen juicio"* que en Freire es tener conciencia moral frente a mi práctica educativa, es obrar de manera coherente con lo que pienso como pedagogo crítico. Es la expresión de mi toma de posición frente a los demás de acuerdo con los saberes que ha venido señalando. *"Saber que debo respeto a la autonomía, a la identidad, a la dignidad del educando"* (p.61) pero sobretodo hacer uso de cierto tacto humanizarte en mis juicios y evaluaciones para no dejarme llevar por la moda, los criterios de autoridad o las imposiciones de las políticas neoliberales que se implantan desde el poder central.

El respeto a la educación así concebida, y a los educadores comprometidos en estos procesos es también un aspecto de la práctica ética y algo intrínseco a la práctica educativa, la pedagogía es política porque piensa en la formación de un ciudadano lleno de valores democráticos

para una sociedad justa, equitativa y no excluyente. Por este carácter de la educación no es posible permanecer cruzados de brazos con indiferencia fatalistamente cínica sino sumir una posición de lucha y resistencia que va más allá de considerar el enseñar como un trabajo asalariado más o como una práctica asistencial sin visión formadora. En este aspecto de la organización y la lucha gremial nos dice que hay que reinventar la forma también histórica de luchar. *"Es en su competencia como profesionales idóneos que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores."* (p.66).

Enseñar exige también la aprehensión de la realidad: Es buscar las maneras de explicar y comprender el mundo y los procesos sociales, construir conocimiento y ponerlo al servicio de los alumnos y de la sociedad en la que vivimos. Es utilizar el poder transformador del conocimiento para construir una sociedad más justa. Por esto el maestro debe dominar un saber y a pesar del profundo respeto por los alumnos tiene que expresarlo y motivar, inquietar, preguntar a ellos, y poner las condiciones para que también los alumnos entren en esa cultura propia de las disciplinas y las ciencias. *"La supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo."* (p.69). Esto, en otras palabras es acompañar el proceso que lleva de la curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica.

Pero no es solamente la formación en la ciencia y los saberes, Freire nos invita a enseñar con alegría y esperanza. Alegría de sabernos comprometidos en un proceso colectivo de transformación para la libertad y la humanización, alegría como atmósfera de trabajo en el aula y en la institución; pero también esperanza para buscar transformaciones con curiosidad intelectual, con principios morales, con posiciones políticas. Esperanza como alternativa para resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. *"Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante, y, segundo, que se buscara sin esperanza."* (p.71).es porque creemos que la realidad no es inexorable por lo que mantenemos la esperanza y no la desesperanza que inmoviliza y legitima estados de cosas injustas con la disculpa de que *"la realidad es así"*.

Por todo esto Freire nos dice que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible si aceptamos la historia no como determinismo sino como posibilidad y si reconocemos que nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral y por ello mismo estudiar implica compromiso social y no solamente leer la palabra sino primero saber leer el mundo. (p.82).

• **TEMA CENTRAL** - Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo •

Y, por último Freire nos vuelve a recalcar la curiosidad que exige el enseñar:

Ni paternalismo ni autoritarismo, estimular la curiosidad, la indagación, la búsqueda, estimular la pregunta y acompañar en la búsqueda de respuestas a partir de lo que ya se sabe pero enrutados hacia lo nuevo, sin matar la curiosidad inicial del estudiante con el fardo de respuestas que lleva el profesor a preguntas que nadie le ha hecho. Es, a mi juicio, la curiosidad como piedra de toque de la didáctica.

Entre la libertad y la autoridad establecer una tensión dialéctica por la formación con disciplina y entre las diferencias y el multiculturalismo una educación en el diálogo y en el respeto mutuo, es lo que hará de las aulas "un desafío y no una canción de cuna". (p.83)

**3. Enseñar es una especificada humana**

Después de una pequeña introducción sobre el proceso de conocimiento partiendo de la curiosidad ingenua hasta llegar a la curiosidad epistemológica que empodera al educador con autoridad para relacionar su libertad con las libertades de los alumnos y ejercerla sabiduría, Freire en este tercer capítulo desarrolla nueve saberes propios del educador crítico así:

- 3.1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
- 3.2. Enseñar exige compromiso.
- 3.3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
- 3.4. Enseñar exige libertad y autoridad.
- 3.5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
- 3.6. Enseñar exige saber escuchar.
- 3.7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
- 3.8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
- 3.9. Educar exige querer bien a los educandos.

P. Freire parte del reconocimiento de que la autoridad del maestro está en la competencia profesional, pero no la reduce al dominio del conocimiento científico sino a la capacidad para tener buen juicio al enseñar. El maestro no debe ser mezquino sino generoso, sin arrogancia ni fariseísmo. Debe ejercer la autoridad para orientar pero no ser autoritario y "mandón", porque es por encima de todo un demócrata.

Mantener un clima de disciplina pero en libertad para la duda, la esperanza y el alboroto. Es una autonomía que se va asumiendo en libertad pero con responsabilidad en el campo ético. Reinventar el ser humano en el aprendizaje de su autonomía, nos dice.

Pero esta formación no es algo añadido a la enseñanza de los contenidos sino concomitante con ellos, la enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor porque la práctica docente no existe sin el discente y toda ella es una sola. De ninguna manera se puede educar en el compromiso y la búsqueda si se fragmentan los contenidos, los valores, la estética.

El docente debe también tener y asumir un compromiso con el cambio, consigo mismo y ser coherente con lo que piensa, no repetir y repetir lo que otros dijeron sino decir sus propios argumentos, escuchar los de los estudiantes y buscar respuestas conjuntas cuando no las tiene. Por eso el docente debe tener en cuenta la percepción que de su práctica tienen los estudiantes y sin arrogancia, con humildad, saber leer los comportamientos que indican aburrimiento, pereza, silencio, no participación. Saber leer el espacio pedagógico. *"Debo revelar a mis alumnos mi capacidad para analizar, comparar, evaluar, decidir, optar, romper"*. (p.94.)

Dura crítica hace Freire a la neutralidad en educación y peor aun a cohonestar con un orden perverso. El maestro debe saber que enseñar es una forma de intervenir en el mundo y por ello hay una experiencia típicamente humana que supone la opción por un mundo justo y solidario donde se cultive la humanidad pero también existe la ideología que nos hace pensar y creer que la conciencia es un puro reflejo de la materialidad o que el asunto de la educación es subjetivista e ideal. Es preciso entonces que el docente sea consciente de esos aparatos ideológicos que hipertrofian el papel de la conciencia en el acontecer histórico y hacen ver como natural y legítimo un sistema basado en la explotación y la deshumanización, por eso dice: *"para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado."* (p.96).

No es solamente lograr la eficiencia técnica de los obreros sino construir una vida digna, el hambre, el desempleo, la ignorancia no son fatalidades, fuerzas ciegas frente a las cuales no hay nada que hacer sino hechos históricamente constituidos que hay que denunciar y erradicar por inhumanos. Hay que buscar los responsables y resistir a sus pretensiones con indignación y justa ira porque este es un derecho y un deber que hay que hacer valer frente a las transgresiones éticas. *"No puedo ser profesor en favor de quien quiera y a favor de no importa qué... soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, a favor de la libertad contra el autoritarismo,*

*de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura, soy profesor en la lucha constante contra la discriminación y contra el modelo económico dominante.”(p.99).*

Para Freire existe una tensión esencial entre libertad y autoridad, es preciso denunciar el autoritarismo pero no caer en la anarquía y denunciar el libertinaje pero formar en la disciplina. Hay que formar en la toma de decisiones que es el terreno de la libertad ya que *“es decidiendo como se aprende a decidir”* (p.102), es así como se forma la autonomía, no de una sola vez.

Enseñar exige tomar decisiones conscientes ya que ella es una especificidad humana y la educación no puede desconocer los gustos, los intereses, las preferencias de los sujetos y de los contextos, ¿educar para qué, en qué sociedad? Son decisiones políticas que están en la misma raíz del ser humano, que se funde con su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. *“Inacabado, consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión.”*(p.106).

Pero hay en otros la misma naturaleza humana que la mía y por eso hay que escuchar al otro, dejarlo hablar, hablar con él, hablarle a él, no imponerle a él para hacer del conversar una aventura del espíritu y evitar la *“burocratización de la mente”* que es un estado de extrañeza, de autosumisión, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas como inmutables.(p.109) frente a esto hay que denunciar y resistir, no quedarse callado cuando el neoliberalismo pretende colonizarlo todo y reducirlo a las leyes del mercado, hay que escuchar otras voces que sufren, que son desplazados, que han sido despojados por culpa de ese modelo económico. Debe haber una disciplina del silencio como condición sine qua non para la comunicación y el diálogo. Quien tiene algo que decir debe decirlo y es su derecho pero debe saber que hay otros que también tiene algo que decir y también tienen derecho, por eso debe permitir y fomentar la participación.

Consciente de que la educación es ideológica, el maestro tiene que formar críticamente al alumno primero para que tome conciencia de las múltiples formas de encubrimiento de la verdad de los hechos, del uso del lenguaje para enmascarar y opacar la realidad, del poder de los medios de comunicación para volvernos “miopes”, para aceptar dócilmente las imposiciones interesadas sobre la educación desde políticas neoliberales en pro de un pragmatismo pedagógico o de una razón técnica-instrumental. Freire analiza y caracteriza la ética de la globalización como una ética del mercado que reduce al ser humano a un consumidor en un sistema de capitalismo salvaje, muestra sus fatales consecuencias y aboga a resistir en su contra.

Enseñar exige disponibilidad para el diálogo, vale decir, abrirse a los demás, respetando las diferencias pero acogiénolos en su contexto y realidad: *“El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.”*(p.130).

Y finalmente remata con un llamado a querer bien a los educandos, sin miedo a la afectividad sino por el contrario evitando que la seriedad y el rigor se confundan con falta de alegría y esperanza. Querer bien hace parte de los saberes que todo educador necesita para formar en la autonomía ya que la educación no es solamente conocimientos sino afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico, pero como especificidad humana la educación trabaja con personas y porque es trabajo con personas por más que haya teorías y críticas en torno a la propia práctica docente y discente, *“no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno.”*(P. 138).

*“La práctica educativa es pues un ejercicio constante a favor de la producción y el desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista.”*(p.139).

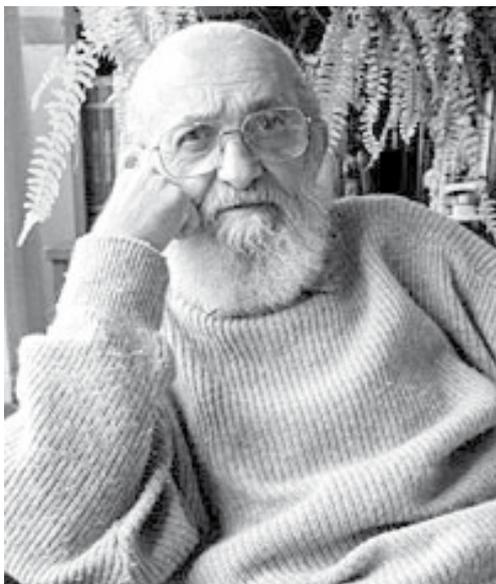
Terminado este recorrido por la obra de Freire es preciso ahora detenernos en una interpretación de su pensamiento a la luz de los desarrollos del campo intelectual de la didáctica para preguntarnos por el aporte que hace a la pedagogía crítica y a la didáctica crítica.

### **La didáctica en P. Freire**

Las anteriores consideraciones de P.Freire sobre el enseñar y los saberes fundamentales están todos generados desde la práctica educativa y no desde la teoría iluminada de altura, este carácter lo encontramos en otro texto de Freire cuando afirma: *“Me gustaría dejar claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y los educadores progresistas son predicados que se van generando en la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o encarnamos por decreto o recibimos de regalo.”*(Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI.1994.pág 60).

Considero que ahí está la clave para interpretar el pensamiento didáctico de Freire: se trata de preguntarse por el sentido y significado de la práctica educativa, de su valor

## • TEMA CENTRAL - 30 años del Movimiento Pedagógico •



▶ Paulo Freire (Recife, Brasil, 1921-Sao Paulo, Brasil, 1997).

Es por ello que Freire huye de las recetas pero se esfuerza por develar lo que está oculto en la práctica educativa: lo ético-político, lo epistemológico, lo social-comunicativo y sobretudo lo ontológico-existencial que me dice que la realidad actual puede ser de otra manera porque es una construcción histórica y que yo mismo puedo transformarme y transformar a otros en el acto educativo. En lo primero nos alerta sobre las verdades universales que pretenden imponerse sobre la educación y su finalidad, sobre la enseñanza empaquetada desde los centros de poder y sobre la evaluación como dispositivo de rendición de cuentas a los gerentes de la educación. Políticas y estrategias que se orientan a mantener esta sociedad inhumana basada en una ética del mercado que reduce al maestro a un asalariado más y a la educación en una mercancía. Y a nivel personal invita a reflexionar sobre la acción para crecer en la búsqueda y en la sospecha, para adquirir el rigor metódico y el buen juicio que me haga crecer como maestro para superar esa condición de subordinado que nos anticipa las políticas internacionales y empoderarme de mi propia práctica desde esos saberes necesarios para la práctica educativa.

En un movimiento que se nos ocurre dialéctico, Freire primero pone los saberes necesarios para la práctica educativa crítica como telón de fondo, como espejo para que los maestros nos miremos y luego, con un profundo respeto por la manera como cada uno de nosotros se mira a sí mismo, muestra, señala, orienta, sobre las urgentes tareas de quien primero se concientiza, luego se organiza y después se moviliza.

Hay pues en esta obra de Freire una partitura para comprender la práctica educativa crítica, ha marcado los momentos claves de la obra y le ha dado un sentido, pero en pro de la autonomía que no es un regalo ni algo impuesto, espera que cada maestro la interprete. Es esta la única forma de integrar teoría y práctica. Aunque no existen aquí algoritmos para hacer la clase ni se habla de métodos eficaces o aprendizajes significativos para quedar bien en las pruebas masivas, la lección que Freire nos da en este texto es que la didáctica es un saber complejo sobre la práctica educativa que supone una visión del hombre, de los valores, de la sociedad, del conocimiento y de la realidad a partir de contextos concretos y sujetos reales en situaciones sociales y económicas específicas frente a lo cual el maestro toma posición y decide su actuar. Es por esto por lo que consideramos a Freire un pedagogo crítico.

#### ◦ Bibliografía

Todas las citas están tomadas del libro *Pedagogía de la Autonomía*. México. Siglo XXI, 2009, por ello solamente citamos la página. La última cita tomada de *Cartas a quien pretende enseñar*. México-Siglo XXI.1994. pág 60.

como experiencia pedagógica, de sus supuestos ontológicos, epistemológicos, heurísticos y ético-políticos. En un lenguaje sencillo pero profundo que huye de las recetas estereotipadas o de los métodos para hacer fácil lo difícil y más bien se posiciona desde el principio en el hecho humano fundamental del inacabamiento cuya consciencia genera curiosidad para buscar sentido y reconocimiento de la condición humana con otros, con la intersubjetividad, lo que pone toda la búsqueda en clave ética y contextualizado en una época de inequidad que genera también la actitud crítica para hacer de la educación una práctica de la libertad.

Es más una filosofía de la educación en clave ética que nos recuerda a Kant pero sin los afanes trascendentales de filósofo idealista sino en el áspero suelo de la realidad Latinoamericana cruzada por el neoliberalismo y la globalización. Por ello nos habla de una ética planetaria que nos hace solidarios como humanos pero que reconoce el carácter histórico, social y dialéctico de la naturaleza humana, aquí y ahora, tomando la práctica como punto de partida para la reflexión.

Esta es una visión existencialista que nos recuerda a Heidegger, un ser arrojado al mundo, consciente de su finitud y tejido de temporalidad que sin embargo quiere construir sentido a su propia existencia mientras permanezca siendo. Pero también un hombre que construye conocimiento a partir de sus experiencias iniciales hasta llegar a la comprensión epistemológica y es ahí en esa búsqueda en ese camino, cuando halla la ideología y sus consecuencias perversas para la educación en el conformismo, en la aceptación fatalista de lo que hay. Es ahí cuando nos recuerda con Marx que es preciso investigar la realidad, conocerla, para transformarla.

# Cartografía de una década de las movilizaciones por la educación en Colombia (1998-2007)

María Cristina Martínez Pineda <sup>1</sup>

## Palabras previas

*En Colombia la década de los años 1990 marca el derrotero para la consolidación del proyecto neoliberal en la educación pública. Bajo la consigna de “reformular el sistema educativo para hacerlo más eficiente”, el gobierno de Pastrana Arango (1998-2002) materializa las políticas de focalización, subsidio a la demanda, satelización escolar, convenios escolares con las entidades privadas, esquemas de cofinanciación, racionalización del gasto público, desmonte del Estatuto Docente, estructuración curricular en función de competencias mercantiles, giros en la gestión escolar bajo los principios de eficiencia y eficacia, entre otras reformas propias del modelo económico vigente.*

*Estas estrategias concretaron el desvertebramiento del sistema educativo nacional, cuyo móvil de desregularización se sintetiza en la entronización de las retóricas del mercado al quehacer educativo, en la reducción de los sujetos a la condición de “recurso humano”<sup>2</sup>, especialmente por la reconversión del ideal de la educación como “derecho” a una educación entendida como “servicio” y sostenida en el enfoque de capital humano.*



*El magisterio colombiano siempre ha sido un baluarte de las luchas democráticas y patrióticas por la defensa de la soberanía nacional y los intereses de la nación y los derechos del pueblo. (Fecode, 2007: p. 15<sup>o</sup>)*

*Para que la acción política sea eficaz, para que las actividades de protesta, de resistencia, de luchas del movimiento popular logren sus objetivos antisistémicos, se requiere un sujeto organizador que sea capaz de orientar y unificar los múltiples esfuerzos que espontáneamente surgen y de promover otros. (Harnecker, 2006: p. 108)*

## La contrarreforma

Las contrarreformas del sistema educativo colombiano, definidas por autores colombianos como Rodríguez (2001) y Estrada (2002)<sup>3</sup>, iniciadas en el gobierno Gaviria, e instaladas en forma definitiva con las administraciones Pastrana y Uribe, provocaron un giro en la concepción de educación y en las regulaciones del sistema educativo existente. Se afianzó la noción de educación como “gasto público” y no como “inversión social”, y desde esta lógica, las acciones se orientaron a cumplir las metas de equilibrio fiscal definidas para el país por el acuerdo extendido con el FMI, al margen de sus reales necesidades y desconociendo, en buena parte, las demandas que ocasionaba el recrudecimiento del conflicto social, si se tiene en cuenta que en este período se incrementaron las amenaza-

59

- 1 Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Coordinadora de la línea: Redes, movilizaciones por la Educación y subjetividades políticas y del Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia. Magíster en Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [mmartinez@pedagogica.edu.co](mailto:mmartinez@pedagogica.edu.co). (Se ha respetado la metodología de citas enviada por la autora. Nota de la editora).
- 2 Modelo que acentúa una relación virtuosa entre crecimiento económico e inversión en recurso humano, se introduce en la jerga educativa para orientar la formación centrada en competencias laborales que contribuyan a cualificar la mano de obra y potenciar el “capital humano”.
- 3 Rodríguez, A. (2002). La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Magisterio. Estrada, J. (2002). Viejos y nuevos caminos de la educación pública. Bogotá: Universidad Nacional, Unibiblos.

## • ACTUALIDAD •

zas, la muerte violenta de educadores y sindicalistas y los desplazamientos forzados en los que se incluye un alto porcentaje de población infantil. Durante el periodo definido para este estudio, el país asistió al desmonte de la educación pública, a la disminución de las posibilidades de configurar el proyecto educativo, emancipatorio y democrático que venía gestándose con la participación del magisterio en el movimiento pedagógico y que ahora se veía revertido por un proyecto educativo orientado a desarrollar competencias para la productividad, bajo los principios de eficacia y eficiencia y con el afianzamiento de la relación entre educación y empresa.

### ¿Porqué y para qué cartografiar las movilizaciones?

La cartografía busca visibilizar las movilizaciones que se produjeron durante los gobiernos A. Pastrana y A. Uribe por la defensa de la educación pública, la reivindicación de los derechos adquiridos por el magisterio colombiano y la emergencia de propuestas alternativas. Acciones colectivas que vale la pena evidenciar porque permiten reconocer que a la hora de introducir giros en las políticas, se provoca una diversidad de conflictos, manifestaciones y acciones que dan cuenta de la existencia de multitudes que se organizan para enfrentar y resistir a la avalancha reformista; voces que hablan de un país vivo, con actores y sectores que luchan por sostener las conquistas alcanzadas y por cualificar el sistema educativo. El análisis de las luchas, movilizaciones y demás expresiones de acción colectiva que se gestaron para hacer resistencia a las reformas educativas que se impusieron simultáneamente en los diferentes países de América Latina y que afectaron las políticas sociales en su conjunto, "no es ajeno a otra serie de procesos asociados con la profundización de la crisis económica (recesión, desocupación, pobreza, desinversión pública, etc.) y la inestabilidad política de los gobiernos, la redefinición de las condiciones internacionales y locales para el desarrollo y conocimiento sustentable de las economías y sociedades latinoamericanas y los procesos de pauperización, desigualdad y exclusión social que las aquejan"<sup>4</sup>. Esta conflictividad se entrecruza con la presencia de discursos y prácticas políticas alternativas vinculadas a iniciativas que vienen gestándose en el campo



— FECODE —

de la educación, un escenario no solo legítimo, sino también estratégico en la construcción de lo político y de las políticas. Apuestas que van más allá de la definición de los clásicos "actores de la política"; esto es, el Estado, los partidos políticos, los grupos de presión, quienes tradicionalmente han desarrollado la llamada actividad política<sup>5</sup>.

En este caso son compatibles los planteamientos de Marta Harnecker<sup>6</sup> cuando expresa que "la política ya no es el arte de lo posible que proclamara Aristóteles, sino el arte de hacer posible lo imposible"; también resulta afín la afirmación de Lazzarato "lo posible no existe desde el comienzo, no está dado, sino que se requiere crearlo"<sup>7</sup>.

Se parte de entender que la cartografía, en cuanto posibilidad de situar en el mismo mapa lo diverso y lo múltiple, tiene una intención sustantiva, no adjetiva. Al construir mapas se busca ir más allá de la descripción, para transitar de una manera distinta por las realidades y hacer trazos, desde otros planos que hagan visibles los cruces de las acciones colectivas y desentrañen claves de reconfiguración de nuevas subjetividades. Se trata de una percepción que permite reconocer las diferencias, pero también los puntos de encuentro, las articulaciones y las condiciones de posibilidad transforma-

4 Gentili, P., Suarez, D., Sturbrin, F. y Gindin, J. (2005). 'Reformas educativas y luchas docentes en América Latina'. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educarse acto político*, pp. 107-126. Buenos Aires: del Estante. p. 109.

