

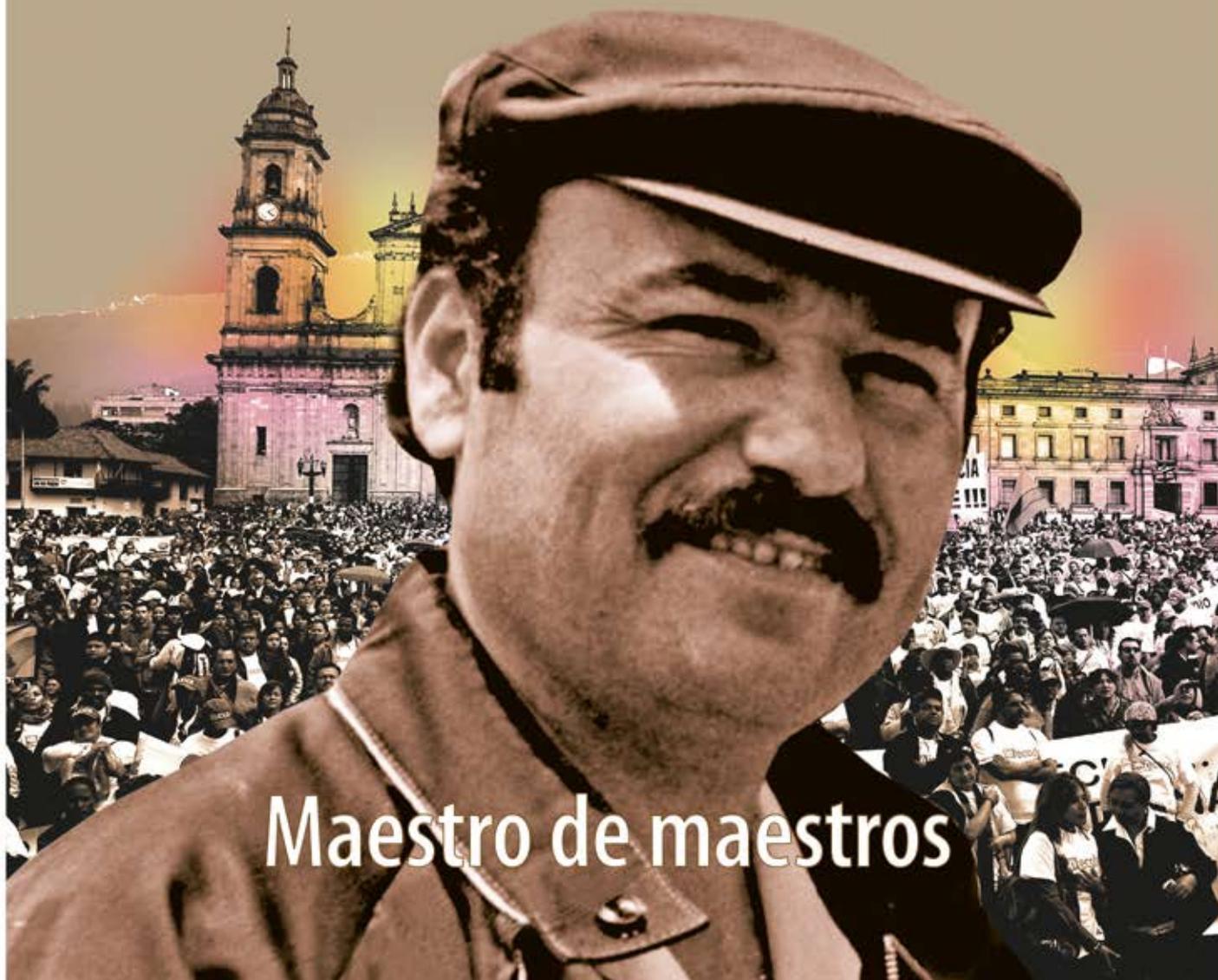
EDUCACIÓN



Y CULTURA

PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. FECODE FEBRERO DE 2021

Abel Rodríguez 1947 - 2020



Maestro de maestros



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

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



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

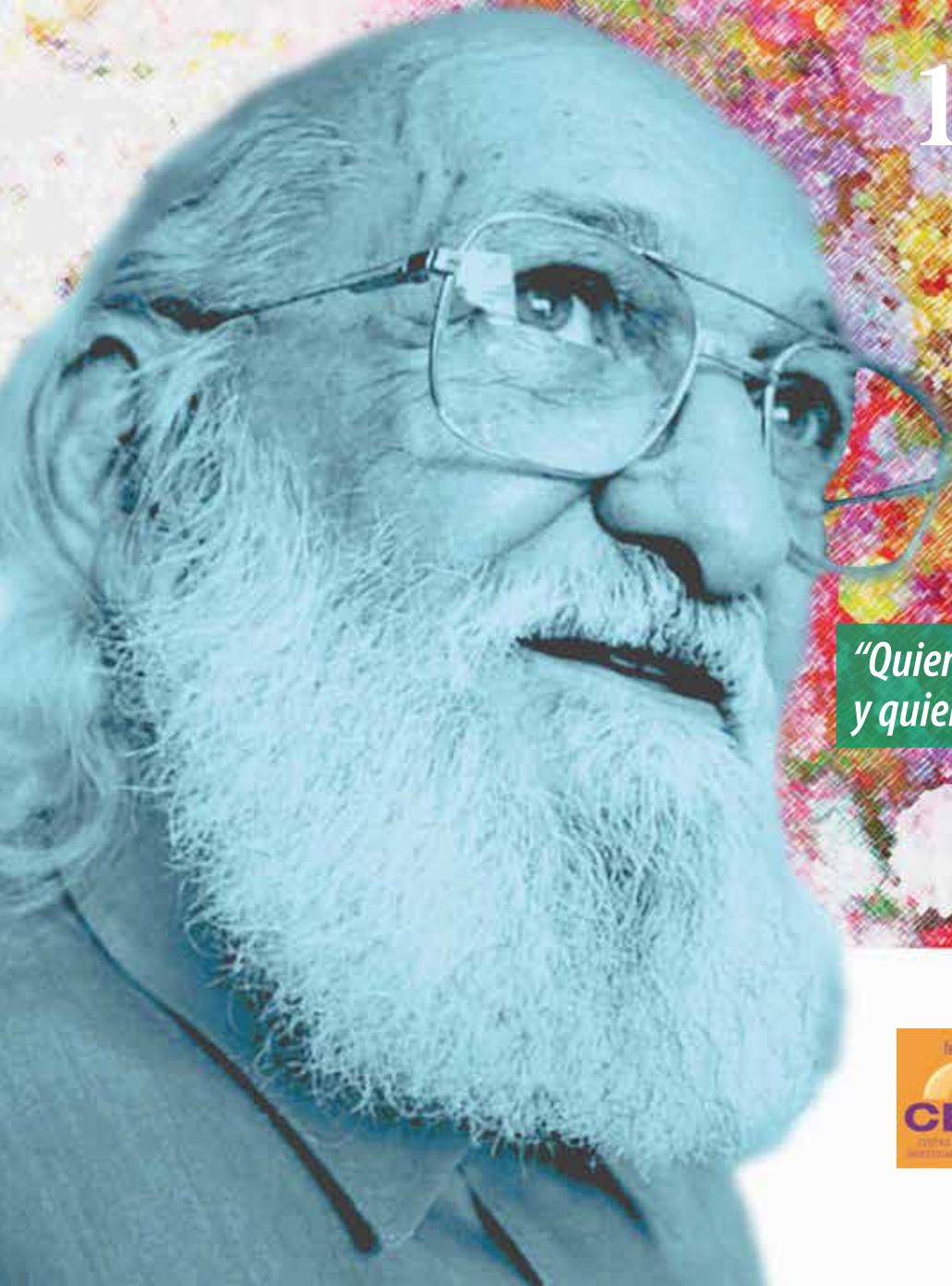
Contáctenos:

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

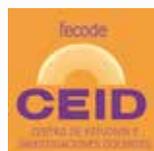
100

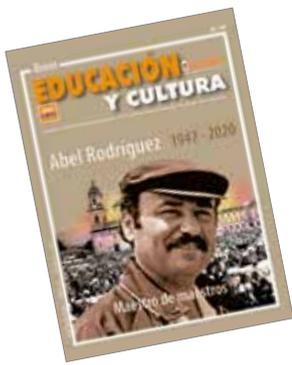
ANIVERSARIO DEL NATALICIO DE PAULO FREIRE

1921-2021



*"Quien enseña aprende al enseñar
y quien aprende enseña al aprender"*





Revista Educación y Cultura

Enero - Febrero de 2021 No. 140

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

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

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

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

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

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

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

Comité Ejecutivo



Presidente
William Velandia Puerto
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Christian Rey Camacho



Secretario de Relaciones Internacionales
Omar Arango Jiménez



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocío Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
Nelson Javier Alarcón Suárez



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Miguel Camacho Ramírez



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera Vasquez
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernandez
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 7 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 10** Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos
Abel Rodríguez Céspedes
- 15** Pongamos a prueba toda nuestra sabiduría y experiencia
Abel Rodríguez Céspedes
- 16** Abel Rodríguez y sus aportes a la educación
Cecilia Villabona de Rodríguez
- 20** Abel Rodríguez y el Movimiento Pedagógico
Alberto Martínez Boom
- 24** Abel Rodríguez y el planteamiento de un derrotero para el Movimiento Pedagógico
John Olimpo Ávila Buitrago
- 33** Educación y Cultura: un gran legado de Abel Rodríguez
Hernán Suárez
- 37** Abel Rodríguez, maestro y luchador incansable
Pedro Elías Rentería Rodríguez
- 43** Crónica de la última conversación con mi maestro: Por siempre el Abel de siempre
Fernando Rincón Trujillo
- 47** Abel, expedicionario por convicción. La expedición pedagógica continúa
Nancy Martínez Álvarez
- 49** Abel Rodríguez Céspedes: presencia, pasado y futuro
Gonzalo Arcila Ramírez
- 53** El Movimiento Pedagógico y el rol de los maestros. Un legado de Abel Rodríguez
Grupo de Lenguaje Bacatá
- 57** Se nos fue un gran dirigente. Abel Rodríguez Céspedes. Los maestros no te olvidaremos
Borys Montesdeoca Anaya
- INTERNACIONAL**
- 59** Educación lugarizada desde lo común en contextos de no presencialidad y confinamiento
Rosangela Orozco, Lenin Romero y Henry Renna
- INVESTIGACIÓN**
- 67** Análisis de resultados del instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020. Condiciones de la escuela en tiempos de pandemia
Katherine Tobón Vera, Óscar Mauricio Patiño Prieto y Víctor Cabrera
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 77** La alternancia educativa en escuelas y colegios: un dilema esencialmente ético
Orlando Acosta
- CULTURA**
- 86** Beethoven el monstruo inmortal
Edgar Torres Cárdenas
- 88 HUMOR**
- 90 QUÉ LEER**

4 CARTA DEL DIRECTOR

Con un saludo solidario y combativo, en mi condición de nuevo presidente de FECODE, qué mejor oportunidad en esta edición, homenaje al Maestro Abel Rodríguez Céspedes, para decirle al magisterio colombiano que la unidad y el compromiso histórico del Comité Ejecutivo actual, son una garantía de continuidad y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico iniciado en 1982 y ratificado en todas las asambleas que se han llevado a cabo desde entonces.

La defensa de la educación pública como derecho fundamental, la lucha por la dignidad del magisterio y por el reconocimiento de su saber pedagógico a la hora de tomar decisiones de política pública, el fortalecimiento de la investigación en las regiones para comprender las condiciones de trabajo, los aportes de transformación curricular y la construcción de la Escuela Territorio de Paz, la posición crítica y reflexiva pero también propositiva y alternativa para cumplir con los fines de la educación consagrados en la Ley 115 de 1994 y la interacción permanente con los padres de familia y la sociedad, siguen siendo un horizonte que da sentido a nuestra tarea, porque ellas fijan el rumbo y movilizan acciones a nivel nacional y regional.

Desde la presidencia de FECODE, y en una sola voz con el Comité Ejecutivo, hago un llamado urgente a los más de 300.000 afiliados, a los investigadores y académicos, a las facultades de educación, las Escuelas Normales, a las organizaciones populares y a los movimientos alternativos para ensamblarnos en el gran proyecto cultural, pedagógico y político que es el Movimiento Pedagógico, que ya tiene alcance internacional en toda Latinoamérica.

Ante la ofensiva gubernamental contra FECODE y la alianza descarada de los sectores más retardatarios en el poder, que acuden al desprestigio de la mayor organización sindical del país y a la culpabilización del magisterio por las carencias que la pandemia ha descubierto en el sistema educativo, es preciso levantar con mayor fuerza las tesis del Movimiento Pedagógico.

Los tiempos han cambiado, ya no somos los maestros de finales del Siglo XX sino los nuevos sujetos políticos, cualificados y empoderados en las comunidades, conscientes de nuestra dignidad como profesionales de la pedagogía y trabajadores de la cultura, convencidos de que la educación es la alternativa para la formación humana en todas sus dimensiones y no solamente en función del desarrollo económico, sino de una mejor sociedad.

Según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), existen hoy 26 programas de Doctorado y 269 programas de Maestría en Educación con registro calificado o acreditación de alta calidad. Esto es muy significativo como evidencia de la cualificación de los y las docentes de todo el país que realizan investigaciones en el campo intelectual de la educación y la pedagogía. Desde la edición 101 hasta la 140, la Revista *Educación y Cultura* ha estado abierta a esta corriente de pensamiento y transformación del magisterio colombiano y las revistas de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes regionales-CEID son también un testimonio vivo de que están dadas las condiciones para

la realización del III Congreso Pedagógico Nacional, que será la culminación de un proceso que comienza en las regiones, con talleres en cada municipio y que llegará a las mesas de trabajo junto con otras organizaciones sociales, para construir entre todos, esa visión de otra escuela y otros maestros que reclama el Movimiento Pedagógico.

Existe, entonces, un renovado interés por la sistematización de las experiencias alternativas de maestros y maestras en todos los campos de la pedagogía, la didáctica, la evaluación y el trabajo comunitario, con el fin de ponernos al día con los cambios de época frente a la globalización, la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías. Abrir paso a los nuevos actores desde el Estatuto Docente 1278 y articularlos con un gesto ético de respeto y acogida al proyecto de la Federación, es también compromiso de lucha por un estatuto de la profesión docente, por una financiación adecuada y por la participación cada vez más activa y beligerante en el análisis y toma de decisiones de la política pública en educación.

Nunca como hoy los procesos de formación docente habían acumulado tanta producción investigativa en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales, pero también nunca como ahora la ofensiva neoliberal había penetrado de manera tan irrespetuosa y controladora en la vida de los maestros y de las instituciones escolares. Es urgente tomar un segundo aire y reconocernos colectivamente en la reflexión sobre nuestra práctica pedagógica y en la organización sindical para hacer valer nuestros derechos y enfrentar con inteligencia y dignidad el abuso mediático en la estigmatización de nuestra profesión. El Ministerio de Educación solamente tiene en cuenta a los maestros para exigirles cumplimiento de estándares e indicadores de calidad, pero los invisibiliza cuando se trata de construir política pública en educación; y es por esto por lo que ya es hora de presionar como sujeto colectivo los cambios que requiere nuestra sociedad, sacando lo mejor de nuestras experiencias y ponerlas junto a los movimientos sociales que se avecinan.

La pandemia no puede ser la disculpa para reducir el presupuesto, dilatar las negociaciones y culpabilizar al magisterio. La lucha contra el coronavirus solo puede librarse junto con la lucha por una mejor educación que financie mejores condiciones para su ejercicio. Se precisa una educación para el pensamiento que es la que toma de distancia de los lugares comunes de la ideología del gobierno de turno y nos hace sospechar que el problema no se reduce solamente a datos estadísticos sobre vacunas y a la búsqueda de la inmunidad de rebaño.

La lucha por la vida es también la lucha por las condiciones para una vida digna que solo es posible a través de la educación, es esta la relación inevitable entre pedagogía y política. La pobreza es una amenaza mayor que el virus.

William Henry Velandia Puerto
Presidente de FECODE

El legado del maestro de maestros, Abel Rodríguez Céspedes

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino se hace camino al andar. Al andar se hace el camino y, al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar. Hace algún tiempo en ese lugar, donde hoy los bosques se visten de espinos, se oyó la voz de un poeta gritar: Caminante no hay camino, se hace camino al andar, golpe a golpe, verso a verso.

“CANTARES”, CANCIÓN Y POEMA DE ANTONIO MACHADO Y JOAN MANUEL SERRAT.

La elaboración y materialización de una avanzada política educativa pública en Colombia, durante fines del siglo XX y comienzos de la presente centuria, fueron lideradas o tienen la impronta del Maestro Abel Rodríguez Céspedes: la conquista del Estatuto Docente o decreto 2277 de 1979, el decisivo impulso del Movimiento Pedagógico desde 1982, la financiación estatal de la educación consignada en la Constitución Política de 1991 y, como consecuencia de los dos anteriores hechos, el debate y los avances conquistados por el Magisterio en la Ley General de Educación. Y, por supuesto, la transformación y la gratuidad plena de la educación en la Capital de la República, como Secretario de Educación entre 2004 y 2009.

La historia de la educación en la Colombia republicana, nos enseña que los principales logros de la comunidad educativa, salvo algunas excepciones ocurridas especialmente en el siglo XIX, no tuvieron su origen en los sucesivos gobiernos, sino en los movimientos sociales liderados por los estudiantes y/o los profesores, es decir desde abajo. El Maestro Abel, también se ocupó de ello, contribuyendo a consolidar a FECODE y a crear la Central Unitaria de Trabajadores, reconocidos baluartes de la movilización social en la defensa y materialización de los derechos humanos y fundamentales. Análogo sentido, también le imprimió a la lucha política, razón por la cual, fue partícipe o creador de primera línea de movimientos y agrupamientos alternativos.

Imposible abarcar en el presente editorial la totalidad de su legado. En virtud de lo cual, destacaremos, a renglón seguido, algunos de sus aportes que mantienen su vigencia y, a la vez son, objeto de implacable persecución por el actual régimen político que dirige el Estado en Colombia.

La libertad de cátedra, sin la cual es imposible el avance del conocimiento, como también, la férrea defensa de la autonomía, la democracia y el gobierno escolar, son trascendentales derechos, logrados de manera explícita en sus realizaciones. Dos inmensos ejemplos.

El primero. El Estatuto Docente de 1979, consolidó el carácter profesional de la docencia y garantizó la libertad de cátedra, protegiendo al educador del despido por exponer o sustentar sus puntos de vista pedagógicos, académicos, científicos o, por ejercer su independencia política ante los gobiernos u otros órganos extraños a la Escuela. En virtud de lo cual, la estabilidad laboral se constituyó en un poderoso derecho que sustenta la democracia en las instituciones educativas y el bienestar.

El Estatuto Docente, así concebido es pilar fundamental de una avanzada política educativa pública, imprimió un significado más amplio y universal de la dignificación de la profesión, contribuyó a la cohesión de la comunidad académica y de la masa crítica que requiere una nación para su desarrollo y bienestar.

El segundo ejemplo. Décadas después como Secretario de Educación, lideró el congelamiento de las concesiones escolares, iniciado en las tres administraciones anteriores. Estas desconocen los trascendentales derechos mencionados, alcanzados como fruto de la lucha bicentenario de la comunidad educativa, imponen relaciones laborales indignas propias del siglo XIX y se alzan con el presupuesto estatal de la educación. Es decir, funcionan como una especie de enclaves medievales o coloniales en la Escuela.

La Secretaria de Educación, bajo la dirección del Maestro de Maestros, no se detuvo allí. Además, destinó los recursos a la construcción y reconstrucción de más de 272 colegios públicos administrados directamente por el Estado, lo que significó la vinculación de 18.300 colegas, reivindicando el ingreso por concurso. Este enorme acto de coherencia, le costó la implacable persecución del establecimiento neoliberal, prohibiéndole para siempre ejercer la administración pública.

Su infame destitución en 2009, no pudo detener *la conquista de la gratuidad plena de la educación un año después.* Es decir, celebramos como corresponde el bicentenario del Grito de la Independencia.

En formación docente, innovación pedagógica e investigación educativa, coincidió con la propuesta de la ADE, orientada desde el Comité Distrital de Capacitación Docente –CDCD– en 2006 y, por el conjunto del sector educativo, para que el Magisterio se consolidara como comunidad académica. Entendiendo que, el derecho a la formación permanente se materializa con la financiación estatal, inició el proceso de formación posgradual apoyado fundamentalmente con recursos de la Administración, se crearon los equipos pedagógicos por localidad constituidos por maestros y maestras, para que contribuyeran como pares

a la sistematización de las experiencias de sus colegas. También fortaleció el programa “*Maestros que Aprenden de Maestros*”, impulsó las redes académicas, contribuyó a que el IDEP retomará su esencia y avaló la conformación del Comité Distrital de Capacitación Docente, integrado mayoritariamente por representantes de la comunidad educativa y académica, respetando sus orientaciones y el papel establecido en la Ley General de Educación.

Tan trascendentales realizaciones en menos de seis años como Secretario de Educación, nos invita a entender la importancia del Movimiento Pedagógico, como reflexión permanente sobre lo que le es propio. Pero también para materializar una política educativa pública en los tiempos cortos o prolongados que nos brinde la lucha política para ejercer la administración pública, el gobierno y, ojalá, la dirección del Estado en favor de la población.

Tal concepción implicó, una histórica batalla en el campo de las ideas e ideologías, especialmente en la denominada izquierda, sobre si se podrían o no hacer cambios sustanciales en la educación, estando aún bajo el predominio político de un Estado en manos de fuerzas regresivas y/o de clases sociales que representan el capitalismo, o si solo era posible cuando este sistema económico fuera derribado.

La generación de estudiantes y jóvenes maestros, entre ellos Abel, participaron directamente o indirectamente del Movimiento Estudiantil de 1971, que tuvo como principal objetivo que fuesen los estudiantes, profesores e investigadores quienes mayoritariamente conformaran los órganos de gobierno de los instituciones educativas para que determinen el rumbo académico de las mismas con el propósito de garantizar que se enseñe lo más avanzado del conocimiento en favor de la nación y la población.

Esta intensa lucha sobre la educación en los albores de los años setenta, brindó una formidable experiencia a las nuevas generaciones de maestros, maestras, académicos y, por supuesto, a los dirigentes a quienes les correspondió construir y defender los pilares sobre los cuales se soporta el Estatuto Docente de 1979, impulsar la irreversible iniciativa del Movimiento Pedagógico, materializar las conquistas consignadas en la Ley 115 de 1994 y, convertir cada pliego de peticiones de FECODE, en síntesis de una avanzada política pública educativa y social, que pugna por la universalización del derecho a la educación, el avance del conocimiento y la dignificación de la labor pedagógica para toda la comunidad educativa y académica.

Los aportes mencionados son producto de la batalla de sucesivas generaciones de estudiantes y profesores a nivel orbital. Análogo proceso a nivel nacional. Pero liderar su

materialización, junto con valerosos equipos de hombres y mujeres de pensamiento diverso, construir confianza entre ellos, lograr acuerdos, halar en una misma dirección y, concretar trascendentales logros sin contar con el poder del Estado, en una sociedad en que las fuerzas oscurantistas lo controlan, sintetiza la inmensidad y la razón del título del Maestro de Maestros.

Defender el legado del Maestro Abel Rodríguez, trae consigo ponerlo a salvo de la retórica y de la “frialidad dolosa” de los académicos cooptados, como los caracterizó Jorge Eliecer Gaitán. O de limitar la educación a “*un asunto de tecnócratas*”.

Mantener vivo su legado, implica refrendar nuestro compromiso de animar que, el Movimiento y el III Congreso Pedagógico se nutran de la diversidad de los pueblos, territorios e integrantes de la comunidad educativa, académica y científica del país.

También significa la indeclinable defensa de la educación en condiciones dignas, salvaguardando la vida y la salud, la universalidad y la suficiente financiación estatal, la función social de la escuela, el carácter profesional de la docencia, la libertad de cátedra, la autonomía, el gobierno y la democracia escolar y, el conjunto de los logros consignados en la Ley General de Educación; la existencia del magisterio estatal, de la educación pública y de la Escuela Territorio de Paz. Y, por supuesto, el respaldo decidido a la reconquista de un estatuto docente que dignifique la profesión. Todo lo anterior, amenazado por un régimen que pretende regresarnos a la oscura época de la historia de Colombia conocida como la Regeneración, a través de normas, proyectos de referendo y/o de ley, actualmente “debatidos” en el Congreso de la República.

El legado también invita a respaldar por convicción a FECODE, ante el despiadado ensañamiento del régimen, desatado solo porque representamos un baluarte de la movilización social que agrupa a gran parte de la inteligencia nacional e inclina la balanza con decisión al favor del Estado social de derecho.

Sin titubeos, sin tibiezas.