5 Cerroni, U. (2004). *Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías*. México: Siglo XXI editores.

6 Harnecker, M. (2006) *reconstruyendo la historia*. Caracas: El viejo topo.

7 Lazzarato, M. 2006. *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños,

dora. Una mirada para sumar y construir desde lo existente —lo instituido— no para calificar, discriminar o diseminar los esfuerzos de acción colectiva, sino para construir lo posible—lo instituyente—.

“La noción de *“acción colectiva”*, categoría central de este trabajo, requiere de su comprensión como concepto histórico, dinámico, polisémico y relacional; es decir, que solo puede ser pensado como producto de unas configuraciones espacio-temporales específicas. Por ello, hacer una genealogía política de la protesta en el caso de la educación, exige reconocer las condiciones de emergencia de dichas acciones en el sector educativo, para poder comprender los modos como se han venido configurando las prácticas y formas organizativas contestatarias, reivindicativas y propositivas. Exige también develar las consistencias socio-históricas del régimen político colombiano y desentrañar los dispositivos que reactualizan y dan vigencia al escenario donde hoy se circunscriben las acciones colectivas por la educación. La forma como se asume la categoría de *“movilizaciones por la educación”* no se reduce al escenario micropolítico de la escuela, ni al sindicato como el actor clásico que la expresa, también supera su referencia a un repertorio más de las acciones colectivas.

### Modalidades de movilización social por la educación

Las luchas magisteriales del período objeto de estudio se analizan a partir de sus génesis, algunas devenidas o consecutivas de las expresiones originadas en la década de 1980-1990 como el movimiento pedagógico; otras, surgidas desde la creación de Fecode, y las que crecen en alternancia o en conjunción con las formas existentes y que requieren de una lectura en contraste con las conflictividades del comienzo de la segunda década del nuevo milenio. Sin embargo, a pesar de la marcada represión de las acciones colectivas en el escenario nacional y local, y de la persistencia de los actores por detener o por imprimir un nuevo giro a las contrarreformas educativas y defender la educación pública, se puede afirmar que hoy se mantienen y fortalecen formas de acción colectiva que se conectan con las tendencias de articulación solidaria con otros sectores y actores locales y globales para emprender acciones conjuntas.

Situados en el contexto nacional e internacional de los movimientos sociales contemporáneos, se puede afirmar que este tipo de acciones se conectan, en algunos casos, con lo que hoy se denomina *“luchas antiglobalización”*, *“antisistémicas”* o *“altermundistas”*, expresiones construidas y afianzadas especialmente en los escenarios del Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Educación —eventos que emergieron durante el período de estudio—. Con estos reconocimientos, se

puede afirmar que el texto está teñido con la esperanza de que otra educación y otras políticas públicas sean posibles. El acercamiento investigativo permite situar las movilizaciones por la educación surgidas en el período de estudio en tres modalidades: las dinamizadas por Fecode, las agenciadas por organizaciones de maestros y otros actores, y las que hemos denominado movilizaciones glocales. Antes de presentarlas conviene realizar algunas aclaraciones:

- La intención de tipificarlas supera el propósito de crear distanciamientos, su caracterización responde más bien a una organización metodológica que busca hacer visibles las diferentes formas de organización y expresión de las acciones colectivas y de las redes relacionales que se van extendiendo desde ellas, antes que para enfrentarlas, se realiza para encontrar puntos de articulación, conexión y consolidación de nuevas formas y expresiones de movimientos sociales por la educación y la pedagogía.
- Las líneas divisorias entre las modalidades que se presentan son débiles; si bien en todos los casos se manifiesta una diversificación de los sujetos de la protesta y, en algunos casos, se diluyen los adversarios directos, en todos los casos se observa un protagonismo de las acciones colectivas que se definen como pertenecientes a la “sociedad civil”, si se parte de la comprensión de esta categoría como una compleja red de actores, organizaciones y asociaciones diversas y con proyectos de sociedad contradictorios.
- Las categorías de exploración metodológica propuestas para realizar el reconocimiento de las acciones colectivas: manifestaciones, movilizaciones y movimientos, no se presentan empíricamente de manera pura, homogénea y plana; por el contrario, cada una de las dinámicas y expresiones de movilización presentan tensiones, yuxtaposiciones, hibridaciones, rupturas y continuidades. Se hizo necesario explorar algunos escenarios “bisagra” que de algún modo, dan cuenta de estos encuentros entre elementos o criterios de las tres modalidades referenciadas.
- Las dificultades y vacíos para acceder a la información sobre movilizaciones son un problema común reconocido por diferentes investigadores del tema, por tanto, “(...) la frecuente ausencia, a la hora de realizar este tipo de estudios, de otras fuentes continuadas de datos alternativas a los diarios, las cuales permitirían también la recopilación de grandes catálogos de protestas sociales dispersas en el espacio y en el tiempo, ha provocado excesos en el uso que se hace de la prensa”<sup>8</sup>.

8 Rio, M. (2008, Julio-Diciembre). ‘Usos y abusos de la prensa como fuente de datos sobre acciones colectivas’. *Revista Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n.º. 16, p.1

• ACTUALIDAD •

➤ No existe una metodología segura, precisa, estable e indiscutible para calcular el número exacto de participantes en las manifestaciones, del mismo modo que no la hay para otras situaciones de la misma naturaleza. En muchos casos la información que normalmente ofrecen los medios de comunicación está constituida solamente de apreciaciones acerca de "un grupo, centenares, numerosas personas, una multitud. Si se dan cifras redondeadas, suelen ir acompañadas de matices valorativos, tales como, 'cerca de diez mil, mas de mil, apenas un centenar, solo cincuenta, etc.'. datos añadidos en muchos casos por el medio que finalmente difunde la noticia, tratando así de redimensionar en parte el resultado"<sup>9</sup>.

**1. Movilizaciones promovidas por FECODE**

Se reconocen como movilizaciones agenciadas por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), las orientadas especialmente a las reivindicaciones laborales, la defensa de los acumulados históricos del magisterio, el rechazo de las reformas

y contrarreformas educativas y la defensa de los derechos fundamentales. En esta modalidad se agrupan las diversas expresiones de acción colectiva del magisterio, que se caracterizan por el rechazo a las políticas gubernamentales. Se pueden diferenciar dos tipologías de movilizaciones: las primeras que se identifican como manifestaciones de protesta coyunturales y desestructuradas, de corte contestatario y con escaso impacto nacional, que expresan la conflictividad docente y que, a pesar de recoger otras intenciones, no establecen conexiones directas con las demás modalidades. Las segundas se reconocen como movilizaciones que registran cierta continuidad y persistencia en los motivos de oposición y que ponen en evidencia la capacidad organizativa y movilizadora del magisterio, se consideran más estructuradas, con mayor grado de organización y más sostenidas porque muchos de los motivos que las provocaron atraviesan el período de estudio y algunas permanecen en el tiempo.

La siguiente *tabla* presenta de forma panorámica las movilizaciones más significativas de esta modalidad realizadas durante el período.

**Movilizaciones promovidas por FECODE (1998-2007)**

Años	Movilizaciones agenciadas por Fecode	Balance
1998-1999	Contra: La entronización de la política neoliberal en la política educativa. El Plan de Desarrollo del gobierno de Pastrana. Las reformas a las condiciones laborales, salariales y el sistema pensional del magisterio.	El Plan "Cambio para Construir la Paz", fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional, por lo que su aprobación se realizó de manera irreglamentaria. La presión social, y la amplia participación del magisterio, logran que no se apruebe el Plan; sin embargo, no consiguen detener la política.
2000-2001	Contra: La reforma del régimen de transferencias: Pal 012-2000. La privatización de la educación y la defensa de la educación pública. Los secuestros, asesinatos, la violación de los derechos humanos, amenazas y asesinato de dirigentes sindicales y profesores. El Plan Colombia.	Se profundizan las políticas de racionalización del gasto y se introducen las reformas que producen el giro estratégico. Aunque se generan diferentes y profundas luchas y expresiones de resistencia, el magisterio no estaba preparado y Fecode atravesaba por un período crítico. No hubo frentes comunes sólidos, se legitimó la sanción a la protesta.
2002-2003	Contra: La Ley 715 y sus decretos reglamentarios. El referendo. La evaluación sanción, la supresión de maestros, los colegios en concesión. La fusión de instituciones educativas sin acompañamiento.	El magisterio sufre grandes desilusiones, las contrarreformas amenazaron y abolieron varios derechos adquiridos. La movilización contra el referendo se ganó porque el magisterio desplegó una gran tarea pedagógica, este hecho se registra como el más significativo del período.
2004-2006	Contra: La revolución educativa del presidente Uribe. El concurso de méritos docente. El nuevo Estatuto Docente.	Se incrementó la desvalorización de la profesión docente y las afrentas contra la autonomía del maestro. Se buscó minimizar y regresar a la imagen del maestro subordinado, ejecutor y administrador de currículos preestablecidos, ahora desde "las llamadas competencias".
2007	Movilización nacional contra el proyecto de Acto Legislativo 011 de 2006	Bajo la consigna de La educación no es una mercancía, es un derecho, el magisterio protestó contra la reforma a las transferencias.

Nota: Organización propia a partir de las diferentes fuentes de la investigación.

9 Adell, R. *Manifestómetro: recuento de multitudes y significados de la movilización. Empiria, revista de metodología de las Ciencias Sociales*, n.º. 9. España: UNED, pp.171-208.p.174.

## 2. Movilizaciones promovidas por organizaciones de maestros y otros actores (1998-2007)

La categoría de Movilización Social por la Educación -MSE- resulta clave para caracterizar las formas de acción colectiva emergentes en el campo educativo y las articulaciones intersectoriales que surgen en esa dirección. Este segundo campo analítico de las MSE se dirige a reconocer y reivindicar los discursos, prácticas y experiencias de los sujetos educativos que, desde otros modos de acción colectiva y de movilización, logran resignificar y apropiarse el sentido de las políticas educativas, y a su vez, poner en escena la existencia de nuevas formas de relacionarse con el fenómeno educativo y con la condición política que le es inherente, confirmando que no existe homogeneidad en las formas de hacer educación ni en las formas de expresar las resistencias.

En general, esta segunda modalidad de acción colectiva se configura a partir de las siguientes premisas, que actúan a la vez como criterios de identificación y diferenciación:

- Participación amplia de diferentes actores sociales. Se reconoce que la participación ciudadana e institucional en los procesos de Movilización Social por la Educación, ha posicionado los problemas relacionados con lo educativo como un asunto de interés y responsabilidad pública colectiva; a pesar de que el liderazgo permanece en los maestros, el espectro de participantes y sectores se amplía cada vez más.
- Carácter social, participativo y propositivo de la protesta. Los motivos y objetivos de acción colectiva tienen la intención explícita de comprometer y movilizar a la sociedad en su conjunto para hacerla partícipe de la orientación y la tutela de la educación. Estas iniciativas convocan y potencian las experiencias organizativas de quienes han trabajado en la consolidación de un movimiento social por la educación, con acciones que se basan en la construcción de una voluntad colectiva que fortalezca la capacidad de incidencia de la sociedad en los asuntos educativos, dentro y fuera del sistema escolar, a fin de poder influir desde esa instancia en las políticas educativas nacionales y locales.
- Proyección de trabajo en red. Las interconexiones que se establecen posibilitan articular los esfuerzos de pequeños grupos o colectivos a dinámicas de trabajo más amplias, en espacios, tiempos y actores que a su vez se conectan con otras formas organizativas; una

especie de “sistema de red” o “acción en red” que puede entenderse como factor potencial para el futuro de los movimientos educativos y pedagógicos.

- Conexiones y tensiones permanentes entre acciones instituidas e instituyentes. Este último criterio pone en escena la imposibilidad de encontrar empíricamente, homogeneidad y afinidad pura en las acciones de protesta; es decir, no existen dinámicas de movilización completamente instituyentes ni totalmente instituidas; precisamente este reconocimiento permite explorar y cartografiar en cada una de las expresiones reseñadas, algunas tensiones y yuxtaposiciones entre expresiones instituyentes-alternativas e instituidas-hegemónicas.

La investigación permite situar al menos cinco experiencias adelantadas durante el período objeto de estudio que cumplen con los criterios que caracterizan esta modalidad de Movilizaciones Educativas y Pedagógicas, y encuentran su objeto de trabajo y reflexión en la educación y la pedagogía; sin embargo, presentan amplias diferencias en su concepción y formas de acción colectiva. Teniendo en cuenta esta salvedad, y para efectos de esta cartografía, se propone agrupar este conjunto de expresiones en dos ejes: el primero, vinculado estrechamente con la vigencia y expresiones actuales del Movimiento Pedagógico Colombiano como punto de referencia histórico-político de esta modalidad de Movilización Social por la Educación cuya acción permite articularlas a expresiones de movilización continentales, hecho que potencia a futuro los movimientos educativos y pedagógicos.

En el segundo eje se ubican aquellas cuya premisa es que la Movilización Social por la Educación no solo se expresa en la resistencia y la oposición; consideran que estas iniciativas también pueden ser impulsadas o apoyadas por el Estado, las instituciones oficiales y los sectores empresariales, que tienen como finalidad explícita vincularse a los asuntos educativos y que en algunos casos, defienden y apoyan con proyectos y recursos las políticas nacionales. En este caso, las iniciativas no solo se definen como Movilizaciones Sociales por la Educación porque reivindican el papel de la sociedad civil, sino también impulsan procesos y proyectos que buscan convertirse en una de las vías necesarias para ampliar los escenarios de participación existentes. Este reconocimiento enriquece las posibilidades de configuración del movimiento educativo colombiano.

La siguiente *tabla* resume las movilizaciones de esta modalidad:

**Mobilizaciones promovidas por organizaciones de maestros y otros actores**

Génesis de las movilizaciones	Mobilizaciones agenciadas por organizaciones de maestros y otros actores	Objetos de movilización
Desde el Movimiento Pedagógico Colombiano.	Redes y colectivos de maestros y maestras. Expedición Pedagógica Nacional (EXPN).	Evidenciar otros modos de formación y constitución de los sujetos- maestros. Visibilizar y movilizar otras formas y lógicas de ser maestro, hacer escuela y construir pedagogías.
Desde el Gobierno, instituciones oficiales y la vinculación de empresarios.	Pléyade. La movilización de la esperanza. Educación, compromiso de todos. Empresarios por la Educación.	Reivindicar el papel de la sociedad civil en los asuntos educativos. Impulsar procesos instituidos e instituyentes. Servir de base para ampliar los escenarios de participación existentes.

Nota: Organización autónoma a partir de las diferentes fuentes de la investigación.

**3. Mobilizaciones g-locales por la educación**

Han surgido algunas formas de acción colectiva que por su especificidad exigen nombrarse de otra manera, a pesar de situarse en el campo de las luchas sociales que se vienen reconfigurando en Colombia y América Latina. Las particularidades en los modos de organización y desarrollo de sus acciones colectivas presentan algunas diferencias que, de cara a los intereses de este estudio y a las tendencias y posibilidades de los nuevos movimientos, ameritan situarlas en otra modalidad que hemos denominado *movilizaciones g-locales por la educación*.

El término “g-locales”, se utiliza para hacer referencia a una modalidad de acción colectiva de carácter intersectorial e interinstitucional que se sustenta en la articulación y convergencia de organizaciones, instituciones y diversos actores de la sociedad civil que coinciden en un propósito común, relacionado con la educación, pero no necesariamente con asuntos pedagógicos. Al utilizar la noción “glocal” se reconoce, como expresa Santos<sup>10</sup> que tanto lo “global” como lo “local” son fenómenos interdependientes y socialmente producidos en los procesos de globalización. Siguiendo a este autor, diríamos que nos encontramos frente a acciones de resistencia locales que logran difundirse globalmente o que se globalizan (localismos globalizados), y al mismo tiempo, frente a movilizaciones y acciones colectivas de escala mundial que tienen efectos en los escenarios locales (globalismo localizado). En esta modalidad se reconoce la amplia presencia de diferentes organizaciones de la sociedad civil, especialmente de organizaciones no gubernamentales que convergen en los motivos de lucha por la educación y logran desarrollar otros repertorios hacia una mayor incidencia y participación en las

decisiones de política educativa. Un aspecto relevante es que logran establecer conexiones con luchas similares en espacios regionales, nacionales e internacionales.

Son movilizaciones que diversificación y pluralización de los sujetos de la protesta, amplían de los intereses, motivos de articulación y movilización, repertorios, ámbitos, escenarios de lucha y formas de relación con las instancias gubernamentales, configuran un frente común de lucha “por el Derecho a la Educación y por la defensa de la educación pública” y buscan incidir en la formulación de políticas públicas educativas. Podríamos decir que amplían la comprensión de la protesta social en el campo educativo por lo menos en tres aspectos:

- Los motivos van más allá de la escolarización y del sistema escolar y se sitúan en el campo de la educación en general.
- Logran la presencia activa de diversas organizaciones de la sociedad civil, que amplían los motivos, repertorios y ámbitos de intervención.
- Se conectan con experiencias instituyentes y con formas de resistencia de escala global, contra la hegemonía de la globalización en su versión neoliberal. Algunos se sitúan en estrecha relación con las iniciativas y postulados surgidos en los foros sociales mundiales (Foro Social Colombia, 2002) (FSM) y, más específicamente, en los foros mundiales de educación (FME).

La siguiente *tabla* permite esquematizar los escenarios agenciados y las expresiones de movilizaciones g-locales que se reconocen en Colombia, precisando las que aún están vivas y las relaciones y conexiones con movilizaciones g-locales de orden internacional.

10 Santos B. (2005) *El milenio Huérfano, ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

## Escenarios y expresiones de las movilizaciones g-locales por la educación

Escenarios agenciantes	Expresiones g-locales de movilización Internacionales	Movilizaciones g-locales nacionales
Desde acciones mundiales de movilización social.	Foro Social Mundial. (Vigente). Foro Mundial de Educación. (Vigente). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape), 2003. (Vigente).	Foros Sociales Colombia (FSC).Vigentes. PIDHDD y plataforma colombiana de Derechos Humanos, democracia y desarrollo: Plataforma Desc (2001-2005). Campaña colombiana por el derecho a la educación 2003-2004. Coalición colombiana por el derecho a la educación (2007- vigente). Flape Colombia y Plataforma de Políticas Públicas (2003-vigente). Movilización Social por la Educación (2003. Vigentes Mesa de Bogotá y otras regiones).
Desde acciones sugeridas por organismos de cooperación internacional: - Proyecto "Educación para todos" (De Jomtien a Dakar). - Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac, 2002-2017).	Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CME), 2000. (Vigente). Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade). (Vigente). Semana de la Acción Mundial por la Educación. (Vigente).	
Desde iniciativas de concertación de actores nacionales.	II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Un escenario "bisagra" (Bogotá, 2-4 de octubre, 2003).	

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

### El cruce de las miradas: más convergencias que diferencias

Esta mirada está atravesada por una serie de fenómenos sociales que desembocan en un rechazo unánime al sistema económico imperante, especialmente porque afectan visiblemente los intereses, no solo de los trabajadores directamente incluidos en la relación capital-trabajo sino a los diversos sectores y actores sociales. Al mismo tiempo, se sitúa en la esperanza que nos asiste acerca del florecimiento de una multiplicidad de acciones colectivas que construyen alternativas a las formas de globalización capitalista. Aunque aparentemente no se reconozcan los vínculos entre las diferentes acciones y expresiones colectivas de resistencia, al adentrarse en su identificación y análisis, se puede constatar que es cada vez más recurrente el encuentro de sus demandas, sus apuestas y de sus formas de actuación, hecho que abre nuevas perspectivas para los movimientos y movilizaciones sociales, especialmente en América Latina, quizá porque la constante es la búsqueda de alternativas y estas comienzan a encontrar puntos de articulación. Siguiendo la argumentación de Houtart, se trata del inicio de las redes de redes que en América Latina "(...) empiezan a construir el nuevo sujeto histórico, plural y diverso, portador de las aspiraciones altamente cualitativas de la humanidad contemporánea"<sup>11</sup>.

### Puntos de encuentro

#### ❖ **Intencionalidad transformadora sustentada en el fortalecimiento de la capacidad de acción e incidencia política de los sujetos educativos**

Entre los principales motivos de estas movilizaciones se encuentra la lucha por una transformación pedagógica de la escuela y la construcción de un proyecto de sociedad democrático que garantice una participación amplia y que asuma la educación como un asunto público. En términos generales, las movilizaciones estudiadas tienen un interés y una intención pública y una intencionalidad política manifiesta especialmente en dos iniciativas: a) La defensa de la educación pública y el trabajo por detener el acelerado proceso de privatización al que el Gobierno accedió y tomó como bandera en sus políticas. b) La lucha por el Derecho a la Educación para todos y todas desde las cuatro dimensiones: asequibilidad (derecho a la disponibilidad de un cupo), accesibilidad (derecho al acceso a la enseñanza), aceptabilidad (derecho a una educación con calidad) y adaptabilidad (derecho a permanecer en el sistema educativo hasta alcanzar los diferentes niveles).

En todos los casos, los movilizadores saben de antemano que las intencionalidades y los propósitos son de largo aliento; en el caso de las gremiales, los movilizadores saben que algunas manifestaciones, por más intensas que sean, requieren

65

11 Houtart, F. (2010). '¿De la resistencia a la ofensiva en América Latina: cuáles son los desafíos para el análisis social?', Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, n° 26. Argentina:CLACSO. p.10

• ACTUALIDAD •



tes actores. Estas movilizaciones promovieron una participación amplia de diferentes actores sociales, además de los educadores que son los protagonistas principales; se caracterizan por la participación de una gran diversidad de instituciones, oficiales, privadas, religiosas, y sindicales, no gubernamentales, entre otras, que dan paso a un diálogo entre diferentes intereses y formas de ver la educación y el país. La Expedición Pedagógica Nacional ejemplifica la forma como se logra la participación de un amplio número de instituciones: educativas de educación básica, media y superior, Secretarías de Educación, Alcaldías, comunidades indígenas, organizaciones pedagógicas de maestros, redes, los CEID, entre otros.