Colombia, abril 22 de 2021

Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE

Comunicado de FECODE. Conclusiones de la Junta Directiva Nacional Virtual



El pasado 23 de febrero la Junta Nacional sesionó de manera virtual, contando con la participación de 84 de un total de 90 delegados oficiales. Escuchada la intervención del politólogo León Valencia Agudelo, director de la Fundación Paz y Reconciliación en torno a la Coyuntura Política y contextos, y al Director de la Escuela Nacional Sindical Carlos Julio Díaz sobre Negociación colectiva, escenarios, dificultades y posibilidades, se realizó la presentación del pliego de peticiones 2021, sustentado y analizado por los participantes a la Junta Nacional; de igual forma se procedió a presentar la comisión negociadora.

Tanto el plan de acción 2021, el pliego y la comisión fueron aprobados por unanimidad.

Las siguientes son las conclusiones:

- Respaldo del paro, jornadas de movilización, convocatorias y orientaciones de la CUT.
- Radicar los pliegos de peticiones nacionales y regionales el día 26 del mes y año en curso, en escenarios y acciones de movilización.
- Exigir el cumplimiento de los acuerdos pactados en pliegos anteriores, la continuidad de la negociación y la materialización de los mismos.
- Exigir el derecho integral, decente y digno de salud para el magisterio y sus familias. El Ministerio de Educación, es el responsable directo de garantizarlo como fideicomitente y no puede continuar de espaldas a esta realidad.
- Exigir la democratización de la vacuna, oportuna, segura y se considere al magisterio y los estudiantes que correspondan dentro de las primeras líneas de aplicación.
- Reiterar la exigencia por el respeto de la ley que otorga los permisos sindicales a los dirigentes regionales del magisterio.
- Respaldo a la lucha que libran los docentes provisionales, adelantar acciones de veeduría en el proceso del concurso especial docente para zonas afectadas por el posconflicto, convocado mediante el Decreto 882 de 2017.
- Expresar nuestra oposición a las políticas direccionadas a los ajustes de planta vía las figuras de reorganización, institucionalización, nivelación y fusiones, aplicando relaciones técnicas descontextualizadas, exigir que estas medidas se suspendan en las Entidades Territoriales, puesto que conllevan a la tercerización y a la reducción de las plantas de personal.

- Denunciar los traslados arbitrarios y masivos de docentes y directivos docentes efectuados en varias regiones del país.
- Hacer efectiva la jornada de verificación de condiciones previas en todas las I.E. en los tiempos definidos en la Circular, liderado por los compañeros de las juntas directivas departamentales, y las subdirectivas Municipales, cuyo objetivo central radica en revelar con que se cuenta y lo que necesitamos para una educación con condiciones dignas.
- Exigir la apropiación de mayores recursos económicos y garantías para la escuela del retorno. Defender y propender por el fortalecimiento de los recursos para los programas de transporte y alimentación escolar que deben ser entregados en bonos para las familias, hasta tanto continúe la estrategia de educación en casa
- Exigir que los programas de postprimaria, se conviertan en instituciones regulares y se nombren los docentes necesarios.

Una vez más se ratificó que los maestros estamos listos para volvernos a encontrar en la escuela del retorno presencial, pero quien no está listo es el Gobierno Nacional, las condiciones de las Instituciones Educativas, las inversiones, los recursos, las garantías, las adecuaciones, las adaptaciones, la salubridad y bioseguridad, reivindicamos y reivindicaremos la escuela de, en y para la vida. La unidad nos fortalece, llamamos a mantener el estado de alerta, a estar atentos a las orientaciones, convocatorias y acciones de movilización social, que se programen institucionalmente por Fecode y sus sindicatos filiales.

En tiempos difíciles y escenarios complejos, vamos unidos con Fecode, comprometidos, en defensa de la vida, la paz, la salud, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.

Radicación Pliego de Peticiones 2021



El pasado 26 de febrero, FECODE radicó ante el Ministerio de Educación Nacional, el Pliego de Peticiones 2021, en el marco del Decreto 160, que reglamenta el procedimiento para adelantar la negociación colectiva entre entidades públicas y sus asociaciones sindicales.

Dicha radicación se realizó con un plantón en Bogotá y en otras ciudades; los docentes realizaron diferentes movilizaciones con todas las medidas de bioseguridad, para respaldar el pliego nacional y los pliegos regionales.

Estos son los 5 ejes centrales que se enmarcan en el Pliego de Peticiones:

1. **Implementación de los acuerdos en el marco de la presente negociación:** este punto recoge los acuerdos que aún están pendientes por cumplir del 2019, entre ellos el proyecto de acto legislativo de reforma constitucional al sistema general de participaciones, la implementación de la jornada única, el consenso de la nueva fórmula de relaciones técnicas, la expedición del cronograma a los cursos de formación de la tercera cohorte y la expedición de la norma modificatoria del decreto 1655, entre otros.
2. **Dignificación de la profesión docente:** este eje aborda los temas relacionados con la definición de la continuidad y los porcentajes del proceso de nivelación salarial para los años 2023, 2024 y 2025, la concurrencia del estado en el pago de las deudas al magisterio por diferentes conceptos laborales, el reconocimiento y respeto de las condiciones laborales y los derechos de carrera de los directores rurales, los docentes afrodescendientes y etnoeducadores y la regulación de la situación laboral y salarial de los provisionales.
3. **Bienestar de los educadores:** este punto comprende lo que tiene que ver con la aprobación de las cesantías para planes y programas de vivienda del magisterio con el FNA, y el fortalecimiento financiero de los juegos del magisterio y el encuentro folclórico cultural docente.
4. **Salud, prestaciones sociales y Fomag:** el cuarto eje del pliego está orientado a que se reconozca la covid-19 como enfermedad profesional, a la construcción y elaboración del nuevo pliego de condiciones y manual de contratación de los servicios médicos asistenciales y a la implementación del sistema de seguridad y salud en el trabajo.
5. **La escuela de la presencialidad:** el último capítulo recoge el tema de la escuela biosegura, con las condiciones previas exigidas por la Unicef y la OIT, la apropiación de recursos adicionales para atender la educación en la vigencia 2021, el respeto de la jornada laboral y escolar en medio de la pandemia y la inclusión de los educadores como población prioritaria para la aplicación de la vacuna.

Paralela a la radicación del pliego nacional del magisterio, en el país también fueron radicados varios pliegos regionales en medio de jornadas de movilización.

Jornada de verificación de condiciones en las instituciones educativas públicas



El pasado 17 de febrero se lanzó la jornada de verificación de condiciones en las instituciones educativas públicas del país. En unidad de acción, el Comité Ejecutivo, las 33 filiales y con el apoyo de Subdirectivas Municipales y/o De

legados Sindicales Institucionales, se adelantará dicha actividad de manera articulada y se acompañarán las asambleas, plenos y otras dinámicas que se convoquen para difundir y ejecutar las siguientes acciones:

- La jornada de verificación se realizará en todas las Instituciones Educativas públicas, iniciando por las que ya están en proceso de Alternancia.
- Se aplicarán dos formatos, uno general para cada establecimiento y otro anexo para cada aula de clases.
- Se requiere convocar una comisión de verificación de condiciones reales en la escuela, conformada por integrantes del sindicato, consejo directivo, autoridades locales, medios de comunicación locales o comunitarios y solicitar el acompañamiento de los organismos de control. Se recomienda grabar lo ocurrido durante el desarrollo de la actividad, tomar registros fotográficos, testimonios y recoger evidencias.
- Se deben garantizar las condiciones de bioseguridad a los participantes.
- Los formatos se llenarán en línea, con el objeto de levantar una base de información para así, construir un diagnóstico nacional, los mismos se deben completar particularmente, para que cada I.E. pueda disponer, comprender el instrumento y generar las acciones pertinentes.
- La finalidad central de esta jornada radica en comprobar y revelar con qué se cuenta y lo que se requiere hoy en los espacios educativos para retornar, que la comunidad educativa conozca las realidades institucionales, hacer la verificación y difundir los resultados por los canales oficiales de la Federación, los sindicatos, y medios comunitarios; así exigir de manera unificada condiciones previas, verificables, dignas y garantías para la vida, la salud y la educación de las comunidades.
- Formularios de verificación de condiciones.
- Los dos formatos del listado de chequeo para las Instituciones Educativas y el de aulas, respectivamente, podrán diligenciarse de manera rápida y segura a través del siguiente link <https://fecode.edu.co/index.php/publicaciones/comunicados/formularios-bioseguridad.html>
- En cada uno encontrará preguntas que podrá contestar, unas en texto y otras seleccionando una de dos opciones posibles; las marcadas con un asterisco (*) de color rojo son de carácter obligatorio. El listado de chequeo para las I.E., consta de cuatro partes, y el formato de aulas de una sola parte que se pueden llenar de manera ágil, al pasar de cada sección se irán guardando sus respuestas, al final dé 'Enviar' a los formularios debidamente diligenciados. Se debe disponer de una buena conexión a Internet.
- Los formatos se pueden trabajar desde cualquier dispositivo electrónico. Todos sus datos estarán protegidos y manejados de acuerdo con la Ley 1581 de 2012. Ante cualquier duda o problema puede escribir a verificacion@fecode.edu.co.

Día Internacional de la Mujer 8M



El 8 de marzo nos permite conmemorar y reivindicar las acciones realizadas por las mujeres quienes, de forma organizada y de manera beligerante han empuñado, el propósito de conquistar sus derechos y los de la clase trabajadora, también nos concita hacer el reconocimiento a los aportes que han hecho a la producción de la riqueza social, el desarrollo de los pueblos, el sostén de la economía del cuidado y la construcción de la paz. Se trata de resaltar este día y de brindar las herramientas y espacios necesarios para fortalecer el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género, como elementos esenciales para el progreso mundial.

La situación de explotación de las mujeres trabajadoras, en especial, las obreras textiles en los países industrializados, marcó el inicio de la lucha de la mujer en el mundo a finales del siglo XIX, quienes se manifestaban contra las precarias condiciones laborales y apoyaron los procesos revolucionarios de la época. Esa historia y la que hoy día a día se teje en el mundo entero, es la que cada 8 de marzo conmemoramos, reclamamos los derechos que han sido vulnerados y rendimos homenaje de reconocimiento a su histórica lucha, por alcanzar el goce efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos.



FECODE trabaja por la defensa de la educación pública estatal y las reivindicaciones generales de la clase trabajadora, nos unimos en todo el país con el movimiento social de mujeres a las movilizaciones de clases, sociales y feministas en defensa de los derechos humanos, laborales, sexuales y reproductivos de las mujeres y para exigir que se reconozca y visibilice su libertad

y autonomía sin distinción de raza, etnia o grupo identitario, rechazamos las violencias machistas y estructurales, que constituyen una forma brutal de dominación y opresión derivadas del sistema patriarcal. Propendemos por reformas estructurales en nuestro país, para que las libertades sean posibles, en tal sentido rechazamos el Gobierno autoritario y fascista de Iván Duque, cuyas políticas agravan las condiciones de la mujer, aumenta los niveles de pobreza, profundizan las desigualdades y el desempleo.

En el Día Internacional de la Mujer, FECODE, ratifica su compromiso por una educación y formación hacia una nueva generación de igualdad, libertad y respeto a la vida y los derechos humanos. Expresamos a las maestras colombianas, nuestro más sentido reconocimiento por su aporte a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria desde la educación y la cultura.

Hacemos el llamado a los sindicatos filiales a liderar, impulsar, realizar y participar de las actividades conmemorativas del 8 de marzo y a difundir ampliamente los documentos orientados desde la Secretaría de Género, Inclusión e Igualdad y a desarrollar la campaña "EN UNIDAD POR NUESTROS DERECHOS", en el marco del cumplimiento del plan de trabajo y acción de la Federación.

Homenaje gratitud y reconocimiento a Sandra Yaqueline Rodríguez Zambrano (Q.E.P.D.)



6 de Marzo 2021

El Comité Ejecutivo de FECODE lamenta con profundo dolor el fallecimiento de nuestra compañera docente y amiga: Sandra Yaqueline Rodríguez Zambrano, integrante de la Comisión de Derechos Humanos de Fecode. Luchadora incansable, dedicó toda su vida a la defensa de la educación, del magisterio, los derechos humanos, de las mujeres y la paz del país. Nuestras sinceras condolencias y abrazo solidario a su familia, compañeros, a su equipo político y de trabajo, a sus amigos y comunidad educativa.

Será para siempre un ejemplo de liderazgo femenino.

Preparación editorial de agenda:
Katherine Tobón Vera

VI Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía

nuevos **ESCENARIOS**
SUJETOS
ESCUELAS nuevas

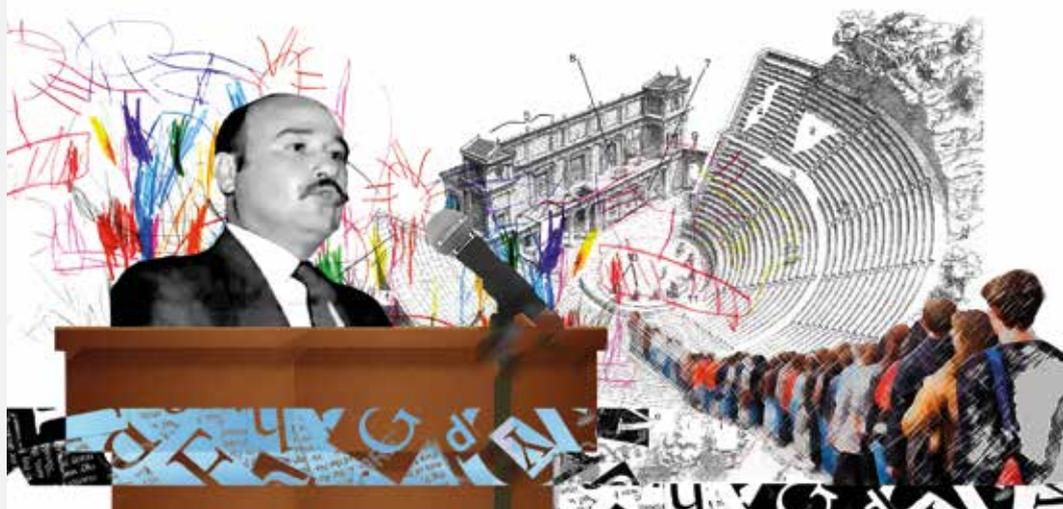
11-15
OCTUBRE
Freire y la Educación Contemporánea 2021



<https://congresoip.com/>

Obstáculos, hitos y compromisos de los **maestros colombianos**

Discurso pronunciado por Abel Rodríguez Céspedes, Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, en el acto de instalación del Primer Congreso Pedagógico Nacional, 1987.



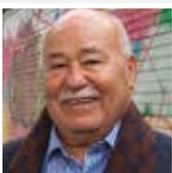
Obstáculos y dificultades

Salvo algunos momentos radiantes, como los de la “escuela nueva” de don Agustín Nieto Caballero y la Escuela Normal Superior, en los cuales el saber pedagógico floreció esplendoroso, salvo esos momentos efímeros y localizados, desde el triunfo interminable de la Regeneración, la escuela y los maestros hemos vivido un extrañamiento sistemático del saber y la cultura. La escuela, en cuanto no se le ha dado la dimensión de constructora y transformadora de cultura, y los maestros, por cuanto no se nos ha posibilitado el encuentro y la recreación ni de nuestro propio saber, el saber pedagógico, ni de los saberes específicos.

Entre claros y oscuros la historia contemporánea de la escuela y los maestros ha transcurrido bajo la subordinación y la instrumentalización.

A esa extrañación, unas veces impuesta en forma abierta o sutil, y otras veces provocada, han contribuido diferentes factores. Uno, el autoritarismo estatal en la dirección y orientación del sistema educativo, establecido a través de la exclusión total de los maestros y la comunidad de la definición de los destinos y el porvenir de la educación y de la reglamentación cada vez más minuciosa de la enseñanza, todo lo cual ha llevado a la pérdida de autonomía del maestro. Dos, el despojo de la educación de su sentido y proyección cultural histórica, mediante la sujeción de sus fines y funciones a conveniencias socio-económicas coyunturales no propiamente de interés nacional.

Tres, la marginación de la educación del escenario de las controversias ideológicas y políticas, su desideologiza-



Abel Rodríguez Céspedes (q.e.p.d.)

Ex presidente de Fecode. Constituyente 1991.
Ex viceministro de Educación Nacional.
Ex secretario de Educación de Bogotá.
Fundador de la Revista *Educación y Cultura*
y el Movimiento Pedagógico

ción y apolitización; como si se hubiera proclamado: No importa el hombre, su ética y su moral, sólo lo que sabe hacer, su oficio. Y cuatro, la sumersión del maestro en el reino de la necesidad y la desesperanza y su precaria formación y capacitación, que le han ocasionado una apropiación acrítica de las teorías educativas en boga.

En el decenio de los sesenta se empieza a introducir en el país una enseñanza estructurada alrededor de la concepción y la práctica del currículo. La educación entra en el destino del aprendizaje por objetivos. “La enseñanza para el aprendizaje se fundamenta en un conjunto de presupuestos teóricos, basados en una supuesta neutralidad científica y se inspira en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, que proponen que la acción de enseñar se reoriente hacia un hecho “objetivo” y operacional. De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico. Se articula aquí una nueva teoría educativa, que partiendo del aprendizaje, afina sus procedimientos para convertir la enseñanza en una mera acción instrumental que permita obtener la máxima eficacia y el máximo rendimiento, eliminándole el carácter de acontecimiento complejo, cultural y de saber. (Martínez Boom).

Simultáneamente a la instrumentación de la enseñanza se afianza una nueva estrategia dirigida a constreñir la educación a un hecho de carácter administrativo. Resultado de esta combinatoria es la separación de la enseñanza del conocimiento y la experimentación científica, su distanciamiento de la práctica social y su mayor apego al confesionalismo.

Extrañados de nuestro saber, quienes menos nos ocupábamos de los problemas propios de la enseñanza y su disciplina, la Pedagogía, éramos los maestros. Agobiados por unas condiciones de vida y de trabajo infames y alienantes, y avasallados por ese alud de órdenes, medidas y reformas legales, los maestros veníamos perdiendo

la palabra y el derecho legítimo a decidir sobre los asuntos que atraviesan nuestra vida y nuestra práctica. La lucha por el reconocimiento de los derechos inherentes a nuestra condición de trabajadores asalariados, tan válida como justa, y el administrativismo educativo, tan inútil como corruptor, casi logran anegar por completo el campo de nuestra acción individual y colectiva.

En la medida en que nuestro estatuto social e intelectual se envilecía, apenas acertamos a radicalizar las luchas reivindicativas y el rechazo a las reformas y políticas del Estado, muchas de las cuales lograron imponerse, no obstante su carencia de legitimidad. Creyendo que la “dignificación profesional”, así se postuló desde los comienzos de nuestra vida sindical, llegaría con el mejoramiento de las condiciones laborales y la exhibición de una gran beligerancia sindical, nos limitamos a actuar como si la educación tuviera suceso en las oficinas del Ministerio y las Secretarías de Educación, y no en las aulas, con los niños y los jóvenes; como si el poder de nuestro saber hubiese sido hipotecado a las normas y planes y proyectos del gobierno. Al cabo de tantos avatares vimos que ni lo uno ni lo otro nos era acariable: ni nuestras condiciones de vida mejoraban sustancialmente, ni lográbamos dignificarnos en el ámbito social y del saber.

Entre tanto, dos fenómenos corrían paralelos: la educación se precipitaba en una crisis cada vez más profunda, y nuestra identidad de maestros se

desvanecía. No obstante esta realidad, unas ganancias valiosas quedan en nuestro haber: la configuración del magisterio como movimiento social organizado, provisto de un alto grado de independencia y capacidad para trazarse autónomamente sus propios rumbos y metas; el reconocimiento y potenciación de su misión cuestionadora; la calidad de interlocutor válido de las autoridades educativas gubernamentales y la superación de situaciones laborales insostenibles. Sin este trasegar, el magisterio nacional no estaría en la búsqueda en que hoy se encuentra.

La crisis de la educación colombiana es una crisis global. No es solamente financiera y administrativa; al fin y al cabo estos problemas le vienen de afuera, de la incapacidad del Estado para atender las que son sus obligaciones fundamentales en materia educativa. La crisis abarca todos los aspectos: el filosófico, el pedagógico y el cultural. Su manifestación más evidente es la insatisfacción generalizada de la inmensa mayoría de la opinión pública con la calidad y los resultados del proceso educativo, con el tipo de hombre que esta formando y el tipo de cultura que esta desarrollando.

El alarmante deterioro de la calidad de la educación se explica, en primer lugar, por el ya registrado exilio de la escuela y el maestro del saber y la cultura; y en segundo lugar por una serie de fenómenos, tales como, la carencia de unos fines y propósitos educativos socialmente compartidos y concomitantes con las exigencias del mundo

...La crisis abarca todos los aspectos: el filosófico, el pedagógico y el cultural. Su manifestación más evidente es la insatisfacción generalizada de la inmensa mayoría de la opinión pública con la calidad y los resultados del proceso educativo...

contemporáneo y de una sociedad que busca avanzar hacia el progreso material y espiritual, hacia el reino de la libertad; así como por el deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza y de las condiciones de vida de la niñez y la juventud. Todo lo cual se compendia en una enseñanza centrada en el aprendizaje y no en la formación y en una escuela marginada de los avances de la ciencia y de las necesidades presentes y futuras del individuo y la sociedad.

Desde que la crisis comenzó a manifestarse, los ideólogos de la política educativa estatal pretendieron que la coacción y la instrumentalización eran las vías expeditas para superarla. La Pedagogía, como disciplina propia de la enseñanza, fue desechada; en su remplazo se echó mano de la tecnología. Se entronizaron, entonces modalidades de enseñanza desconocedoras de la función cultural de la educación: Educación programada, educación sin maestros, educación a distancia, currículo a prueba de maestros; políticas administrativas como la autogestión comunitaria, la autofinanciación y la descentralización. En fin, todo un recetario de proceso y medidas decretados desde arriba, que podrían llegar a la ampliación de la cobertura escolar y a aliviar las obligaciones financieras del Estado, como es su propósito inconfesable, pero jamás a resolver el deterioro intelectual y cultural de la educación.

La crisis de la educación no será posible resolverla desde arriba, ella es resultado del vacío ético y cultural existente en nuestra sociedad y expresión de la imposibilidad histórica del Estado actual para formular una política educativa que llegue a toda la Nación, plantearse una reforma moral y cultural y propiciar un sistema educativo capaz de crear instituciones formadoras de maestros de alto nivel académico, y particularmente de maestros. El resultado de todo este acontecer es un sistema educativo, o mejor varios sistemas educativos, sin identidad y sin rumbo cierto. Un sistema educativo

en el cual el maestro ha venido convirtiéndose en un elemento accesorio, el alumno en un objeto receptor de información y manipulador de instrumentos, como cualquier computador o robot, y la enseñanza en un impartir disparatado de datos y mensajes.

Una escuela libre y verdaderamente pública y un maestro autónomo y apertrechado intelectualmente, son las condiciones básicas para devolverle a la educación su dimensión de constructora y transformadora de cultura.

Hitos de luz

Pero en medio de ese conjunto de avatares y tal vez como producto de esa pasión inmensa por conquistar lo que está más lejano, que caracteriza a los hombres que se atreven a hacer historia -historia amable-, los maestros contamos con una tradición histórica que nos llena de vitalidad. Verdaderos hitos de luz, no sólo como visión optimista del pasado, sino también como reconocimiento de la tragedia. Personajes y movimientos que es preciso reivindicar en esta nueva búsqueda de nuestra identidad, para que el maestro se reconozca en una tradición apoyada en un instinto histórico constructivo, que destierre esa visión de árbol torcido que los de arriba han propalado.

Personajes como Simón Rodríguez, paradigma de maestros, el maestro del Libertador, quien destella por su capacidad de originalidad y su combate al formalismo en Pedagogía; el maestro americano que se negó a copiar modelos, sin renunciar al examen crítico de las teorías generales.

Movimientos como el instruccionalista de la segunda mitad del siglo pasado, gestor de la reforma que por primera y única vez instituyó en la historia de nuestro sistema de enseñanza, la educación laica, gratuita y obligatoria. Reforma que vinculó estrechamente la educación a la constitución de la nacionalidad, le señaló como misión principalísima formar ciudadanos según una ética de lo público y colocó

al maestro como eje de esta empresa, otorgándole completa autonomía en los asuntos de educar al hombre.

Bajo la Reforma Instruccionalista fueron adoptados los métodos pedagógicos más avanzados de ese entonces, los métodos de la enseñanza objetiva, basada en los principios de Pestalozzi, el prototipo de la ética pedagógica, el maestro que hizo de su vida un compromiso con los niños y con las empresas de producción pedagógica, quien nos recordara que la palabra profesor no significa predicación, sino profesar frente al saber.

“Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional. Esta es la razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional.”

La Escuela Normal fue una institución fuerte, que enseñaba Pedagogía teórica y práctica y contaba con un instrumento informativo, editado por la Dirección General de Instrucción Pública, llamado el periódico de la Escuela Normal, que permitía a los maestros conocer el estado de instrucción pública en los países europeos y americanos. Se buscaba formar un maestro capaz de la elaboración y apropiación de la cultura pedagógica universal, tal como lo hizo José María Triana en la primera mitad del siglo XIX, al adaptar el sistema de enseñanza mutua de Lancaster a las condiciones de la sociedad de ese entonces.