❖ **Convergencia en los objetos de movilización, sin fronteras de lo político**

Cuando se realiza la pregunta por qué y para qué se movilizan los distintos actores educativos, la respuesta, en el caso de las movilizaciones convocadas por FECODE, es que lo hacen en contra de las políticas que se imponen y que se orientan a legitimar la escuela como escenario de reproducción social, contra la cosificación y desprestigio del trabajo del maestro, contra la privatización de la educación pública. En estos casos el contra quiénes, es decir, adversario directo, es evidente el gobierno nacional (el ejecutivo y legislativo).

En el caso de las movilizaciones agenciadas por organizaciones pedagógicas de maestros que asumen los principios del movimiento pedagógico, buscan el posicionamiento y la defensa de la educación como un derecho humano legítimo y al alcance de todos, mientras que las movilizaciones inscritas en la tercera modalidad buscan la construcción y el reconocimiento de un horizonte amplio por la educación, que trascienda las fronteras.

Este cruce de miradas permite poner en escena que las movilizaciones pueden diferir en las formas, pero convergen en los objetos de lucha: el rechazo a las macro-políticas que se imponen y a las condiciones, cada vez más precarias de los procesos educativos y pedagógicos.

¿Desde dónde se definieron los principios de la política educativa de los gobiernos Pastrana y Uribe? Esta pregunta situada en el contexto de las movilizaciones nos permitió validar que las representaciones que orientaron las acciones de gobierno responden más a exigencias externas que a las de-

66 de otras condiciones para lograr su cometido; en este caso, el valor y alcance político se expresa en la ampliación de la toma de conciencia de los maestros sobre los asuntos públicos, en el posicionamiento del magisterio como defensor de la educación pública ante la comunidad educativa. En palabras de uno de sus dirigentes, el mayor alcance político es *“colocar en escena el problema de la educación para que se vuelva un punto prioritario en la agenda nacional”*<sup>12</sup>.

❖ **Se pluraliza el sujeto social de la protesta educativa**

Uno de los principales puntos de encuentro es que existe una confluencia de actores en temas y eventos de interés mutuo, asuntos, experiencias y repertorios amplios que convocan el encuentro de actores de las diferentes movilizaciones; hechos que ameritan su lectura desde la perspectiva de reconocer las potencias que estos eventos suscitan. Se mencionan dos ejemplos para ilustrar estos aspectos: la Semana de Acción Mundial por la Educación y el II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública del 2003. Estos acontecimientos se consideran como elementos “bisagra”, porque pueden ser leídos desde la perspectiva de la construcción de nuevas formas de movimiento social. Ambos generaron encuentros de actores y posibilitaron la articulación de acciones abrieron camino a otras acciones en la que confluyen diferen-

12 Chávez, Witney. (2006). *Presidente de FECODE y Secretario General durante el periodo 2000-2001. Entrevista realizada en Bogotá, julio 14 de 2006.*

mandas del país, contradiciendo el sentido público y político en el que todo ejercicio de poder de toda institución o de toda función política, tiene como referencia primera y última al poder de la comunidad política<sup>13</sup>.

- **Rupturas y aperturas**

- ❖ **Variación de las expresiones de resistencia y en las condiciones de posibilidad para una participación directa, efectiva y auténtica de los actores de la movilización.**

En las acciones colectivas, especialmente de la segunda modalidad, se reconocen maestros y maestras que muestran rasgos específicos de una subjetividad política actuante. Sujetos que están reflexionando sobre el dispositivo de poder que opera desde las líneas de lo instituido-hegemónico y que traza un formato único sobre el quehacer de los maestros. Parfraseando a Ball<sup>14</sup>, estos maestros manifiestan una "conciencia bifurcada" o un "yo fragmentado" que expresa las contradicciones que subyacen a la tensión vigente entre las lógicas de lo instituido y la potencia creadora de lo instituyente.

De cara a potenciar una ampliación de la ciudadanía, en la primera modalidad de movilizaciones, si bien la condición de gremio se convierte en elemento que agrupa, se generan varias fracturas en los modos de participación y en la construcción de un tejido relacional sólido, especialmente entre las bases magisteriales y entre estas con los directivos sindicales. En la segunda modalidad, la expedición pedagógica y los colectivos y redes de educadores, son dos expresiones que presentan un amplio potencial de participación acorde con las tendencias que hoy se están definiendo.

- ❖ **Posibilidades para la configuración de un movimiento amplio por la educación**

Más allá de las movilizaciones contestatarias, se están produciendo reconfiguraciones y emergencias de las movilizaciones sociales por la educación. Expresiones que están revelando hibridaciones y convergencias que se advierten como formas de renovación o reconfiguración de las formas tradicionales (político-gremiales) de organizar y desplegar la protesta en el campo educativo.

La conjunción entre las viejas y las nuevas formas de organizar la protesta permite reconocer repertorios con mayor carácter crítico, creativo y propositivo. Aunque en las tres modalidades se mantiene la conformación de comisiones y subcomisiones de trabajo que devienen de formas organizativas centralizadas, los análisis muestran que sus lógicas no obedecen a estructuras rígidas, sino que colindan con organizaciones red, desde las que se derivan nodos de acción que se articulan con lógicas de nuevas expresiones de movilización. Para los actores de las diferentes movilizaciones la novedad no es la resistencia, sino la convergencia en los objetivos de lucha, y que el referencial de las movilizaciones es su carácter glocal en conexión con las perspectivas de los Foros Sociales Mundiales, entendidos en el sentido que plantea Houtart, no como "órganos de decisión ni de acción, sino lugares de encuentro y espacios de intercambio. Ellos desempeñan sin duda, un papel significativo en la creación de una conciencia colectiva y también ayudan a la creación de redes de acción común"<sup>15</sup>.

Reconociendo que la existencia de grupos, organizaciones y colectivos en escenarios locales son la base y la fuerza para la construcción, consolidación y sostenibilidad de "redes de resistencia" conectadas g-localmente, es posible afirmar que las condiciones de posibilidad para la emergencia de nuevos movimientos sociales son cercanas.

- ❖ **Tránsitos de repertorios contestatarios a acciones más propositivas y más públicas**

La noción tradicional de repertorios, que deviene de movimientos sociales tradicionales, se desvanece y amplía con las movilizaciones educativas, pedagógicas y glocales por la educación. Surgen y se posicionan las tertulias, foros, conversatorios, seminarios internos, entre otras acciones que anuncian las llamadas "movilizaciones de pensamiento". Lugares de encuentro entre los que se hacen visibles intereses, deseos, que expresan diversas formas de ejercicio político de los sujetos, repertorios constituidos por expresiones de denuncia, pero también de construcción y reconstrucción de lo público, que se puede entender como "el modo que el sujeto adopta como posición intersubjetiva en un campo con otros; modo que permite la función de actor, cuyos papeles o acciones se representan ante la mirada de todos los otros actores; papeles definidos desde el relato o narrativa fundante de un cierto sistema político"<sup>16</sup>.

13 Jobert, B. (2004) *Estado sociedad, políticas públicas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

14 Ball, S. (2003). *Profesionalismo, gerencialismo y performatividad*. (U. d.-F. Educación., Ed.) *Educación y Pedagogía: Foucault, la educación y la pedagogía*, XV (37).

15 Houtart Óp. Cit. p. 9

16 Dusseil, E. (2006). *20 tesis de política*. México. Siglo XXI Editores, Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. p. 20.

• ACTUALIDAD •



– FECODE –

❖ **De la protesta a la propuesta: la incidencia en políticas públicas**

68

Si entendemos la incidencia política como “los esfuerzos de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos, a través de la persuasión y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros internacionales y otras instituciones de poder [y como] una herramienta para la participación real de la ciudadanía en la toma de decisiones del gobierno o en otras instancias de poder”<sup>17</sup>, surgen interrogantes como, ¿qué significaciones dan estas movilizaciones a la incidencia política en educación? ¿Cómo construir propuestas comunes y avanzar más allá de la protesta? ¿Cómo identificar y potenciar la voluntad colectiva y pasar a la construcción de proyectos que alcancen mayor incidencia? En el marco de estos cuestionamientos, sobresalen las siguientes ideas fuerza:

- La mayoría de las movilizaciones por la educación buscan espacios para la incidencia en política educativa, tanto a nivel gubernamental como en la sociedad en general. Sus formas de movilización (en la calle y en otros escenarios) reconocen, asumen y buscan interlocución con otros sectores sociales o políticos, en aras de avanzar en la construcción social y colectiva de políticas públicas pertinentes.

- Las diferentes experiencias de movilización reconocen la incidencia en política pública como una estrategia política fundamental para garantizar el avance y alcance de una participación auténtica de la ciudadanía y las organizaciones sociales en la definición de las políticas que afectan el campo educativo. Varias de las acciones se orientan en esta dirección, por ejemplo, el trabajo local de la plataforma de política educativa, las acciones de la Mesa de Bogotá, el trabajo de la Coalición, sus acciones lideradas por organizaciones de la sociedad civil, la comunidad educativa y la ciudadanía, las convierten en vías posibles para ampliar los escenarios de participación y de incidencia.

• **Desencuentros y puntos de tensión: se reconoce una cultura política debilitada**

Las siguientes expresiones dan cuenta de una cultura política frágil, que se traduce, entre otras acciones, en la necesidad de potenciar la constitución de sujetos sociales con mayor capacidad de organización y de acción colectiva para la construcción de alternativas:

❖ **Predomina la acción individual sobre la colectiva**

El primer punto de tensión es la falta de continuidad en las acciones colectivas, la escasa permanencia de algunos actores y la baja credibilidad en el alcance social y político de las movilizaciones, cualquiera que sea su naturaleza y modalidad. Podría decirse que es deficitaria la construcción de liderazgos colectivos, hecho que expresa unas subjetividades políticas débiles en su voluntad de acción colectiva, en la persistencia para mantener e incrementar las resistencias y en capacidades para construir y sostener proyectos colectivos.

El llamado necesario e inmediato es a superar los celos interinstitucionales para tejer relaciones y entramados más sólidos, que garanticen movilizaciones más sostenibles y fluidas, no estáticas ni cerradas, organizaciones red, tejidas y sostenidas local y regionalmente, abiertas a establecer conexiones locales y globales. Alcanzarlo implica por lo menos dos acciones: construir horizontes colectivos sólidos y asumir formas de convocatoria y articulación que garanticen una participación efectiva y auténtica.

17 Torres, R. M. (2007). ‘Incidir en la educación’. Revista Educación y Ciudad, n°. 12. Bogotá: IDEP, p. 29

❖ **Persisten los imaginarios de incidencia anclados a lógicas eficientistas**

El alcance de los objetivos que convocan a los actores a movilizarse situado en la relación medio-fin, o costo-beneficio, continúa en la punta de lanza como el móvil vinculante de convocatoria y permanencia en y para las acciones colectivas; a la vez que predeterminan la credibilidad en las mismas en tanto se consideren como opción viable y posible para las transformaciones sociales y educativas esperadas. Dicho de manera coloquial, muchas personas optan por apoyar las acciones si la cosa va bien, pero si el barco naufraga, retiran su apoyo y las consideran como "perdedera de tiempo". Se pone en escena la primacía de una racionalidad instrumental que ha generado un debilitamiento del principio de esperanza y de las posibilidades utópicas. Lecturas que, desde la teoría de la movilización de recursos, se conectan con el uso de la acción colectiva orientada directamente a la consecución de un fin específico, desconociendo su poder como potencia para el alcance de resultados a mediano y largo plazo. Dicho de otro modo, cuando las adversidades son tan amplias, la criminalización de la protesta es la constante y las formas organizativas no se corresponden con las realidades actuales, no se pueden esperar resultados inmediatos.

❖ **Ausencia de memoria en las acciones colectivas**

La ausencia de memoria colectiva en las movilizaciones por la educación se sitúa desde dos planos: de un lado, la discontinuidad, desconexión y desarticulación de las acciones colectivas que hace que cada acción se vea desagregada, coyuntural, aislada y desconectada, por tanto vacía de historicidad y de memoria. De otro, no se aprende de las movilizaciones anteriores porque no se acumulan los balances de pérdidas o ganancias, ni se generan procesos reflexivos sobre las mismas que permitan reconocer y asumir las lecciones aprendidas. Este hecho es determinante en todos los casos, tanto para el afianzamiento y cualificación de las acciones colectivas vigentes como para la construcción de referentes emancipatorios.

❖ **Se mantiene una condición de subalternidad de los sujetos de la base social en las movilizaciones gremiales**

Los maestros de base que participan en las movilizaciones convocadas por Fecode se encuentran en una posición subalterna, generalmente asumen una actitud pasiva tanto en las decisiones del proceso como en los análisis de los resultados de sus movilizaciones. El carácter y la estructura de la organización sindical los lleva a restringir la participación al plano de



– FECODE –

elegir sus representantes y acoger los llamados o mandatos para sus acciones colectivas. En general, los maestros afiliados asumen la participación sindical como posibilidad de elegir representantes y acoger los llamados a acciones colectivas, en las que intervienen más por la comprensión de sus propósitos y por disciplina, que por la valoración como mecanismos efectivos de incidencia. Sin embargo, aunque críticos, ellos confían en la importancia de sus sindicatos y reconocen cierta credibilidad a sus dirigentes.

**Para continuar el debate**

La experiencia movilizadora reconocida en esta cartografía permite identificar la convergencia de diferentes actores en los objetivos de lucha, hecho que contribuye a la creación de una conciencia de trabajo colectiva, a la configuración de otras subjetividades y a la creación de lazos y redes de acción común. Presentamos para ello tres desafíos: i) potenciar la voluntad de acción colectiva de los actores educativos orientada a defender la educación pública, a reconocer y activar los escenarios que se definen como líneas bisagra y que se convierten en agenciadores para trascender los bordes y fronteras que se tejen entre lo instituido y lo instituyente; ii) pasar de los modos de organización centralizados a la participación descentrada. En las nuevas experiencias de acción colectiva se fortalecen las alianzas, plataformas, coaliciones, redes, entre otras modalidades que tienden a contrarrestar el carácter jerárquico aún vigente en algunas organizaciones; iii) reconocer y dar lugar a los nuevos repertorios de movilización que han emergido especialmente desde las movilizaciones juveniles y estudiantiles en diferentes escenarios para ampliar y renovar los modos tradicionales de la protesta político gremial.

## • ACTUALIDAD •

# Estudia y desobedece, a propósito del movimiento estudiantil en Colombia

Caroll A. Marulanda<sup>1</sup>

**E**l desarrollo de una sociedad en pos de la igualdad y el respeto por los derechos de todos sus miembros, solo puede darse si la sociedad misma reconoce cuáles son las falencias en sus sistemas y es capaz de generar cambios que sean coherentes con las necesidades y realidades de toda la población.

En este marco de ideas, los estudiantes, quienes están en un proceso formal de construcción de conocimiento, deben entonces tomar un rol activo tanto en los asuntos académicos como sociales, para ser los principales promotores de dichos cambios. El papel del estudiante no ha de estar supeditado únicamente al cumplimiento de un horario de clases con el fin de lograr un objetivo netamente académico, que le permita convertirse en una pieza más de producción en un sistema capitalista, ha de fortalecerse en la academia para dejar de ser parte de ese engranaje y desarrollar herramientas que ayuden a la construcción de oportunidades de cambio.

El movimiento estudiantil se genera entonces como esa agrupación de sujetos listos a confrontar un sistema que consideran, va en detrimento de las necesidades reales de un pueblo; dispuesto a manifestar su opinión respecto a cómo ese sistema afecta un derecho primordial como lo es el derecho a una educación gratuita y de calidad.

Son distintos los hechos que han generado diversas reacciones y levantamientos por parte de los estudiantes a lo largo de la historia de Colombia. Vivimos en un país que por más de cincuenta años ha estado en un proceso continuo de concentración de un monopolio político y las relaciones entre las clases y fracciones dominantes de una parte y el aparato de Estado de otra se establecen, principalmente, por ocultos canales paraestatales, que se revisten de un carácter cada vez más directo, globalizante y determinante, produciendo efectos antidemocráticos, que son la causa estructural de la violación sistemática de los derechos humanos. A partir de 1980 comienza en Colombia un proceso de reforma a la educación superior, el cual propende por una expansión de las instituciones privadas, además de una marcada diferenciación institucional. En 1993 queda establecido el marco legal



– FECODE –

*"Nos encontramos en un momento crucial, en el cual la academia ha salido de las aulas con el único fin de hacer visible que el conocimiento no sólo es una herramienta de poder para unos pocos, el conocimiento transforma, nos da la posibilidad de construir y re-construir nuestra realidad".*

para la Ley 30 del 29 de diciembre de 1993, con el cual se establece la autonomía universitaria, pero la evaluación y auditoría de las instituciones superiores estarían a cargo del presidente de la República, quien delegaría esas funciones en el ministro de educación; comienza al mismo tiempo el proceso de acreditación institucional que buscaría la consecución de objetivos de calidad para la educación superior (CASANOVA, 1999). Se abre entonces un panorama en el cual la educación pública se va alejando paulatinamente de las manos de las clases menos favorecidas, subiendo costos en matrículas y reduciendo los beneficios que estaban destinados a minorías y población discapacitada. Se reduce entonces el margen de cubrimiento de la educación pública, se ofrece como alternativa la adquisición de préstamos para acceder al servicio y las reformas en planes de estudio evidencian que el modelo en el que se quiere encajar la educación superior está diseñado para enseñarnos a pensar en pos de un sistema de productividad que favorezca a unos pocos.

<sup>1</sup> Estudiante Universidad Pedagógica. correo electrónico [malorafa@gmail.com](mailto:malorafa@gmail.com).

Con este panorama, la necesidad de fortalecer los grupos de estudiantes para dar forma contundente a un movimiento estudiantil se hace necesaria, atrás quedan la pasividad de un gran número de estudiantes que dispuestos están a poner en práctica lo que han construido en la academia en pos de la realidad de una sociedad desquebrajada y sin memoria.

La reforma a la educación se establece como un escenario para fortalecer una lucha por una educación pública en contra de un modelo neoliberal.

En 2011 esta lucha se hizo visible con el establecimiento oficial de la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil) grupo conformado por estudiantes, estamentos educativos y sectores del pueblo colombiano que a través de un trabajo incansable logró, con argumentos y propuestas, que el gobierno del presidente Juan Manuel Santos retirara el proyecto de reforma a la educación superior.

Luego de múltiples asambleas, el movimiento estudiantil ha publicado finalmente el borrador de su contrapropuesta al proyecto de reforma a la educación.

Los términos de la propuesta del gobierno incluyen aspectos como los costos de la educación para los alumnos (basados en un sistema de créditos que deben pagar al término de sus estudios), la afectación de la autonomía universitaria y la participación privada en el financiamiento de la educación pública. Evidenciando el afán del sistema de gobierno por hacer de la educación una mercancía.

La propuesta de la MANE logra ir más allá de la defensa de una educación pública gratuita, se está defendiendo lo público en términos de una educación que se adecúe a las necesidades específicas de una Colombia desmembrada por la violencia, el saqueo de los recursos propios, la indiferencia y la mercantilización de la salud y la educación.

Basados en los principios rectores del Sistema de Educación Superior, como lo son la autonomía y la dignidad educativa, los objetivos de la propuesta giran en torno a la consolidación de la educación superior como un Bien Común, que permita el desarrollo de la sociedad colombiana en términos de una real independencia tanto tecnológica, como científica y cultural, es decir, la educación que recibimos debería, en primera instancia, estar enfocada a la búsqueda de soluciones a problemas contextualizados en nuestro territorio, siendo la educación una herramienta que permita la construcción y el compartir de un conocimiento que nos ayude a sanar heridas

que años y años de violencia, indiferencia, desconocimiento de nuestros saberes propios, discriminación y estratificación de la educación y la salud, han dejado en nuestra sociedad

Para que esta consolidación de la educación como Bien Común se dé, se propone que el núcleo central del Sistema de Educación Superior sea la educación superior pública con financiación estatal.<sup>1</sup> Con esta propuesta, la MANE logra demostrar que el movimiento estudiantil en Colombia está vigente, consiguiendo los espacios para lograr unidad y articulación en torno a una búsqueda de soluciones a una problemática que posiblemente la mayoría de la sociedad observa con mirada cautelosa y distante.

Los estudiantes están al frente de una movilización social y política generando espacios de reflexión colectiva, que permitan sentar una voz de protesta ante un sistema que va en búsqueda de la implementación de políticas que limiten los derechos básicos de la población.

Nos encontramos en un momento crucial, en el cual la academia ha salido de las aulas con el único fin de hacer visible que el conocimiento no sólo es una herramienta de poder para unos pocos, el conocimiento transforma, nos da la posibilidad de construir y re-construir nuestra realidad.

## Bibliografía

- Casanova, Hugo, *Educación superior en América Latina: políticas y gobierno*. En Revista Española de Educación Comparada. Número 5. España (1999), págs. 155-176
- Orozco, L. E. (1995): Fundamento y arquitectónica de una propuesta de reforma a la educación superior. Caso Colombia, en J. Esquivel (Coord.), *La universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (México, ANUIES-UNAM).

## Portales en Internet

- MANE. (2012) Página Web; Versión final de la exposición de motivos. Recuperado Septiembre /2012 en <http://manecolombia.blogspot.com/2012/09/version-final-de-la-exposicion-de.html>
- (2012) Página Web; Programa mínimo del movimiento estudiantil colombiano. Recuperado Octubre /2012 en <http://manecolombia.blogspot.com/search?updated-max=2011-10-02T19%3A58%3A00-05%3A00&max-results=4#PageNo=17>

2 Los objetivos de la propuesta de una nueva ley de Educación Superior así como la propuesta misma están expresados de manera completa en <http://manecolombia.blogspot.com/>.

• ACTUALIDAD •

# Un día en la vida de un maestro

Francisco Torres<sup>1</sup>

**D**e madrugadas un montón, de trasnochadas una montaña, esa es la vida de los maestros colombianos, que desearían días de veinticinco horas para por lo menos tener un poco de descanso, aunque siempre existiría el riesgo de que una ministra neoliberal y un rector sumiso decidieran colonizar ese nuevo espacio de tiempo para extender la jornada escolar, convocar reuniones que no sirven para nada, hacer reuniones de pares, trabajarle a la certificación del colegio, recibir un curso de no sé qué, qué no sirve para nada –sólo para que alguien se gane un contrato-, barrer y trapear solo o con los estudiantes o alguno de los otros tormentos con que diariamente se flagela a los educadores colombianos, por eso, por ser educadores y por ser colombianos.

Cuando aún no ha salido el sol, ni los gallos se han acordado de su misión de cantar, ya están los maestros corriendo. En motos o en camperos por las trochas de nuestra ruralidad, ora bajo nubes de polvo, ora entre los barrizales; en buses o en transmilenios laminados por la humanidad de otros colombianos pobres que madrugan a las fábricas o a vender tinto en cualquier esquina. Si algunos educadores tienen un carrito es como fruto de decenios de trabajo. Y de esa manera, ya exprimidos, literalmente, comienzan su jornada que se desarrolla en los salones de clase con cuarenta, cuarenta y cinco, cincuenta estudiantes destrozando la voz y los nervios en el camino inexorable de ganarse una afección irreparable del órgano fonador o alguna depresión u otra enfermedad mental, que difícilmente le será reconocida como enfermedad profesional porque estos ilustres gobiernos no han tenido tiempo –pobrecitos, trabajan tanto- para definir cuáles son las enfermedades de la profesión docente.

En los recreos o descansos haciendo turno de disciplina o convivencia en todos los rincones del colegio tratando de resolver los problemas originados por la descomposición social que como un huracán recorre el país.



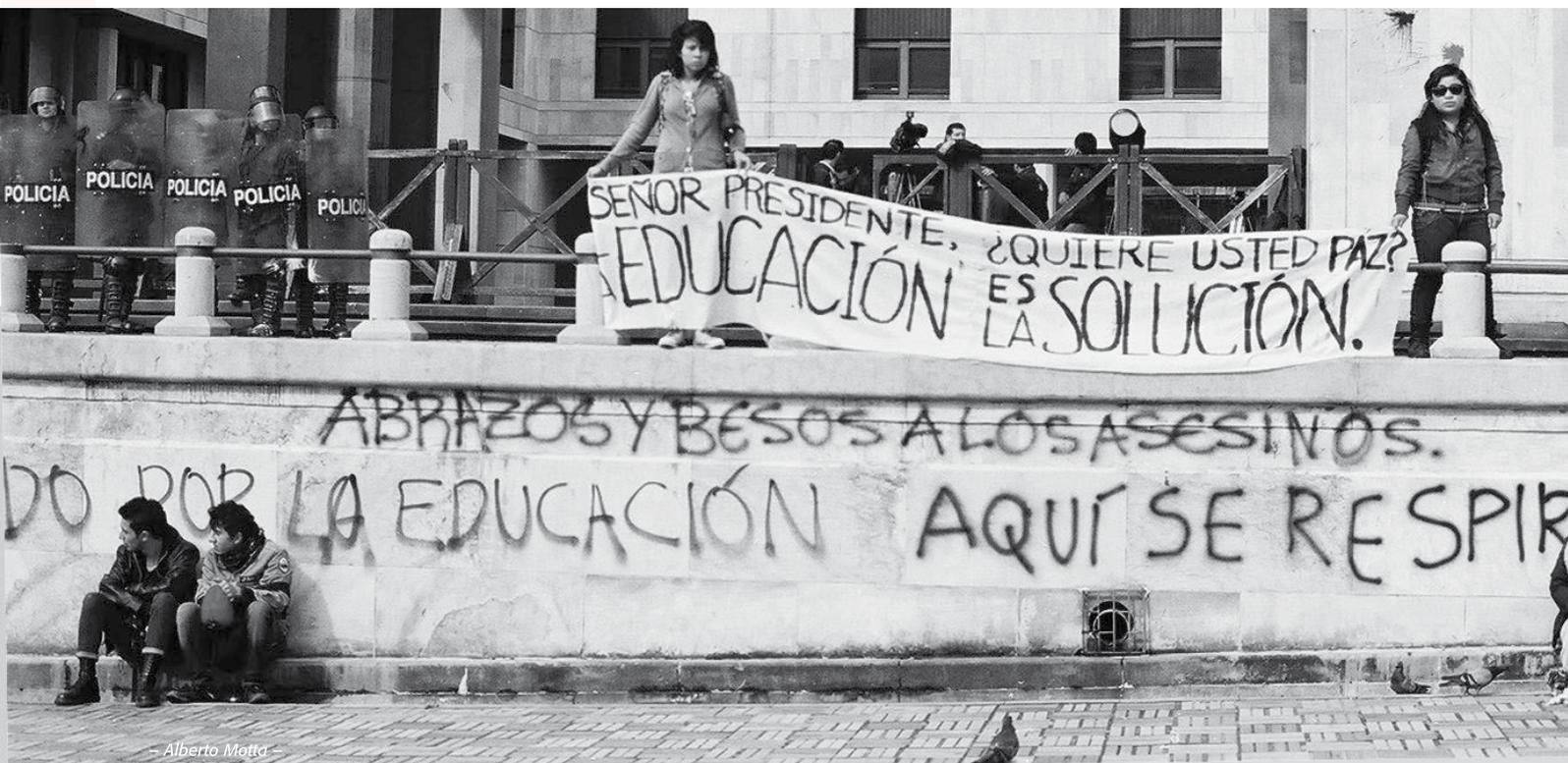
– Alberto Motta –



– Alberto Motta –

72

<sup>1</sup> Secretario de Prensa Asedar Arauca, marzo 20 de 2012.



— Alberto Motta —

En las horas sin asignación académica —en secundaria, porque en primaria el maestro tiene el cupo completo— llenando alguno de los infinitos cuadros que recetados desde el ministerio han convertido la educación en un ejercicio de competencia burocrática entre los colegios a ver quién tiene más información inútil.

Las seis horas de permanencia convertidas en seis y media. Muy bien, dicen de Santos para abajo, y ojala fuera más. Por eso impulsan la jornada complementaria —a la que no le asignan nuevos establecimientos ni más profesores— con el secreto empeño de aumentar la carga académica a treinta o más horas.

En las aborrecidas reuniones en contra jornada, citadas con cualquier pretexto, al amparo de una legislación hecha para aburrir y perseguir y de las cuales ya hemos dado explicación abundante arriba.

Cuando por fin el maltrecho maestro se ve liberado de la coyunda endereza sus cansados pasos a casa donde como sobremesa de su bien ganada cena le espera su tercer tramo de trabajo a la luz brillante de los bombillos: evaluar, preparar clase, investigar, etc. y otros etcéteras. Y de ese modo le dan las tantas, hasta que se da cuenta que no va a tener las suficientes horas de descanso.

Ahora, si es mujer, y el 70% del magisterio es del género femenino, agréguele a todo ese trabajo el de la casa y el cuidado de los hijos y entonces hay que preguntarse cómo hacen estas valientes para cumplir con todas sus tareas.

Además, si el educador quiere mejorar en su carrera se da al quehacer de una especialización o una maestría. No me pregunten a qué horas estudia, pero de seguro le roba a su salud y a sus hijos los sábados y domingos. Después de lo cual si es maestro nuevo —y cada día son más los maestros nuevos— recibe cien mil infelices pesos de aumento y la promesa del paraíso de un ascenso si es capaz de pasar el desierto inacabable de las evaluaciones.

Pero los condecorados burócratas que pasan con gran provecho —para sus personas, naturalmente— de lo privado a lo público y viceversa, sólo tienen palabras de reproche y de desprecio para los maestros, honestos servidores del pueblo colombiano. Qué bien les caería como receta a los que desde los altos cargos oficiales y privados se dedican al innoble oficio de destruir la educación pública y de perseguir con saña a los maestros, un año de pasantía dictando clase en un primero de primaria, elaborando todos los cuadros y asistiendo a todas las inanes reuniones que se han inventado.

Entonces sabrían lo que es el día de un maestro y lo mucho que vale éste.

## • INTERNACIONAL •

# El modelo neoliberal y la privatización de la educación pública

Lois Weiner<sup>1</sup>



*Las crecientes medidas punitivas en todo el sistema escolar, los requerimientos de las pruebas en relación con los puntajes, presionan a las escuelas y a los maestros para establecer límites acerca de lo que se enseña de tal manera que las pruebas se convierten en el currículo; la privatización de los servicios y programas escolares, tales como la tutoría y la formación y desarrollo profesional de los maestros están literalmente atadas a los puntajes obtenidos en las pruebas, todo ello, desmotiva la influencia y la membresía de las uniones, sindicatos y federaciones de maestros.*

**E**l programa titulado “Ningún niño fuera de la escuela”<sup>2</sup> fue aprobado en la legislatura del Congreso norteamericano con el apoyo de los dos partidos durante la administración del Presidente W.B. Bush, a pesar de muchos intentos para rechazarla, es una ley que aun está vigente. Su promesa retórica, tal como aquella de la administración de B. Obama titulada programa “La carrera hacia el primer lugar”<sup>3</sup>, es la de que el gobierno federal va a hacer responsables a las escuelas públicas del fracaso en educar a los estudiantes de población de más bajos recursos, perteneciente a la clase trabajadora de los grupos hispánicos y afroamericanos. Pero, el supuesto propósito de aumentar las oportunidades educativas enmascara el intento real de los supuestos reformadores de la educación que desean crear un sistema privatizado de educación pública con un currículo vocacional estrecho y miope sostenido en las pruebas estandarizadas.

La retórica que manifiesta esta “reforma” es supremamente seductora para los padres de familia de las comunidades de bajos ingresos cuyos niños asisten a escuelas inadecuadamente financiadas y que no funcionan de manera adecuada. Las escuelas de los vecindarios de población predominantemente hispánica y afroamericana a menudo son completamente incapaces de proveer a los chicos con algo más que los rudimentos básicos de

la alfabetización porque no poseen el suficiente financiamiento para contratar y retener el adecuado número de profesores. Aquellas escuelas que atienden concentraciones de inmigrantes recientes por lo general no poseen financiación adecuada para subsistir y se ven saturadas por el número de estudiantes que se ven obligados a utilizar las aulas, los servicios higiénicos y todas las instalaciones de las escuelas.

Aquellas denominadas “reformas” como las señaladas anteriormente, parten del supuesto de que si los estudiantes no tienen éxito en la escuela, la responsabilidad recae exclusivamente en la escuela. Esa perspectiva destruye la estructura y la organización de una escuela pública y probablemente el de un sistema de educación pública financiado por el estado que se inició hace más de cien años. De hecho, el programa “Ningún niño fuera de la escuela” posee mucha similitud a la huella desarrollada en aquellos tanques de pensamiento de la ultra derecha que proponen reemplazar los sistemas escolares financiados por el estado por una colección de servicios privatizados gobernados por el mercado. Lo que el programa “Ningún niño fuera de la escuela” le añade principalmente al marco inicial del “libre mercado” son las pruebas y el currículo estandarizado además de las intervenciones basadas en la fe de los derechos cristianos.

<sup>1</sup> Lois Weiner, Ed.D. es profesora de educación primaria y secundaria en la Universidad de la ciudad de Nueva Jersey, E.E.U.U. Autora de “Social Justice and Teachers Unions: Reversing the Assault on our Schools (Haymarket Press), (Octubre der 2012). Este artículo es adaptado del publicado en *New Politics* (newpol.org/node/285). Para mayor información acerca de la movilización docente consultar [www.teachersolidarity.com](http://www.teachersolidarity.com). Traducción de María Eugenia Romero. Noviembre de 2012.

<sup>2</sup> *No Child Left Behind (NCLB)*.

<sup>3</sup> *Race to the top program*.

## ¿Cómo se aplica la perversa lógica del libre mercado en las escuelas?

El supuesto apoyo de la política del libre Mercado a la educación pretende que las escuelas pueden compensar ellas por sus propios medios los desarreglos sociales y económicos creados por las políticas gubernamentales. Bajo ese racionamiento errado, el financiamiento gubernamental para la vivienda de bajo costo es reducido o eliminado porque el "mercado" se desempeña mucho mejor en la regulación y disponibilidad de los costos de vivienda. Sin embargo, cuando los mercados fallan en dicha tarea, cuando vemos como resultado impresionantes cifras de población sin vivienda. Sin embargo, cuando los mercados caen, tenemos como resultado aumentos impresionantes en las tasas de población sin vivienda, y a las escuelas se les dice que este hecho no representa una excusa aceptable para el bajo desempeño de un estudiante en la escuela. En los casos en que se presenta la suficiente protesta social y desacuerdo acerca de la inhabilidad del sistema educativo para afrontar esta crisis, el gobierno procede a disponer de unos fondos especiales para los servicios educativos para la población sin vivienda. Pero a menudo, los fondos puestos a disposición son muy escasos frente a la enormidad del problema existente. El solo hecho de hacer seguimiento al desplazamiento de los estudiantes que se desplazan de un refugio de desplazados sin vivienda a otro - asumiendo que esos refugios les provean de facilidades adecuadas- está más allá de la capacidad de la mayor parte de los establecimientos educativos urbanos, que tendrían que interactuar con agencias burocráticas sin recursos y que son totalmente disfuncionales en el proceso.

Es claro que un programa que desee avanzar en las oportunidades educativas para niños y niñas tiene que formar parte de un proyecto mucho más amplio que de por terminada la inequidad, incluyendo la segregación que de facto existe en las escuelas. La disculpa de que las escuelas tienen poca y limitada capacidad para disminuir la inequidad económica y social no significa reducir la importancia moral o política de la lucha para el mejoramiento de la educación. Cualquier movimiento progresista que merezca este adjetivo exigirá que las escuelas públicas provean a los estudiantes una educación que les permita convertirse en ciudadanos plenos y productivos, capacitados para competir por trabajos y ocupaciones donde obtengan salarios dignos. El mejoramiento de las escuelas para la población

de bajos ingresos y para la clase trabajadora representa una enorme diferencia para la vida de algunos niños y niñas y por esa sola y única razón, una reforma progresista de las escuelas merece toda nuestra atención. Mejorar las escuelas para todos los niños del país posee un crítico significado político porque exige que la democracia norteamericana haga un manifiesto público de la igualdad para todos los ciudadanos. Sin embargo, nosotros también debemos ser conscientes de las limitaciones que una política de reforma educativa posee como vehículo para la construcción de una sociedad más equitativa.

Así como lo notan algunos autores<sup>4</sup> la educación puede retar la tiranía del mercado de trabajo, pero no lo puede eliminar. A medida que las políticas neoliberales "aprietan su puño" sobre los gobiernos, y el asalto capitalista a las condiciones de vida de la población trabajadora se intensifica, la escolaridad tiende a perder su importancia como factor para el mejoramiento y la seguridad económica de los individuos y queda, como un área crítica para la lucha política.

Cualquier agenda para un cambio social progresista, que incluya el mejoramiento del sector educativo debe, necesariamente referirse a lo que el historiador David Hogan denomina "la obligatoriedad silenciosa de las relaciones económicas" i.e. la relación entre la segregación racial en las escuelas y la vivienda, y la financiación de las escuelas con los impuestos prediales sobre la propiedad. La segregación racial en los programas de vivienda se ha convertido en un pretexto para abandonar el reto que significan las escuelas racialmente integradas, que, a su vez, ha debilitado las fuerzas sociales que podrían ser un reto para la inequidad en el financiamiento del sistema escolar. Algunos activistas afroamericanos e investigadores proclaman dar por terminada la exigencia por unas escuelas integradas, con la premisa de que los estudiantes afroamericanos podrían estar mejor atendidos en escuelas segregadas, dirigidas y orientadas por maestros afroamericanos. A pesar de que existe un asomo de desesperanza en opiniones como esta, -que tiene toda nuestra comprensión-<sup>5</sup>.

La realidad nos demuestra que las escuelas segregadas y los sistemas escolares segregados son más aislados políticamente y, por ello, más vulnerables en el desempeño de batallas por el financiamiento adecuado ante las legislaturas de los Estados. La urgencia para el mejoramiento de las escuelas es un hecho

4 Bastian,, Ann , Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Kenneth Haskins, and Colin Greer, foreword by James P. Comer. (1986) *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling* Temple University Press.

5 Los estudiantes hispanos y afroamericanos frecuentemente son asignados a salones de clase que disponen de materiales de bajo nivel, con instrucción de escasa calidad en los cuales nos e les provee de trabajo serio, preparatorio para la universidad. Ello sucede aún en los distritos escolares adecuadamente financiados.

## • INTERNACIONAL •

innegable, pero, también lo es la necesidad de crear un reto legal y político para la escuela segregada de facto y para el uso de los impuestos prediales locales para financiar la educación.

### **El programa “Ningún niño fuera de la escuela” y la agenda global por la educación**

La fortaleza del susodicho programa es una fúnebre indicación del nivel de desorientación acerca del papel de la educación en una democracia y la contradicción de privatizar la esencia ciudadana de la educación.

Subyacente al apoyo bipartidista a esta “reforma escolar” existe un apoyo ideológicamente compartido por una economía neoliberal capitalista y por la concepción neoliberal de la educación. Tanto en los países industrializados como en aquellas naciones emergentes, las reformas neoliberales se promueven y presentan como una forma de racionalizar y dar equidad a la prestación de servicios sociales por parte del estado. Hasta el Banco Mundial exige modificaciones curriculares y estructurales en educación cuando provee préstamos, tal como se señala en un documento del Banco<sup>6</sup>, el cual describe el propósito de la educación principalmente como el de preparar trabajadores para una economía global donde el capitalismo puede mover trabajos y ocupaciones donde quiera que desee – esto es- a países en los cuales las ganancias triunfan por encima de las condiciones de trabajo y de los salarios. Este borrador fue posteriormente modificado con gobiernos y organizaciones no gubernamentales, pero este original no es otra cosa sino una declaración de guerra, en especial a la educación pública y a las sindicatos y federaciones de de maestros.

La educación pública representa uno de los rubros más grandes del gasto estatal, también incluye un amplio sector de maestros pertenecientes a uniones y federaciones. El borrador del Banco Mundial mencionado arriba identifica a las uniones y sindicatos, especialmente a los de maestros como una de las grandes amenazas a la prosperidad global alegando que estos “*capturado a los gobiernos,*” dejando a la población secuestrada antes las exigencias de mejores salarios; así mismo, sugiere que los maestros deben ser despedidos cuando entren en paro o en huelgas o cuando se resistan a las exigencias de reducir sus salarios. El informe también promueve y exige la privatización de los servicios, para reducir el gasto público, devolviéndole el control de las escuelas a los vecindarios y localidades y de esta forma, aumentar las cuotas o pensiones que pagan las familias por los servicios. El Banco Mundial ha puesto en práctica muchos de los elementos de este informe borrador concediendo préstamos y ayudas que dependen de

que los países procedan a las “reestructuraciones” exigidas, lo que significa dar por terminada la financiación de la educación pública y su control por parte del estado. Los resultados, escribe la profesora Adriana Puiggrós, de la Universidad de Buenos Aires, han sido totalmente devastadores para la promesa de la igualdad educativa prometida por el Banco Mundial y para las tasas de participación en el sector educativo<sup>7</sup>.

Uno de los elementos claves del programa es el de limitar el acceso a la educación superior mediante la imposición de matrículas más costosas en las universidades y la reducción del apoyo financiero tanto a las universidades como a los estudiantes de este nivel. Mientras tanto, a la educación media solamente se le encomienda la preparación de estudiantes que requieran conocimientos y habilidades básicas, cual es el deseo de las multinacionales cuando se mueven de un país a otro. Dice el informe que aquellas escuelas que entrenan trabajadores que requieren un limitado nivel de conocimiento y de educación es todo aquello que realmente se espera de “gente pobre de países pobres” y que ellos no requieren maestros adecuadamente educados y formados. Los maestros con una educación superior representan una desventaja porque son muy costosos a la hora de darles empleo y, dice el informe, significan el gasto más grande de cualquier sistema educativo; para educar trabajadores únicamente se requiere de maestros con una educación mínima.

La mayor parte de los elementos del programa “*Ningún niño fuera de la escuela*” dirigidos a reorganizar en las escuelas de los Estados Unidos son tomados al pie de la letra del documento borrador del Banco Mundial ya referenciado. Las escuelas “charter” y los bonos o “vouchers” a ser utilizados en las escuelas privadas fragmentan la concepción general y el control del programa; las crecientes medidas punitivas, los requerimientos de las pruebas en relación con los puntajes, presionan a las escuelas para establecer límites acerca de lo que se enseña de tal manera que las pruebas se convierten en el currículo; la privatización de los servicios y programas escolares, tales como la tutoría y la formación y desarrollo profesional de los maestros están literalmente atadas a los puntajes obtenidos en las pruebas, todo ello, desmotiva la influencia y la membresía de las uniones, sindicatos y federaciones de maestros.

### **La lucha de las federaciones de maestros contra la creciente influencia del neoliberalismo en todos los niveles de la educación**

La administración Bush fue relativamente abierta acerca de la creciente relación explícita entre una fuerza docente sin capacitación y un currículo estrecho, como se hace evidente en los

6 “World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People”.

7 Cfr. [indymedia.org.uk/en/regions/cambridge/2004/02/286118.html](http://indymedia.org.uk/en/regions/cambridge/2004/02/286118.html).

pronunciamientos del señor Grover Whitehurst, subsecretario del Departamento de Educación, agencia responsable de la investigación educativa. Dice el funcionario que, la inversión pública en la investigación acerca de la educación y formación de los maestros es innecesaria porque el gobierno lo que debe suministrar es “solamente” una educación básica que permita a los estudiantes prepararse para trabajos de bajo nivel; por ello, los fondos gubernamentales deben orientarse al desarrollo de materiales educativos para enseñar habilidades básicas, materiales que los profesores, con escaso o poco entrenamiento, pueden utilizar. Esta es precisamente, la estrategia promovida por el informe del Banco Mundial que elogia programas como aquellos que capacitan a niñas campesinas de 15 años para enseñar habilidades básicas en las zonas rurales.

Una forma de limitar el acceso a la educación es la de cobrar por las matrículas en todos los niveles educativos. Bien conocemos por experiencia la estrategia de países en crecimiento, en los cuales las familias deben pagar en la actualidad aquellos servicios educativos que antes eran gratis. De hecho, una de las condiciones de los préstamos del Banco Mundial prohíbe explícitamente la educación gratuita hasta que una comisión de demócratas del Congreso de los Estados Unidos se movilizó conjuntamente con activistas, para dar información y denunciar este hecho y acerca de la necesidad de una justicia global en educación.

El acceso a la educación también está limitado por el currículo. Larry Kuehn, director de investigación de la Federación de Profesores de Columbia Británica manifiesta que fue en la administración de Reagan, hacia los años 1987, cuando se comenzó a promover en los Estados Unidos el desarrollo de las pruebas a los estudiantes y de los “indicadores en educación” que permitieran guiar el currículo, actividad orientada por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE). La OCDE la integran dirigentes de 29 de las naciones más industrializadas del planeta y aquellas que acusan un proceso más rápido de crecimiento industrial como Corea y México. Durante unas discusiones iniciales, la OCDE planeó el desarrollo de un currículo uniforme con materiales “libres de cultura” apropiados para una “economía de la información”. Al trabajo de Kuehn nos ilumina -no solamente sobre aquellas presunciones y enunciados anti intelectuales e inhumanos de este tipo de currículo-, sino que también explica cómo las expectativas actuales de la forma y contenido acerca de lo que los estudiantes tienen que aprender, deben ser examinadas en toda su magnitud.