Con razón algunos historiadores reivindican esta época como “la Edad Dorada de la educación colombiana”.

En el campo de la Pedagogía, la obra, los ideales, y en especial en cómo se construye una opción pedagógica y educativa, don Agustín Nieto Caballero, es una fuente importante para los propósitos que animan hoy al Movimiento Pedagógico.

Nieto Caballero enfrentó en su época, a las fuerzas que representaban el pasado en la educación, pero las enfrentó creadoramente, a través de la

formulación de un discurso pedagógico, del rescate de la Pedagogía como parte vital de la educación, la crítica a la práctica pedagógica de su momento, la formulación de un nuevo tipo de maestro, la reformulación de los fines de la educación para ponerlos a tono con las transformaciones socio-económicas y culturales de los años veinte y la creación de instituciones de saber como el Gimnasio Moderno; arduo y creador proceso que en su conjunto produjo cambios substanciales en la educación colombiana.

En materia de formación de docentes, la Escuela Normal Superior, creada en 1936 y lamentablemente desaparecida en 1952, constituye quizás, la experiencia más rica como institución de saber pedagógico y educativo en el presente siglo, en cuyo rescate histórico debemos empeñarnos.

La Escuela Normal Superior fue pionera en la formación de maestros ligados a la investigación y a la docencia. Allí se formó una generación de educadores que lograron una gran incidencia en la vida cultural del país, exponentes del rol intelectual del maestro. Figuras como Darío Mesa, Virginia Gutierrez de Pineda, Roberto Pineda Giraldo, Jaime Jaramillo Uribe, Alicia Dussán de Reichel-Dolmatoff, se formaron en la Normal Superior y tuvieron como sus maestros a figuras intelectuales de la talla de Darío Echandía, Rafael Bernal Jiménez, Agustín Nieto Caballero, Francisco Socarrás, Luis Eduardo Nieto Arteta, Paul Rivet, Abel Naranjo Villegas, Rafael Maya, Antonio García, Eduardo Carranza y José de Recasens.

La Normal Superior no fue sólo un centro de formación de maestros, fue también el germen de importantes centros intelectuales en el campo de las Ciencias Sociales, tales como el Instituto Etnológico Nacional, que años más tarde se convirtió en el actual Instituto Colombiano de Antropología, el Instituto Caro y Cuervo, la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Instituto Indigenista Colombiano y el Instituto de Filosofía y Economía, adscrito a la Universidad Nacional.



La secular ausencia del magisterio en la definición de los destinos de la educación y su quehacer pedagógico, fue alterada fugazmente en el Congreso Pedagógico de 1917, establecido por la ley 61 de 1916. Convocado y organizado por el Ministerio de Instrucción Pública, tuvo como propósito sentar las bases para una reforma nacional de la educación, mediante la consulta y participación del conjunto del magisterio.

Partiendo de los maestros organizados en Liceos Pedagógicos en cada municipio, pasando por las Asambleas Pedagógicas Departamentales y culminando en un Congreso Nacional realizado en la capital del país, el Congreso Pedagógico de 1917 no fue sólo un encuentro consultivo sino ante todo legislativo, es decir, que sus conclusiones fueron un mandato que el Estado convirtió en ley, sin desviar o alterar sus propósitos y conclusiones.

Con las limitaciones propias de ser una iniciativa estatal, el congreso Pedagógico de 1917 tiene la virtud de señalarnos, setenta años después, que en una época de nuestra historia el magisterio colombiano fue gestor y protagonista de los cambios educativos y pedagógicos.

Guardadas las proporciones en cuanto a propósitos y resultados, el Congreso Pedagógico de 1966, el último

que se ha realizado en el país, fue un foro en el que por primera vez el magisterio participó a través de su organización gremial.

Al poner en marcha el Movimiento Pedagógico, hemos encontrado satisfactoriamente que los intentos por disolver la naturaleza intelectual del maestro no han triunfado definitivamente. Que es posible recuperar la capacidad de saber de los maestros. Que no obstante el exilio del saber a que ha sido sometida la escuela, en el país se ha producido y se produce ciencia, y esta ciencia ha pasado por la enseñanza, y principalmente por la enseñanza pública.

Nuestro compromiso

En 1982, después de veinte años largos de actividad sindical y habiendo ganado, como producto de una lucha tesonera, un importante grado de conciencia sobre el compromiso social y cultural del maestro, FECODE tomó una decisión histórica: abarcar en su acción, además de la lucha reivindicativa y contestataria, la cual seguirá haciendo parte de nuestro itinerario, la lucha por la defensa y cualificación de la educación pública y por el rescate de la condición del maestro como trabajador de la educación y la cultura. Se trata de emprender una gran

cruzada reflexiva y práctica sobre la realidad educativa nacional, de repensar el sentido de nuestro trabajo y las funciones de la educación: de asumir un nuevo compromiso.

El Movimiento Pedagógico se levanta como una respuesta del magisterio al deterioro de la imagen del maestro y como una alternativa, gestada desde abajo, a la crisis que hoy soporta la educación. Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional. Esta es la razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional, puesto en marcha hace cinco años.

La pérdida de nuestra identidad no podrá superarse volviendo nostálgicamente la mirada a épocas pasadas, cuando el gremio magisterial era un puñado de “apóstoles” que luchaban aislados por hacer retroceder la miseria cultural de nuestro pueblo. La nueva identidad individual y colectiva de los maestros, habremos de construirla simultáneamente con el replanteamiento de nuestras relaciones con el conocimiento, con nuestros alumnos y con nuestra Nación. Sólo un maestro que cambia sus relaciones puede cambiarse a sí mismo y su imagen social. Sólo un maestro que valora el conocimiento y que valora a los niños y jóvenes que enseña, puede valorarse a sí mismo y hacerse respetar por la comunidad con la que convive.

El Movimiento Pedagógico como corriente del pensamiento que involucra el conjunto de los procesos culturales y sociales, debe levantar la propuesta de construcción de una ética pedagógica, fundada sobre la política y el saber pedagógico. Ética pedagógica que implica un compromiso con el saber y con la cultura.

Es preciso que el Movimiento Pedagógico construya un espacio social que permita articular la ética pedagógica

con una política democrática. Pero no una ética basada en la moral burguesa que reivindica esos valores que “conducen siempre al temor” y que como decía Dostoievski, su fórmula completa es “libertad, igualdad, fraternidad...de la muerte”

Por el contrario, nuestro compromiso ético ha de estar fundado sobre el reconocimiento de la diferencia, de nuestro compromiso con el conflicto, con la comunidad, con lo público, con el niño y con la enseñanza. Esta ética pedagógica es el aporte más sobresaliente del maestro a la cultura. Sobre todo a una cultura como la nuestra, impregnada de violencia. Vivimos una situación de conflicto que es necesario enfrentar, que se precisa no evadir. De vivir no a pesar de los conflictos, sino productiva e inteligentemente en ellos, que como diría Estanislao Zuleta “sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz”.

Frente a la violencia y la guerra, el maestro tiene que rechazar la lógica del temor.

“Nuestro compromiso ético ha de estar fundado sobre el reconocimiento de la diferencia, de nuestro compromiso con el conflicto, con la comunidad, con lo público, con el niño y con la enseñanza. Esta ética pedagógica es el aporte más sobresaliente del maestro a la cultura.”

En medio de la violencia, el Movimiento Pedagógico se despliega, levantando siempre la bandera de la Pedagogía, la ciencia y la cultura. Mientras más los otros concurren a la violencia y a la irracionalidad, más debemos recurrir nosotros, los maestros, a la razón y a la cultura. Por ello es preciso impedir la militarización de la cultura y la enseñanza, constituyendo fuertes instituciones del saber.

El Movimiento Pedagógico ya no es una idea al viento, es una realidad presente en el concierto educativo nacional. Decenas de grupos y comisiones de trabajo pedagógico se han organizado en el país; diversas instituciones

educativas y centros de investigación lo han hecho suyo; cuenta con un foro abierto para la difusión de sus trabajos, la Revista *Educación y Cultura*, que por su cobertura se ha convertido en la primera en su género en América Latina. Este mismo Congreso Pedagógico, que hoy iniciamos, si bien es cierto lo concebimos como un punto de partida, ya trae en sus alforjas un cúmulo de reflexiones y experiencias, producto del trabajo de centenares de maestros y de un buen número de investigadores, que desde los inicios de este movimiento lo han alimentado con sus luces. Prueba de ello son más de 700 trabajos presentados en las Asambleas Pedagógicas regionales, 272 los cuales fueron seleccionados para la discusión en este evento.

No obstante los logros alcanzados, para que el Movimiento Pedagógico se convierta en una corriente del pensamiento, en un movimiento de renovación educativa y cultural, requiere del esfuerzo y del compromiso de todos los maestros colombianos. Necesita, entre muchas acciones, crear instituciones pedagógicas en todas las regiones del país, respetando las diferencias étnicas y regionales; establecer el Museo Pedagógico y la Biblioteca Pedagógica Nacional; organizar un directorio de libros de texto; instituir la Semana Pedagógica Nacional, un Concurso Anual de Ensayo Pedagógico y reunir por lo menos cada cuatro años el Congreso Pedagógico Nacional.

Venimos a este Congreso Pedagógico a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestro trabajo, la enseñanza. Reflexionar sobre nosotros y nuestro trabajo implica pensar, en los niños y en los jóvenes. Y cuando de ellos nos ocupamos, es la patria inmensa la que acude a nuestras preocupaciones. Aceptemos el reto, aquí y donde quiera que desempeñemos nuestro oficio, hagamos de nuestra vida un compromiso con esta empresa ardua y compleja, así llegaremos a ser verdaderos maestros.



MENSAJE DE ABEL RODRÍGUEZ A LOS EDUCADORES AL INICIARSE LA PANDEMIA

“PONGAMOS A PRUEBA TODA
NUESTRA SABIDURÍA Y EXPERIENCIA”



Abel Rodríguez Céspedes (q.e.p.d.)

Ex presidente de Fecode. Constituyente 1991.
Ex viceministro de Educación Nacional.
Ex secretario de Educación de Bogotá.
Fundador de la Revista *Educación y Cultura*
y el Movimiento Pedagógico

La tremenda crisis humanitaria que estamos viviendo, nos ha colocado frente a circunstancias personales, familiares y sociales que nunca habíamos imaginado, así hubiéramos leído en la literatura o visto en el cine situaciones similares.

Cuando tuvimos la oportunidad de saber acerca de una calamidad como la pandemia que aflige al planeta, pensamos que se trataba de una ficción que nunca ocurriría, por esta razón sabemos muy poco o nada sobre cómo enfrentarla.

No tenemos otra alternativa que aferrarnos a lo que nos informan los científicos y lo que nos ordenan los gobernantes, de quienes esperamos que actúen más de conformidad con las orientaciones científicas que con sus intereses particulares. Al cerrarse las escuelas, colegios y universidades, los maestros han sido distanciados de sus alumnos y de la comunidad para la que trabajan, pero no, de su misión social, ética y pedagógica que es permanente e insustituible.

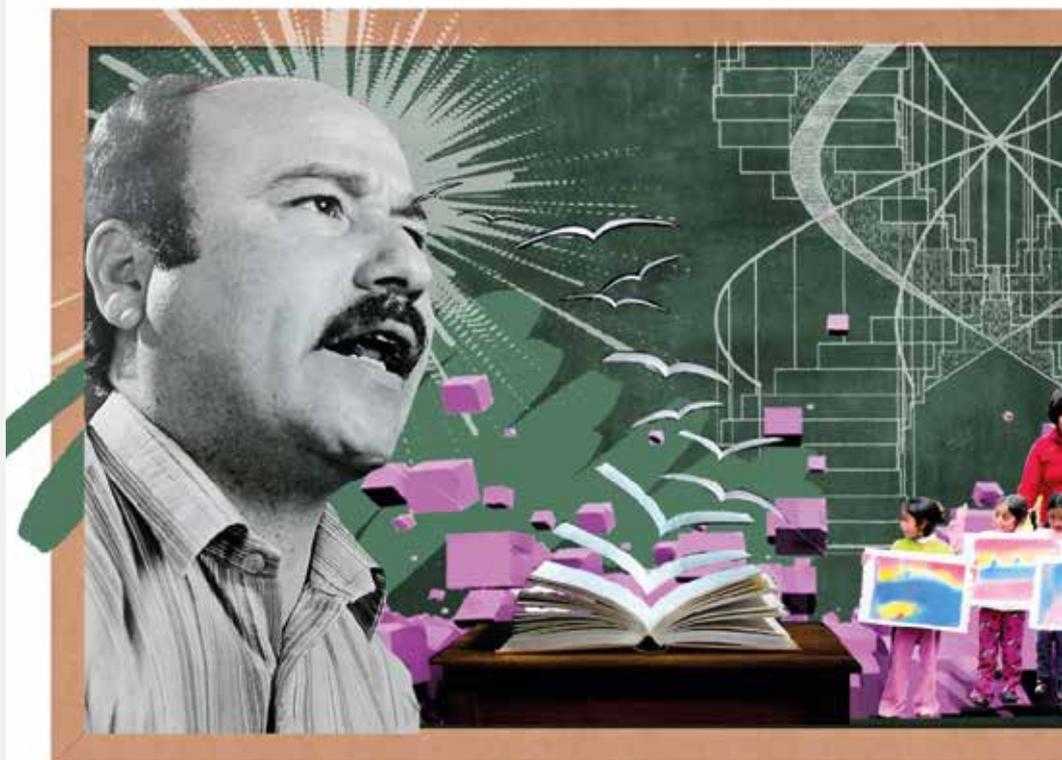
En días tan angustiantes en los que el temor y la desesperanza cunden, es cuando la sociedad más necesita de la presencia actuante de valores tan vitalmente humanos como el amor, la

solidaridad y la sabiduría que abundan en el ser de los maestros y maestras de Bogotá y Colombia.

Ahora más que en cualquier otro momento, tenemos el desafío de despertar el sentido ético de la profesión, el inmenso saber pedagógico que poseemos y el conocimiento de nuestra gente que tenemos, para ponerlos al servicio primero de los niños, niñas y jóvenes y, segundo, de las madres y padres de familia. Por favor no los abandonemos, sigamos trabajando desde nuestra casa por ellos y para ellos.

Pongamos en juego toda nuestra iniciativa, nuestra sabiduría y experiencia. Despleguemos la creatividad pedagógica que nos surte la experiencia para continuar a su lado, orientándolos, escuchándolos y enseñándoles cosas y valores. Un mensaje, una carta, una lección, le será de inmensa ayuda y utilidad. Es urgente indicarles que la vida va a continuar, que más temprano que tarde la escuela y el colegio estarán nuevamente abiertos para que vuelvan a encontrarse, jugar y aprender con sus compañeros y compañeras.

Bogotá, Abril 13 de 2020



Abel Rodríguez y sus aportes a la educación



Cecilia Villabona de Rodríguez

Licenciada en Español y Literatura con postgrado en Lenguaje y Pedagogía por proyectos. Autora de varios textos escolares. Integrante del Grupo Bacatá y de la Red Colombiana de Lenguaje.

Los aportes de Abel en educación se dieron desde diferentes campos: las políticas educativas, la administración, la pedagogía, la democracia y la paz y fueron resultado de su amplio recorrido por la escuela, el sindicalismo, la administración educativa y el estudio y la discusión en colectivo, pero especialmente por la reflexión de las experiencias, muchas de ellas presentadas en diferentes publicaciones habladas y escritas.

Ante todo, hay que destacar que todas sus propuestas y apuestas están enmarcadas en el enfoque de la educación como un derecho fundamental, tal como quedó establecido en la

Constitución política de 1991, junto con otros derechos relacionados con la educación, y de cuya Asamblea Abel hizo parte en la comisión tercera. Esta fue una oportunidad valiosa para llevar a la Carta Magna los planteamientos construidos a lo largo del trasegar por los diferentes campos de la educación.

La fundamentación del pensamiento pedagógico de Abel se fue construyendo, desde su formación inicial en la Escuela Normal de Ibagué, más tarde en la Universidad Pedagógica Nacional, también en su trabajo docente y en su experiencia como sindicalista que no sólo apunta a los aspectos gre-



miales del magisterio, sino que mira la educación como una función social con un saber propio de los maestros: la pedagogía.

Sus propuestas recogen las ideas de pedagogos reconocidos, de sus compañeros maestros y de especialistas en educación; leía, escuchaba, discutía y acogía conceptos y propuestas que luego analizaba, decantaba y convertía en propuestas según las necesidades de la situación y del momento. Siempre prefirió el trabajo en equipo, de este modo logró hacer consensos, unir voluntades, propuestas y esfuerzos para participar o liderar y sacar adelante proyectos, inicialmente en el campo sindical, como la unificación de sindicatos docentes regionales en FECODE y que luego possibilitó la conquista de un Estatuto Docente unificado (1979), al respecto señalaba que “El objeto de la carrera docente debe ser el de amparar y estimular el ejercicio de la profesión de la enseñanza como una carrera profesional y no como un oficio u ocupación.” Trabajo

unitario que se replicó en la creación de la Central Unitaria de Trabajadores- CUT- (1986) y que buscaba unificar las fuerzas dispersas para facilitar la consecución de los derechos de los obreros, empleados, docentes, médicos y los trabajadores en general.

Más tarde recorrería el país, con un equipo de entusiastas y optimistas educadores que se propusieron convencer a los maestros de reclamarse la pedagogía como su saber y así lo concretaron en el Movimiento Pedagógico, de ahí que en el discurso en el Congreso Pedagógico Nacional (1987) Abel proclama: “El Movimiento Pedagógico ya no es una idea al viento, es una realidad presente en el concierto de la educación nacional. Decenas de grupos y comisiones de trabajo se han organizado en el país; diversas organizaciones educativas y centros de investigación lo han hecho suyo; cuenta con un foro abierto para la difusión de su trabajo, la revista ‘Educación y cultura’ que por su cobertura se ha convertido en la primera en su género en América Latina.”

Durante su desempeño en el Ministerio de Educación como gerente del primer Plan Decenal de Educación y luego como viceministro, nuevamente retoma el derecho y la trascendencia de la educación como fundamentos de su accionar “La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio social es posible sin la educación.” Plan Decenal de Educación 1996-2005

Sin embargo, la experiencia en la Secretaría de Educación de Bogotá fue la oportunidad para mostrar cómo se

llevan a la realidad un discurso y unos conceptos. Y así, demostrar que desde el lado de la oposición política se pueden desarrollar propuestas basadas en la experiencia reflexionada y el estudio y que los maestros tienen mucho que aportar en su propio campo, seguramente mucho más que algunos “expertos” en educación que nunca han vivido o conocido el trabajo cotidiano en las escuelas. De ahí, que en su libro *Realización de un ideario pedagógico* (2015), que recoge y hace un balance de esta gestión, se evidencie su enfoque y práctica educativa. Gran parte de los logros en esta administración se consiguieron porque los maestros participaron activamente, sintieron que su voz era escuchada y tenida en cuenta, así lo señala Abel “Convencidos de que el saber educativo y pedagógico estaba en los maestros y las maestras, nos decidimos por escoger entre ellos un selecto grupo, provisto de las más altas calidades y competencias y con la más basta experiencia política y pedagógica para que al lado de profesionales de otras ramas integran el equipo de gobierno. (p. 24)

Además, recalca que para garantizar el derecho a la educación y realizar una labor pedagógica adecuada, son factores determinantes las condiciones materiales y técnicas, la disponibilidad, el acceso y la permanencia de los estudiantes. En Bogotá se concreta en la construcción de nuevos colegios y la reconstrucción y adecuación de otros cuantos, así como su dotación con los materiales didácticos pertinentes y las tecnologías necesarias. También, consideraba preciso ofrecer otras condiciones fundamentales para conseguir

...En el Congreso Pedagógico Nacional (1987) Abel proclama: “El Movimiento Pedagógico ya no es una idea al viento, es una realidad presente en el concierto de la educación nacional.



Fotografía - Abel con su esposa, hijos y nietas

la calidad como son el transporte, la alimentación y la dotación de libros y útiles escolares.

Para dar cumplimiento al mandato de La Constitución Política que establece la obligatoriedad de la educación, es imprescindible la gratuidad y como expresaba Abel; “asumirla conceptual y políticamente como un componente del derecho a la educación y más específicamente del derecho al acceso en la educación”. (p. 146) A partir del año 2005 se inicia el proceso de gratuidad en Bogotá empezando con el estrato uno y la zona rural y fue avanzando a hasta declarar la gratuidad total a mediados del año 2009. Esta política pública fue retomada luego por el gobierno nacional. Los aportes mencionados marcan avances hacia la equidad educativa. Si en algún campo se evidencia la inequidad social es en el campo educativo y luego las pruebas quieren medir a todos los estudiantes con parámetros iguales y sin embargo, algunos medios de comunicación al promulgar los resultados de las evaluaciones externas hacen el juego al decir “se rajó la educación pública...”

Ahora, respecto al tema pedagógico, Abel consideraba la pedagogía como un componente esencial para la transformación de la escuela y la búsqueda de la calidad educativa, tomando la calidad también como un derecho. Es decir, ofrecer una educación relevante

en cuanto que desarrolle las dimensiones del ser humano, y además pertinente y equitativa.

Para lograr la pertinencia, es necesario que, en cumplimiento de la Ley general de educación se fortalezca la autonomía de las instituciones escolares para que el Proyecto educativo responda a las necesidades y condiciones del contexto social. Así, el PEI no se convierte en un documento sin vida. Para ello, las instituciones necesitan espacios y apoyos que permitan retomar el PEI cada cierto tiempo para revisarlo, actualizarlo y ajustarlo según la evolución de la comunidad académica y social.

Igualmente, contar con un currículo integrado, más concretamente, la propuesta en la SED fue organizarlo por ciclos y campos de pensamiento para: “reemplazar la vieja organización por niveles demasiado largos, con muchos grados y desarticulados y, más acordes con el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, es decir, con sus características, demandas, necesidades e intereses.” (2018, p. 212) Así, el ciclo correspondiente a la Educación media (10° y 11°) se dedica a la especialización en un área o un campo del pensamiento o del saber que le permita al estudiante prepararse para la educación superior y/o construir un proyecto de vida.

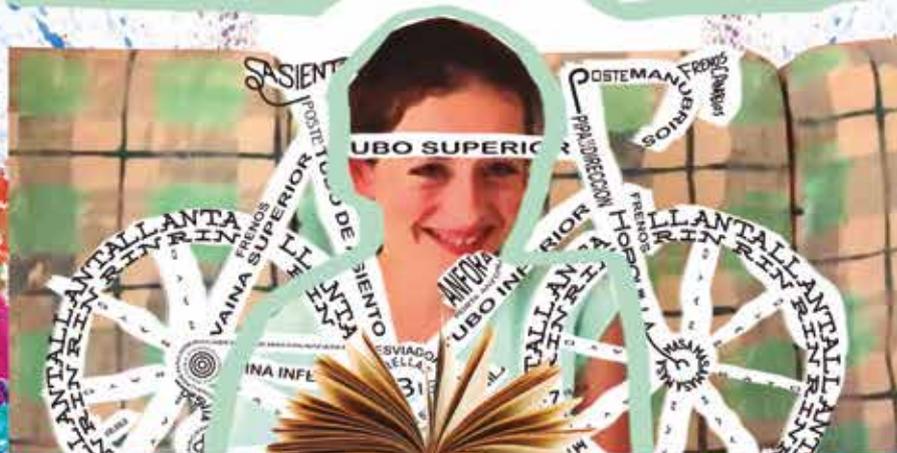
Para Abel, las maestras y los maestros ocupan un lugar especial al considerarlos protagonistas del cambio educativo.

Cuando llegó a la SED prefirió que lo llamaran profesor o maestro y no doctor, como suelen hacerlo muchos. En su discurso al recibir el título de doctor (ad honorem), que le otorgó la Universidad Pedagógica Nacional, manifestó: “En mi vida, el título de maestro ha sido todo: gracias a él he podido ser lo que he sido y recibir sin modestias todo cuanto la vida me ha deparado”.

Por ende, la formación docente se convierte en la base del mejoramiento y debe ofrecer al maestro los conocimientos y prácticas adecuados desde la formación inicial en las Escuelas normales o las facultades de educación hasta la formación permanente y posgradual. Formación que conlleva la investigación de la práctica con miras a la innovación; así lo plantea Abel: “es preciso que la profesión de la enseñanza se asuma como una actividad compleja que exige estudio y reflexión permanentes, investigación e innovación” (2000, p.150) En consecuencia, desde la SED se le dio un nuevo impulso al IDEP – Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico- que se encontraba reducido en espacio y funciones.

Con el fin de fortalecer la formación docente, un recurso indispensable es incentivar la organización de comunidades de saber pedagógico, bien sean colectivos o redes en el ámbito regional, nacional e internacional; “su carencia ha dificultado la sistematización y acumulación del saber pedagógico y el posicionamiento científico y social de la profesión docente... así como la construcción de un pensamiento pedagógico endógeno” (2000, p. 150). Fueron varios los programas desarrollados con miras a la formación permanente y posgradual, también vale resaltar el programa Maestros que aprenden de maestros, la Cátedra de Pedagogía.