Los maestros en este Norte global donde vivimos han evitado los asaltos del neoliberalismo sobre la educación con todas sus fuerzas. Durante los últimos años han comenzado a darse



*“Es mucho el trabajo que nos falta hacer con las federaciones, con sus líderes y con la base, trabajo que comprende un entendimiento profundo para defender la educación pública en este país; para ello, debemos, las federaciones de maestros, construir una respuesta internacional al creciente neoliberalismo y que construya y desarrolle alianzas más allá de las fronteras nacionales”.*

cuenta que su profesión y sus ideales, es decir aquello que los llevó a trabajar en los salones de clase, se van a ver destruidos. Muchos están asustados, otros más, están bastante enojados. Las estadísticas demuestran que deben ser crecientes las relaciones entre las federaciones y uniones de maestros, los padres de familia y las comunidades y que esas relaciones deben basarse en el respeto. Por ello, contrario a lo que sucedía hace algunos años, las discusiones acerca del papel del contexto y la política global en la educación sí tienen mayor importancia<sup>8</sup>.

La experiencia universal sobre la privatización de la educación, el cobro de matrículas, la enorme deuda que tienen muchos estudiantes con aquellos que les prestaron dinero para estudiar y el decreciente apoyo financiero a la educación por parte del estado ha despertado el espíritu de las uniones y federaciones de maestros. Sin embargo, es mucho el trabajo que nos falta hacer con las federaciones, con sus líderes y con la base, trabajo que comprende un entendimiento profundo para defender la educación pública en este país; para ello, debemos, las federaciones de maestros, construir una respuesta internacional al creciente neoliberalismo, una que ponga la justicia social y la equidad en educación en el primer lugar de los programas de las federaciones de maestros- y que construya y desarrolle alianzas más allá de las fronteras nacionales.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

# El movimiento social afrocolombiano y la educación propia: agendas emergentes

Claudia Miranda<sup>1</sup> y Fanny Milena Quiñones<sup>2</sup>

*En este artículo presentamos algunos análisis sobre la fuerza del movimiento social afrocolombiano y su agenda política, que tiene como objetivo central la llamada Educación Propia, así como la promoción de sus referencias históricas y culturales, en el sentido de reconfigurar las relaciones jerárquicas históricamente establecidas. Las críticas a los modelos de "inclusión" presentadas en diversos espacios organizados en Colombia y en países vecinos, la participación de activistas con el propósito de garantizar acciones estratégicas, orientaron los análisis aquí presentados en diálogo con autores fundamentales para el debate, entre ellos Catherine Walsh (2003, 2007 y 2008), Jesús "Chucho" García (2005), Fanny Quiñones Riascos (2010), Santiago Arboleda (2002) y Santiago Castro-Gómez (2009, 2010). Son referencias para los estudios más recientes sobre narrativas otras y para la lucha por una mayor justicia social y para la disminución de la discriminación de todo tipo en América Latina. Resaltamos que es un imperativo admitir la relevancia de los estudios actuales sobre nuevos lugares discursivos para sujetos coloniales (el "Yo" y el "Otro" coloniales), fijados en lados opuestos, pero que buscan un lugar de diálogo para la convivencia.*



78

## Introducción

Los conflictos inevitables que caracterizan las relaciones entre movimiento social —considerado aquí como el *Otro Colonial*—, y la administración pública —considerada el *Yo Colonial*— de acuerdo con el marco teórico de los estudios poscoloniales (FANON, 2008; SAID, 1990, 1995) señalan estudios más fecundados a cerca de la elaboración de propuestas que valoricen la diversidad ante la exigencia impuesta por configuraciones sociales profundamente desiguales en el contexto latinoamericano. Al privilegiar un análisis sobre este contexto con énfasis en el tránsito y en la movilidad social de los sectores afrocolombianos, no podríamos dejar de considerar el aspecto central de las problemáticas enfrentadas por un grupo poco examinado en las investigaciones sobre movimientos sociales negros en América Latina.

En el diálogo indispensable con las referencias de esta temática, se destaca el esfuerzo analítico de Santiago Arboleda (2002) y, en particular, su investigación sobre como *construyeron los afrocolombianos algunas esferas de autonomía en contextos urbanos durante el siglo XX en el suroccidente colombiano*. Presentamos algunos análisis sobre la fuerza de

los afrocolombianos y sus estrategias de negociación cuando en su agenda política defienden la llamada *Educación Propia*, privilegiando el cuidado con la memoria ancestral, las manifestaciones culturales y los referentes históricos, en el sentido de reconfigurar las relaciones jerárquicas existentes. Conviene mencionar la invisibilidad interna de estos actores, incluso cuando se movilizan junto a otros grupos étnicos, que en el caso de Colombia son las poblaciones indígenas. Los afrodescendientes en este país pueden sumar un 25% de la población, por lo tanto siendo el segundo país con mayor número de personas negras en la región después de Brasil.

Partimos de la premisa de que es en el núcleo de la lucha por un mayor espacio reivindicatorio y por representación política que la noción de *diálogos interculturales* encuentra su génesis. Las críticas a los modelos de políticas de "inclusión" presentadas en diversos espacios organizados en Colombia y en países vecinos, la participación de activistas con el propósito de garantizar acciones estratégicas que busquen su acreditación como etnoeducadores para trabajar en la docencia en distintos espacios —formales e informales—, la negociación para conformar núcleos y comisiones de representantes comunitarios, la postulación de consejeros en los diferentes órganos regulatorios, así

1 Doctora en Educación. Profesora Adjunta de la Escuela de Educación – UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [miranda1112@globo.com](mailto:miranda1112@globo.com). (Se ha respetado la metodología de citas de las autoras. Nota de la editora).

2 Magister en Educación. Profesora expedicionaria de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá., E-mail: [riascos.milena@yahoo.es](mailto:riascos.milena@yahoo.es).

como proyectos desarrollados por los órganos oficiales de gobernanza e, incluso, las formas de presionar a los sucesivos gestores públicos, han sido considerados como parte de la dinámica organizacional del movimiento afrocolombiano. Han sido rasgos indispensables para la composición del marco analítico aquí propuesto, en el sentido de *entender el lugar de importancia de la agencia política de este colectivo. Cobró centralidad la forma de movilización y lucha por una sociedad más justa y por un llamado a la revisión de los itinerarios y orientaciones que sustentan las desigualdades que afectan sobremanera a los negros de este país*. En este sentido, Catherine Walsh (2003, 2007 y 2008), Jesús “Chucho” García (2005), Fanny Quiñones Riascos (2010), Santiago Arboleda (2002), Santiago Castro-Gómez (2009, 2010) son referencias importantes para el debate sobre narrativas otras y para la lucha por la disminución de la discriminación de todo tipo en América Latina. Consideramos que es urgente admitir la relevancia de los estudios actuales sobre nuevos lugares discursivos para sujetos coloniales fijados en lados opuestos, pero que pueden buscar un tercer lugar de diálogo en el sentido de alcanzar - a través de políticas más justas - un tipo de convivencia inevitable, lo que Erving Goffman (1988) llamó “relaciones mixtas” en la sociedad.

Conviene resaltar la influencia de la experiencia de investigación en Brasil sobre la participación del movimiento social que se dedica al tema de las desigualdades raciales y al abordaje del asunto aquí presentado. Inevitablemente, esa experiencia emerge como objetivo para pensar nuevas conjeturas acerca del cambio histórico promovido por esos agentes políticos y los modos de reinventar los lugares discursivos potencializando sujetos invisibilizados como protagonistas de su propia historia y como parte de la memoria social de su país.

Se hace necesario destacar el camino iniciado en este contexto para justificar nuestra inclinación hacia el tema de las relaciones mixtas (GOFFMAN, 1988) entre Estado y movimientos sociales.

El Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad (Puebla/México, octubre de 2004), tuvo como tema central la ciudadanía a partir de la perspectiva de la transformación de las relaciones entre los miembros de diferentes culturas en un mismo continente. Luego, ya en Bogotá participamos en el Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad (Bogotá, abril de 2007) que tuvo como agenda el debate sobre la lucha contra diferentes formas de discriminación y las posibles salidas para Colombia, evento que movilizó un gran número de activistas comprometidos con la defensa de la Educación Propia. Por otro lado, en México participamos en el VI Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar (Puebla/México, noviembre de 2009),



que reunió a representantes de instancias gubernamentales y de movimientos sociales diversos en busca de la conformación de nuevas redes latinoamericanas de interculturalidad. El II Encuentro Nacional de Historia Oral (Bogotá, agosto de 2010), fue dedicado al tema del desarrollo de la historia de vida como perspectiva metodológica para garantizar la memoria y las distintas formas identitarias de grupos que tienen como tradición la oralidad. Ya en el año 2011, participamos también en Bogotá - Colombia, en el I Encuentro Internacional de Educación y Pedagogía centrado en el debate sobre otras experiencias y prácticas más allá de la escuela, así como nuevas tendencias y diálogos sobre la educación. En este mismo periodo, fue posible acompañar simultáneamente, el foro “Reparaciones a víctimas de pueblos afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros” y el Encuentro de culturas Afrodescendientes, festival Sur-Sur y Festival Antero Agualimpia (Bogotá, noviembre de 2011).

La experiencia de intercambio para comprender los usos de los conceptos de interculturalidad, nos acercó a perspectivas *otras* sobre el papel de los movimientos sociales en contextos marcadamente desiguales organizados a partir de la separación y jerarquización, que fija - de un lado - a los grupos no-racializados (establecidos) y - del otro - a los racializados.

### **El movimiento afrocolombiano y antecedentes históricos sobre la jerarquización socio-racial**

La aventura colonial tuvo como protagonistas a los eurodescendientes, por consiguiente, hombres y mujeres blancos. La normalidad, según la crítica poscolonial (FANON, 2008; SAID, 1995), es la blancura del color de la piel. Aquellos que en

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

sus tierras tienen contacto con el colonizador, estarían recibiendo civilidad, algo que les faltaba. De este modo, la blancura de la piel es una marca de la normalidad, puede ser invisibilizada en la medida en que no es vista como parte de la identidad blanca. Castro-Gómez (2010) advierte que, en América Latina, no se puede hablar de modernidad y colonialidad como fenómenos sucesivos, pero sí, simultáneos en el espacio. Analizando la consolidación del proyecto imperial y civilizatorio que alcanzó a la región y, en consecuencia, a Colombia, destaca que la modernidad es un fenómeno del sistema mundo que emerge como “resultado” de modelos de administración adoptados por diferentes imperios europeos y estos modelos dejan de ser fenómenos europeos pasando a ser mundiales. Se caracterizan por relaciones asimétricas entre el continente europeo y la llamada “periferia colonial”. En esta dinámica, Colombia hereda una racionalidad basada en el “dispositivo de blancura”:

*El dispositivo de blancura consiguió articularse con el dispositivo biopolítico pero colocándolo siempre bajo su hegemonía. Lo que prevaleció en la Nueva Granada, aún después de las guerras de la independencia, fue la lucha entre una multiplicidad de intereses regionales y patrimoniales que buscaban hacerse del control del Estado. Pero también prevaleció durante mucho tiempo la racionalidad básica del dispositivo de blancura: el ordenamiento social de la población conforme una jerarquía fundada en la limpieza de sangre (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p.348).*

Estos hallazgos teóricos de Castro-Gómez (Ibidem) ilustran nuestra comprensión a cerca del “lugar colonial” específico de los colombianos. En la obra *Ruta de Libertad: 500 años de Travesía*, Roberto Burgos Cantor (2010) afirma que la igualdad jurídica que en 1851 equiparó al grupo esclavizado con el grupo de los dueños de esclavos como ciudadanos de una misma nación y el reconocimiento del compromiso por parte del Estado en la Constitución Política de 1991, en el sentido de proteger la diversidad étnica y cultural de la nación, no eliminó el prejuicio racial surgido del sentimiento de superioridad de los “blancos” y “mestizos”, ni el sentimiento de deshonra grupal de los afrodescendientes (p. 397). En este proceso, “el mayor índice de cohesión grupal y de integración que tienen los blancos y mestizos en Colombia contribuye para que estos grupos reserven para sus miembros las posiciones sociales con mayor potencial de poder e influencia y ayuda a excluir de esas posiciones a los afrocolombianos” (Ibidem).

El trabajo de Mauricio García-Durán (2006) intitulado *Movimiento por la Paz en Colombia: 1978-2003*, presenta un análisis esmerado sobre el tema central del referido título y tiene como texto inicial la siguiente definición:

*Los movimientos sociales [...] son expresiones de organización ciudadana profundamente legítimas cuando articulan*

*las visiones y los intereses colectivos de centenas de miles de personas y buscan promover proyectos de vida y sociedad renunciando a la violencia como estrategia para promover el cambio social. A través de procesos de organización y acción colectiva, mantiene vivos debates a los cuales Colombia no debe renunciar en el marco de la superación de la violencia armada y la construcción de la paz (2006, p.21).*

En la complejidad de los análisis sobre el conflicto armado, narcotráfico, racismo, erradicación de la pobreza, del analfabetismo –sobre todo en el medio rural- y la corrupción política, los teóricos que se dedican a esos temas candentes, destacan la necesidad de una mayor movilización social reconociendo los innumerables esfuerzos que provienen de la organización de los diferentes movimientos sociales (REALES JIMÉNEZ, 2001; ARBOLEDA, 2002; GARCÍA-DURÁN, 2006; QUIÑONES RIASCOS, 2010). Todos ellos enfatizan la centralidad de la participación política de organizaciones que operan regional y nacionalmente y que, en las dos últimas décadas, vienen proponiendo alternativas de intervención efectiva. Sobre este aspecto, podemos afirmar que las innumerables acciones colectivas de los afrocolombianos originaron políticas públicas fundamentales para el diálogo sobre sus formas de pertenencia social. De allí la importancia de nuestra comprensión sobre su fuerza política en la Colombia de hoy y de las posibles pistas para otras investigaciones sobre la dinámica organizacional de los afrodescendientes en América Latina.

Agregamos al concepto de movimiento social de arriba, aquel presentado por Joel Rufino dos Santos en Brasil (citado por Domingues, 2007, p. 102) sobre el *movimiento social negro*:

*Todas as entidades de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros [...] entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como clubes de negros), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos centros de pesquisa) e políticas (como o Movimento Negro Unificado) e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e folclóricos – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.*

Según “Chucho” García (2005), fue en los años 1940 que en diferentes países de la región -América Latina- muchos movimientos emergieron entre los sectores afrodescendientes partiendo de la reflexión sobre su situación de exclusión, racismo y discriminación. Los años 70’s, a su vez, marcaron el proceso de auto-reconocimiento que comenzó a ganar terreno a favor de

esa agenda. García (Ibídem) destaca que “la década de los años noventa del movimiento de afrodescendientes en América Latina [...] ubica el proceso de reivindicación de unos actores cada más protagónicos en la lucha por la equidad” (GARCÍA, 2005, p. 375.). De acuerdo con la investigadora Fanny Quiñones Riascos (2010), quien también hace parte de la Comisión Pedagógica Nacional, la negación del ser afrocolombiano en los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales, está fuertemente presente en las propuestas educativas oficiales.

La absurda realidad vivida por estos agentes políticos obligó a la emergencia de movimientos de resistencia y reafirmación por parte de la referida comunidad. Leonardo Reales Jiménez (2001) en su trabajo “Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, considera que “los últimos gobiernos han sido cómplices de la discriminación racial en la cual también se evidencia el sector privado, en donde la persona afrocolombiana es totalmente invisible” (REALES JIMÉNEZ, 2001, p. 39). Maguemati Wabgou (2008), investigador del área de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia destaca la influencia del movimiento social negro al definir los avances alcanzados en los estudios sobre África en el ámbito académico. Según el autor, más allá de la difusión y la transmisión de saberes, surge la necesidad de contribuir a la construcción epistemológica a cerca del continente africano en Colombia desde una perspectiva multidisciplinaria. Por otro lado,

*Cabe mencionar que las pocas iniciativas puestas en marcha para insertar el conocimiento sobre África y lo africano en la academia colombiana, han ido desarrollándose junto con lo afrocolombiano: el estudio de las Colombias Negras se desarrollaba con interés particular a los conocimientos africanistas y reforzando la relación antropología-historia africana en sus investigaciones, ya que siempre se ha buscado formas para reconstruir un puente científico entre la América Latina hispánica y África (2008, p. 323).*

Al considerar tal panorama podemos suponer que hay, en este debate, asuntos que nos aproximan cuando nos remitimos al debate más amplio, en Brasil, sobre el lugar social de las poblaciones afrobrasileñas y su movilidad social como grupo históricamente subalternizado. En términos generales, la Colombia de hoy enfrenta el fenómeno del desplazamiento forzado. Los datos recientes indican que en el periodo que va de enero del 2000 hasta el final del primer semestre de 2011, 23,58% de la población desplazada por la violencia correspondía a grupos étnicos y es, en este contexto, que la desterritorialización gana más peso al ocurrir justamente cuando las comunidades negras están en pleno proceso de titulación colectiva o acaban de convertirse en dueños oficiales de sus territorios. Por lo tanto, los “derechos étnico-territoriales” de los afrocolombianos están amenazados (Wouters, 2002).

Notoriamente, el movimiento social afrocolombiano experimenta una amplia agenda de reivindicación de su pertenencia como sujeto histórico, sobre todo, cuando consideramos este último fenómeno – el desplazamiento forzado. Según señala Santiago Arboleda (2002, p: 403) entre los años 40’s y 50’s (del siglo XX) se desarrolló una intensa movilidad rural-urbana de esa población del Norte del Cauca (Santander y Puerto Tejada), del Valle del Patía (Patía y El Burdo) y de la Zona Pacífico especialmente, hacia Cali. Teniendo la violencia como estímulo, esta experiencia forzada garantizó el debilitamiento de las comunidades rurales, las cuales migran a espacios urbanos y allí se instalan. Por ello, Cali se convirtió en ciudad receptora de estos migrantes en virtud del papel central en la vida económica, política y social de la región. En la actual coyuntura, el país tiende a revisar su carta constitucional con la intención de garantizar el diálogo entre los movimientos reivindicatorios mencionados aquí.

La “Ley 70” (1993) es un ejemplo de la fuerza política de sectores indispensables al proceso para comprometer al Estado con la justicia y el derecho a la vida y a la ciudadanía. De acuerdo con el artículo 35, *el Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras de crear sus propias instituciones y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente*. Y en este proceso, cobran visibilidad los presupuestos que provienen de una lucha que tiene como propósito la presencia africana en la Región del Pacífico colombiano. Fue imprescindible, en el centro de las acciones gubernamentales, que se reconociese el valor de la multiculturalidad de las prácticas educativas reposicionando, en esos documentos regulatorios, la presencia histórica y actual de los sectores afrodescendientes. Tal presupuesto figura como una apuesta de orden político con adhesión a largo plazo en los procesos de formación social para todo el conjunto de la sociedad. Para Quiñones Riascos (2010), la fuerza de los grupos violentos que afectó a los pueblos afrocolombianos en esa parte del país –región del Pacífico-, hizo que se buscaran otras formas de resistir y es por eso que hace énfasis en la necesidad de reivindicar y exigir el derecho a una educación que responda a sus expectativas, necesidades y aspiraciones como pueblo culturalmente diferenciado:

*A pesar de todos los inconvenientes y prohibiciones que estos grupos imponen a los docentes, líderes y comunidad en general, continúan reflexionando y actuando sobre la posibilidad de un sistema educativo que fomente sus valores culturales, que permita reconstruir, reactivar y construir su propia identidad (QUIÑONES RIASCOS, 2010).*

No es algo que sólo suceda en Colombia, la gravedad de situaciones similares llevó a la Organización de Naciones Unidas (ONU) a declarar a 1971 como el año de acción contra el racismo y la discriminación. Partiendo de ese llamado, las comunidades afrocolombianas se movilizaron, especialmente

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

los sectores localizados en la región del Pacífico colombiano, alcanzando los primeros fundamentos legales e institucionales en la Constitución del país.

El artículo transitorio número 55 dio origen a la “Ley 70” en el año 1993, de la cual se reglamentó el decreto 1122 de 1998 que establece elementos legales que reivindican la dignidad afrocolombiana.

### **Diálogos interculturales en la perspectiva de los afrocolombianos: por una educación propia**

En América Latina, el concepto de interculturalidad tiene un significado que se justifica por cuestiones geopolíticas con base en su historia como región dominada a partir del proceso colonial y también debido a la resistencia de los grupos afrodescendientes e indígenas, como lo señala Catherine Walsh (2009). De este modo, la interculturalidad forma parte de un pensamiento “otro” construido a partir de un lugar político de enunciación de diferentes grupos subalternizados a lo largo de sus respectivas historias. Durante la primera década de este siglo, buscamos conocer y vivenciar concepciones sobre los *diálogos interculturales* a partir de la hipótesis más fuertemente defendida por los movimientos sociales en América Latina, con un papel muy importante de Colombia, sin dejar de tener en cuenta el protagonismo de países como Ecuador en esta formulación conceptual. Y con esta intención, participamos, como ya se dijo, en diversos espacios que incluyeron a México y Colombia como telón de fondo, para aprehender los discursos producidos al interior de los movimientos a los que se acordó llamar “afrolatinos”.

A través de este “viaje intercultural”, y de la elaboración de un levantamiento documental y bibliográfico, saltaron a la vista diferentes concepciones sobre las formas de proponer espacios dialógicos y de convivencia entre los sujetos sociales. El movimiento negro/afrocolombiano se destacó por la adhesión de los grupos organizados y por la importancia central dada al presupuesto de una *Educación Propia*. Y de acuerdo al argumento de Jorge Enrique García Rincón (2008), los afrocolombianos no pueden desistir del “derecho ancestral” o “derecho propio”, a través del cual se reconoce una cultura particular. De este modo:

*La afrocolombianidad en sus diversas expresiones no es solamente una categoría cultural, sino también una categoría política que se expresa de forma concreta en las dinámicas organizativas que constituyen el movimiento social. De este modo se genera un escenario de debate y diálogo entre la comunidad afro y el Estado colombiano, que en el campo de la educación se concretó en la creación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras (GARCÍA RINCÓN, 2008, p.5).*

En esta conformación política y, de cierto modo, “dialógica”, el movimiento social tiene como finalidad garantizar algún nivel de autonomía y auto-gobierno. Líderes, etnoeducadores,

investigadores, diferentes grupos y “comunidades Palenqueras”, están comprometidos con una agenda donde la Educación Propia adquiere centralidad. La *afrocolombianidad* pasa a ser comprendida como una traducción de la negritud que atraviesa siglos como conciencia colectiva de una diáspora enraizada en tierras latinoamericanas.