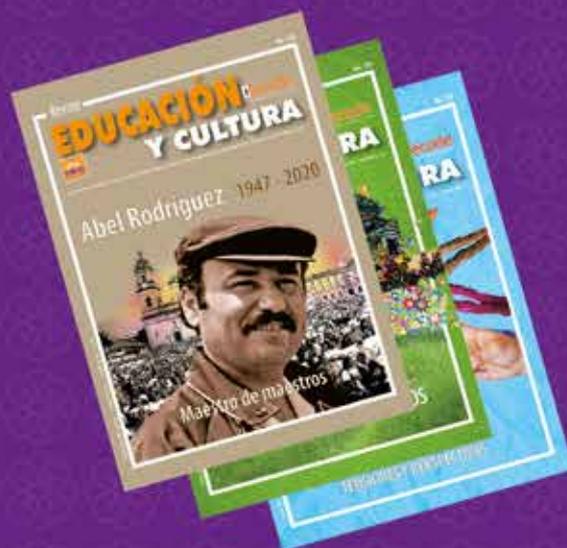
Como conclusión, el mejor homenaje que los amigos, admiradores y las nuevas generaciones de maestros y dirigentes o administradores educativos pueden hacerle a Abel es llevar a la práctica sus propuestas.



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES
\$125.000



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



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente
Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



Hernán Suárez, Abel Rodríguez, Gonzalo Arcila, Mariuccia Zuccarelli, Emilio Rigatti y Alberto Martínez en amena tertulia pedagógica

Abel Rodríguez y el Movimiento Pedagógico

La relación de Abel Rodríguez con el Movimiento Pedagógico constituye un impulso ético y político para el magisterio colombiano que es importante ponderar en este tiempo carente de horizontes y afirmación ética. Insistir en una valoración ética tiene que ver con un intento vital por comprender lo que hacen los maestros, sus respuestas más auténticas, las salidas efectivas ante los problemas que le plantea la enseñanza en el mundo actual. El interés por la ética no pasa por indicar la manera como nos corresponde actuar como educadores, no se trata de un código de conducta, todo lo contrario, la respuesta ética interesa porque es entendida como aquella relación que

el maestro tiene consigo mismo cuando actúa como maestro, es decir, una cierta distancia que le permite ganar en serenidad, placer y afirmación intelectual. Fue Abel uno de los primeros en comprender el conveniente vínculo entre ética, política y lucha por los derechos. Un líder sindical capaz de estar más allá del límite reivindicatorio, visionando otras conexiones. Tal vez esto explique por qué tantos educadores lo adoraron, apoyaron y acompañaron con un cariño elevado y digno.

El Movimiento Pedagógico fue un acontecimiento singular que irrumpió en la monotonía de la educación de la década de los años ochenta. Lo juzgo como un destello inédito para los maestros en medio de una década



Alberto Martínez Boom

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Emérito de Colciencias. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Web-site: www.albertomartinezboom.com



perdida después de los desastres en materia económica que vivieron los países latinoamericanos producto de la “modernización y desarrollo”. Destello singular que pudo mostrar lo que los maestros hablan, hacen y pueden.

En 1985, en pleno auge del Movimiento Pedagógico, Abel escribía en el número 3 de Revista *Educación y Cultura*:

“Es preciso recoger una virtud sobre la cual los maestros de hoy deberíamos reflexionar: vivir insertos en la vida social y cultural de los pueblos [...] un maestro que ha decidido abrazar la causa y las banderas de sus gentes, del maestro que se empeña en rescatar su identidad profesional y recuperar su liderazgo cultural” (1985, p. 14).

Por aquel entonces la pregunta por la identidad y por la condición magisterial parecían ser fundamentales. De hecho, es una de las búsquedas características de la cultura occidental y experimentada como absolutamente necesario de la verdadera identidad

del individuo. Ha sido necesario un largo trabajo antes de poder descifrar que no se trata solo de rescatar al maestro *per se*, interesa el maestro, pero no cualquier maestro. Sino aquel que construye una relación vinculante con el saber que lo designa como trabajador de la cultura: la pedagogía. El movimiento marcó un modo potente de nombrar la pedagogía. Su acento principal fue una crítica a las tecnologías instruccionales que reducían el trabajo magisterial y le asignaba intermediaciones que en lugar de contribuir a su trabajo le restaban fuerza. Abel entendía la pedagogía como un saber riguroso y rechazaba sus versiones instrumentales como actividad *light*, pedagogías de la gestión, pedagogías autoestructurantes, pedagogías del semáforo, versiones propias de una sociedad competitiva, empresarizada en las que la pedagogía opera del modo más instrumental. Lo anterior significa que existen discursos que nombran la pedagogía sin sopesar ninguno de sus registros conceptuales e históricos. Este uso es perverso, en particular porque asumen la pedagogía como mecanismo al servicio de la publicidad.

El movimiento hizo su propia redescritión de la pedagogía hasta lograr ampliar el horizonte del quehacer magisterial, de la escuela, del saber y de las prácticas, al tiempo que se expresa como un tipo de movilización que se interrogó por quienes eran los maestros, cuestión que dio paso a formas de lucha menos verticales contra el Estado, nuevas formas de resistencia más horizontales que los enfrentaban con formas de gobierno más directas, más inmanentes y cercanas a sus vidas.

Este movimiento modificó parcialmente la participación en política ya que agrupó a dirigentes políticos y sindicales con profesores universitarios e intelectuales orgánicos de las universidades que lograron diversos niveles de identificación con las organizaciones magisteriales, normales, facultades y organizaciones de la sociedad civil. La irrupción del movimiento delata un entusiasmo, nombra la riqueza de

una experiencia en la que la pedagogía se define como movimiento, es además acción política, acción cultural y acción estética de quienes aceptaron desubicarse.

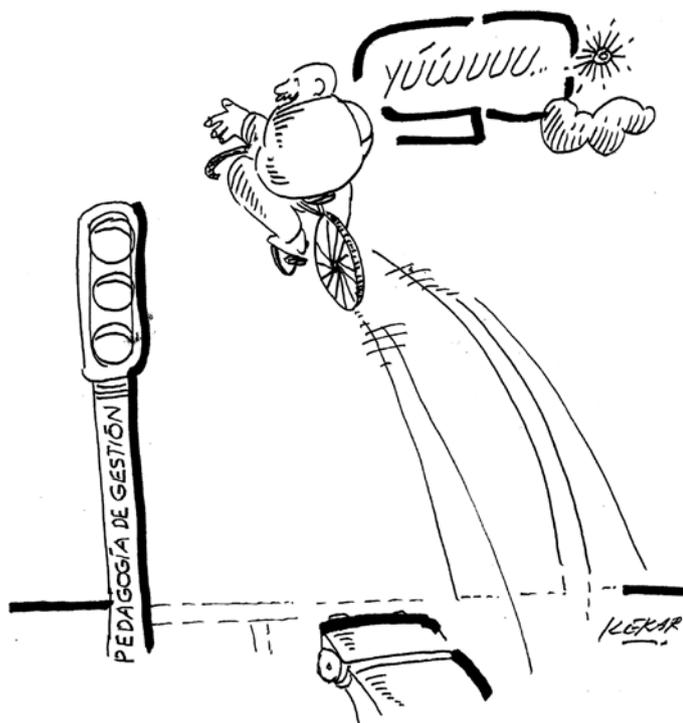
En ese sentido destaco los efectos inmanentes del movimiento, en franca contrastación con los defensores de la trascendencia, es decir, con discursos y posturas que hablan desde la identidad magisterial o desde la condición docente. Lo inmanente significa que podemos abandonar pretensiones del siguiente tenor: develar la identidad del maestro del siglo XXI, perfilar su rol funcional y profesional, identificar su condición para seguir condicionándolo. Estos objetivos funcionan como campos de saber y de negociación que se proponen objetivar y capturar al maestro, desde un procedimiento que lo coloca en un plano que termina siendo útil para dirigirlo y gobernarlo, pero al mismo tiempo lo empobrece al momento de traer a escena sus propias preocupaciones como educadores. Anunciar un modelo del maestro que la sociedad necesita es útil si se pretende diseñar una política o decidir acciones de gobierno, pero aplaza la afirmación y la realización del maestro en las condiciones en las que se mueve en el orden de lo real (en la institución y en sus prácticas cotidianas). Esta evidencia la sabemos de tiempo atrás, desde los efectos consumados por muchos humanismos que se especializaban en anunciar el hombre nuevo y el hombre del mañana, al tiempo que ese anuncio trascendental impedía, aplazaba y postergaba cualquier realización de hombre actual.

Acudir a la trascendencia introduce un cierto nivel de desdibujamiento respecto de la pregunta por nosotros mismos, confusión que ha favorecido históricamente para que otros delimiten y decidan lo que nos compete hacer como educadores, y de definir quiénes somos o deberíamos ser (decir que debemos ser algo que no somos actualmente subvalora nuestro ser actual). Si la pregunta es por nosotros mismos no conviene asociarla con la búsqueda de identidad, lo idéntico

concuera siempre con lo mismo, una externalidad sin arraigo, lo que interesa de nosotros mismos son las afirmaciones susceptibles de potenciación práctica. En ese sentido nuestras principales preocupaciones no tienen que concordar necesariamente con las preocupaciones del sistema educativo, de las políticas públicas, de los agenciamientos internacionales y nacionales, con las demandas de la sociedad, del Estado o de los expertos, por eso nos urge: ganar en inmanencia.

Proceder de modo inmanente significa indagar por nuestros cuerpos concretos y específicos, ubicados en instituciones singulares, en prácticas y rutinas cotidianas. No se trata de lo que son los maestros para las instituciones o para el Estado, sino de afirmar nuevas formas de subjetividad magisterial. Las que nos interesan como individuos y como colectividades que actúan aquí y ahora. Dicho de otra manera, no existe un modelo de maestro al cual apuntar, sino cuerpos magisteriales específicos, con problemas, acciones y decisiones que son interesantes en su propia multiplicidad y materialidad. La cuestión de la inmanencia interroga por este tipo de efectos algunos de los cuales vale pena enfatizar: a los educadores aquí presentes les compete hacerse cargo de las dificultades que el dispositivo de análisis logre leer y relacionar. Lejos de las salidas fáciles y globales, nos compete ubicarnos en el centro de las preguntas y de los problemas. Esa fue una de las actitudes más interesantes durante el Movimiento Pedagógico, este se pudo efectuar porque el Estado no intervenía, tuvo muy escasa presencia.

Muy seguramente el hecho de mantenernos pendiente de las demandas que otros hacen al educador nos ha llevado a rechazar y olvidar lo que somos. Y esa reiteración constituye un problema que es a la vez político, ético, social y filosófico. La inmanencia de nosotros mismos enseña que si vamos a olvidar lo que hemos sido es porque en ese olvido opera una espe-



cie de afirmación de nuevas formas de ser contemporáneas que exigen liberarnos del tipo de individualización que sobre el maestro ejercen los saberes, los expertos y las instituciones. Disponerse a nuevas aperturas es un signo afirmativo de libertad. Ganar en inmanencia coincide con ganar en libertad.

Para mí, Abel sabía que la movilización magisterial es agobiante porque reduce a los sujetos a mirarse exclusivamente desde las precariedades y no desde las potencias. Esa constatación lo hizo más sensible y le permitió transformarse a sí mismo.

En circunstancias algo similares ubico el trabajo de Abel con la Expedición Pedagógica Nacional, que emprendió un largo viaje en el que participaron miles de maestros de diferentes lugares y rincones de la geografía colombiana, y en el cual se entretejen vínculos de escuelas, alumnos, familias y comunidades. Se buscaba alcanzar un objetivo común: romper con la insularidad del maestro y conectarlo desde sus prácticas pedagógicas, no solo con la institución escolar en su conjunto, sino con el lugar en el sentido más amplio del término, instalación en un

territorio y esfuerzo por cartografiarlo, por eso se propende por mayores articulaciones entre las prácticas y las políticas, entre la investigación en educación y los procesos de afirmación singulares. Si algo hizo la Expedición fue recuperar las experiencias pedagógicas de las comunidades, experiencias que se mapearon en un ejercicio de Atlas de la pedagogía en Colombia. Bien visto, el atlas mostraba distintas maneras como el maestro se enfrentaba a los territorios y a la enseñanza en un ejercicio que se coloca en la frontera de lo normativo y de lo institucional, explicitando maneras concretar de hacer la pedagogía es una invitación a pensar, a escribir, a tener algo por compartir, es decir, a constituirse como experiencia y no como simple accidente o innovación. La pedagogía al ponderar el valor de cada experiencia singular reconoce en los individuos las riquezas y las potencias que tiene más cerca. Esto lo entendió Abel a cabalidad y por ello su interés y voluntad de marcar un rumbo potente al maestro

Llamo la atención sobre estos dos momentos singulares, porque en ambas es posible reconocer la pedagogía

como vitalismo existencial, funciona en cada geografía específica, tiene rostro y reclama narración. Por supuesto que esta pedagogía está más allá de los registros que hacen los sistemas educativos, escapan a sus códigos isomórficos, no soportan traducción al canon general del rendimiento, por eso se expresaron con revistas, encuentros, grupos de estudio, resistencias colectivas, en todo caso un vitalizado ethos pedagógico inactual. Tanto el Movimiento como la Expedición constituyeron, pues, experiencias singulares para pensar la pedagogía contemporánea, con la cual se construye e inventa una forma de existencia diferente de la educación a cómo la piensa el sistema. En su condición de viaje y de movilización social por la educación, logró la exploración, el reconocimiento, la sistematización y la socialización de proyectos, prácticas y saberes pedagógicos, a partir del supuesto básico de que en nuestra sociedad existen, y han existido, una diversidad y una riqueza pedagógicas que, se hacen visibles solo en la medida en que se construyen al incorporarse como acto de pensamiento que muestra formas diferentes de hacer escuela, de ser maestros y de hacer pedagogía.

Quisiera finalmente recordarles unas líneas del discurso de Abel en el Congreso Pedagógico Nacional de 1987, decía:

"la crisis de la educación no será posible resolverla desde arriba, ella es el resultado del vacío ético y cultural existente en nuestra sociedad y expresión de la imposibilidad histórica del Estado actual [...] Venimos a este Congreso Pedagógico a reflexionar sobre nosotros mismos y nuestro trabajo [...] Aceptamos el reto, aquí y donde quiera que desempeñemos nuestro oficio, hagamos de nuestra vida un compromiso con esta empresa ardua y compleja, así llegaremos a ser verdaderos maestros" (Rodríguez, 1987, p. 13).

La figura de Abel Rodríguez es una referencia primordial para todos los maestros colombianos que hoy no encuentran salida ni sentido a su trabajo, ni a sus vidas. Supo mostrarnos todo lo que puede un maestro. Su condición de hombre público y su legado en términos éticos y afirmación cultural son un referente muy importante para interrogar las condiciones actuales de la educación, en particular, la insistencia en confinarnos en las pantallas, la tendencia a los aprendizajes autónomos y la racionalidad a la que sirven.

Referencias bibliográficas

- Rodríguez-Céspedes, A. (1987). Obstáculos, hitos y compromisos de los maestros colombianos. En: *Congreso Pedagógico Nacional. Memorias*. Bogotá: Fecode, pp. 12-17.
- Rodríguez-Céspedes, A. (1985). Hacia una nueva imagen del maestro: el comienzo de nuestras luchas. *Revista Educación y Cultura*, No. 3, pp. 14-17.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga

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

Alejandra Libros y Distribuidor

Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo

Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

Librería Universidad Externado de Colombia

Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS

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

Tienda Javeriana

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

Grupo Editorial 87 SAS

Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B

3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte

Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro

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

Fondo De Cultura Económica

Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América

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

Librería el Educador

Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio

Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.

Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda

Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo

311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro

6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier

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

Librería El Amanuense

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

Cecilia Ramos

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

Ruby Martínez Julio

Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda

3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa

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

Librería Tienda Cultural

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

Casa Tomada Libros y Café

Transversal 19BIS No 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz

Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional

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

COOPRUDEA

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

Tienda Universitaria

Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara

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

Librería Café Libro

Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

Librería Universidad de Medellín

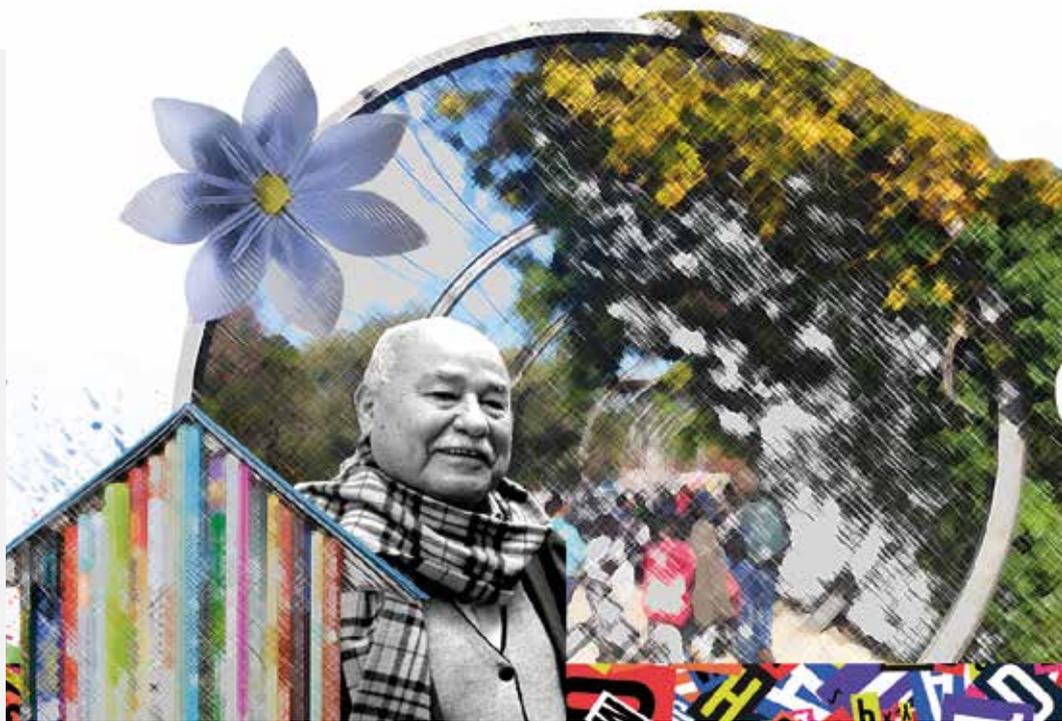
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café

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

Karin Libros

Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán



Abel Rodríguez

y el planteamiento de un derrotero para el Movimiento Pedagógico

“Hagamos un esfuerzo por sacar las lecciones aprendidas del recorrido del Movimiento Pedagógico... Lo importante es que aprovechemos la experiencia acumulada por el Movimiento Pedagógico (...), sus grandes logros, sus herramientas, entre las que se destaca la Revista *Educación y Cultura* y los Congresos Pedagógicos; mirar también tras experiencias nacionales e internacionales, para ver cuál es el nuevo movimiento pedagógico o lo nuevo del Movimiento Pedagógico que los maestros, FECODE, el CEID, quieren construir para que la lucha por la transformación educativa y pedagógica adquiera un nuevo derrotero. Revista *Educación y Cultura* N° 78, pág.21

Abel Rodríguez Céspedes



John Olimpo Ávila Buitrago

Magister, Pedagogo e investigador,
Ex-Director CEID FECODE

Aunque Abel Rodríguez publicó en *Educación y Cultura* más artículos de política que de pedagogía o centrados en el Movimiento Pedagógico, su expresión en la Revista es un modo posible de acercarnos a su mirada e involucramiento en la vida del Movimiento Pedagógico. Además de sus escritos en esta Revista, fue su Director-fundador, participe de la

aventura editorial que dio comienzo a la publicación de *Educación y Cultura*, y fue promotor de la misma en amplios recorridos por el territorio nacional. Abel Rodríguez Céspedes escribió varios libros, contribuyó con sus ensayos a publicaciones colectivas, se le conoció como un destacado e inagotable conferencista y publicó unos cuantos de sus muchos discursos. Esas publicaciones



son material de archivo para futuras retrospectivas que puedan hacerse en otros momentos, en los que la posibilidad de reflexionar logre tomar algún aire o distancia frente a la premura incomprendible de lo irreparable.

Sean escritos de coyuntura, debates académicos o reflexiones sobre algún tema, las publicaciones de Abel Rodríguez, presumiblemente hechos al calor de la lucha o la gestión, son textos que tienen un tono de afirmación del presente dejando ver de soslayo que fueron planteados sin la pretensión de constituirse en teoría o explicaciones del fenómeno educativo, político, pedagógico o sindical. Más bien, pueden considerarse un testimonio de tareas y debates sobre la política educativa y sobre las luchas de los maestros por sus reivindicaciones y por su imagen como intelectuales, trabajadores de la cultura y sujetos políticos.

Dichos materiales son una provocadora tentación para que los investigadores de la historia de la educación pueden iniciar líneas de trabajo orientadas a desanudar la compleja maraña de la vida política del sistema educativo colombiano y su trasegar en la historia, dando miradas a temáticas siempre relevantes como el carácter

de lo público en la educación y la administración, las historias del magisterio y sus luchas, la conquista de la autonomía escolar, el recorrido de la educación en la Constitución Política de 1991 y en La Ley General de Educación (LGE), sus reflexiones sobre el Movimiento Pedagógico, su defensa de la autonomía escolar, su trabajo por la democratización plena de la educación en todos los niveles de gestión y práctica pedagógica, y su trabajo en la formulación por buscar la ley Estatutaria por el Derecho a la educación.

Dentro de ese amplio repertorio de escritos y publicaciones, el Comité Editorial de *Educación y Cultura*, en tributo a su memoria, quiere recordar sus aportes intelectuales a partir de esta remembranza, limitada únicamente a los textos que generosamente aportó a la gesta editorial de *Educación y Cultura* y que dedicó de manera específica a reflexionar sobre la Revista y el Movimiento Pedagógico. Es una lectura rápida de esos artículos, recapitulándolos a manera de síntesis y mirada contemplativa, tratándolos en el juego de su propia instancia pero sin pretender entrar a descifrar las reglas con la que él organizó su discurso, y también, dejando la tentadora tendencia al debate, el análisis, la referenciación o la posible correlación con otros hechos y fenómenos involucrados en el momento específico en que se realizó cada escrito. Sus páginas son un testimonio de las luchas político-pedagógicas y esta mirada es apenas un esbozo de su preocupación por lo que considero necesario: plantearse un nuevo derrotero para el

Movimiento Pedagógico, teniendo en cuenta que las realidades actuales nos convocan e interpelan para imaginar los rumbos múltiples de esos nuevos derroteros.

Páginas de lucha y construcción

Los escritos de Abel sobre la Revista *Educación y Cultura* y el Movimiento Pedagógico están llenos de afecto y sentimientos encontrados. De afectos, porque resalta con alta estima y tono nostálgico el valor cultural e intelectual de la Revista y el Movimiento; de sentimientos encontrados, porque no se guardó su voz crítica para señalar, como a un hijo descaminado, los que consideró desatinos y extravíos en la conducción de la Revista y el Movimiento. Sentimientos cruzados que afloran con el gesto intelectual de reflexionar sobre el quehacer pedagógico; acto que por sí solo concita a la vez exaltación, nostalgia, la borrosa desilusión y la voluntad política por plantearse un nuevo quehacer hacia su porvenir.

De una parte se despoja de los artificios del lenguaje para decir sencilla y llanamente que la Revista es un suceso prodigioso y que el Movimiento Pedagógico tiene la magia de ser un encuentro de diversas líneas y matices: “*un encuentro de los maestros con la pedagogía*”, con el saber, con la intelectualidad, e incluso, de los maestros consigo mismos en la tarea retadora de pensar y constituir su identidad, esa que define la razón de ser y la naturaleza de su profesión. De otra parte, no escatimó esfuerzos críticos y de confrontación

...De una parte se despoja de los artificios del lenguaje para decir sencilla y llanamente que la Revista es un suceso prodigioso y que el Movimiento Pedagógico tiene la magia de ser un encuentro de diversas líneas y matices...

por señalar las tendencias de gremialismo, corporativismo y las posturas contestatarias que él consideró que debilitaban al movimiento y desdibujan su sentido y propósitos; planteamientos que nos siguen interpelando y son la base para ampliar la búsqueda de aperturas al debate con miras a consolidar el Movimiento Pedagógico, sus necesarias instancias de reflexión, junto al abordaje de problematización sobre las complejidades de los procesos de organización, formación, movilización y lucha político-pedagógica que debemos impulsar y definen la multiplicidad de nuestro quehacer.

Si la fecundidad es, como lo enseñó Deleuze, la capacidad de la palabra para crear otra palabra distinta de sí misma y con la fuerza de cobrar vida por cuenta propia, se puede decir con toda confianza, que Abel Rodríguez formó parte de esa generación fecunda que fue capaz de fundar el Movimiento Pedagógico y de poner en circulación la publicación de *“Educación y Cultura”* como su órgano de difusión, impulso, formación y organización. Y reitero, la revista *“Educación y Cultura”* no ha sido solamente una publicación, ha sido un campo propio de acción en la constitución del Movimiento Pedagógico; ha cumplido el papel de contribuir a la dinámica, la organización, la formación de maestros, la creación de eventos y procesos colectivos de estudio y la conformación de grupos de estudio y de organización del Movimiento Pedagógico.

Desde el Congreso XI federal de FECODE en 1978, con sede en Neiva, inmersos en el marco de la lucha por el Estatuto Docente, la fuerza de la palabra creadora de los maestros, contenida por años por la imperiosa necesidad de la lucha reivindicativa, comenzó a romper las fronteras de lo gremial y a colocar en el terreno de la confrontación y disputa con el Estado, sus reflexiones y elaboraciones sobre la pedagogía, la enseñanza y la formación, irrumpiendo en el quehacer sindical con el *“rescate de la pedagogía y la enseñanza como objetos de reflexión”* y contribuyendo poderosa-

mente a la creación y constitución del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Colombia.

Luego del XII Congreso de FECODE, realizado en Bucaramanga en agosto de 1982, que decidió la creación del Movimiento Pedagógico, del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID- y “la elaboración de la revista pedagógica de la federación”, los escritos de Abel Rodríguez nos recuerdan que el Movimiento Pedagógico y la Revista son un proceso permanente de lucha, organización, debate, controversia y trabajo colectivos; dinámicas que van más allá de una idea o una iniciativa plasmada en el viento. Lo que él mismo nos cuenta sobre la trayectoria de la Revista y los primeros pasos del Movimiento Pedagógico nos ponen a pensar seriamente que el Movimiento Pedagógico y la revista no se limitan a ser un logro cultural y pedagógico del magisterio, sino un proceso continuo y permanente de creación y lucha.

Además de ser parte de los esfuerzos colectivos por la fundación del Movimiento Pedagógico y la Revista, esa generación fecunda, se dio a la tarea de gestar los eventos para su difusión. La empresa editorial y la aventura pedagógica de posicionar la Revista como portavoz del Movimiento Pedagógico convocó debates, controversias, esfuerzos, participación, consultas, negociaciones políticas, gestión académica y cultural, y muchas otras acciones que fueron necesarias para poder dar cumplimiento a las decisiones emanadas del Congreso de FECODE de 1982. Ya creada la revista, dos años después del congreso de Bucaramanga, ya constituido el CEID, un año después, Abel Rodríguez comenta que fueron necesarios varios eventos para recorrer el país y organizar charlas y conferencias para llevar la revista a los maestros y para que los maestros se animaran a integrarse a las dinámicas que daban forma a lo movilizador y organizativo del Movimiento Pedagógico.

En esa dinámica de agitación, no se ahorraron esfuerzos para definir de diversas maneras lo característico del Movimiento Pedagógico alrededor de

ese objeto central que era la reflexión pedagógica. El Movimiento Pedagógico y la Revista fueron asumidos como corrientes de pensamiento, escenarios para colectivizar la formación y la reflexión, la apertura a otras miradas de la educación diferentes a las instituidas y como estrategias para potenciar la palabra de los maestros. La educación y la pedagogía cobraban interés como asunto público, por la tarea convocante, deliberativa y formativa que propiciaban la Revista y el llamado al magisterio a consolidar el Movimiento Pedagógico.

No alcanzamos a imaginar esos recorridos ya en la segunda mitad de la década de 1980, que nos cuenta Abel Rodríguez, en los que el Comité Ejecutivo de FECODE se hacía acompañar de conferencistas de las universidades y dejaban en las manos de los maestros la publicación lograda de *Educación y Cultura*, alimentando sus conversaciones de entusiasmo por la pedagogía y por los demás temas que hacían parte de las publicaciones. La revista cumplía el papel de ser dinamizadora de la conformación de colectivos y grupos de estudio que la leían, la discutían colectivamente; así, la revista contribuía al doble propósito de la organización y la formación.

Eran los tiempos en que el Silicón Valley ya completaba tres décadas y media haciendo de las suyas en las comunidades del país anglosajón, pero la realidad colombiana, de la escuela y de los maestros, era totalmente distinta. Aun en muchas ciudades, ya cercanos a los años 1990, las facultades de educación eran escasas y las bibliotecas con estantes dedicados a la pedagogía eran prácticamente inexistentes. A diferencia de hoy, en que la información y la pseudoinformación están al vértigo de un click y sucumben a la inmediatez de la pantalla, en aquellos tiempos, en muchos municipios e inclusive en algunas grandes ciudades, el saber académico sobre la educación y la pedagogía no estaban al alcance de los maestros, y entonces, en ese escenario, *Educación y Cultura* contribuyó a llenar ese vacío.

“Educación y Cultura al campus” como llamaron a ese proceso sus caballeros andantes, cumplió la misión de ser el Instrumento del Movimiento Pedagógico, de poner en contacto a las Facultades de Educación y las Escuelas Normales con los pueblos y los maestros dispersos en los municipios de nuestro accidentado relieve. La Revista cumplió un destacado papel al poner en boca de los maestros las reflexiones de los investigadores y sus líneas de investigación en educación y pedagogía, a mostrar los desarrollos epistemológicos de la pedagogía que desde diversas fuentes bebían a partir de Marx, Nietzsche o Foucault; a ser vehículo de contacto de los maestros con los académicos, los investigadores y los centros de estudio; a llevar, así fuera de manera resumida, las ideas de Estanislao Zuleta, Freire, Freinet, Comenio, Locke, Herbart, Decroly, Rousseau, Mistral, Montessori, Freud, Vigotsky, Piaget, entre muchos más; en fin, a ser un vehículo de la formación pedagógica del maestro y a contribuir a ese campo en gestación orientado a *“darle un estatus intelectual al maestro”*.

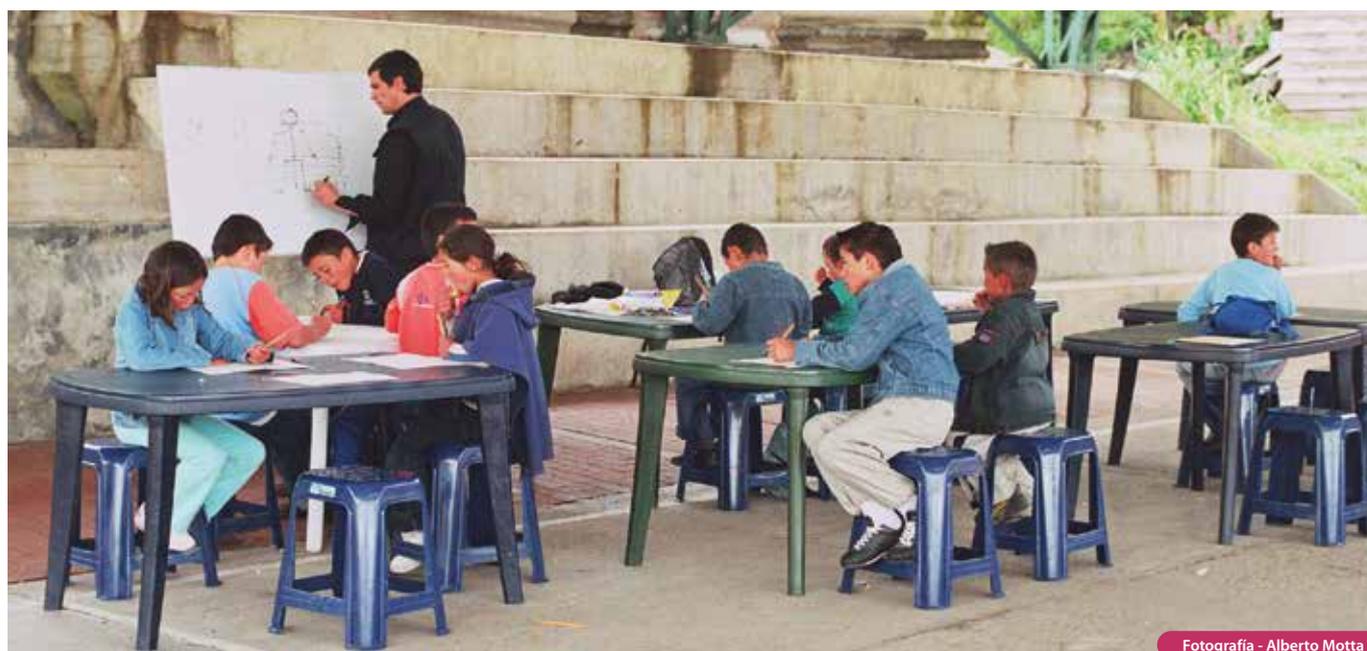
El denso tejido de relaciones y tensiones que el florecimiento de las investigaciones pedagógicas, como las llama Olga Lucia Zuluaga, junto con las dinámicas de formación, y de debate

que se avivan al calor de diferentes estrategias divulgativas y de formación, propició ese fenómeno académico y cultural que Mario Díaz, inspirado en Bourdieu y Bernstein, llamó el Campo Intelectual de la educación en Colombia. En medio del espectro heterogéneo que es común a todas las relaciones y tensiones propias en la constitución de los campos propios del saber, afloraron unas preocupaciones cercanas y fundamentales, tales como el compromiso social y cultural del maestro, los debates alrededor de las maneras de conceptualizar y asumir las ideas sobre calidad o cualificación de la educación y los avances en el posicionamiento de los maestros en defensa de su autonomía intelectual y profesional.

Esas tensiones y sus efectos, fue lo que resaltó Abel Rodríguez en sus textos, señalando de manera sintética como esta efervescente dinámica, con su enorme pluralismo y diversidad, contribuyó a la transformación democrática de la enseñanza, la escuela y los maestros, y fue el terreno con una multitud de surcos, en los que a pesar de la singularidad y especificidad de sus matices y distancias, posibilitó que el magisterio se concibiera e identificara como intelectual de la educación y la pedagogía, trabajador de la cultura y sujeto de políticas educativas.

De objeto pasivo, a sujeto de políticas, actor, gestor y proponente, la revista y el magisterio fueron fuente y medio de debate y de construcción de políticas educativas, mostrando que el magisterio no es un ser pasivo ante ellas, como lo han pretendido imponer insistentemente los formuladores de política. Ser sujeto de política significa colocar en el terreno de la confrontación contra hegemónica el saber del magisterio y hacer de ese saber instrumento de debate con el Estado y la sociedad, reconociéndose y afirmándose como deliberante, propositivo, y también, formulador y constructor de políticas educativas. El Movimiento Pedagógico como sujeto de políticas está decidido a incidir en la política educativa y de esta forma atacar de fondo las problemáticas de la educación. La Revista, como órgano de defensa de la educación pública, sería una herramienta estratégica para los debates, la formación y la organización de este sujeto político.

Es así que la revista, planteó una nueva dinámica y visión de lo que es la pedagogía. Los temas de la revista no quedaron confinados a la visión de que la pedagogía es únicamente lo relacionado con el proceso interno de la enseñanza. Su lugar relevante es la capacidad de comprender que problematizar la enseñan-



Fotografía - Alberto Motta

za es ponerla en contexto, en relación y en tensión con las fuerzas y juegos constitutivos que determinan la configuración de su campo, sus contextos de relación y los procesos o tensiones que entran en juego en la multiplicidad de acontecimientos que se convocan en el proceso de lo que es enseñar.

Por eso, sin perder de vista su talante pedagógico, la revista le dio a la pedagogía esa potencia necesaria para relacionarse con otros temas de la educación y para abordar académica y conceptualmente diferentes problemas de la educación, reconocer y defender derechos de los educadores, situar dificultades educativas del país, y conectar las múltiples necesidades de la reflexión pedagógica, las luchas del magisterio con las condiciones propias de la práctica pedagógica.

Es esa relación con la academia, la investigación, el universo plural de la pedagogía y las luchas de los educadores, lo que hace que el Movimiento Pedagógico y la revista “Educación y Cultura” sean parte del sujeto histórico y político que dio forma los debates previos a la Ley General de Educación y lograr que el Movimiento Pedagógico fuera protagonista de gran calado y fuerte incidencia en la reforma educativa de 1994.

De hecho, los artículos publicados por Abel, son en su mayoría sobre la problemática educativa y política educativa; de ahí, el origen de su sentimiento encontrado, su temor fundado, de percibir que el Movimiento Pedagógico y la Revista podrían abandonar su quehacer pedagógico y se refundieran en la lucha reivindicativa estaba latente en el corazón mismo de la creación de la revista y de las primeras ediciones y en las inquietudes propias del mismo Movimiento Pedagógico en el momento de su constitución. Esta preocupación, se seguiría repitiendo como tensión constante década tras década; tensión caracterizada por la preocupación sobre que se debe priorizar en la luchas del magisterio; tensión que se repetiría y que es una especie de eterno retorno, como el vaivén de una ola que se devuelve cuando aún no ha acabado de llegar.

Las tensiones constitutivas sobre lo prioritario

Revisando los números 1 y 2 de la revista *Educación y Cultura* (1984), los artículos publicados pueden ser vistos como antecedentes de ese escenario de disputa política que fue la reforma educativa. Allí, se combinó la reflexión pedagógica con la preocupación política y definiría que la identidad de la revista esta en lo académico, lo académico sobre la pedagogía, pero también sobre las políticas educativas y el devenir de la educación, y sobre las preocupaciones y luchas del magisterio.

En esa dinámica, necesariamente zigzagueante, y en esos territorios, aparentemente incompatibles y en disputa, pero irremediamente cruzados, en un determinado momento, Abel Rodríguez llegó a considerar que los debates que construyeron y posicionaron al Movimiento Pedagógico como sujeto político, habían terminado por sacrificar el horizonte pedagógico, y ese cruce de sentimientos lo expresó cuando, refiriéndose a la lucha por la LGE y la reforma educativa que se logró en esta norma, aseveró:

“Nunca voy a afirmar que ésta haya sido una postura equivocada, pero sí creo que lo equivocado fue haber sacrificado el ámbito pedagógico y de la enseñanza, al enfrentar la política o luchar por una reforma” (Nº78, pág. 20).

Impulsar los debates y la participación política, académica, sindical y previa a la LGE no son en medida alguna una postura equivocada. Fue acertado que el Movimiento Pedagógico se decidiera a dar la batalla por incidir con razones pedagógicas en la reforma educativa. No comparto esa idea de que en ese proceso se haya sacrificado el ámbito pedagógico y de la enseñanza. Diría, en una arriesgada hipótesis, que esta reforma educativa plasmada, en parte en la LGE, no sacrificó lo que de pedagogía había construido el Movimiento Pedagógico, por el contrario, es una reforma con contenido pedagógico y preocupado por el carácter esencial de la enseñanza.

La existencia de unos fines de la educación, la formulación del estudiante como centro del proceso educativo, la contemplación de la autonomía escolar, la creación del gobierno escolar y de diferentes instancias de la democracia en la educación, las normas sobre currículo y plan de estudios, la formulación del Proyecto Educativo Institucional, son algunos ejemplos de que la pedagogía estaba atravesando y permeando la política y que prometían que el debate a desarrollar sería en la profundización pedagógica de esos contenidos que la ley y la política educativa debían ampliar y profundizar. Sería la contrarreforma educativa la que sacrificaría el contenido pedagógico de esta iniciativa de incidencia de lo pedagógico en la política educativa.

Fue la correlación política la que ensombreció la lucha pedagógica y se creó esa apariencia en la que se podría ver que lo reivindicativo prevaleció sobre lo pedagógico, como si se trataran de campos distintos, cuando bien podría establecerse que no los son, y que hoy, lo pedagógico es potencia necesaria para la lucha política y reivindicativa.

Construir nuevos derroteros

En la construcción, ya en marcha, de nuevos derroteros para el Movimiento Pedagógico, es conveniente superar los debates y visiones que desde mediados de 1990 equivocadamente asumen que el Movimiento Pedagógico en FECODE quedó interrumpido. El hecho de ver que varios grupos de maestros tomaron otros rumbos y decidieran por su cuenta dar continuidad a sus iniciativas y propuestas pedagógicas por fuera de FECODE, no significa que el sindicato haya abandonado la lucha pedagógica y su preocupación por lo que la pedagogía encarna en términos epistemológicos y políticos. Aún están frescas las diversas interpretaciones que ven un repliegue y un debilitamiento del Movimiento Pedagógico. En el espíritu de crítica y autocrítica debemos reconocer los momentos de debilidad que han ocurrido, pero también, registrar

que han acaecido disputas, controversias, rupturas, extravíos, cooptaciones, renunciaciones, peregrinajes; y por supuesto, las complementariedades y emergencias de otras iniciativas y campos de resistencia, lucha y construcción propositiva. En medio de esas diferentes expresiones, cambios y movilizaciones, FECODE ha continuado sus preocupaciones y acciones por darle vida al Movimiento Pedagógico y por asumir paulatinamente sus nuevos derroteros.

...En medio de esas diferentes expresiones, cambios y movilizaciones, FECODE ha continuado sus preocupaciones y acciones por darle vida al Movimiento Pedagógico y por asumir paulatinamente sus nuevos derroteros...

El impacto de la contrarreforma educativa afirmarían esa imperiosa necesidad de ratificar que uno de los campos de lucha del Movimiento Pedagógico es la confrontación con la política educativa y la reafirmación de propuestas de política educativa alternativa diferente a la concebida por la perspectiva oficial, planteada por el neoliberalismo y agenciada por la poderosa influencia de bancos y organismos multilaterales en la formulación de los planes de gobierno de Colombia.

Esa ofensiva de la política de la contrarreforma educativa y la necesaria confrontación que provocaba, ahondaría ese sentimiento encontrado de Abel Rodríguez frente a su dicotomía en la que veía que la lucha política sacrificaba el horizonte pedagógico. Como en un esfuerzo apurado por resolverlo, planteó que el Movimiento Pedagógico debería trazarse un nuevo derrotero, pero aun así, veía que en ese nuevo derrotero debía posicionarse una lucha política y reivindicativa contra la contrarreforma educativa y

que su consecuencia sería continuar sacrificando el proceso pedagógico por la enseñanza como objeto y preocupación central de la acción sindical y política del Movimiento Pedagógico. Al respecto, en la conmemoración de los 25 años del Movimiento Pedagógico en 2007, afirmó:

¿Cómo no luchar contra esta política de reforma a las transferencias, de modificación de la situación financiera de la educación? Esta política impuesta da marcha atrás a los procesos de

descentralización y autonomía que se habían ganado con la reforma de principios de los años 1990. Ello era y es completamente válido, pero significó abandonar aún más el trabajo en el ámbito del quehacer pedagógico de los maestros, la esencia y la razón de ser del Movimiento Pedagógico". (N° 78, pág. 20).

Con ese planteamiento dejó claro que ese nuevo derrotero le corresponde definirlo a las dinámicas propias del Movimiento Pedagógico y sus convergencias en una construcción colectiva y plural. Resolver ese sentimiento encontrado entre privilegiar lo político, lo reivindicativo o lo pedagógico, es la tarea que heredó a quienes hemos asumido el reto de ser los continuadores del Movimiento Pedagógico; pero nos urge asumir que esa continuidad no debe ser lineal, sino por el contrario, una sinergia de posibilidades, rutas, encuentros y horizontes posibles, múltiples.

En la misma conmemoración de los 25 años del Movimiento Pedagógico se gestaron posibilidades para ese nuevo derrotero. Allí se iniciaron propues-

tas y debates que han pasado por las Asambleas Federales de FECODE en Bogotá (20007), Paipa (2013) y Medellín (2017); debates que han seguido ocurriendo en numerosos seminarios y encuentros ocurridos entre 2007 y 2020. En dichos eventos se han formulado debates y propuestas que poco a poco han ido moviendo líneas de trabajo para construir esos nuevos derroteros y nos dan una perspectiva para plantear que hoy no hay dicotomías a la hora de problematizar lo que debemos priorizar.

Además, el curso mismo de las políticas educativas de la contrarreforma y la manera como erosionaron las conquistas alrededor de la profesión docente, la democracia educativa, la autonomía escolar, el derecho a la educación y la dilución de lo público, han ido mostrando como la contrarreforma educativa es una ofensiva con un alto contenido de control sobre la enseñanza, el aprendizaje y la vida misma al interior de las aulas de clase o las prácticas pedagógicas, inclusive, en las modalidades que abruptamente impuso el confinamiento de la educación a distancia a través de las pantallas.

Lo que ocurrió en 2005 alrededor de las reflexiones, debates y ponencias presentadas en la conmemoración de los 25 años del Movimiento Pedagógico, fueron prácticamente reacciones a los desafíos político-pedagógicos que la contrarreforma educativa fue gestando desde mediados de la década de 1990 y que atacaba los principios que se habían acordado en la LGE. Pero ese ataque, paulatinamente ha ido mostrando como su propósito central es la estrategia biopolítica y de control sobre los contenidos y las prácticas de enseñanza en el corazón mismo de las clases, ya sean éstas en aulas o pantallas.

Las evaluaciones masivas y estandarizadas, los currículos por competencias hoy llamados Derechos Básicos de aprendizaje, la regulación tecnológica y unidimensional del currículo a través del ISCE (índice sintético de calidad) y su gestión isomorfa a través

de mallas, evidencias y desempeños; la lenta y paulatina configuración de un docente que trabaja en la perspectiva del rendimiento y seducido por las falacias de los incentivos (acercándose peligrosamente a la reorganización laboral del trabajo docente en la modalidad de remuneración por mérito que injustamente campea en los países sometidos a la ortodoxia de la OCDE); son una nueva tecnología educativa que se ha tomado el control de los tiempos, las actividades y los movimientos del quehacer de la pedagogía, en una lógica de poder que controla los contenidos y las prácticas de lo que se enseña y aprende.

En ese proceso, la política del neoliberalismo ha concretado una doctrina de mercado que rige y regula, desde adentro, la interacción del profesorado con sus estudiantes. El psicopoder y su estrategia de autocontrol en la perspectiva de las metas y el rendimiento, ha configurado el escenario en el que se mueve la enseñanza y el aprendizaje. Esa interiorización de la política ha penetrado la pedagogía y su problematización por la enseñanza, para sustituirla por las recetas técnicas que prescriben los contenidos, los tiempos y las actividades de una práctica de enseñanza. Este proceso ha borrado los límites y la priorización entre la política y la pedagogía.

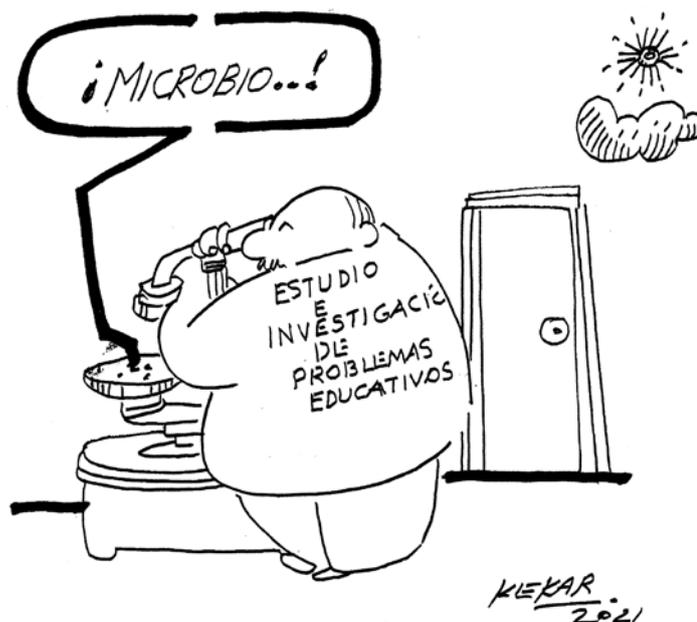
Por eso, no debemos contemplar una división de las luchas del Movimiento Pedagógico que diferencien o privilegien lo político de lo pedagógico. Más allá de las priorizaciones, el reto para los nuevos rumbos del Movimiento Pedagógico, están en pensar políticamente la pedagogía y pedagógicamente la política. Lo reivindicativo, lo político y lo gremial ya no están en distintos planos de priorización. Los pliegues que las políticas han puesto en el terreno indica que los despliegues de lucha que el Movimiento Pedagógico debe plantearse incorporan la priorización compleja y simultánea de lo múltiple.

En un tiempo mayor a la última década y media, el Movimiento Pedagógico se ha venido pensando las maneras

de defender su itinerario y buscar maneras de vigorizar sus luchas político-pedagógicas. El trabajo de resistencia, lucha, confrontación y potencia creadora ha buscado maneras de rescatar los avances de la LGE, defender la autonomía escolar y la democracia escolar, proponer la creación de círculos pedagógicos y experiencias pedagógicas alternativas, de plantear propuestas de defensa de los públicos a través de líneas de trabajo sobre políticas educativas de corte alternativo, de buscar propuestas de pensamiento y acción para los posibles Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, de asumir la defensa de la profesión docente en el rescate del estatuto intelectual, cultural y político del maestro. La lucha también es por la conquista de Experiencias Pedagógicas Alternativas. Las EPAS son terrenos de defensa de la autonomía escolar, de la democracia escolar y de apuestas por lo alternativo comprendido como defensa, rescate, lucha, creación de resistencias y posibilidades, por lograr que esos nexos entre pedagogía y política no estén signados por la doctrina del mercado sino por las exigencias de afirmación de la autonomía intelectual y por la emergencia de procesos y subjetividades

críticas y emancipadoras, que los contextos y las realidades de la educación, la escuela y la sociedad demandan.