Durante el I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana (2002, p. 1) las organizaciones de comunidades negras declararon:

*Que se hace necesario articular discurso y práctica para dar aplicación a la política de etnoeducación afrocolombiana y cumplimiento a la normatividad establecida. Que es necesario que las instituciones formadoras de docentes reformulen sus currículos, teniendo en cuenta los lineamientos de la política etnoeducativa afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en procura de reconocer de manera efectiva en la sociedad colombiana, los aportes de esta cultura al país y a la humanidad, promocionar su conocimiento e informar a la actual y nuevas generaciones.*

Este fragmento del manifiesto señala la etapa de la lucha a inicios de la primera década del siglo XXI. Podemos suponer que la idea de su integración, adoptada en el discurso oficial, está marcada por disyuntivas cuando consideramos este fragmento citado. Por otra parte, se vislumbran posibilidades de recomposición de las distintas subjetividades por medio de garantías legales. De hecho, este manifiesto provocó cuestionamientos y reacciones debido a su dimensión político-pedagógica y, en este sentido, la relevancia dada a los principios de la Etnoeducación afrocolombiana o *Educación Propia*.

Según Fanny Quiñones Riascos:

*La resistencia de las comunidades logró la promulgación del decreto n.1122 o Cátedra de Estudios Afrocolombianos que hace obligatorio tales contenidos para todo el sistema educativo nacional. De cualquier modo, con todo y la fundamentación legal, muchas formas de discriminación cambiaron el maquillaje y a pesar de las luchas y la ONU, existen sectores donde las discriminaciones se hacen muy evidentes (2004, p: 158).*

Resaltamos el debate fomentado por el *Foro Representaciones a víctimas de pueblos afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros* (Bogotá, 2011) organizado por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. En este encuentro, diferentes sectores cuestionaron la falta de respuesta del Estado y de los órganos aliados internacionales respecto al problema de la violencia y la falta de concreción de las propuestas de restitución de tierras y de la inclusión de la perspectiva afrodescendiente en las propuestas de educación formal.

Para Santiago Arboleda (2002, p. 400), los afrocolombianos definieron esferas de reconstrucción y organización social de diversa índole e impacto, con especial interés en las manifestaciones religiosas, y actividades artísticas diversas que evidencian estrategias organizativas invalidadas por diferentes discursos sobre el desarrollo. Así, el discurso a cerca de la *Educación Propia* es la perspectiva afrodescendiente para la formación y reposicionamiento del sujeto afrocolombiano. Este enfoque parece fomentar otras propuestas que garanticen el debate sobre la adopción de prácticas diferenciadas, por ser la diversidad cultural afrocolombiana una realidad aún poco aceptada por la sociedad más amplia. Una perspectiva multifacética favorable a una re-significación de las relaciones mixtas en el sentido dado por Goffman (1988). Y considerando la multiculturalidad como uno de los rasgos más importantes de la sociedad colombiana, podemos suponer que estos actores abren nuevas oportunidades para el debate más amplio sobre la alteridad, hacia supuestos cambios de *status* de sectores sociales antes invisibles.

Analizamos la *Educación Propia* como una propuesta de reapropiación de esa diversidad cultural y el reconocimiento de la presencia afrodescendiente. Se constituye incluso, como un atajo a propuestas de otros agentes políticos partiendo de la perspectiva del derecho étnico-ancestral o "derecho propio" tal como lo enfatizó Jorge Enrique García Rincón (2008). En el centro de este presupuesto, el movimiento social afrocolombiano es un agente vigilante comprometido con las políticas para la reducción de las desigualdades que facilitan la conformación de espacios *otros* de diálogo y cambios hacia un mayor reconocimiento de la pertenencia social de sujetos de la Diáspora Africana. Son posturas que, todo indica, reflejan los procesos de movilización y choques fomentados por las instituciones diversas y de grupos de intelectuales aliados. Por todo eso, se hace urgente reconocer la relevancia del enfoque *etnoeducativo afrocolombiano traducido en el presupuesto de la Educación Propia* para el desarrollo de la teorización sobre las dimensiones político-pedagógicas presentes en los diferentes espacios formales y no formales incentivados en los territorios de comunidades negras y en otros contextos sociales. La *Educación Propia* estimula el auto-conocimiento considerando la praxis intercultural, ya con reflejos significativos en el diálogo y en las formas de convivencia de las comunidades étnicas de diferentes orígenes.

La agenda de las organizaciones afrocolombianas refleja la densidad de la resistencia alrededor de la humanización de los sujetos históricamente no considerados en su subjetividad. "El derecho étnico-ancestral" o "derecho propio" (GARCÍA RINCÓN, 2008) emerge como delimitador de ese proceso. Potencializa y valoriza las relaciones humanas al mismo tiempo en que tropieza con el desafío impuesto por el *dispositivo de la blancura* (CASTRO-GÓMEZ, 2010). La garantía del cumplimiento de políticas que reconozcan a los afrocolombianos como grupos sociales culturalmente diferenciados pasa a ser un imperativo.

Adoptando un modelo social homogeneizante, el Estado colombiano provocó estrategias de unificación de costos sociales y culturales avasallantes. De hecho, la conformación de las agendas de esos actores que fomentan los movimientos sociales en nuestra región –América Latina- nos impone perspectivas *otras* para el establecimiento de diálogos interculturales con la administración pública responsable de la reunión de las propuestas de respeto a los derechos de los grupos no-blancos. Esto porque "las historias (trans) locales y las acciones de estos movimientos confrontan los legados y las relaciones del colonialismo interno" (WALSH, 2007, p. 48-49). Walsh (Ibídem) comparte las concepciones sobre interculturalidad enraizadas en los movimientos sociales desarrolladas en las discusiones políticas y puestas en escena por esos agentes. Bajo esta orientación, defiende la producción intelectual desarrollada por los movimientos sociales en detrimento del pensamiento construido en las universidades, ya que se encuentra atravesado por la matriz colonial.

Podemos suponer que junto a otros países como Brasil, Colombia presenta aspectos relevantes para los estudios sobre la agencia política de los movimientos sociales latinoamericanos al imponer una agenda reivindicatoria en consonancia con las disputas por espacios de representación bastante avanzadas, desestabilizando a sectores importantes de la sociedad por la forma de la movilización adoptada en las zonas de mayor concentración de la lucha.

Desde el punto de vista de la crítica poscolonial, América Latina ha contribuido a su historiografía y a la ampliación de los presupuestos que proceden de la Sociología de las Desigualdades y de los Estudios Subalternos, además de concebir un pensamiento más crítico y menos eurocéntrico. Por consiguiente, se hace imperativo que establezcamos diálogos interculturales comprometidos con racionalidades emergentes. Entendemos que la *Educación Propia* es un proyecto educativo que vislumbra el diálogo entre diferentes expresiones culturales y con la re-inscripción de los sujetos históricos. Cabe que situemos esta propuesta como parte de aquello que Catherine Walsh (2008, p. 45) define como pedagogía decolonial: una posibilidad de poner en escena el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada así como vislumbrar caminos y prácticas dirigidas a la transformación.

En este contexto, presenta las implicaciones de la interculturalidad vista como un proyecto social, político, ético y epistemológico, y la *decolonialidad* como estrategia, acción y requisito. Los procesos decoloniales pueden ser oportunidades para que establezcamos diálogos más interculturales y menos jerárquicos en las relaciones cotidianas, en los proyectos educativos, en las formas en que pensamos las políticas públicas y en el modo en que representamos a los no-blancos. La lucha de los afrocolombianos es resultado de

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

la concientización política que revela cómo el poder sobrevive, toma nuevas formas y asume estrategias *otras* de subalternización, incluso en sociedades multiétnicas y culturalmente diversas (WALSH, 2008). Inconscientemente, las diferencias culturales coexisten rediseñando, en el cotidiano de una sociedad dada, las relaciones entre grupos *outsiders* e grupos "establecidos". Divergencias sobre lo que es importante, lo que es válido, lo que merece ser investigado pueden enmascarar la génesis de los aspectos jerárquicos de las representaciones sobre los fenómenos aquí problematizados.

El debate más amplio que aparece en este artículo como propósito para que pensemos la agencia política de sujetos históricos, nos permite re-posicionar esas narrativas y, bajo esa orientación, se hacen imprescindibles estudios que puedan distinguir nuevas consideraciones de otros casos particulares existentes en los diferentes países sometidos al poder colonial y marcados por el *dispositivo de la blanquencia* en el sentido de Castro-Gómez (2010).

Es urgente que destaquemos algunos análisis considerados relevantes sobre la conformación del movimiento afrocolombiano. Este colectivo se apoya en una agenda que tiene como foco la justicia social y mayores oportunidades para los afrodescendientes. Impone su agenda en defensa del compromiso con la humanización de esos actores sociales. Ha enfrentado mutaciones inimaginables en lo que se refiere al derecho a su memoria y a los derechos colectivos en tanto grupo social. Entiende la Educación a partir de su ancestralidad y nos da pistas para análisis más detallados sobre la confrontación impuesta por la diversidad en contextos claramente racistas.

Podemos considerar que hay aquí, un cambio en los modos en que se reconoce la Diáspora en América Latina. Para este estudio, llaman la atención los procesos iniciados en Brasil y en Colombia, considerando la visibilidad de los datos sobre el caso específico de América Latina. Seguimos los pasos de Walsh (2008) cuando concibe la interculturalidad como práctica anti-hegemónica enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales, y la relación de otros - especialmente aquellos relacionados a la naturaleza, al territorio y a la ancestralidad - al espacio local de saberes. Entendemos la elaboración de políticas para la diversidad, en esos contextos, como un proceso contra-hegemónico inaugurando *espacios dialógicos que faciliten la convivencia entre racializados y no racializados* en diferentes campos de poder. Tales propuestas hacen parte del avance de la lucha por el cambio de lugar y procesos de "transgresión colonial" (el énfasis es nuestro). Podemos suponer que,



la perspectiva intercultural defendida es una posibilidad de ampliación de propuestas procedentes de los movimientos antirracistas en América latina como un todo.

### Para concluir

Como el interés en la experiencia colombiana compartida en distintas etapas y en los estudios sobre la agencia política de los afrodescendientes en América Latina, nuestro análisis presentó como foco la agencia del movimiento social afrocolombiano. Este estudio puede contribuir a la reflexión más amplia sobre las herencias coloniales en la región y las aspiraciones que este fenómeno provocó, fijando lugares coloniales opuestos que inferioriza grupos por su racialización. Aprehendimos no sólo las pistas sobre las formas de garantizar la participación política, sino también las oportunidades de nuevos lugares enunciativos.

Participamos en diferentes espacios con énfasis en los asuntos emergentes sobre la *Educación Propia* y el derecho a la preservación de la memoria afrodescendiente en Colombia y de la preservación de sus territorios ancestrales. Las formas de resistencia y las oportunidades de cambios en lo que concierne a los efectos devastadores del *dispositivo de la blanquencia* (CASTRO-GÓMEZ, 2010) todavía en erupción, dependerán de nuevas estrategias también legales para impedir la deshumanización y la invisibilización de los afrocolombianos. Nuevamente, insistimos en la defensa de un enfoque que sugiere proyectos decoloniales de la sociedad, que puedan ayudar a re-posicionar a los grupos no-blancos en diferentes partes del mundo ya no como subalternos, sino como sujetos que narran su historia.

## ◦ Bibliografía

- Arboleda, Santiago. Paisajes, colonias y movilización social afrocolombiana en el suroccidente colombiano. In: MOSQUERA, Claudia; PARDO, Mauricio; HOFFMANN, Odile. Afrodescendientes de las Américas: trayectorias sociales e identitarias: 150 años de abolición de la esclavitud en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; ICANH, IRD, ILSA, 2002.
- Burgos Cantor, Roberto. Ruta de Libertad: 500 años de travesía. Bogotá: Ministerio da Cultura, 2010.
- Castro-Gómez, Santiago. Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930) Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.
- \_\_\_\_\_. La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en La Nueva Granada. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar. 2010.
- García, Jesús "Chucho". Encuentro y desencuentros de los "saberes" en torno a la africanía "latinoamericana". In: MATO, Daniel. Cultura, política y sociedad: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Domingues, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Rio de Janeiro. Revista Tempo n. 23. 2007.
- Elias, Norbert & Scotson, John L. Os estabelecidos e os *outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- Fanon, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.
- García-Durán, Mauricio. Movimiento por la paz en Colombia: 1978-2003. Bogotá: Publicaciones CINEP, 2006.
- Reales Jiménez, Leonardo. Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe alternativo de Colombia, 2005.
- Wabgou, Maguemati. Estudios africanos en Colombia desde Ciencias Políticas y Sociales. In: Lechini, Gladys. Los Estudios Afrocolombianos y Africanos en América Latina: herencia presencia y visiones del otro. Argentina. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.
- Mignolo, W. D. Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona; Gedisa Editorial, 2007.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares. Bogotá: Maya, 2001.
- \_\_\_\_\_. Decreto 1122 de 1998.
- \_\_\_\_\_. Ley 115 o Ley General de Educación, febrero de 1994.
- \_\_\_\_\_. Ley 70 de las Comunidades Negras. América Negra. n. 6 diciembre. 1993.
- Quiñonez Riascos, Fanny Milena. Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. Bogotá. Revista Educación y Cultura. CEID. n. 86. marzo. 2010.
- García Rincón, Jorge Enrique. Sube la Marea: Educación Propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico. Tumaco: Edición propia, 2008.
- Said, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- \_\_\_\_\_. Cultura e Imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición Pedagógica Nacional: Al encuentro con nuestra cultura afrocolombiana. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 2003.
- Walsh, Catherine. Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región Andina. Quito: Universidad Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. 2003.
- \_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial. In: Amya Villa & Bonilla Grueso. Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2008.
- \_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ & GROSFOGEL. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá de capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Wouters, Mieke In.: Mosquera, Claudia; Pardo, Mauricio; Hoffmann, Odile. Afrodescendientes de las Américas: trayectorias sociales e identitarias: 150 años de abolición de la esclavitud en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; ICANH, IRD, ILSA, 2002.

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

# Proyectos no lineales para mentes hipertextuales. Experiencia Pedagógica

*Diva Nelly Mejía Franco<sup>1</sup>*

*Consciente de los cambios que trae consigo la historia, y de la necesidad de ser coherente con ello desde el campo educativo, inicio –desde el año 2005– una exploración reflexiva de mi práctica pedagógica y de la Guía de Interaprendizaje como instrumento de mediación en el aula. Todo empieza cuando encuentro una disposición diferente del aula, gracias a la implementación del Modelo Escuela Activa Urbana (EAU) en la Escuela Normal Superior de Manizales; las mesas hexagonales propician un ambiente de trabajo en equipo para los estudiantes; el tablero pierde protagonismo y con él la figura del docente se desubica del lugar que siempre había ocupado. La lectura de esta realidad sugiere un cambio inminente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Admito entonces que ha llegado la hora de hacer parte del cambio, pero ... ¿cómo? No todo lo viejo se desecha, ni todo lo nuevo se asume, a semejanza de muerte y nacimiento, de la noche a la mañana. En palabras de Freire (1996)<sup>2</sup>, enseñar exige riesgo y la “disponibilidad al riesgo de lo nuevo que no puede ser negado o escogido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no está solo en lo cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo” (p. 39).*



86

**V**iene a mi memoria la *Teoría del Tétrade*<sup>3</sup>, inventada por McLuhan (1974) como un medio para valorar el actual cambio cultural entre el espacio acústico y el visual. El *tétrade* es una figura que no detalla el cambio tecnológico sino sólo los rasgos distintivos de innovación en términos humanos. Parte del principio de que cualquier medio: Intensifica algo de una cultura, vuelve obsoleto otro algo, recupera una fase anterior, y sufre una modificación cuando se lleva más allá de sus límites. Una transferencia de dicha teoría al plano pedagógico es precisa para el caso, específicamente para analizar los elementos positivos que podrían seguir vigentes, y los nuevos elementos propuestos por EAU que se deben adoptar, ajustar e implementar en el caso de la *Guía de Interaprendizaje*. Encuentro que en ella se *intensifica* el trabajo en equipo; se vuelve *obsoleto* el protagonismo del docente; se puede *recuperar* la trayectoria en proyectos pedagógicos, ya que los momentos de la guía comparten con ellos intenciones y fundamentación conceptual; y sufren *modificaciones* los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la práctica surgen nuevos pro-



<sup>1</sup> Doctora en Ciencias CINDE-Universidad de Sociales, Niñez y Juventud Manizales. (2012) Comunicador Social Periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Especialista en Planeamiento Universidad Católica. Licenciada en Educación Universidad del Quindío Preescolar Armenia. Actualmente es docente de Lengua Castellana en la Escuela Normal Superior de Manizales. Escuela Normal Superior de Manizales. Correo electrónico: [divanelly07@gmail.com](mailto:divanelly07@gmail.com).  
<sup>2</sup> Freire, P. (1996). (Org.). Paulo Freire-Una biobibliografía. Sao Paulo: IPF: Cortez: Unesco

blemas; por ejemplo, la disposición de los estudiantes en mesas hexagonales se presta para la copia de los compromisos académicos, y esto conlleva a dos dificultades más: bajo nivel de comprensión lectora y falta de apropiación del conocimiento.

Otro aspecto que no hemos reconocido en el campo pedagógico es el auge y la incidencia de las TIC en la forma de percibir y gestionar la información. La *hipertextualidad* y los *multimedia* sugieren otras formas de aprender que posibilitan, mediante diferentes redes de asociación, navegar en diversas direcciones, interactuar, conectarse, escuchar música, jugar y enviar mensajes. De acuerdo con Carpenter (1974)<sup>4</sup>, las TIC con sus nuevos lenguajes llegan con gramáticas desconocidas y codifican la realidad de manera diferente. De acuerdo con Martín Barbero (1992)<sup>5</sup> “ello implica (...) una mutación en los modos de circulación del saber, (...) y el relevo al modelo entero del aprendizaje por la linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba a abajo” impuestas por la lectura y la escritura. Atendiendo a los expertos, es hora de otorgarle a las TIC un lugar privilegiado en las nuevas didácticas, coherente con las necesidades de los *nativos digitales*, como los llama Prensky (2001)<sup>6</sup>.

Estas reflexiones —que involucran acciones, experiencias y conocimiento— son las que han contribuido a la configuración de una propuesta didáctica que, reconsiderando los momentos de la *Guía de Interaprendizaje*, permita retomar algunos elementos del instrumento asumido, estructurar otras dinámicas, y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Lengua Castellana, independientemente del grado escolar en el que se desarrollen. Es de anotar que dicha propuesta ha sufrido diversos ajustes a través del tiempo gracias al desarrollo de una conciencia crítica adquirida en otros espacios formativos, que a su vez ha permitido el surgimiento de nuevas relaciones didáctico-pedagógicas y la estructuración de nuevos procedimientos y estrategias.

Una primera fase ha estado constituida por la organización de *proyectos* alrededor de una pregunta general para el desarrollo de temáticas afines, acordes con el plan de estudios del grado. Cada equipo o mesa de trabajo se apropia de un subtema y, a su vez, cada estudiante responde una pregunta relacionada con dicho subtema. A este sistema le he denominado



▼  
*“La escuela debe ofrecer a los estudiantes un abanico de opciones, técnicas, o estrategias pedagógicas que les permita ajustarse a sus intereses, expectativas, necesidades o aptitudes; un solo método se puede tornar monótono y, a pesar de sus beneficios, no garantiza el mismo efecto para la generalidad”.*

*Preguntas Asociadas a un Fenómeno con Solución Simultánea* (PAFSSI). Sin embargo, para este año (2012) se privilegió un objetivo pragmático por semestre; para el primero nos propusimos aprender a escribir ensayos; para el segundo, aprender a plantear micro-proyectos. Ambos objetivos involucraron los temas específicos del área. El trabajo gira alrededor de la gestión de la información para desarrollar las temáticas. Cada estudiante adelanta el proceso de búsqueda, selección, organización, procesamiento, difusión y aplicación de la información, y se pretende el desarrollo de competencias para la investigación formativa<sup>7</sup> más que los contenidos, otorgando a los estudiantes el poder de ser partícipes activos del conocimiento ya que son ellos quienes dinamizan el proceso. La pregunta de cada estudiante constituye el hilo conductor del trabajo académico y orienta los pasos de la ruta a seguir: 1) realización de consultas para responder la pregunta; 2) selección de las ideas pertinentes; 3) parafraseo de las ideas; 4) elaboración de resumen; 5) presentación de un trabajo escrito —por equipo—; 6) exposición

3 Mc Luhan, M. (1974). *El aula sin muros*. (pp. 155-156). En: Carpenter, E. & McLuhan, M. *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. (Trad. de Luis Carandell). (2ª ed). ISBN: 84-7222-267-5. Barcelona: LAIA.

4 Carpenter, E. (1974). *Los nuevos lenguajes*. (pp. 140-154). En: Carpenter, E. & McLuhan, M. *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. (Trad. de Luis Carandell). (2ª ed). ISBN: 84-7222-267-5. Barcelona: LAIA.

5 Martín, J. (1992). *Nuevos modos de leer*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/6314992/Nuevos-modos-de-leer>. [Recuperado 2011, octubre 10]

6 Prensky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. Parte II: ¿Realmente piensan diferente?* Disponible en <http://dgescorrientes.net/web-2/NativosDigitales.pdf>. [Recuperado 2011, enero 25].

7 *El concepto de investigación formativa se refiere al desarrollo de habilidades para la investigación: observación, curiosidad científica, creatividad, procesamiento de la información, pensamiento crítico...*

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

del resumen –con una ayuda didáctica–...A pesar de la linealidad que el mismo proceso sugiere se privilegia la necesidad o expectativa emergente de los estudiantes durante el mismo, reconceptualizándose cada uno de los momentos planteados en la *Guía de Interaprendizaje*<sup>8</sup>.