Sobre el terreno se han propuesto esas tareas, los debates están en curso, las tensiones en marcha, las disputas en efervescencia y la pasión por lograr el tercer Congreso Pedagógico Nacional en camino. Son estos avatares los que dan forma a un Movimiento Pedagógico empecinado en mantenerse activo y en construcción a pesar de los flujos, ofensivas y acciones de las políticas neoliberales que pretenden sepultarlo, e incluso, borrar sus vestigios y aportes. En medio de nuestros debates y desencuentros, sabemos que el horizonte y los nuevos derroteros del Movimiento Pedagógico están más allá de la priorización entre lo político, lo reivindicativo y lo pedagógico; debemos atender sus luchas por igual, dónde eso igual no significa que sea homogéneo o isomorfo. Dependerá de nuestra capacidad para poner en un mismo territorio los diferentes planos de las políticas educativas de la contrarreforma y su papel en el menoscabo de lo pedagógico, o de su reduccionismo a dimensiones técnico-instrumentales, para que medio de ello emerjan pedagogías de la re-



sistencia y de la construcción ético-estética y político pedagógica de formas de ser de la educación alternativas.

Sabiendo que el Movimiento Pedagógico esta hecho de múltiples sujetos sociales y que muchos colectivos apuntan su horizonte en la búsqueda de otra educación para otro mundo, el reto y el horizonte del Movimiento Pedagógico están en la posibilidad de asumirnos como lucha contra hegemónica, como potencia creadora que mueve la apertura de los sujetos en nuevos territorios narrativos donde lo reivindicativo, lo político y lo gremial, convergen en planos múltiples de despliegue pedagógico. Los nuevos derroteros estarán en la capacidad de convocar y gestionar procesos que se mueven en sinuosos territorios ubicados más allá de las premuras de lo urgente, del afán por priorizar. Debemos lograr dinámicas de pensamiento y acción, que a un mismo tiempo, desarrollen los acontecimientos reivindicativos, políticos y pedagógicos.

Los territorios de lo múltiple como nuevos derroteros para el Movimiento Pedagógico

Sin pretender “*seguir viviendo del pasado y las nostalgias*” como lo advertía Hernán Suarez (Revista “Educación y Cultura” N° 77), los nuevos derroteros, no implican que volvamos a cero y que se inaugure un nuevo Movimiento Pedagógico. Es el mismo Movimiento Pedagógico pero que en su lucha contra hegemónica hace apertura a nuevas temáticas y dinámicas de lucha, confrontación y creación. Ese nuevo derrotero es lograr que a pesar de nuestras rupturas y discontinuidades podamos leer y actuar desde lo múltiple. Son las multiplicidades las oportunidades de acción que cruzan la política educativa y que se adentran en la dinámica viva de las prácticas pedagógicas.

Así como el Movimiento Pedagógico debe leer y actuar en reconocimiento de lo múltiple, y en consecuencia, pensar en un mismo horizonte los

distintos planos políticos, pedagógicos y reivindicativos; también tiene que abordar las múltiples realidades sociotécnicas que el capitalismo ha desatado con sus promesas de comunicaciones potentes y veloces, aceptar sus ventajas, pero el mismo tiempo, considerar sus riesgos para saturar y anestesiar la sensibilidad humana, e instrumentalizar la pedagogía con el peligro de convertirla en acciones unidimensionales, estandarizadas, regidas por la lógica explotadora del rendimiento y minimizándola a procedimientos mecánicos.

Pensar en nuevos derroteros es colocar al Movimiento Pedagógico en condiciones de interactuar, construir y confrontar las nuevas realidades del mundo actual y las maneras como afectan a la educación. Ni los maestros de 1987, ni los de 1994, que son dos momentos distintos y bien diferenciados del Movimiento Pedagógico, se imaginaron que la pedagogía se vería enfrentada a problematizar los emergentes modos comunicacionales y las subjetividades que las transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y políticas, propias de la globalización capitalista, producirían como parte del ejercicio de su poder para desencadenar acciones destinadas a acelerar los ritmos de sus fuerzas productivas. La pedagogía, la educación y la enseñanza tienen que pensarse en la vorágine sociotécnica de lo que internet y su mundo de las cosas representa para la educación, la sociedad y la importancia del maestro como fuerza social, intelectual y trabajador de la cultura.

Aunque hoy podamos maravillarnos por la velocidad y la sobreabundante información, disponible a nuestro alcance, a apenas un segundo de accionar la yema de los dedos a través de la pantalla táctil de un celular, convirtiéndonos “*en una terminal permanente de la industria, el espectáculo y la información*” (Ospina, 2016: 49); también tenemos que distanciarnos de las seducciones y la embriaguez que produce “*el enjambre digital*”. Como si se tratara de una versión re-

ciente del fuego prometeico; internet, la maraña ciberespacial de sus posibilidades comunicativas y sus correlatos tecnológicos, tienen la bondad de asombrarnos por su magia y, al mismo tiempo, de dejarnos estupefactos por su posible manera de trivializar la vida y la comunicación misma.

Hace no mucho tiempo nadie imaginó que la educación estaría atravesada por las plataformas digitales, apoyada por Apps, mediatizada por herramientas informáticas, controlada por el Big Data, reproducida por máquinas de aprendizaje, o asistida con herramientas de la Inteligencia Artificial. Nadie imaginó que las distancias físicas se disminuirán al mínimo al podernos conectar desde nuestros hogares en acciones sincrónicas que reducen a la inmediatez las insalvables distancias espaciales gracias a Zoom o Meet y otras herramientas similares. Nadie imaginó que podríamos trabajar en equipo de manera simultánea y a la vez remota, en un mismo proyecto o documento a través de interfaces y plataformas colaborativas con los Drives o Workspaces y el “almacenamiento en la nube”. Nadie imaginó que la enseñanza y el aprendizaje en las clases podrían estar apoyados con una multitud de cacharros y maquinas digitales, muchas de las cuales todavía no llegan a nuestras latitudes; y al unísono de la admiración que producen, acrecientan las brechas y desigualdades digitales, económicas y sociales.

Eso que nadie imaginó, por lo menos en nuestros contextos porque alguien si debió concebirlos en las esferas de la producción de tecnología de punta, se ha diseminado y metamorfoseado rápidamente en las dinámicas diarias de nuestro quehacer y se ha ido aceptando con diferentes grados de naturalidad, dificultad o facilidad. El Movimiento Pedagógico que estamos dinamizando no se ha escapado a esas dinámicas, por el contrario, se ha zambullido en ellas y las ha aprovechado sumergiéndose, navegando y explorando sus potencialidades, pero con cautela, advirtiendo sus riesgos y

limitaciones. Hoy, podemos ver como muchas de las dinámicas y reuniones ocurren en las plataformas, y los colectivos pedagógicos y sindicales movilizan sus ideas en “Lives”, videos, blogs y podcasts.

Los nuevos derroteros del Movimiento Pedagógico tienen mucho que ver con esas realidades y con los contextos de posibilidad que representan para la organización y la movilización política y pedagógica, pues los terrenos de las tecnologías proporcionan al Movimiento Pedagógico las herramientas para asumirse como nuevas subjetividades políticas, tal vez, más móviles, interactivas, rizomáticas. Se ha abierto un cauce que aún no sabemos a dónde va a desembocar. Pero en ese navegar, apartándonos de los espejismos y de la embriaguez que ocasionan sus posiblemente ilimitadas opciones en contextos humanamente finitos, también tenemos que advertir que los cambios en la sociedad no son solamente tecnológicos. La cuarta revolución industrial o la industria 4.0 conviven fatalmente con las dinámicas de la economía extractivista generando poblaciones marginales que son ajenas al supuesto confort que la tecnología trae. En una ironía paradójica, el mundo digital es responsable de grandes masas de población que viven en las miserias de este capitalismo globalizado como si no hubieran llegado a la primera revolución industrial. Igualmente se acentúan las distancias y desigualdades entre países y pueblos. Las expulsiones y exclusiones que dramáticamente se producen en todos los rincones del planeta, son parte de esa aceleración de la primacía tecnológica.

En el caso del aprendizaje y de la enseñanza, los cacharros también pueden llegar a empobrecer los contenidos y las potencialidades para la creatividad y la imaginación. Muchas plataformas vienen con contenidos y habilidades prediseñadas instrumentalizando el aprendizaje y la enseñanza. Las Apps y la uberización de la educación reducen el aprender a puras instrucciones

y reemplazan lo que se enseña por simple entrenamiento. En fin, van apareciendo dinámicas, que como Movimiento Pedagógico tenemos que incorporar, reflexionar, criticar y transformar; y en todo ello, acentuar nuestro compromiso ético, político y pedagógico.

Ese nuevo territorio narrativo de las multiplicidades, de los encuentros, de la apertura dialógica, de la construcción de subjetividades, de las mareas pedagógicas horizontales que se cruzan persistentemente en nuestros encuentros y debates, en el fluir heterogéneo de la polémica y los posibles desencuentros, tienen que convocarnos a acciones que pongan nuestra potencia creadora en franca oposición cultural que reaviva el compromiso intelectual, político y pedagógico del maestro. Como el mismo Abel Rodríguez decía: “*Lo importante es que el magisterio se colocó al lomo de la realidad educativa, se volvió un protagonista. El llamado que uno puede hacer a los educadores y educadoras del país es a continuar con ese protagonismo permanente, decidido, cada vez más comprometido de los maestros con la educación. ... Sin los maestros no hay educación, sin los maestros no es posible un cambio pedagógico*” (No 66, pág. 21)

Bibliografía: Abel Rodríguez Céspedes en Educación y Cultura

- Rodríguez Céspedes, Abel. 1984. La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública. N° 2, p. 6-19, septiembre.
- , 1985a. Hacia una nueva imagen del maestro: el comienzo de nuestras luchas. N°3, p. 14-17, marzo.
- , 1985b. Contrarréplica informal. N°5, p. 40-41, septiembre.
- , 1986. El papel del Estado en la educación y los planes de estudio. N°9, p. 6-9. Septiembre.
- , 1987. La educación Colombiana: datos y cifras. N°12, p. 5-14, junio.

- , 1988. El problema prestacional de los maestros. N°15, p. 59-64, julio.
- , 1991a. Por una democracia de la educación. N°22, p. 23-29, abril.
- , 1991b. La educación en la nueva constitución. N°25, p. 36-43, diciembre.
- , 1999. El cincuenta de Educación y Cultura. N°50-51, p.106-107. Agosto.
- , 2002. El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción. N°61, p. 20-25. Septiembre.
- , 2003a. La Revolución Educativa: de las promesas a las realidades. N°62, p. 12-21. Abril.
- , 2003b. Fundamentos jurídicos y políticos del derecho a la educación. N°64, p. 7-14. Septiembre.
- , 2004. El más importante logro cultural y pedagógico del magisterio. N°66, p. 20-21. Septiembre.
- , 2008. ¿Cuál es el nuevo movimiento pedagógico o lo nuevo del Movimiento Pedagógico?. N°78, p. 18-21. Marzo.
- , 2014. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación: ¿Qué se ha cumplido y que falta por cumplir. N°103. P. 37-38.

Bibliografía: otras referencias

- Byung-Chul Han. (2014). *En el enjambre*. Barcelona. Herder editorial. ISBN: 9788425433689
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 1993. *¿Qué es la filosofía?*. Anagrama. Barcelona, España. ISBN: 84-339-1364.6
- Díaz Villa, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios. Universidad del Valle. ISBN: 9589047769
- Suárez, Hernán. 2007. Para no seguir viendo del pasado y de las nostalgias. *Revista Educación y Cultura* N° 77. CEID FECODE. Bogotá. Pág. 27-30.
- Ospina, William. 2016. *Parar en seco*. Debate. Penguin Random House. Bogotá, D.C. Colombia. ISBN: 978-958-8931-63-0
- Rodríguez, Pablo (2019). *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires, Cactus. ISBN: 978-987-3831-36-2



Educación y Cultura:

un gran legado de Abel Rodríguez



Hernán Suárez

Editor de la Revista *Educación y Cultura* entre 1984 y 2004. Licenciado en Historia, Asesor editorial

Uno de los mayores orgullos de la Federación Colombiana de Educadores es sin duda la Revista *Educación y Cultura*. Pero también es una de las grandes realizaciones de Abel Rodríguez, su primer director y fundador.

Todos los actos de Abel siempre se caracterizaron por el empeño de convertir los propósitos en realidades, de decir y discutir pero al mismo tiempo hacer, de cuestionar pero a la vez proponer, de buscar siempre resultados. El logro y negociación del Estatuto

Docente, la creación y el impulso del Movimiento Pedagógico, su paso por la Constituyente de 1991, la Gerencia del Plan Decenal de Educación, el viceministerio de Educación, la monumental obra realizada al frente de la Secretaría de Educación entre 2004 y 2009, todos ellos son prueba fehaciente de su particular capacidad de pensar y hacer.

Educación y Cultura fue aprobada como revista del Movimiento Pedagógico en el Congreso de Bucaramanga de 1982. A los delegados de Nariño se debe su nombre, lo defendieron con ardencia.

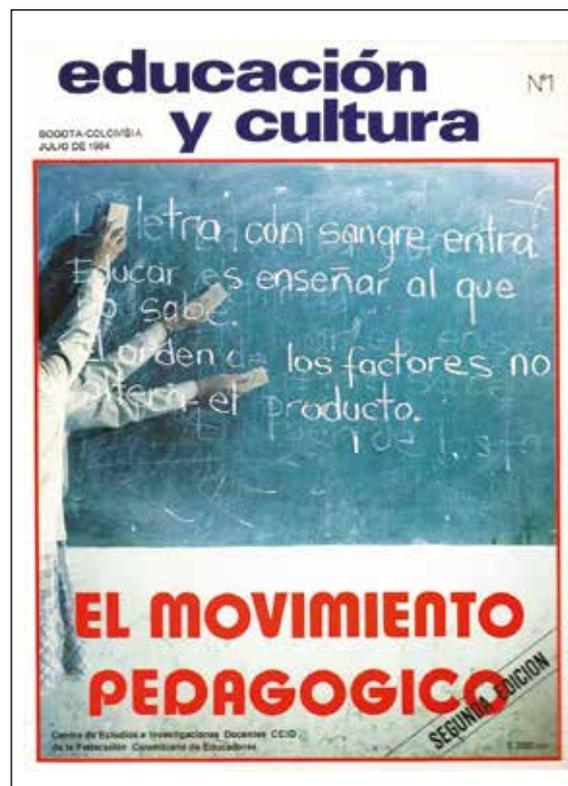
Los cuatro grandes propósitos pedagógicos y educativos acordados en el histórico Congreso de Bucaramanga tuvieron estricto cumplimiento y feliz realización de la mano de Abel como presidente de Fecode y como director de la revista *Educación y Cultura*, a saber: el impulso y desarrollo del movimiento Pedagógico, la realización del Congreso Pedagógico, la constitución del CEID y la publicación de la revista de *Educación y Cultura*.

Sobre cada uno de estos propósitos el Congreso de Bucaramanga de 1982 había señalado:

1. “Impulsar un Movimiento Pedagógico a nivel nacional que conlleve la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad, por lo tanto, la lucha por una pedagogía y una educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo.”
2. “Como una de las formas de concretar el Movimiento Pedagógico se realizará el Congreso Pedagógico Nacional que deberá abordar aspectos básicos de la política educativa como son el Mapa Educativo, la Reforma Curricular, la Educación Contratada, la capacitación docente, entre otros; como también el problema pedagógico y las propuestas alternativas.”
3. “Fecode impulsará la publicación de una revista Pedagógica trimestral que se llamará “Educación y Cultura”. Ella tratará sobre problemas relacionados con la educación, la pedagogía y la cultura. Tendrá como objetivo principal promover y desarrollar dentro del magisterio y los sectores educativos en general, el movimiento por una pedagogía y una educación democrática, por lo tanto estará abierta a las corrientes de pensamiento democrático y revolucionario y se dirigirá con un criterio amplio y unitario.”
4. “Para garantizar el desarrollo del Movimiento Pedagógico y la realización del Congreso Pedagógico Nacional, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) creará el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Los objetivos del CEID serán: a) impulsar el Movimiento Pedagógico a nivel nacional lo cual implica: el estudio y la investigación de las políticas públicas educativas y la problemática pedagógica; la orientación de la práctica educativa del maestro en el aula; la elaboración de la revista pedagógica de la Federación; la creación y dirección de un centro de documentación educativa; capacitación política, sindical y pedagógica del magisterio.” (Ver Conclusiones del XII Congreso de Fecode, Por un Movimiento Pedagógico Democrático y Popular, en Revista *Educación y Cultura* No. 1, p. 43)

El CEID se constituyó en 1983, un año después del Congreso de Bucaramanga, y quedó integrado por Abel Rodríguez C, Arnulfo Bayona, Jorge Guevara en representación del Comité Ejecutivo de Fecode, Felipe Rojas (su Director durante

más de 10 años), Bertha Rey (Secretaria), y los profesores e investigadores Antanas Mockus (U. Nacional), Alberto Martínez Boom (U. Pedagógica), Jorge Gantiva Silva (U. Distrital), Jorge Pachón (U. Distrital) y Pascual Amézquita (Cedetrabajo). Hoy, 38 años después, el CEID se mantiene y forma parte de la estructura de la Federación.



La Revista *Educación y Cultura* se organizó en 1984 y su primer número fue publicado en Julio de 1984. En todos los actos de su vida y en los cargos de responsabilidad que desempeño Abel Rodríguez siempre abogó por la transparencia y el corrector proceder. Suya fue la decisión de que el Editor fuera escogido mediante concurso público. Un proceder ajeno a cualquier acuerdo o componenda política, amiguismo o cosa por el estilo. En el concurso participamos Miguel Ángel Roldan, experto en publicaciones proveniente de la Universidad del Valle, Ramiro Hernández vinculado a la revista *Naturaleza, Educación y Ciencia* de la Universidad Nacional, y el suscrito Hernan Suarez, por entonces Editor de la *Revista Economía Colombiana* de la Contraloría General de la Republica. La decisión fue tomada por el CEID. Fui escogido como Editor de *Educación y Cultura*, una de las realizaciones más importantes en mi vida profesional, cargo que desempeñe durante 20 años, hasta 2004, cuando tome la decisión de acompañar a Abel como su secretario privado y asesor en la Secretaría de Educación. Como Editor tuve la grata oportunidad de cimentar y estrechar una profunda amistad con Abel, una amistad a prueba de todo, en las buenas y en las malas, en las coincidencias y en las diferencias.

Con motivo de su lamentada partida, Lucho Garzón señaló que la mayor virtud de Abel era su espíritu convocante, su capacidad de convocar y juntar diversas personas y fuerzas en torno a un gran objetivo común. Lo que logró hacer en la Revista *Educación y Cultura* es un vivo ejemplo de esta gran virtud que como líder lo caracterizo.

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

**educación
y cultura**

Revista Trimestral de la
Federación Colombiana de Educadores

BOGOTA JULIO/84 No.1

Licencia en trámite.

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

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

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

Reimpresión: Lito Camargo Ltda.

Abel Rodríguez logró hacer realidad la inmensa y descomunal empresa de reunir alrededor de la Revista y el CEID lo más avanzado de pensamiento educativo democrático de los años 80, de juntar muy diversas voluntades y concepciones sobre la educación y la pedagogía en torno al gran proyecto que representaba el Movimiento Pedagógico: investigadores y estudiosos de los temas educativos como Antanas Mockus, Carlo Federici, José Granés, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, Olga Lucia Zuluaga, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Humberto Quiceno,

Alejandro Álvarez, Javier Sáenz, Alfonso Tamayo, Patricia Calonge, Mario Diaz, Marco Raúl Mejía, Gustavo Téllez, Felipe Rojas, Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva, Dino Segura, Germán Mariño, Lola Cendales, Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Leonor Zubieta, Francisco Cajiao, Bernardo Toro, Jaime Niño Diez, maestros como como Martha Cárdenas, Fernando Escobar, Gustavo Escobar, Juvenal Nieves, Gloria Rincón, Julio Cesar Carrión, Arcesio Zapata, José Cubillos y el Grupo de maestros de la región de Ubaté, todos ellos contribuyeron con sus conocimientos y sus escritos a la creación y consolidación de *Educación y Cultura*. Asimismo, Abel logró la activa participación de organizaciones sociales como el Cinep, Foro Nacional por Colombia, el Cepecs y Dimensión Educativa.

Incluso se esforzó para que uno de sus más acervos contradictorios, el dirigente de Fecode y profesor universitario José Fernando Ocampo, quien por largo tiempo calificó al Movimiento Pedagógico como una engañifa “pedagógica y reformista”, finalmente se vinculara a la revista.

La revista desde su primer número logró una gran aceptación y el respaldo de los maestros que superó todas las expectativas. El tiraje inicial de 5.000 ejemplares se agotó rápidamente y hubo necesidad de hacer más de una reimpresión. Un año después, para nuestro asombro, nos vimos obligados a reeditar los cuatro primeros números frente a la creciente demanda de los maestros y los suscriptores. La oficina en donde funcionaba resultó estrecha para atender la distribución de los 20.000 ejemplares de cada edición. Fue necesario arrendar una gran casa que albergara tanto a la revista como al CEID. El inmenso esfuerzo de distribuir la revista en todo el país fue obra de Álvaro Carvajal, su gerente por más de una década. La buena estrella con que nació la revista marcó el camino que explica su continuidad y permanencia 37 años después.

El Movimiento Pedagógico desató una fuerza dormida, y como Melquíades, el entrañable personaje de García Márquez, de la mano de Abel Rodríguez la Revista *Educación y Cultura* se dio a la tarea de ponerle nombre a las cosas: pedagogía, educación, la diferencia entre una y otra, práctica pedagógica, los maestros y su formación, saber pedagógico, libertad de enseñanza, formación docente, libertad de métodos, sujeto pedagógico, calidad de la educación, métodos pedagógicos y planes de estudio, entre otros. Esta invención del mítico mundo del Movimiento Pedagógico fue posible por el concurso de la intelectualidad de la pedagogía y la educación y su encuentro con el magisterio. A esta creadora y fértil empresa se dedicó la revista en sus primeros años de existencia. (Hernán Suárez, para no seguir viviendo del pasado y de las nostalgias y el pasado, *Educación y Cultura* No. 25, pág. 27).

Con el concurso de estudiosos de la pedagogía y la educación, pero también con los valiosos aportes de los maestros, fueron tratados temas de gran importancia como el Movimiento Pedagógico (No. 1 de *Educación y Cultura*).

...La historia reconocerá la importancia que tuvo la revista *Educación y Cultura* en la construcción de ese gran sueño pedagógico y educativo de los maestros colombianos que fue el Movimiento Pedagógico de los años 80...

La crisis de la educación pública (No. 2), Los Maestros (No. 3), La Reforma Curricular (No. 4), El Sistema educativo colombiano (No. 5); La juventud colombiana (No. 6), La educación de los educadores (No. 7), La Calidad de la educación (No. 8), Los programas de estudio (No. 9), Los fines de la educación (No. 10), Las diferencias entre educación y pedagogía (No. 14, quizá el número más consultado y citado de la revista). Todo un proyecto pedagógico colectivo en construcción apoyado en la reflexión, el análisis, la pluralidad de opiniones y el respeto por la diferencia. Sin duda un momento estelar de la revista *Educación y Cultura* del cual Abel Rodríguez fue su gran conductor.

Abel es considerado por algunos como un intelectual orgánico, es decir un intelectual que conjugaba su pensamiento intelectual con la acción política. En los numerosos artículos que escribió en los cinco años que estuvo al frente de *Educación y Cultura* abordó diversos tópicos relacionados con la educación y la pedagogía, testimonio fehaciente de sus capacidades intelectuales y el cultivo de la escritura y la lectura. Como constituyente siguió colaborando con la revista en la tarea de divulgar los logros educativos de la Constitución del 91, de la cual fue protagonista de primer orden en asuntos medulares como el derecho fundamental a la educación y la consagra-

ción de derechos tan esenciales como la libertad de cátedra y la autonomía escolar.

Durante los cinco años que Abel dirigió la revista defendió con gran celo el carácter pedagógico de la misma. Desde su creación quedó establecido que el contenido de *Educación y Cultura* sería esencialmente educativo y pedagógico, marcando una necesaria y tajante delimitación con los asuntos sindicales. Por tal razón a muchos lectores, especialmente extranjeros, les sorprendía que en las páginas de la revista no se incluyeran noticias o análisis relacionados con los muchos paros que realizó Fecode, ni con sus demandas salariales o reivindicativas. Una acertada decisión que explica la acogida y reconocimiento que tuvo la revista en el campo intelectual.

Su retiro como director habla muy bien de la pulcritud y rectitud de Abel. En 1988 tomó la decisión de ser concejal de Bogotá y consideró que eran incompatible desde el punto de vista ético ser presidente de Fecode y a la vez candidato al Concejo, por tal razón renunció de manera irrevocable. Abel resultó electo concejal de Bogotá, cargo que desempeñó entre 1988 y 1990, cuando con gran éxito fue elegido por los educadores como miembro de la Asamblea Nacional Constituyente. Sin duda, una gran lección de entereza y consecuencia.

La historia de Abel Rodríguez y de la revista están por escribirse. Con seguridad cuando ello ocurra quedará comprobada la enorme importancia de Abel en la transformación de la educación, su invaluable aporte a la educación de los colombianos desde su visión democrática, siempre comprometida con la suerte de la educación, los maestros y la anhelada transformación social. De igual manera la historia reconocerá la importancia que tuvo la revista *Educación y Cultura* en la construcción de ese gran sueño pedagógico y educativo de los maestros colombianos que fue el Movimiento Pedagógico de los años ochenta. A las nuevas generaciones de educadores les corresponde la enorme responsabilidad de rescatar y hacer realidad el ideario pedagógico y educativo que nos dejó Abel y la revista.

Posdata obligada: Decía Gabriel García Márquez en su portentosa obra *Vivir para contarla* que, “La vida no es lo que uno vivió, sino lo que uno recuerda y como la recuerda para contarla. Este artículo no es más que eso. Un recuerdo maravilloso, hoy doloroso por su partida, de un gran hombre a quien debo la más grande amistad sincera que he tenido en mi vida.

“Qué difícil es encontrar las palabras que signifiquen y expresen el profundo dolor que me embarga por la muerte de Abel Rodríguez, un gran ser humano con el cual tuve la fortuna de construir y compartir una profunda amistad a prueba de todo durante más de 40 años. En las buenas y en las malas, en las difíciles y en las alegrías compartidas, cuando nos tocó caminar solos o estar muy acompañados, en la tristeza, pero también en la infinita capacidad que teníamos con Abel para reírnos juntos de nosotros mismos y del Cambalache de la vida, en la lucha de muchos años o en la calma de nuestras delirantes tertulias amigueras. Cuanta falta hace un diccionario del dolor y la tristeza para las grandes ausencias”. (Portal *Las 2 Orillas*, Hernán Suárez, A la memoria de Abelito, Agosto 26 de 2020)

ABEL RODRÍGUEZ,

MAESTRO Y LUCHADOR INCANSABLE



Pedro Elías Rentería Rodríguez

Licenciado en Educación: Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia, Magister en Docencia: Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, Profesor de cátedra Historia Imágenes y Concepciones del Maestro, Facultad de Educación Universidad de Antioquia Medellín Colombia

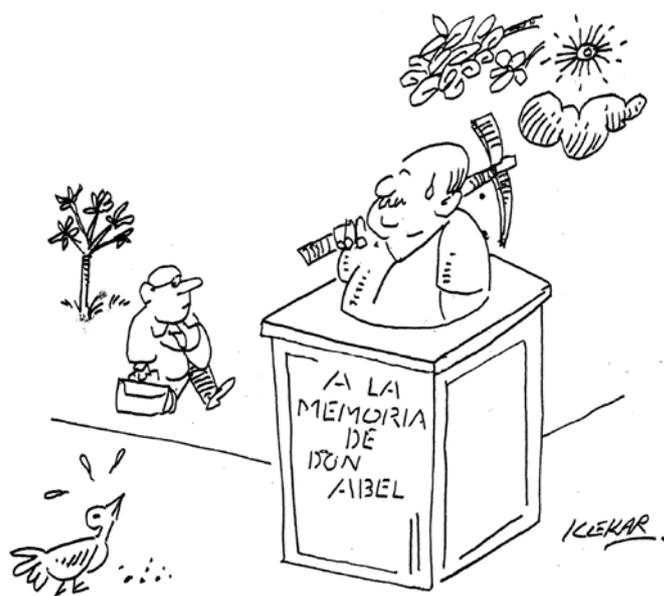
Todo lo que pueda decirse de Abel Rodríguez Céspedes resulta insuficiente a la hora de hacer una semblanza de su vida de maestro, intelectual abnegado y demócrata convencido, de su calidad de ciudadano diáfano y transparente, estudioso, luchador incansable por los derechos y reivindicaciones de los maestros, a él le debemos los maestros –sobre todo, los “veteranos” de la vieja guardia de las décadas de los 70s y 80- gran parte de las conquistas laborales y prestacionales de las que hoy gozamos, apasionado defensor de lo público, y en especial, de la educación pública, perseverante, hombre probo, ejemplo de vida ciudadana y rectitud a toda prueba.

Mi encuentro con Abel se produjo en los primeros años de la década de los ochenta, por intermedio de una gran dirigente del magisterio antioqueño,

Ofelia Londoño, quien con un grupo de amigos entre los que recuerdo a Mauro García, Elkin Jiménez, Víctor Villa, Manuel Morales, entre otros, habían fundado el grupo de estudio y reflexión política y pedagógica denominado *El Tizazo del magisterio* y él, Abel Rodríguez, se convirtió en nuestra “estrella polar”, venía muy a menudo desde Bogotá a actualizarnos políticamente y a ponernos al tanto de las luchas que se aproximaban como consecuencia de la presentación del “*pliego de peticiones*” presentado al Ministerio de Educación, de las estrategias de lucha de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, así como del impacto que estaba teniendo por ese entonces, en los maestros, el nuevo Estatuto docente 2277/79 en el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo y en de la calidad de la educación. El

brillo de la esperanza se observaba en sus ojos cuando nos hablaba de los sueños y utopías que se alimentaban tanto en los maestros como en los intelectuales de la educación, a propósito del proyecto pedagógico y cultural denominado *Movimiento Pedagógico*.

en los niños de aquella localidad, fortaleció su sensibilidad y con ella, su posición crítica frente a las injusticias y desigualdades sociales, así como su férrea convicción de la necesidad de trabajar articulando la labor docente con la lucha sindical y popular por la conquista de una sociedad más justa y



Como la mayoría de los maestros colombianos Abel era de extracción humilde¹, oriundo del departamento del Tolima, había nacido en 1947, un año antes de que aquellos que se trazaron como objetivo político no dejar pasar la esperanza, cegaron la vida de uno de los más grandes caudillos revolucionarios, el Doctor Jorge Eliecer Gaitán, quien en sus discursos se proclamaba como la encarnación del pueblo.

Empezó sus estudios elementales en una pequeña escuela rural en una vereda del municipio de Piedras (Tolima) y gracias a una beca pudo graduarse de maestro en la Escuela Normal de Ibagué. Como todo maestro hijo de una familia humilde debió empezar a trabajar para aliviar la situación de sus padres y hermanos, su primera experiencia docente fue en el municipio de Algeciras en el departamento del Huila, luego se trasladó al sur de Bogotá donde al experimentar los efectos de la pobreza

equitativa, por la democracia plena y en especial por mejorar las condiciones de los maestros y maestras, niños y niñas del país.

Aunque confiesa que no tuvo una formación pedagógica en la Escuela Normal, fue un enamorado de la Pedagogía, lo cual, echando manos de su vocación de maestro, libró grandes batallas por posicionar la pedagogía en la escuela y así devolverle al maestro su palabra, como él mismo afirma (1982): *carente de formación pedagógica, los maestros así graduados, fundamentábamos la labor de la enseñanza en la vocacionalidad y la experiencia empírica y no en el saber pedagógico y la reflexión. El ejercicio del magisterio lo asumíamos más como una ocupación o un oficio que como una actividad intelectual de carácter profesional. Por esta razón nos comportábamos más como funcionarios o trabajadores que como profesionales de la pedagogía.*

Aquí vale la pena llamar la atención a las instituciones formadoras de maestros-Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación- las cuales se han rajado históricamente en materia de formación pedagógica de sus egresados, han menospreciado a la pedagogía al no considerarla como la *disciplina fundante* de la formación de maestros, y las que lo han intentado -como es el caso de las Escuelas Normales Superiores reestructuradas en virtud del decreto 2903 del 31 de diciembre de 1994- lo han hecho como resultado de una imposición del Ministerio de Educación, bajo la presión del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos.

En las Escuelas Normales hasta antes de su reestructuración en 1994, la pedagogía circulaba en los currículos paradójicamente como una asignatura y no la más importante, sus postulados se tocaban en forma muy tangencial nombrando al pedagogo Juan Amos Comenio como el “*el padre de la Pedagogía*” y a su Didáctica Magna como su obra cumbre, el énfasis se ponía fundamentalmente en las denominadas ciencias duras, matemáticas y física y en la práctica pedagógica, esta última convertida, según la apreciación de la profesora Olga Lucia Zuluaga y el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (1988) en un simulacro, “*En este momento se parte de una concepción a priori de la teoría que debe acoplarse a lo que se denomina en las Facultades de Educación práctica docente, que es, realmente, un simulacro de práctica porque no construye un campo de confluencia de teoría y hechos experimentales, en otras palabras, no existe la conjugación de los conceptos a exponer procedentes del saber específico con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza.*”

El simulacro de práctica produce una desviación del saber pedagógico, elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica, y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones concep-

tuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos y tampoco se puede recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza”

Por otro lado, en las Facultades de Educación la Pedagogía todavía no logra posicionarse, a pesar de los esfuerzos hechos por los intelectuales del Movimiento Pedagógico y en particular por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas; allí la Pedagogía se encuentra cual bandera en campo de batalla y mientras unos pequeños grupos de profesores, sobre todos los herederos del movimiento Pedagógico se empeñan en darle un estatus disciplinar investigándola y dinamizando su agenda, otros, los que definen su identidad y su quehacer por el dominio de la ciencia que enseñan, no le conceden la suficiente importancia en la formación de los maestros, la miran con desdén, no la nombran y si lo hacen es para descalificarla concediéndole a lo sumo una posición subalterna frente a las demás disciplinas. Y lo peor es que este desprecio por la Pedagogía, de alguna manera se impregna en la piel de los maestros en formación, de tal modo que no es raro escucharlos en pasillos y cafeterías universitarias, refiriéndose a ella y sus afines como “*la Pedagogía y otras yerbas*”.

Al experimentarse una discontinuidad en los procesos de investigación pedagógica y en la dinámica impresa por el Movimiento Pedagógico y en especial por el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, amén de la inexistencia de un relevo generacional en este campo; el sueño de la profesora Olga Lucía Zuluaga (1987) de devolver al maestro su palabra para reconocerlo como sujeto legítimo portador del saber pedagógico, así como los imperativos del profesor Biesta (2016) de “Devolver la enseñanza a la educación” se ven cada día más frustrados, y lo que observamos en cambio, es un vaciamiento de la pedagogía en los procesos de formación docente como consecuencia de la orfandad en la que habita.

Naturalmente, este modo de ver la formación de maestros sin pedagogía y, de alguna manera, de una enseñanza sin maestros solo le apuesta al fortalecimiento de la mirada neoliberal de una educación globalizada que puede existir sin el maestro puesto que, según ellos, la ciencia se enseña por sí sola.

Abel analista de las coyunturas políticas

Abel fue testigo y a su vez protagonista del devenir político del país y del mundo y como tal, tuvo una absoluta comprensión de los avatares por los que atravesaba el mundo de la posguerra, por eso compartía la idea con aquellos que piensan que los problemas nacionales no tienen solución si no los miramos a profundidad. En ese sentido, al analizar la situación política del bloque occidental donde se experimentó un supuesto “triumfo” de la democracia capitalista y del liberalismo económico afirmaba: (1993) *que la democracia y la economía de mercado hayan resultado triunfantes sobre las dictaduras de partidos y la economía centralmente planificada no significa como lo corean los epígonos del fin de la historia que se pueda titular al liberalismo como el único sistema capaz de proveer la democracia y el bienestar social. Como acertadamente lo sentenció Touraine “la democracia está tan lejos del liberalismo como de la revolución”, idéntico veredicto hay que formular con respecto al bienestar*

social. La realidad pretérita y presente enseña que liberalismo no es igual a democracia ni viceversa.

En América Latina por ejemplo el liberalismo fue en tiempos recientes el principal motor y patrocinador de las dictaduras militares [...], aunque la democracia ha ganado legitimidad, ello no significa que su estabilidad y construcción esté asegurada en todas las sociedades donde ha sido establecida. En una economía de penuria, el juego democrático no es más que una mera ilusión.

Abel reconoce en la reformulación de las relaciones política del mundo de la posguerra significativos avances en diferentes campos del desarrollo científico y tecnológico, así como en el desarrollo del comercio y de la economía de mercado, en la producción industrial y en la prestación de servicios; no obstante, semejante revolución descrita en áreas diversas de la vida de la sociedad, se advierte que en el caso colombiano no se ha podido producir una apropiación racional y equitativa del desarrollo científico y tecnológico y por lo tanto, nuestro país no ha logrado superar los factores que impiden el verdadero desarrollo en términos de una real democratización de la sociedad, lo mismo se podría decir de la economía y de la industria. Los principales factores que han impedido este desarrollo en Colombia son según Abel (1993) son: la violencia en todas sus formas y manifestaciones, la exclusión de vastas capas de la

...Aunque la democracia ha ganado legitimidad, ello no significa que su estabilidad y construcción esté asegurada en todas las sociedades donde ha sido establecida...

población de los beneficios del desarrollo y el escaso desarrollo de su estructura económica.

Con relación a la educación es claro que la posguerra definió la Educación como el principal factor de desarrollo de las naciones; premisa que se la apropian los organismos supranacionales tales como la UNESCO, la CEPAL y se expande por todas las coordenadas del mundo, sirviendo a su vez de argumento a técnicos y expertos en planeación educativa. En el fondo la intención del capitalismo no era otra que fijar la mirada en la Educación como estrategia de contención del comunismo. Según Abel (1993) *La Educación dejó de ser un problema nacional para convertirse en una estrategia mundial. Por supuesto que la mundialización solo tenía como destinatario los países satélites, pues las potencias continuaban siendo completamente soberanas para determinar el destino de la Educación de sus pueblos. Bajo la nueva circunstancia, las políticas y los planes educativos de los países subordinados ya no se definirían en sus ministerios de Educación sino en las instancias de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento.*

Abel y la lucha por la conquista de un Estatuto Docente

La decisión de emprender la lucha por la conquista de un nuevo estatuto docente obedecía a la ingente necesidad de reemplazar el obsoleto e inoperante estatuto existente desde 1935² pues, como es natural, no respondía a las necesidades e intereses de los Educadores, además, las condiciones de precariedad en las que se debatían los educadores para la década de los 70s proveniente de una herencia colonial cuando, según Martínez y otros(1989), los maestros fueron sometidos a largos períodos de atraso en sus salarios. La imagen de don Agustín Joseph de Torres encarnando a todos los maestros de la época, es una muestra fehaciente de

dicha situación. El gobierno español le alcanzó a adeudar más de dieciséis años de salario o como el bien lo afirma, *“socorro de limosna para sus urgencias lloradas”*.

El arribo de Abel Rodríguez Céspedes a la dirección de la Federación Colombiana de Educadores FECODE en la década de los setentas representó para el magisterio la impresión de nuevas dinámicas en los objetivos de lucha sindical, sobre todo por su empeño por conquistar derechos y reivindicaciones más allá de las acostumbradas mejoras salariales y prestacionales; su mirada giraba en torno a crear los instrumentos legales que permitiera al magisterio garantizarle estabilidad laboral³, su formación, capacitación y promoción. Según Rosa Helena Rodríguez (2009) sólo en seis años el magisterio derrotó dos decretos sobre estatuto docente: el 223 de 1972 y el 128 de 1977. Las razones que en su momento se argumentaron fueron entre otras, su carácter represivo, categorías inalcanzables, violación de la vida privada de los docentes, falta de garantía para la estabilidad laboral y el desconocimiento a derechos adquiridos como el derecho a la huelga, a algunas primas y otras prestaciones.

El Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente

En medio de las tensiones generadas por las naturales contradicciones entre el magisterio representado por el comité ejecutivo de la FECODE en cabeza de Abel Rodríguez y el Ministerio de Educación Nacional y después de siete meses de ininterrumpidas negociaciones se llegó a un acuerdo en materia de Estatuto Docente, el cual, como era de esperarse, por la pluralidad de posturas políticas e ideológicas de los diferentes grupos políticos existentes en las bases magisteriales colombiano, no fue recibido a entera satisfacción por algunos sectores. Los contradictores que, por lo demás, estaban acostumbrados a exigir *“el todo o nada”* en las negociaciones como

bandera de agitación política para sacar réditos argumentaban, entre otras cosas, que dicho estatuto no consagraba ninguno de los derechos democráticos de carácter sindical y político que le habían sido negados históricamente al magisterio. Sin embargo, y pese a todo lo que se pudo haber expresado por parte de los contradictores en su momento, el Estatuto Docente o Decreto 2277 de 1979 ha sido considerado entre las grandes conquistas del magisterio colombiano durante el siglo XX, ya que recoge las aspiraciones de los maestros por las cuales habían venido luchando: en materia de estabilidad determinó que ningún maestro podía ser destituido de su cargo sin el debido proceso, el cual a su vez contemplaba: llamados de atención verbal y escrito, suspensión del cargo y exclusión del escalafón. Creó la carrera docente estableciendo 16 grados en el escalafón, a los cuales los maestros podían acceder con capacitación y tiempo de servicio acumulado; a su vez creó un sistema de asimilación para que los maestros que tenían varios años estancados en el viejo escalafón pudieran ser asimilados al nuevo escalafón considerando estudios realizados y tiempo de servicio.

Por otro lado restringe el ingreso a profesionales sin título docente al ejercicio de la enseñanza, se crean las Juntas de Escalafón Nacional en las cuales los maestros tendrían representación tanto a nivel nacional como regional, se establece un régimen de capacitación docente el cual no solo se favoreció a los maestros en tanto que garantizan su derecho a ascender sino que además, al ser asumido por las universidades públicas y privadas se favoreció de algún modo la calidad de la educación.

Abel y el Movimiento Pedagógico

La década de los ochentas, a pesar de la turbulencia que la caracterizó; signada por la represión impuesta por un Estado de Excepción prolongado que concedió patente de corso a los

organismos represivos del Estado y a los paramilitares para detener a sangre y a fuego cualquier avance del socialismo o cualquier alternativa democrática, panorama al cual se sumaron las acciones criminales del narcotráfico; trajo para la Educación y la cultura un acontecimiento de relevancia nacional e internacional: El Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, cuyo gestor y orientador fue Abel Rodríguez Céspedes. De este movimiento se podría afirmar, entre otras cosas, que después del Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva, liderado por Don Agustín Nieto Caballero a principios del siglo XX, en Colombia no se había producido un Movimiento Pedagógico y Cultural de tal magnitud, sobre todo porque a diferencia de la Escuela Nueva, el Movimiento Pedagógico al que aludimos, se produce por iniciativa de los maestros de base, quienes los acogieron con gran entusiasmo, a tal punto que el mismo Abel (2002) lo califica como “una fiesta”, llevándolo a todos los rincones del país y transformando las prácticas pedagógicas de las escuelas y colegios desde los centros urbanos hasta las regiones más remotas.

Si quisiéramos marcar las diferencias con la Escuela Nueva diríamos que mientras que ésta concentró sus esfuerzos pedagógicos en el paidocentrismo, es decir, en la atención del niños, en su proceso de desarrollo físico y mental, en su salud y alimentación, en la actividad libre, en la lúdica y en general, en su alegría; el Movimiento Pedagógico de los maestros fue más bien magicentrista, pues, se dedicó por un lado, al rescate del maestro como sujeto portador del saber pedagógico (Zuluaga 1987) a la reflexión acerca de su praxis pedagógica; y por el otro, a potenciar el campo disciplinar de la Pedagogía, al desarrollo de sus procesos de epistemologización, en un esfuerzo por liberarla de la subordinación impuesta en su momento por las Ciencias de la Educación.

Aproximación histórica

En 1982 se llevó a cabo el XII Congreso Nacional de la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– en la ciudad de Bucaramanga (Colombia) bajo la presidencia de Abel Rodríguez Céspedes; los maestros, delegados de todas las regiones, representantes de los sindicatos filiales, acostumbrados a asistir a dicho evento democrático para debatir la plataforma de lucha en defensa del pliego de sus reivindicaciones ante el Gobierno Nacional, esperaban de su presidente el discurso táctico y estratégico para tal fin, acompañado de las posturas revolucionarias y de las consignas agitacionales que permitieran preparar el ambiente para el acostumbrado Paro Nacional Indefinido que obligaría al gobierno a negociar. Sin embargo Abel, sin temor al desconcierto presenta los fundamentos y propósitos de un gran Movimiento Pedagógico y convoca a todos los maestros del país a asumirse como intelectuales y trabajadores de la cultura, a trabajar por la transformación de la educación y la enseñanza, a investigar la pedagogía y la Práctica Pedagógica y a transformar la escuela en un proyecto cultural. Por supuesto que las críticas no se hicieron esperar, fue acusado de vender el movimiento magisterial y de asumir una postura pedagogicista inmovilizadora.

A partir del Congreso de Bucaramanga se produjo en el magisterio un “gran sisma”; en una orilla se ubicaron los denominados *pedagogicistas*, los que abrazaron el Movimiento Pedagógico y se comprometieron con su difusión y organización en los CEID nacional y regional, y en la otra se ubicaron los “*reivindicacionistas*”, los de “*el todo o nada*” los “*ultraizquierdista*” como los denominó el mismo Abel (2002), echando mano de lo más granado de su repertorio ideológico *ultraizquierdista*, estos grupos rechazaron la propuesta motejándola de *pedagogicista* y *reformista*. Que el sindicato se ocupara de la Pedagogía les parecía una *blasfemia*. Algunos de los grupos que así

opinaban del Movimiento Pedagógico, eran los mismos que comenzando los años setentas habían saboteado la lucha democrática del estudiantado universitario, esgrimiendo la vieja y obsoleta consigna de que “sólo si cambia el sistema cambiará la educación”. Para ellos los problemas de la educación y la enseñanza era un asunto del gobierno y no de los educadores y la vigencia de una nueva Pedagogía solo era posible bajo un sistema social dirigido por el proletariado.

Aun así, en medio de todas las dificultades descritas, el Movimiento se echó a andar, organizando primero el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID Nacional y luego los respectivos regionales, a cargo de cada uno de los sindicatos filiales, se crea la Revista *Educación y Cultura* como el órgano de publicación de las reflexiones, investigaciones y experiencias de los maestros, en fin, el Movimiento Pedagógico, como bien lo define Abel (2002) fue un encuentro de los maestros con la Pedagogía, [...] fue un encuentro original y singular, tal vez sin antecedente en la historia de la Pedagogía, por lo menos de América Latina. Su originalidad radica en que no fue obra de una organización académica o cultural o de una reforma educativa, sino de un sindicato, el sindicato de los maestros, la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–. Que un sindicato entrara a ocuparse de un asunto propio de la academia y la cultura, como lo es el saber, reservado históricamente a intelectuales e investigadores, constituía una auténtica revolución, tanto en el mundo sindical como en el cultural.

Por el lado de los intelectuales y la academia, fueron muy importantes los aportes del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas⁴, el cual no solo contribuyó al rescate del maestro devolviéndole su “palabra” y habilitándolo como interlocutor respetable ante el Estado, sino que además, dinamizó la agenda del campo de la Pedagogía en los espacios legítimos de la

academia como fueron los foros, las asambleas y congresos pedagógicos, amén del amplio espectro bibliográfico derivado de sus investigaciones y reflexiones.

Conclusión

La vida de Abel fue un constante batallar contra las injusticias de un sistema inequitativo e históricamente corrupto, diseñado para que los ricos cada día sean más ricos y los pobres conserven su estado de pobreza. Pero, fundamentalmente, la lucha de Abel fue por los maestros, para que alcanzaran mejores condiciones laborales y prestacionales; ese fue sin duda el espíritu del Estatuto Docente o Decreto 2277/79, el cual no solo les aseguró su estabilidad laboral, sino que además, avanzó en la dignificación de la profesión.

Por otro lado jamás desfalleció en su afán por que los niños, niñas y jóvenes se les pudieran garantizar una educación gratuita y de calidad, lo cual, aunque todavía no es una realidad en el país, al menos logró su inclusión como constituyente, en el artículo 67 de nuestra Constitución Nacional que consagra la Educación como un derecho de la persona y un servicio público con una función social. Otra gran batalla no menos importante de Abel fue la conquista de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, la cual, al decir de Zubiría J. (2015), fue el primer esfuerzo sistemático por establecer una política de largo aliento en educación en nuestro país. Ley que fue concertada con el magisterio, gracias al protagonismo de Abel y al respeto y reconocimiento ganado por los maestros ante el Gobierno Nacional, derivado a su vez, de los alcances del Movimiento Pedagógico y sus investigaciones. De ella podemos afirmar que fue un paso gigantesco en

la posibilidad de trazar con claridad meridiana los fines de la Educación, la autonomía de los maestros en el desarrollo de su Práctica Pedagógica y la democracia institucional con el Gobierno Escolar.