El cumplimiento de los compromisos cuenta con un acompañamiento pedagógico permanente que permite el mejoramiento continuo de cada trabajo; éste va desde las formas de consultar, seleccionar, organizar y presentar la información hasta el cuidado estético y la aplicación de técnicas de escritura. Cada trabajo es asesorado de manera personalizada, corregido antes de la puesta en común e intervenido oportunamente, cuando se hace necesario. Se respeta el ritmo de aprendizaje individual y grupal. De hecho, hay momentos de trabajo simultáneo en diferentes lugares de la institución, desarrollando distintos compromisos, de acuerdo a las necesidades de trabajo (biblioteca, patio de descanso, salón de clase...).

Los conceptos de *APLICACIÓN* y *AMPLIACIÓN* de la *Guía de Interaprendizaje* se resignifican en esta propuesta. La *Aplicación*, dedicada especialmente para evidenciar ciertas competencias académicas, adquiere una función estética y personal a través del acercamiento a variadas opciones de expresión artística o literaria sin alejarse del eje temático. La *Ampliación*, momento reservado para el final con el ánimo de profundizar en un tema, pasa a ocupar lugares indiferenciados durante el proceso a la manera de ventanas abiertas por hipervínculos, ya que a través del proyecto se van presentando inquietudes, aclaraciones y referentes necesarios para el óptimo desarrollo de algunas acciones o conceptos. El proceso –tanto de enseñanza como de aprendizaje– es revisado y valorado en forma permanente, y se ve enriquecido por las iniciativas y las estrategias lúdicas o creativas de los estudiantes, ello se puede apreciar en los registros visuales de la experiencia –fotográfico y de video.

### Testimonios de los estudiantes

Los estudiantes de grado décimo escribieron:

Sobre el ambiente del trabajo de aula:

- *"El ambiente se prestó agradable, rompiendo la monotonía del aula y procurando hacerlo más lúdico. Se desarrolló una autonomía en cada individuo con respecto a los trabajos".* Valentina Valencia.
- *"Me pareció muy bueno y muy práctico, ya que muchos estudiantes colaboramos para que este método que se utilizó funcionara y mostrara resultados y se pueda seguir aplicando este método para facilitar el trabajo".* Anthony Parra.

- *"El ambiente del aula fue genial, todos teníamos la oportunidad de opinar y así el tema se iba aclarando más fácilmente disfrutando la clase con motivación. La forma que se trabajó fue nueva pero muy entendible y esta forma siempre nos dejaba todo claro".* Santiago Acosta.

Sobre el respeto al ritmo de aprendizaje:

- *"Cada estudiante puede ir llevando a cabo las actividades que le sean posibles alcanzar sin presiones de nota, sino por un aprendizaje continuo que contribuye a la formación individual de acuerdo a lo que puede hacer".* Leonardo Gómez.
- *"A cada estudiante se le da un espacio para que realice sus trabajos, para que se aprenda mejor el tema y haga las cosas con más tiempo y libertad."* Laura Morales.

Sobre el espacio para el pensamiento crítico:

- *"En cada exposición se podía opinar para la realización del resumen y según la información se podía participar en la discusión".* Yolennis Andrades.
- *"Cuando se hacían las exposiciones, la profesora abría espacios para analizar más detalladamente un tema y para escuchar las opiniones de los estudiantes".* Juan David Tobón.
- *"En los momentos de socialización de los proyectos y los temas correspondientes a cada estudiante siempre se intentaba realizar un paralelo con la realidad de hoy en día y así denotar rasgos y cambios a lo largo del tiempo".* Valentina Valencia.

Sobre la gestión de la información:

- *"Es fundamental para una sociedad que exige los retos del conocimiento, es esencial para aprender por nosotros mismos sobre cualquier área del conocimiento, aprendí que para buscar hay que leer y comparar distintas fuentes de información, creo que la única dificultad que se presentó este año con la gestión de la información fue que los estudiantes no leían conscientemente la información y algunas veces traían información equívoca".* Leonardo Gómez.

- *"Gracias a ello podemos aprender nuevas cosas y mantener ordenado nuestro pensamiento y aprendí que si uno tiene ordenado todos los textos es más fácil de trabajarlo y de aprender más fácil lo que se dice en el texto. Y lo más importante seleccionar la información que nos sirve no la basura textual".* Anthony Parra.
- *"Tiene mucha importancia ya que por medio de esta podemos consultar la información que es requerida y aprendí a respetar los derechos de autor, sacar la webgrafía. En fin, me gustaba consultar".* Erika Johana Jiménez.

Sobre la realización de hipervínculos:

- *"Fue muy bueno el sistema de hipervínculo porque era una manera más didáctica de aprender, de informarnos. Me llamó la atención las películas, la elaboración del juego y la participación."* Laura Morales.
- *"Los hipervínculos fueron un método muy práctico para que los estudiantes tuvieran unas bases fundamentales de cómo desarrollar su trabajo bien, uno de los hipervínculos que más me gustaron fue la comparación".* Cristian Camilo Arroyave.
- *"El hipervínculo que me llamó la atención fue el de los juegos de sinónimos, una manera concreta y lógica para aprender más sobre los temas propuestos".* Valentina López.

## Conclusiones

Respecto a las dificultades, hay algunas que son recurrentes a pesar de la diversidad de los proyectos; entre ellas hay que mencionar la de plantear y encontrar información pertinente, el bajo nivel de frustración de los estudiantes –se desaniman con facilidad ante cualquier tarea que deban repetir–, el estudiante privilegia la nota al proceso de aprendizaje, de allí que haya un afán desmesurado por entregar desempeños académicos a última hora; hay alta demanda de los recursos, y los espacios institucionales dispuestos para el trabajo con las TIC (salas de video, salas de sistemas, equipos) son insuficientes; los estudiantes no reconocen otros espacios de la ciudad que pueden apoyar su trabajo académico como las bibliotecas. Todas ellas deben sortearse en el momento oportuno y, en la mayoría de las ocasiones, haciendo gala de gran creatividad. Sin embargo, al hacer un gran balance de los beneficios, la experiencia promueve el trabajo en equipo (aprendizaje colaborativo), tiene en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes (aprendizaje significativo), fomenta el espíritu científico, la creatividad, la lecto-escritura comprensiva, las habilidades comunicativas, el procesamiento de la información (investigación formativa), propicia herramientas para el reconocimiento y control de los procesos cognitivos (metacognición), permite el cumplimiento de compromisos –individuales

y colectivos– de acuerdo a un cronograma y nivel de autonomía, y la presentación de productos académicos (competencias laborales), contribuye al desarrollo de habilidades para el liderazgo y la práctica pedagógica (misión institucional).

No obstante, la pretensión final es privilegiar los procesos de aprendizaje –más que los contenidos– a través de *proyectos no lineales* que, desde el área de Lengua Castellana, propicien experiencias pedagógicas alternativas, construyendo colectivamente espacios flexibles, cálidos y diversos, acordes con las formas hipertextuales e hipermediales de percibir el mundo que proponen las TIC. Por tanto los resultados no se dan de manera masiva ni a corto plazo, ya que se respetan los ritmos particulares de aprendizaje. Entre los cambios más representativos se pueden mencionar: la relación con los estudiantes, la conexión con otras áreas del conocimiento, y la generación de nuevos proyectos. La relación con los estudiantes se ha tornado horizontal, dialogante, cercana y confiada; ello ha permitido un ambiente familiar y propicio para la formulación de preguntas, dudas y comentarios por parte de los estudiantes que contribuyen al reconocimiento de sus intereses, expectativas y necesidades, y por ende, al redireccionamiento constante de los proyectos y procesos.

Las competencias comunicativas que se enfatizan para su desarrollo (lectura y escritura comprensiva) están conectadas con todas las disciplinas; a corto plazo se pretende apoyar un mejor desempeño del estudiante en su vida cotidiana, en Lengua Castellana y en las áreas académicas del grado en curso; a mediano plazo con áreas nuevas para él como la filosofía, y en especial con la práctica educativa que debe asumir como estudiante de una Normal; a largo plazo, prepara el camino para un desempeño académico de nivel superior. Es gratificante cuando, además de las consultas académicas pertinentes a la asignatura, el estudiante plantea interrogantes relacionados con otras áreas o compromisos extrínsecos –de miembros de su familia, por ejemplo– que se pueden resolver desde nuestros proyectos. Allí se evidencia un aprendizaje funcional, que confirma las bondades de la propuesta.

*Proyectos no lineales para mentes hipertextuales* es una experiencia que se propone diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues si ya se han reconocido *inteligencias múltiples* (Gardner, 2001)<sup>9</sup>, éstas deben ser coherentes con nuevas formas de aprender y, en consecuencia, demandan otras formas de enseñar. En síntesis, la escuela debe ofrecer a los estudiantes un abanico de opciones, técnicas, o estrategias pedagógicas que les permita ajustarse a sus intereses, expectativas, necesidades o aptitudes; un solo método se puede tornar monótono y, a pesar de sus beneficios, no garantiza el mismo efecto para la generalidad.

9 Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

## • LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

# Cinco razones para no confundir masa y peso

Edgardo Alirio Barros Araújo<sup>1</sup>

**E**l presente artículo es fruto de la participación en dos proyectos de investigación realizados con maestros y estudiantes de educación básica de varias instituciones educativas de los municipios de Chimichagua y El Paso, Cesar. En él se develan las inconsistencias y las confusiones que presentan maestros y estudiantes sobre los conceptos de masa y peso; y se proponen algunas aproximaciones conceptuales que pretenden mejorar el grado de conceptualización de maestros y estudiantes a este nivel.

Existen en nuestro acervo conceptual muchas confusiones y errores que se han venido perpetuando de generación en generación; que además son universales, como lo afirman Driver (1988), Shipstone y otros (1988). Una de las confusiones que más arraigo tiene en todas las ramas del conocimiento es entre los conceptos de "masa y peso".

Solo para mencionar algunos casos: desde el mismo momento del nacimiento el médico ordena a la enfermera "tómale las medidas y el peso al niño", la enfermera hace lo indicado y responde "el niño pesa 2.5 Kg". Aquí se nota que hay un error de parte y parte: el médico porque pregunta por el peso y lo que quiere saber es la masa corporal del niño, y la enfermera, inducida por la pregunta del médico, dice que el niño pesa 2.5 Kg, utilizando unidades de masa en lugar de unidades de peso.

En otras palabras, lo que se determina en la balanza es la masa, y la unidad de masa es el kilogramo; y si lo que se quiere determinar es el peso, el aparato a utilizar sería el dinamómetro y la unidad de peso sería el newton. Así también, se puede notar en los medios deportivos, el caso del boxeo y otros deportes, cuyas categorías dependen de la masa corporal y siempre se dice que "se van a pesar los boxeadores". En los textos guías utilizados en nuestra enseñanza, se emplea indistintamente unidades de masa como unidades de peso y viceversa. Como se puede notar, todo esto ocurre, no obstante, la cantidad de literatura que existe acerca de los conceptos de masa y peso.

Son muchas las investigaciones que se han realizado al respecto, pero la confusión sigue ahí latente, es por ello que a partir de una investigación realizada con estudiantes y docentes del nivel básico en dos municipios del Departamento del Cesar, se encontraron algunos aspectos relevantes que develan que tanto estudiantes y docentes aun no tienen claridad sobre el manejo conceptual de masa y peso. Estos aspectos fueron revelados en las respuestas emitidas a un cuestionario de unas encuestas aplicadas a estudiantes y docentes de varias instituciones educativas de los municipios de Chimichagua y El Paso. Algunos aspectos importantes encontrados en esta investigación muestran que docentes y estudiantes confunden estos conceptos.

Para la recolección de la información sobre ambos conceptos se elaboraron preguntas abiertas, relacionadas con la definición, la forma como se miden, las unidades en las que se expresan, la variabilidad o no con respecto a la fuerza de gravedad, la diferencia entre los conceptos y la forma de enseñanza. Analizadas las respuestas emitidas, se nota que confunden masa con peso, con volumen, con materia, con naturaleza, con ser; el peso lo confunden con masa, con materia, con volumen, con fuerza, con densidad. En cuanto a la forma de medir la masa y el peso la mayoría afirmó que ambos se miden con la balanza, y solo una pequeña minoría tiene idea de la existencia del dinamómetro, como instrumento que se utiliza para medir el peso. Con relación a las unidades en que se expresan, algunos consideran que las unidades de masa son las mismas unidades de peso, mientras otros, creen que las unidades de peso son las mismas unidades de longitud; pocos saben de la existencia del newton y la dina como unidades de peso.

En cuanto a la variabilidad o no con respecto a la fuerza de gravedad, algunos consideran que la masa depende de la fuerza de gravedad; mientras que otros consideran que el peso varía de acuerdo con el volumen, o de acuerdo con la masa que tenga el cuerpo; ninguna hace alusión a la variación con respecto a la fuerza de gravedad.

<sup>1</sup> Docente de la Institución Educativa Técnica "Cerveleón Padilla Lascarro", Chimichagua, Cesar. Q. F. Universidad del Atlántico, 1980. Esp. Enseñanza de las Ciencias Naturales. Universidad del Atlántico. 1998. Esp. Investigación Aplicada a la Educación. Corporación Universitaria del Caribe. 2009. Correo electrónico: [edbar841@hotmail.com](mailto:edbar841@hotmail.com); [edbar841@yahoo.es](mailto:edbar841@yahoo.es).

En relación a la diferencia de los conceptos, realmente existe mayor tendencia a confundirlos que a diferenciarlos y aquellos que intentan hacer la diferenciación, solo lo hacen a partir de la definición, no teniendo en cuenta la forma como se miden las unidades en que se expresan, la variabilidad o no con respecto a la fuerza de gravedad, y aun menos con respecto al tipo de magnitud.

Debido a la multiplicidad de concepciones que se manejan sobre masa y peso, algunos de ellos muy complicados para docentes y estudiantes del nivel básico, el grupo investigador recomienda que para este nivel los conceptos de masa y peso que se manejen deben ser sencillos, sin tantas complicaciones; para ello se atreve a proponer la definición de masa que aparece en los Principia de Newton, pero teniendo en cuenta, además, cómo se mide y en qué unidades se expresa. Por lo tanto, la aproximación conceptual de masa que propone es *“masa es la cantidad de materia que posee un cuerpo, que se mide con la balanza y se expresa en unidades como el gramo con sus respectivos múltiplos y submúltiplos”*. Y la aproximación conceptual de peso es *“peso es una medida de la fuerza de atracción que ejerce la tierra sobre los cuerpos que se mide con el dinamómetro y se expresa en unidades como el newton con sus respectivos múltiplos y submúltiplos”*. También se propone una definición universal de peso como *“una medida de la fuerza de atracción que ejerce un cuerpo sobre otro”*.

Para diferencias los conceptos de masa y peso propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Por su definición.
- b. Por la formas de medirlos.
- c. Por las unidades en que se expresa.
- d. Por su variabilidad o no con respecto a la fuerza de gravedad.
- e. Por el tipo de magnitud (escalar y vectorial).

De esta manera se propone diferenciarlos así:

- a. “La masa es la cantidad de materia que posee un cuerpo”; mientras que el peso “es una medida de la fuerza de atracción que ejerce la tierra sobre los cuerpos”.
- b. “La masa se mide con la balanza; mientras que el peso se mide con el dinamómetro”.

- c. “La masa se expresa en gramos con sus respectivos múltiplos y submúltiplos; mientras que el peso se expresa en newton con sus respectivos múltiplos y submúltiplos”.
- d. “La masa es una magnitud invariable; mientras que el peso es una magnitud variable, que depende de la fuerza de atracción, de la gravedad y de la posición geográfica”.
- e. “La masa es una magnitud escalar; mientras que el peso es una magnitud vectorial”.

### ◦ Bibliografía

- ALVARENGA, Beatriz y MÁXIMO, Antonio: Física General con experimentos sencillos. México. Edit. Harla S.A. 1983. 494 páginas.
- BARROS ARAUJO y OCHOA MACHUCA. Masa y Peso: hacia un proceso de reconceptualización. Universidad del Atlántico. 1988.
- BULLEJOS DE LA HIGUERA J, SAMPEDRO VILLAZÁN C. Diferenciación de los conceptos de masa, volumen y densidad en alumnos de BUP mediante estrategias de cambio conceptual metodológico. Marruecos. Revista Enseñanza de las ciencias. 1990. 36 páginas.
- BYNUM W. F. Browne, E. J. y PORTER, Roy. Dictionary of the History of Science. Published by Princeton University Press. Princeton, New Jersey. 1984.
- COHEN, Bernard. Revolución en la ciencia, colección Límites de la Ciencia, volumen 18. España. 1989. 678 páginas.
- DOMENECH, A. El concepto de masa en la física clásica: aspectos históricos y didácticos. España. Revista Enseñanza de la ciencia. 1992. 227 páginas.
- HECHT, Eugene. Física en perspectiva. Adison Wesley. 1987. 137 páginas.
- HEWITH, Paul. Concepto de física. México. Edit. Limusa. 1996. 682 páginas.
- OÑORBE DE TORRE, A. y SANCHEZ JIMENEZ, J. M. La masa no se crea ni se destruye ¿Estáis seguros? Madrid. Revista Enseñanza de las ciencias. 1992. 171 páginas.
- ZALAMEA GODOY, E. y PARIS ESPINOZA, R. ¿Es la masa la medida de la inercia? Bogotá. Revista Enseñanza de las ciencias. 1992. 115 Páginas.

## • LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

## Biografías de Maestras y Maestros de Antioquia. Antología



Elkin Jiménez Díaz. ADIDA, CEID-ADIDA, Medellín. 2011

Consecuente con su objetivo de creación, el CEID-ADIDA propuso realizar investigaciones sobre educación y pedagogía en Antioquia, la antología del profesor Elkin Jiménez Díaz corresponde a la línea: *Recuperación de la memoria histórica del magisterio antioqueño: pedagogos*; son biografías de maestros(as) de Antioquia de los siglos XIX y XX, algunos de ellos “maestros históricos” por su reconocimiento social, político y académico, otros anónimos, pero no por ello menos valiosos e interesantes, el propósito es reconocerlos y valorar su compromiso social.

La antología es “una investigación fundada en una dinámica colectiva”, en la que el autor recoge textos de “muchos investigadores de espacios y tiempos diferentes... muchas voluntades del pasado y del presente” para presentar a los biografiados desde diferentes voces e intereses; además, recurre también a las vidas de maestros presentadas para la novena versión del concurso institucional de ADIDA: “A escribir biografías” de 2005.

Esta antología aporta a la recuperación de la memoria histórica, al Movimiento Pedagógico colombiano y a la historia de Antioquia desde el género biográfico, a partir de esta cuidadosa selección es posible analizar el contexto histórico, político, cultural y educativo del departamento, pero sobre todo, como afirma el autor: “es un bello texto ‘contra la peste del olvido’”, que permite conocer la historia para luchar y evitar que se repita: “... Nuevas reformas por Constitución (bis) impone el IVA y la privatización (bis) que no hay presupuesto para la educación...”

92

## Modelos pedagógicos: camino de mejoramiento educativo.

José Oliden Muñoz Bravo<sup>1</sup>

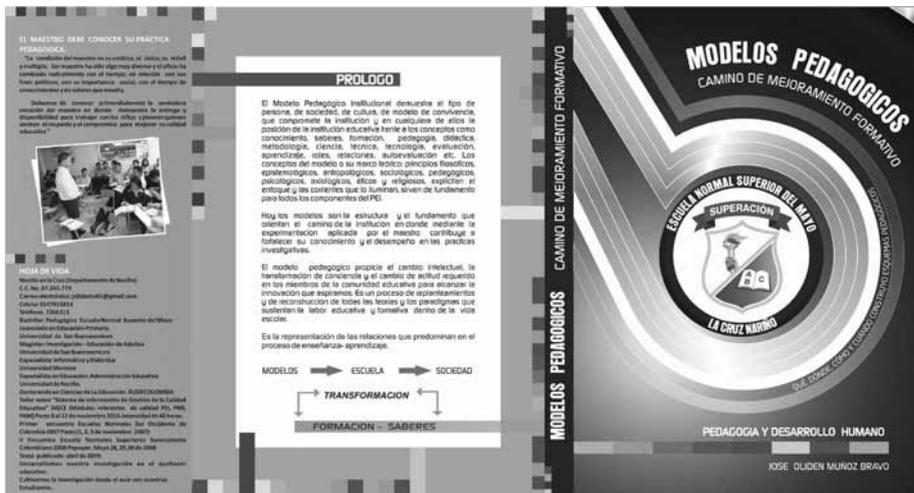
La educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un “modelo de hombre” que asimila y reproduce a nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado.

Como es natural, la institución escolar, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela.

Las diferentes maneras de concebir el método de enseñanza, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores se desprenden de las distintas concepciones de aprendizaje, así como de la concepción de ser humano y de sociedad que se desean formar a través de la escuela.

Para la concepción Humanista, también llamada “desarrolladora” o Escuela Activa, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en

<sup>1</sup> José Oliden Muñoz Bravo Doctorando “Ciencias de la Educación”, en la Universidad de Nariño. RUDECOLOMBIA. Pasto Nariño. Grupo de investigación para el desarrollo de la Educación y la Pedagogía GIDEP. [jolidemu65@gmail.com](mailto:jolidemu65@gmail.com). Docente Escuela Normal Superior del Mayo La Cruz Nariño.



tos y conductas que hay que grabar en los estudiantes, de carácter clásico humanista para el primero o de carácter tecnicista para el segundo. En fin, se podrían identificar grupos de pedagogos que comparten con énfasis similar varios de los parámetros que acabamos de señalar.

Los conceptos básicos que se han venido manejando en torno a la disciplina curricular, en muchas ocasiones en forma bastante ingenua y que ha permitido que afloren en todos los contextos “especialistas en Currículo”, que en forma pragmática e instrumentalista convierten la teoría curricular en recetas para operacionalizar planes de estudio que en la mayoría de los casos no consultan las necesidades del individuo ni de su contexto social, se han convertido en un obstáculo para lograr una educación de calidad.

particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas. Desde esta concepción el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

En la Escuela Normal Superior de la Cruz (Nariño), se ha venido experimentando con el modelo de escuela activa profundizando experiencias basadas en la afectividad como camino de mejoramiento académico. El principal propósito es favorecer la socialización y estimular la felicidad del niño, de manera que se le prepare para la vida de una manera autónoma, garantizando un adecuado contacto con el medio y por esto, la naturaleza se convierte en el contenido principal a trabajar en todos los currículos. El modelo pedagógico es el medio fundamental del PEI, para propiciar el cambio intelectual, la transformación de conciencia y el cambio de actitud requerido en los miembros de la comunidad educativa para alcanzar la innovación que aspiramos.

Debemos conocer primordialmente la verdadera vocación del maestro en donde demuestre la entrega y disponibilidad para trabajar con los niños y jóvenes quienes sientan el respaldo y el compromiso para mejorar su calidad educativa. Los maestros tienden a poner énfasis en los procedimientos Didáctico-Expositivos, los psicólogos en el concepto de desarrollo de los niños, y tanto el pedagogo tradicionalista como el “tecnificado” con la ayuda de la psicología asociacionista se preocupan por el contenido, por el tipo de información, destrezas, hábi-

Se ejerce el poder al discriminar entre las disciplinas, los contenidos, habilidades y destrezas, valores, que quedan incluidos o excluidos del currículo, se ejerce control en el proceso interactivo de la comunicación y también la selección de los textos. En el proceso de selección se está determinando el tipo de información, los sistemas de lenguaje, los símbolos, los significados que se intenta que los alumnos adquieran y por ende, se está prefigurando un tipo de hombre que se desea formar.

El currículo es lo propio de la educación en cuanto a entidad organizada para generar posibilidades de formación, por tanto podemos entender como su propósito básico, servir de medio para alcanzar los objetivos, propósitos, metas y fines que la institución educativa se propone lograr. El currículo como lo propio de la entidad educativa es el aspecto mediador entre el Proyecto Educativo Institucional (que deberá estar en marcado dentro del momento histórico particular y materializado en un plan de desarrollo integrado de tipo nacionalista compatible con nuestra cultura) y las acciones que en la institución educativa se desarrollan entre sus diferentes actores a través de las múltiples estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje. **El conocimiento de los modelos educativos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.**

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

## Escuela bogotana frente al conflicto.

### Una propuesta desde las Ciencias Sociales.

Claudia Patricia Malagón Pinzón, Darío Fernando Ramírez Segura, Ruth Ayala Contreras, Luis Eduardo Ospina Lozano, Julio Parra y Margarita Bello

Asociación Distrital de Educadores  
ADE CEID 55 años. Ensayos Pedagógicos .  
Impresión Ed. Magisterio Bogotá, D.E. 2012.



Los treinta y cuatro ensayos que se presentaron al II concurso convocado por el CEID-ADE y, especialmente los seis seleccionados por el jurado y publicados en este libro, refrendan para la escuela, la educación y la pedagogía, la importancia que la reflexiones y las propuestas en tan vitales asuntos provengan de las maestras y maestros, directivos docente y orientadores escolares; indudablemente ello imprime vitalidad, a más de la riqueza que contiene el escrito que busca sintetizar la labor diaria y nuestra actividad como protagonistas de la educación. A la vez, nos refrenda y eleva como integrantes de la comunidad académica.

La vigencia de los temas abordados por los ensayistas también es incuestionable. El deterioro de los ambientes escolares como producto de causas tan variadas, la mayoría de ellas ajenas o externas a los colegios y a los integrantes de la comunidad educativa, desborda los límites de la reflexión de los autores par a pasar al terreno de la elaboración de propuestas sobre las políticas públicas educativas, de niñez y juventud, las reformas curriculares la transformación de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento del papel de la comunidad educativa; no sin antes reconocer el enorme reto que significa plasmar el discurso o la formulación teórica en la realidad escolar.

94





**AHORA SOMOS 4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA  
SERÁ REDIRIGIDO EN 5 SEGUNDOS A NUESTRO NUEVO SITIO**  
<http://www.4-72.com.co>

**POR FAVOR NO OLVIDE ACTUALIZAR Ó AGREGAR A SUS  
ENLACES FAVORITOS NUESTRA NUEVA DIRECCIÓN**

**MUCHAS GRACIAS**  
**4-72, LA RED POSTAL DE COLOMBIA**



[www.serviciospostalesnacionales.com](http://www.serviciospostalesnacionales.com)

## Aniversarios en el año 2013

### Bicentenario del nacimiento de Giuseppe Verdi, músico (1813-1901)



**"C**ompositor italiano. Coetáneo de Wagner, y como él un compositor eminentemente dramático, Verdi fue el gran dominador de la escena lírica europea durante la segunda mitad del siglo XIX. Su arte, empero, no fue el de un revolucionario como el del alemán, antes al contrario, para él toda renovación debía buscar su razón en el pasado. Nacido en el seno de una familia muy modesta, tuvo la fortuna de contar desde fecha temprana con la protección de Antonio Barezzi, un comerciante de Busseto aficionado a la música que desde el primer momento creyó en sus dotes. Gracias a su ayuda, el joven pudo desplazarse a Milán con el propósito de estudiar en el Conservatorio, lo que no logró porque, sorprendentemente, no superó las pruebas de acceso. El éxito que en 1839 obtuvo en Milán su primera ópera, *Oberto, conte di San Bonifacio*, le procuró un contrato con el prestigioso Teatro de La Scala. La muerte de su esposa y sus dos hijos, lo sumieron en una profunda depresión en la que llegó a plantearse el abandono de la carrera musical. La lectura del libreto de *Nabucco* le devolvió el entusiasmo por la composición. La partitura, estrenada en La Scala en 1842, recibió una acogida triunfal por sus connotaciones políticas, ya

que en una Italia oprimida y dividida, el público se sintió identificado con el conflicto recreado en el drama. Con este éxito, Verdi no sólo consiguió su consagración como compositor, sino que también se convirtió en un símbolo de la lucha patriótica por la unificación política del país. *I lombardi alla prima Crociata* y *Ernani* participaron de las mismas características. Se vio obligado a escribir sin pausa una ópera tras otra". Entre sus obras más descatadas recordamos: *Rigoletto*, *Il Trovatore*, *La Traviata* y *Aida* (1871), *Otello* y *Falstaff*, esta última una encantadora ópera cómica compuesta cuando el músico frisaba ya los ochenta"<sup>1</sup>

### Filosofía y Literatura

### Tricentenario del nacimiento de Denis Diderot (Langre, Francia, (1713-Paris, 1784)



**"F**ilósofo y escritor francés. Fue el hijo mayor de un acomodado cuchillero, cuyas virtudes burguesas de honradez y amor al trabajo había de recordar más tarde con

## • ARTE Y CULTURA •

admiración. A los diez años ingresó en el colegio de los jesuitas en Langres y en 1726 recibió la tonsura por imposición de su familia con el propósito –luego frustrado– de que sucediera como canónigo a un tío materno. En 1728 marchó a París para continuar sus estudios; se licenció en artes en 1732, e inició entonces una década de vida bohemia en la que se pierde el hilo de sus actividades. En 1746, la publicación de sus *Pensamientos filosóficos*, en los que proclama su deísmo naturalista, le acarrió la condena del Parlamento de París. Ese mismo año entró en contacto con el editor Le Breton, quien le encargó la dirección, compartida con D'Alembert, de la Enciclopedia. Durante más de veinte años, Diderot dedicó sus energías a hacer realidad la que fue, sin duda, la obra más emblemática de la Ilustración, a la cual contribuyó con la redacción de más de mil artículos y, sobre todo, con sus esfuerzos por superar las múltiples dificultades con que tropezó el proyecto.

En 1749, la aparición de su *Carta sobre los ciegos para uso de los que pueden ver* le valió ser encarcelado durante un mes en Vincennes por «libertinaje intelectual», a causa del tono escéptico del texto y sus tesis agnósticas; en la cárcel recibió la visita de Rousseau, a quien conocía desde 1742 y que en 1758 acabó por distanciarse de él. En 1750 apareció el prospecto divulgador destinado a captar suscriptores para la Enciclopedia, redactado por Diderot; pero en enero de 1752 el Consejo Real prohibió que continuara la publicación de la obra, cuando ya habían aparecido los dos primeros volúmenes. En 1759, el Parlamento de París, sumándose a la condena de la Santa Sede, ordenó una nueva suspensión; D'Alembert, intimidado, abandonó la empresa, pero el apoyo de Malesherbes permitió que la impresión prosiguiera oficiosamente. En 1764, Diderot comprobó que el editor censuraba sus escritos; tras conseguir que los diez últimos volúmenes del texto se publicaran en 1765, abandonó las responsabilidades de la edición. Inició entonces un período de intensa producción literaria, que había dado ya frutos notables durante sus años de dedicación al proyecto enciclopédico. A finales de 1753 habían aparecido sus *Pensamientos sobre la interpretación de la naturaleza*, donde proclamaba la superioridad de la filosofía experimental sobre el racionalismo cartesiano. Lo más notable de su producción lo integraron obras que permanecieron inéditas hasta después de su muerte, aunque fueron conocidas por sus amigos. Entre ellas destacan, sobre todo, dos novelas filosóficas: *La religiosa* y *Jacques el fatalista*, así como el magistral diálogo *El sobrino de Rameau*, traducido al alemán por Goethe en 1805<sup>72</sup>.

**Centenario del nacimiento de Albert Camus.**  
(Mondovi, Argelia, 1913-Villeblerin, Francia, 1960)



**N**ovelist, dramaturgo y ensayista francés. Nacido en el seno de una modesta familia de emigrantes franceses, su infancia y gran parte de su juventud transcurrieron en Argelia. Empezó estudios de filosofía en la Universidad de Argel, que no pudo concluir debido a que enfermó de tuberculosis. Formó una compañía de teatro de aficionados que representaba obras clásicas ante un auditorio integrado por trabajadores. Ejerció como periodista en un diario de la capital argelina, mientras viajaba intensamente por Europa. En 1939 publicó *Bodas*; en 1940 marchó a París, donde pronto encontró trabajo como redactor en *Paris-Soir*. Publicó su novela *El extranjero*, ambientada en Argelia, y el ensayo *El mito de Sísifo*, obras que se complementan y que reflejan la influencia que sobre él tuvo el existencialismo. Tal influjo se materializa en una visión del destino humano como absurdo, y su mejor exponente quizá sea el «extranjero» de su novela, incapaz de participar en las pasiones de los hombres y que vive incluso su propia desgracia desde una indiferencia absoluta, la misma, según Camus, que marca la naturaleza y el mundo. Durante la Segunda Guerra Mundial se integró a los acontecimientos del momento: militó en la Resistencia y fue uno de los fundadores del periódico clandestino *Combat*, y de

1945 a 1947, su director y editorialista. Sus primeras obras de teatro, *El malentendido* y *Calígula*, prolongan esta línea de pensamiento que tanto debe al existencialismo, mientras los problemas que había planteado la guerra le inspiraron *Cartas a un amigo alemán*<sup>3</sup>. Murió en un desafortunado accidente automovilístico.

### Sesquicentenario del nacimiento de Constantino Cavafis, poeta (1863-1933)



**"K**onstantínos o Constantin Pétrou Kaváfis o Cavafis nació en Alejandría. Poeta griego. Fue el menor de una familia de nueve hermanos. Su padre, Juan Cavafis, fue comerciante y su madre, Jariclea Fotiadis, procedía de una familia noble de Constantinopla. Se trasladó a Inglaterra en 1870, donde permaneció en Liverpool y Londres desde 1872 a 1878. Inició sus estudios; regresó a Alejandría y completó sus estudios. En 1882, debido a los disturbios políticos que acabaron con la ocupación de Egipto por los ingleses, abandonó de nuevo su ciudad natal. La familia se trasladó a Constantinopla y permaneció allí hasta 1885. Después, regresó a Alejandría y el poeta sólo abandonó la ciudad con motivo de unos viajes que realizó a París en 1897, a Londres en 1901 y a Atenas en 1903. Los poemas de esta primera época (1886) románticos

en su concepción, siguen la línea de D. Paparrigópulos, con evidentes influencias de Hugo y Musset. En 1891 publicó en una hoja suelta un poema titulado "Constructores" y en 1896 escribió "Murallas", un poema ya completamente *cavafiano*, donde ofrece la trágica realidad de la vida, el aislamiento del mundo y la soledad existencial.

### ÍTACA<sup>4</sup>

Quando salgas en el viaje, hacia Ítaca  
desea que el camino sea largo,  
pleno de aventuras, pleno de conocimientos.

A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
al irritado Poseidón no temas,  
tales cosas en tu ruta nunca hallarás,  
si elevado se mantiene tu pensamiento, si una selecta  
emoción tu espíritu y tu cuerpo embarga.

A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
y al feroz Poseidón no encontrarás,  
si dentro de tu alma no los llevas,  
si tu alma no los yergue delante de ti.

Desea que el camino sea largo.

Que sean muchas las mañanas estivales  
en que con cuánta dicha, con cuánta alegría  
entres a puertos nunca vistos:  
detente en mercados fenicios,  
y adquiere las bellas mercancías,  
ámbares y ébanos, marfiles y corales,  
y perfumes voluptuosos de toda clase,  
cuanto más abundantes puedas perfumes voluptuosos;  
anda a muchas ciudades Egipcias  
a aprender y aprender de los sabios.

Siempre en tu pensamiento ten a Ítaca.

Llegar hasta allí es tu destino.

Pero no apures tu viaje en absoluto.  
Mejor que muchos años dure:  
y viejo ya ancles en la isla,  
rico con cuanto ganaste en el camino,  
sin esperar que riquezas te dé Ítaca.

Ítaca te dio el bello viaje.

Sin ella no hubieras salido al camino.

Otras cosas no tiene ya que darte.

Y si pobre la encuentras, Ítaca no te ha engañado.

Sabio así como llegaste a ser, con experiencia tanta,  
ya habrás comprendido las Ítacas qué es lo que significan.

3 [www.biografiasyvidas.com/htm/biografia/c/camus.hmt](http://www.biografiasyvidas.com/htm/biografia/c/camus.hmt).  
4 [Httpo.www.ciudadseva.com/textos/poesía/cavafis2.htm](http://Httpo.www.ciudadseva.com/textos/poesía/cavafis2.htm).

• **AGENDA PEDAGÓGICA** •

**“Encuentro de Editores y Directores de Revistas de Educación” (Nivel Básico y Medio de Educación)**

**Encuentro de maestros escritores Organiza el Comité Editorial Revista Nodos y Nudos**



Universidad Pedagógica Nacional Bogotá D.C.,

Octubre 31 y Noviembre 1 2012

98

**E**l equipo editorial de la Revista Nodos y Nudos a lo largo de 17 años de existencia, ha consolidado una revista emblemática en la comunidad académica de docentes -del nivel educativo básico y medio- en nuestro país. El encuentro tuvo como finalidad identificar editores y publicaciones que contribuyan a la difusión del pensamiento de los maestros de Educación Básica y Media en Iberoamérica; proponer estrategias que contribuyan al fortalecimiento de los procesos editoriales cuya naturaleza sea la difusión del pensamiento de profesores y maestros; compartir experiencias editoriales para configurar una red de publicaciones a nivel internacional que permita sostener este tipo de publicaciones y discutir sobre el impacto de los procesos de indexación de nuestras revistas en su fortalecimiento.

Entre otros, el El Encuentro contó con la participación de: Daniel Torres, Editor de la Revista Nodos y Nudos; Severo Cuba M., de la Revista Tarea, del Perú; Rafael Porlan, de la Revista Investigación en la escuela, de España; Daniel Kaplan, de la Revista Novedades Educativas de Argentina; Clara Chaparro, de la Revista Nodos y Nudos, Colombia; Alfredo Ayarza, de la Revista Magisterio, Colombia; Rodolfo Ramírez, de la Revista Cero en conducta, de México; Julián Betancourt, de la Revista Museo Lúdica, Colombia; Germán Cubillos y Carmen Helena Carvajal, de la Revista Innovación y Ciencia -Colombia ACAC; Joao Harres, de Publicaciones Universitarias, del Brasil; Diana Prada, de la Revista Educación y Ciudad-Aula Urbana, IDEP, Colombia y María Eugenia Romero, editora de la Revista Educación y Cultura de FECODE

<http://www.pedagogica.edu.co>

**Encuentro nacional: treinta años del Movimiento Pedagógico (1982-2012)**



Encuentro nacional treinta años del Movimiento Pedagógico



**Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA**

Bogotá, D.C., 6 y 7 de diciembre de 2012

Lugar: Auditorio del Centro Empresarial y Sede Chapinero de la Cámara de Comercio de Bogotá, Calle 67 No. 8 - 32.



# Distribuidores y Puntos de Venta

## Revista Educación y Cultura

### AMAZONAS

Leticia  
SUDEA  
Cra. 9 N. 14-32  
Teléfono 098 5924247

### ANTIOQUIA

Medellín  
ADIDA  
Cll. 57 N. 42-70  
Teléfono 094 2291000  
094 2291030

### ARAUCA

Arauca  
ASEDAR  
Cll. 19 N. 22-74  
Teléfono 097 8852123

### ATLÁNTICO

Barranquilla  
ADEA  
Cra. 388 N. 66-39  
Teléfono 095 3563349  
Norman Alarcón  
Cll. 56 N. 46-104 Boston  
Celular 3106601461

### BOLIVAR

Cartagena  
Rosalba Guerrero Jurado  
Celular 315 3562358  
SUDEB  
Calle del cuartel 36-32

### BOYACÁ

Chiquinquirá  
Luis Miguel Aponte Martínez  
Cll. 19 N. 9-61/9-36  
Celular 314 2285854

Tunja  
SINDIMAESTROS  
Cra. 10 N. 16 47  
Teléfono 098 7441546

### CALDAS

Manizales  
EDUCAL  
Cll. 18 N.23-42  
Teléfono 968801046

La Dorada  
Eduardo Muñeton  
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero  
Celular 311 2285963

### CASANARE

Yopal  
SIMAC  
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3  
Teléfono 098 6358309

### CAQUETA

Florencia  
AICA  
Cra. 8 N.6-58  
Teléfono 098 4354253

### CAUCA

Popayan  
ASOINCA  
Cll. 5 N. 12-55  
Teléfono 092 8220835  
Ediciones Ciudad Universitaria  
Cll. N. 4-44  
Teléfono 092 8244903

### CÉSAR

Valledupar  
ADUCESAR  
Cll. 16 A N. 19-75  
Teléfono 095 5713516

### CHOCÓ

Quibdo  
UMACH  
Cra. 6A N. 26-94  
Teléfono 094 6711769

### CÓRDOBA

Montería  
ADEMACOR  
Cll. 12A N. 8A-19  
Teléfono 094 7865231

Manuel Guzman Espitia  
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista  
Celular 314 5410085  
Teléfonos 094 7835630  
094 7865231

### CUNDINAMARCA

Bogotá  
ADE  
Cll. 25 A N. 31-30 Norte  
Teléfono 3440742 - 2445300  
Cra. 9 N. 2-45 Sur  
Teléfonos 2890266 - 2898908

ADEC  
Cll.25 N. 31A-52  
Teléfono 091 2444155

CUT  
CALLE 35 No. 7-25  
Teléfonos 3237950 - 3237550

Luis Fernando Abadia Tasama  
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America  
Celular 320 2736995  
Teléfonos 091 2444155  
091 2444174

Henry Castro  
Cll. 18 N. 6-44 Barrio Berlin  
Celular 3115417896

USDE  
Cra. 8 N. 19-34 Ofc. 6-10  
Teléfonos 3348826 - 2814552

### GUAJIRA

Riohacha  
ASODEGUA  
Cll. 9 N. 10-107  
Teléfono 095 7285061

### GUAINIA

Pto. Inirida  
SEG  
Julian Gutierrez Murillo  
Teléfono 098 5656063

### GUAVIARE

San José Del Guaviare  
ADEG  
Cll. 9 N. 22-56  
Teléfono 098 5840327

### HUILA

Neiva  
ADIH  
Cra. 8 N. 5 -04  
Teléfono 098 8720633  
José Fendel Tovar  
Cll. 1G N. 15B-20  
Teléfono 098 8737690

### MAGDALENA

Santa Marta  
EDUMAG  
Cra. 22 N. 15 -10  
Teléfono 095 4203849

### META

Villavicencio  
ADEM  
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro  
Teléfono 098 6715558

### NARIÑO

Pasto  
SIMANA  
Cra. 23 N. 20-80  
Teléfono 092 7210696  
Alirio Ojeda  
Cll. 11 N. 29-32  
Teléfono 092 7220424

### NORTE DE SANTANDER

Cúcuta  
ASINOR  
Avda. 6 N. 15-37  
Teléfono 097 5723384

### PUTUMAYO

Mocoa  
ASEP  
Cra. 4N. 7-23  
Teléfono 098 4204236

### QUINDIO

Armenia  
SUTEQ  
Cra. 13 N. 9-51  
Teléfono 096 7369060

### RISARALDA

Pereira  
SER  
Cll. 13 N. 6-39  
Teléfono 096 3251827

### SAN ANDRÉS ISLAS

San Andrés Islas  
ASISAP  
Cra. 3 N. 6-25  
Teléfono 098 5123829

### SANTANDER

Bucaramanga  
SES  
Cra. 27 N. 34-44  
Teléfono 097 6341827  
Bucaramanga/Sangil  
Richard Campo Ballesteros  
Cra. 8 N. 9-68  
Celular 316 6649319

### SUCRE

Sincelejo  
ADES  
Cra. 30 N. 13A-67  
Teléfono 095 2820352

### TOLIMA

Ibague  
SIMATOL  
Avda. 37 Cra. 4 Esquina  
Teléfono 098 2646913

### VALLE

Cali  
SUTEV  
Cra. 8 N. 6-38  
Teléfono 092 8811008

### Vaupés

Mitú  
SINDEVA  
Cra. 12 N. 15-17  
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

# 2013



## ENERO

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

## FEBRERO

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

## MARZO

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

## ABRIL

D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

## MAYO

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

## JUNIO

D	L	M	M	J	V	S
23	24	25	26	27	28	29
30						
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

## JULIO

D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

## AGOSTO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

## SEPTIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

## OCTUBRE

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

## NOVIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

## DICIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

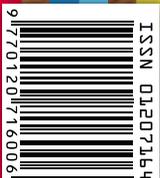
## festivos

- 8 Marzo
- 25 Marzo
- 23 Abril
- 1 Mayo
- 12 Mayo
- 15 Mayo
- 8-9 Junio
- 16 Junio
- 20 Julio

- Día de la Mujer
- Día de San José
- Día del idioma
- Día del Trabajo
- Día de la Madre
- Día del Maestro
- Día del estudiante
- Día del Padre
- Día de la Independencia

- 7 Agosto
- 19 Septiembre
- 5 Octubre
- 14 Octubre
- 11 Noviembre
- 10 Diciembre

- Batalla de Boyacá
- Día del Movimiento Pedagógico Latinoamericano
- Día internacional del maestro, el movimiento sindical como los derechos humanos
- Día de la Raza
- Independencia Cartagena
- Día de los derechos humanos



ISSN 01207154  
ISSN 9770120716006