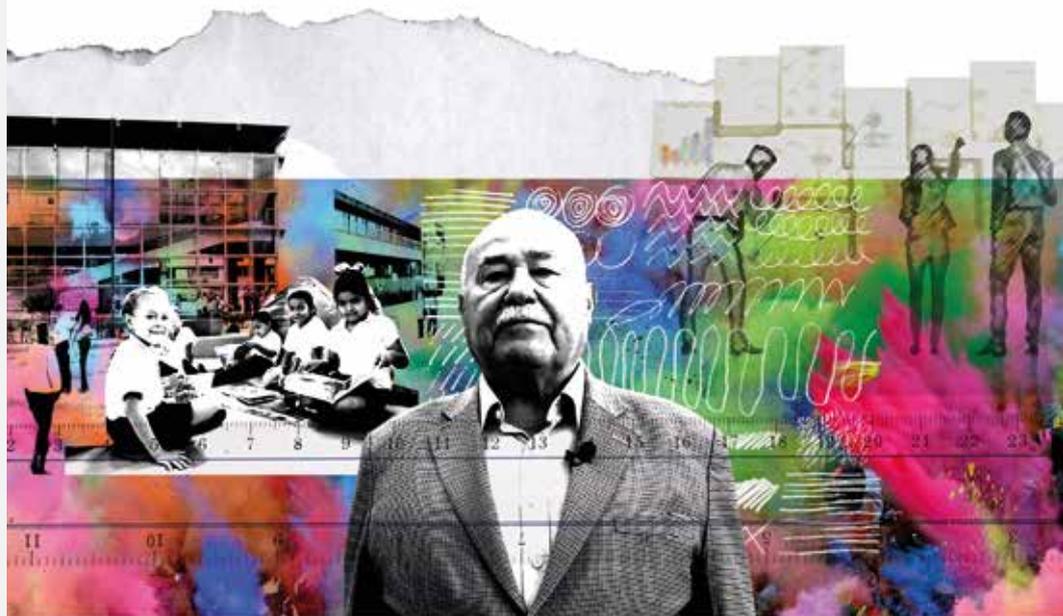
Bibliografía

- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su formación*, Bogotá, Magisterio
- Echeverri, J. A., y otros (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía, La pedagogía en Movimiento*. Bogotá, Editorial Bonaventuriana.
- Jiménez. E y Estrada G. (1993), *Magisterio Antioqueño 1900-1980. Procesos de organización, luchas, pedagogía política vida cotidiana*, Medellín, Litoarte Ltda.
- Martínez, A. y Álvarez A. (2010). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina, 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*, Bogotá, Magisterio.
- Martínez, A. et al (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de la Educación en Colombia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- Rodríguez, A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y posibilidades*, Bogotá, Magisterio.
- Rentería, P. (2004). *Formación de Docentes. Un reto para las Escuelas normales Superiores y las Facultades de Educación*, Bogotá, Magisterio.
- Rentería, P. (2006). Elementos para la construcción del Campo dialógico de la Pedagogía, en: *Revista Conversaciones Pedagógicas No. 1*, Rionegro, Universidad Católica de Oriente.
- Revista Educación y Cultura No. 2,3,5, 9,12,15,22,25,30,33,35*
- Suárez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002, entre mitos y realidades*, Bogotá, Magisterio.
- Zuluaga, O. (1987) *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

Notas

- Entre los errores históricos de la burguesía colombiana está el haber reservado el loable ejercicio de la enseñanza y con ella la formación de la juventud a los pobres, así ha sido desde hace siglos, pues en la novela de Carrasquilla *Dimitas Arias* es un pobre tullido que aunque sin estudios, más allá de saber leer, escribir y contar; al verse sin los recursos para sostener a su numerosa familia pide la ayuda del cura del pueblo para que lo recomiende ante el superior gobierno de Antioquia y lo postule para maestro de su pueblo y así poder recibir los emolumentos necesarios con que alimentar a sus hijos. Y digo error porque los maestros en cuyo lánguido rostro se dibuje la miseria no podríamos enseñar de otra manera que impartir una enseñanza crítica.
- Según la profesora Rosa Helena Rodríguez (2009) el despliega legislativo a propósito del primer estatuto docente comenzó con la Ley 12 de 1934; a través de la cual se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional, se dictaron otras disposiciones sobre Instrucción Pública y se facultó al gobierno para dictar disposiciones conducente a la formación del Escalafón Nacional del Magisterio; de igual manera la Ley 37 de 1935 ordenó al Ministerio de Educación Nacional organizar y reglamentar el magisterio escolar y determinar las condiciones por las cuales un maestro podía ser cambiado, removido de su cargo o suspendido en el ejercicio de sus funciones; teniendo en cuenta su capacidad técnica, estado de salud, conducta moral, condiciones de localidad y recompensa o ascenso por sus méritos. Por su parte la Ley 2ª de 1935 estableció el salario mínimo y ordenó al Ministerio de Educación proceder a establecer las categorías según las cuales debería ser clasificado el personal docente.
- Hasta la aprobación del decreto 2277 de 1979, la estabilidad laboral de los maestros estaba supeditada a la aprobación de los gamonales regionales y/o locales los cuales determinaban, de acuerdo a la afiliación política del maestro y de sus cualidades morales y/o religiosas si era apto para desempeñar dicho cargo en las escuelas y colegios de su jurisdicción.
- El grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, liderado desde la Universidad de Antioquia por la profesora Olga Lucía Zuluaga y en el que además participaron en su momento, intelectuales como Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Alberto Martínez Boom, Marco Raúl Mejía, Humberto Quinceno, Antenas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Jorge Gantiva, Gonzalo Arcila, Araceli de Tezanos, Carlos Ernesto Noguera, Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz, Alejandro Álvarez G., desarrolló con éxito notables investigaciones historiográficas de la Práctica Pedagógica en Colombia y en las que participaron además la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional y la Universidad del Valle.

CRÓNICA DE LA ÚLTIMA CONVERSACIÓN CON MI MAESTRO:



Por siempre el Abel de siempre



Fernando Rincón Trujillo

Consultor independiente de políticas públicas. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Comunicación-Educación de la Universidad Central; especialista en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario; Publicista profesional de la Universidad Central; Maestro Superior de la Escuela Normal de Pitalito, Huila.

Hubiera querido que esa última conversación con Abel Rodríguez ocurriese finalizando una tarde de sol de unos muchos años más adelante, el uno sentado al lado del otro mirando el mismo horizonte, ambos satisfechos por lo vivido y esperanzados en el *por-venir*, por supuesto con la sensación de haber aportado algo para que esto fuera así: esperanzador. Pero no resultó de esa manera en su totalidad: esa última conversación, que fue como para celebrar el estar vivos, activos y retomando amigos así fuera a la distancia, ocurrió muchos años antes de lo imaginado, cerca de un mediodía finalizando julio de 2020, cada uno en su lado de una llamada telefónica que sucedía

de cuando en cuando, ambos en buena medida satisfechos por lo hecho, pero también mirando con seria inquietud el mismo horizonte de país pasmado en pandemia, él en su ventana de ciudad capital y yo ahora en la mía de ciudad de provincia.

Sin que esa última conversación con Abel tuviera ese propósito, al recordarla para este escrito me quedó el sabor de un testimonio de vida en el que se relacionaron, de ida y venida, como en una película con *flashback*, imágenes y comprensiones actuales intercaladas con imágenes del pasado: aparecen recuerdos del Abel del 2020, junto con los del Abel de los 80 para adelante.

Esa última sentada juntos, a la distancia pero con toda la cercanía de la amistad entre el Maestro y uno de sus estudiantes por 4 décadas, se convirtió en una lectura de dichas, pero también de desencantos del antes y del ahora por la conducción del movimiento pedagógico, el sindicalismo, los planes decenales de educación y la política. Coincidimos en que, en esencia, poco ha cambiado, salvo en el uso de nuevas tecnologías, lo que nos pareció prueba de que la participación es una de las grandes deudas en la que esperábamos fuera una transformación positiva de la cultura. Pero también quedaron apuntes sobre tareas a realizar, porque con él, como buen maestro, siempre quedaba indicado el continuar luchando con y para la gente; que eso es de nunca acabar.

Hablamos con amplitud sobre política y educación como era habitual, de su estancia de bien llevada cuarentena con su dulce y tierna Cecilia en una casa familiar de descanso en La Mesa, Cundinamarca, y de su libro en obra negra sobre la historia de las políticas públicas en educación desde la independencia, que lo tendría por algunos pocos días más en Bogotá.

De mi parte, empecé confesándole que esos interminables confinamientos, hasta ese momento sufridos desde marzo, me habían hecho un preocupado observador de lo que parecía mucha resignación de la ciudadanía, si es que la hay como tal, ante gobiernos nacional, regionales y locales incapaces para comprender integral y de manera incluyente las crisis; oportunistas para la corrupción y/o la imposición; negados a promover diálogos constructivos amplios; e indolentes ante las necesidades reales de la gente, al menos durante la pandemia, en los barrios, en las empresas y en los campos. Esta lectura de ciudadanía y gobiernos nos puso el tono para todo lo que hablamos en ese último encuentro a la distancia.

Lo percibí, como siempre, radical en su postura humanista; de izquierda en su perspectiva ideológica y de con-

certación; y crítico echando de menos argumentos y propuestas sociales audaces en las dirigencias de todos los lados, incluyendo las de amigos con responsabilidades gremiales, profesionales y políticas.

Debo advertir, en este punto del relato, que mi cercanía con Abel se dio desde los años 80 del siglo anterior, cuando como nuevo maestro-publicista entré a hacer parte de su colectivo en la corriente nacional del magisterio llamada *Nueva Escuela - Frente de Acción Político Educativo*, la base del Movimiento Pedagógico, que tenía maestros activistas en todas las regiones del país. Desde ahí me llevó a varios de sus equipos de trabajo: a Fecode para hacer la propaganda de las movilizaciones y crear la *Radio-revista Proyección* con las voces de Yolanda Ruiz y Miguel Chavarro, que a los años pasó a ser de la ADE de Bogotá, el periódico *El Educador Colombiano* y el boletín institucional regular *Fecode Informa*; como editor del periódico *Compromiso*, que fue el canal más amplio de articulación de trabajadores en el proceso de creación de la CUT; y al Ministerio de Educación durante el primer plan decenal, cuando aprendimos en la práctica sobre formulación de planes y políticas públicas con la participación de comunidades educativas y académicas de todo el país, destacándose además el más grande evento público de la educación colombiana hasta la fecha, el “Foro-feria Escuela Siglo XXI” en 1998, que Abel coordinó siendo ya Viceministro en el periodo de Jaime Niño Díez en esa cartera.

De nuevo me hizo parte de su equipo, junto con muchos otros maestros, cuando estuvo al frente de la Secretaría de Educación de Bogotá, entre 2004 y 2009. Allí en la formulación, con la ciudadanía y los docentes, de los planes sectoriales de los gobiernos “Bogotá Sin Indiferencia” y “Bogotá Positiva”; en el proceso de participación de Bogotá en el segundo plan nacional decenal de educación; en los foros anuales, como deben ser, al tenor de la ley 115 de 1994; lo mismo que en estrategias comunicativas y de acción en procesos complejos como la conformación de mesas de participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, el programa Salud al Colegio y el ambicioso reforzamiento estructural de ¡200 colegios!, que fue prácticamente rehacerlos sin suspender clases y sin conflictos con docentes y comunidades, esto gracias a que el magisterio se sentía dirigiendo, con el más comprometido y coherente de los suyos, la educación de la capital, lo cual fue suficiente para superar las naturales incomodidades y sacrificios con la altura del compromiso social que llegan a tener los maestros reconocidos.

Por haber surgido como un tema que tomamos de ejemplo en esa última conversación con Abel, vale mencionar que tuve su encargo de estar, para Bogotá, al frente del proceso que llevó al segundo plan nacional decenal de educación (2007-2016), para el que, con él de lleno, realizamos centenares de mesas de trabajo con todos los sectores interesados en la educación y articulamos con las secretarías

...“Pacto social por el derecho a la educación”, pero que con el tiempo se convirtió, para Abel y para quienes estuvimos allí, en una nueva desilusión dado el desinterés de los gobiernos nacionales por cumplirlo, al igual que lo acaecido con el primer plan (1996-2005)...

departamentales y municipales de Cundinamarca, Boyacá y Tolima y las universidades Pedagógica, Nacional y Distrital, entre muchas otras. Con todas esas entidades llevamos una propuesta que resultó fundamental en el enfoque con el que quedó suscrito ese plan decenal como “Pacto social por el derecho a la educación”, pero que con el tiempo se convirtió, para Abel y para quienes estuvimos allí, en una nueva desilusión dado el desinterés de los gobiernos nacionales por cumplirlo, al igual que lo acaecido con el primer plan (1996-2005) y lo que tristemente anticipamos con desencanto que va a pasar con el tercero (2016-2026), proceso del cual ambos nos hicimos al margen al observar un manejo equivocado de la participación y las temáticas por parte del MEN.

Para hacer justicia con su memoria, es pertinente afirmar que la visión argumentativa y participativa de Abel fue vital para que Fecode y el magisterio se transformaran de fondo organizativa y cualitativamente, pero también para que actualmente la educación tenga que ser resultado de estudios y consultas con las comunidades. El Abel del Estatuto docente y del movimiento pedagógico fue, sin que casi ni él mismo lo reconociera, el gran gestor de la comunicación y la participación dentro del sector educativo, sea entre los maestros y académicos en particular, como entre las comunidades educativas y las autoridades de gobierno en general.

Este ángulo del perfil de Abel también tiene que ver con el acceso de docentes a cargos de elección popular tanto del legislativo como del ejecutivo desde los 90 del siglo pasado, pues una vez retirado de Fecode, con los seguidores de *Nueva Escuela* se creó el *Socialismo Democrático*, con el cual se llegó al Concejo Distrital para el periodo 1988-1990. Con ese partido, Abel fue uno de los actores políticos en la composición de la *Alianza Democrática M19* junto con los desmovilizados del M-19 y otros sectores democráticos de izquierda. Este ejercicio de coalición tuvo una figuración protagónica en la

Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la Constitución del 91. De hecho, Abel Rodríguez y Germán Toro fueron delegatarios constituyentes por venir de las entrañas de Fecode, Angelino Garzón también como sindicalista, y el sociólogo Orlando Fals Borda como líder de una corriente política alternativa.

Vale observar en Abel, por lo que era su comprensión de la participación como “la esencia de la democracia”, que la escasa apropiación de ese principio constitucional por parte de los gobiernos, las organizaciones de la sociedad y la ciudadanía era uno de sus mayores sinsabores.

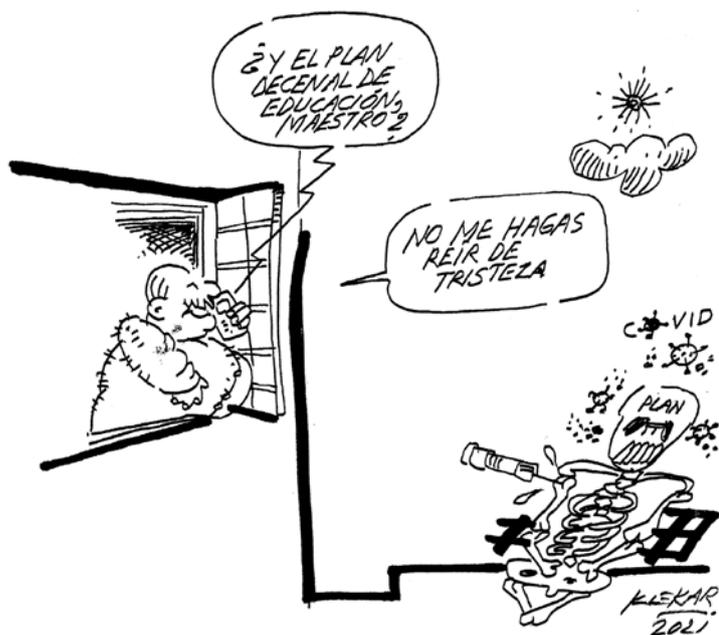
Educación y política, sí; pero con la gente.

De lo anterior hablamos a profundidad porque le hice dos consultas: la primera, sobre las posibilidades que veía, desde su lugar y ventana, respecto de la ley 115 y de unas nuevas políticas públicas y un nuevo Movimiento Pedagógico para la educación de la pospandemia, y la segunda, sobre el manifiesto que días atrás había firmado, en primera línea, junto con varios delegatarios de la Asamblea Nacional Constituyente de 1990 y una relación muy importante de líderes de opinión

y políticos rechazando los ataques a la democracia y la Constitución política del 91 por parte del gobierno del uribismo en Colombia, aprovechándose de la declaración de emergencia nacional a raíz de la pandemia por la Covid-19.

Sobre lo primero, me ratifiqué algo que venía expresando de algún tiempo atrás y que tiene que ver con el valor que se necesita reconocerle al conocimiento, a la experiencia y a la innovación, pero también a la participación de las comunidades en la definición de políticas públicas y de la pedagogía para que además de lo técnico y académico, se asegure que éstas tengan legitimidad, porque de ella depende su apropiación.

Me comentó que, a propósito, sus amigas Claudia López, Alcaldesa de Bogotá, y Edna Bonilla, su Secretaria de Educación, lo habían invitado a hacer parte de la “Misión de educadores y sabiduría ciudadana” que apoye a la administración Distrital en la identificación y el abordaje de los grandes desafíos de la ciudad educativa en el periodo que va hasta el 2038, cuando la capital cumpla sus 500 años. Me confió que él les había dado una respuesta afirmativa, manifestando esperanza porque esto se hiciera, además de los



expertos, con la participación muy amplia de los maestros, instituciones de todos los niveles y las comunidades en sus territorios, prioritariamente para responder “a los intereses y necesidades de nuestros niños, niñas y adolescentes”, pero también advirtiéndoles de su incredulidad en que las administraciones que vengan tengan en cuenta lo proyectado, eso porque lo común es que “los mandatarios le tomen el pelo hasta a los sabios” como ha ocurrido con las misiones nacionales de sabios de 1993 y de 2019, y los dos primeros planes decenales nacionales de educación.

Efectivamente, la carta que envió Abel con esa aceptación a hacer parte de esa Misión en Bogotá, lo que consideró un noble gesto, incluyó este interesante párrafo:

“Por razones que saltan a la vista, lo haré portando sobre mis ya frágiles hombros una pesada carga de incredulidad e incertidumbre, no tanto por los posibles resultados de la Misión, que estoy seguro serán de gran conveniencia para la educación de la capital, sino por lo que harán con sus recomendaciones y propuestas los gobernantes y líderes de la ciudad de los próximos cuatrienios, porque aquello de que la educación sea gobernada por una política de Estado sigue siendo una quimera en Colombia.” (Carta de Abel Rodríguez a Claudia López y Edna Bonilla. Bogotá, Junio de 2020)

Sobre lo segundo, la defensa de la democracia a la que llamaron a movilizarse al país los constituyentes del 91 también fue contundente. Dijo que acogió de inmediato la propuesta de manifestarse porque es inadmisibles el oportunismo del gobierno nacional, tanto por la pandemia para hacerse propaganda y desviar recursos favoreciendo a los poderosos, como por las manipulaciones a las que recurre para instalar sus fichas al frente de las altas cortes y los organismos de control y así saltarse el necesario equilibrio que hay que preservar entre los poderes públicos.

“Llamamos a la ciudadanía a reclamar la plena vigencia de la Constitución, a restablecer el equilibrio pleno de los poderes públicos, a que el Gobierno no interfiera en la independencia de los demás poderes y que el Congreso de la República ejerza en forma presencial el control político, a que no se menoscabe la gestión de las autoridades locales, a exigir el respeto de la participación ciudadana, de las libertades, y de los derechos fundamentales.” Del Manifiesto por la Democracia. Julio de 2020

Gracias Abel por lo hecho y por lo que sigue

Abel fue siempre mirada crítica y propositiva: donde veía problemas arriesgaba alternativas, fue participación; le costaba quedarse al margen, no podía ser indiferente, así algunas veces dijera que quería retirarse de toda acción pública, esto cuando se entristecía al recordar uno que otro defraude o “animosidad”, como las llamaba, de unos pocos conocidos y al dolerse de una persecución jurídico-política que lo afectó en los últimos años, pero de la que salió con la dignidad resguardada y su nombre y conciencia limpios. Para quienes lo conocimos, fue siempre un hombre justo y correcto; como el que más.

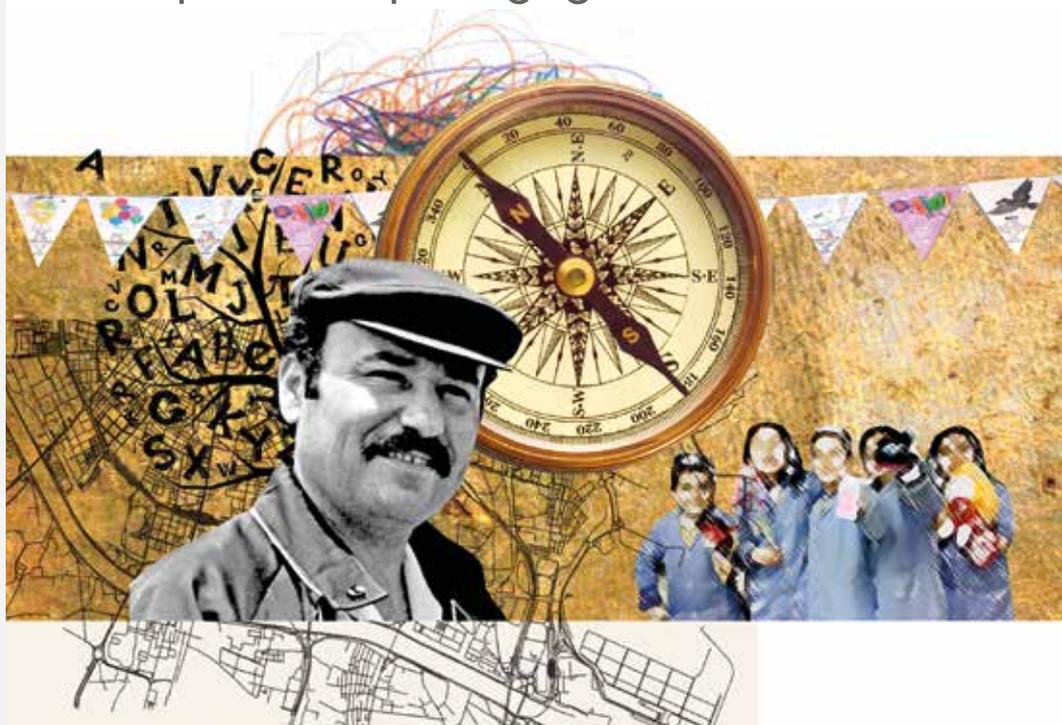
En esa última conversación con quien arriesga estas palabras, Abel fue más Abel que siempre: humano, generoso, reflexivo, franco y buscador de alternativas. Embarga el deseo de que más que la última, esa conversación haya sido una de las primeras de un nuevo y productivo diálogo entre sus amigos, quienes aprendimos con él el abrazo, pero también entre sus discípulos y discípulos de discípulos, para avanzar, con su memoria y legado, en algo tan concreto como el cumplimiento de la Constitución del 91 y desde allí, en la plena materialización del derecho a la educación reconociendo las necesidades y expectativas, pero también las participantes voces de la gente.

Cerramos la conversación de ese día, al mediodía, con mi “Gracias Abel” después de que me compartiera el contacto de algunos de sus colegas constituyentes, con quienes, junto a él, yo pensaba realizar en los siguientes días un diálogo en línea sobre la defensa de la Constitución y la democracia en tiempos de coronavirus. A los siguientes días, en ese “en vivo”, como se dice ahora, hizo mucha falta mi invitado especial de siempre: la coronavirus nos había dado un golpe terrible, insuperable; nos arrebató al Maestro, amigo y Constituyente Abel Rodríguez Céspedes, a quien con sus colegas dedicamos esa conversación y nos comprometimos a hacer algo especial en su nombre cuando, en julio de 2021, la Constitución que lleva su firma junto con la de otros 74 colombianos, cumpla los 30 años de aspiraciones y pendientes, de dichas y desdichas, que es lo que tienen las vidas humanamente plenas, como la de Abel.

Termino esta evocación una tarde de sol exactamente seis meses después de fallecido Abel. Estoy en la misma ventana mirando el mismo horizonte de país pasmado, y siento que sigo conversando con él, que ese 20 de agosto de 2020 se repartió de manera generosa entre todos nosotros; que ahora se ha instalado con su sonrisa de siempre, con algunos de sus textos y con sus lecciones, que hacen que cuando oímos de educación, de participación, de honorabilidad y de dignidad, nos acordemos de él, porque esto sigue con su nombre como nuestro Maestro de maestros, porque Abel es memoria que convoca, y paternalmente nos desafía a continuar los esfuerzos individuales y colectivos por la vida. Lo miro en el recuerdo y repito en voz alta lo que varias veces le dijimos en comprometido coro: Gracias Abel por todo lo hecho, y gracias también por todo lo que sigue.

Abel, expedicionario por convicción

La expedición pedagógica continúa



Nancy Martínez Álvarez¹

Directora de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá. Ex Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP

El proyecto pedagógico de Abel Rodríguez fue esencialmente político, social y cultural, valga decir, el proyecto pedagógico fue su proyecto de vida. Un capítulo especial lo encontramos en la gestación y consolidación de un sueño compartido que vincula de manera estrecha el ideario del Movimiento Pedagógico con la Expedición Pedagógica Nacional y su visión de la educación en la ciudad a partir de su propuesta de *Bogotá: una Gran Escuela*. Un sueño compartido sí, pero con un sello par-

ticular tanto en sus postulados como en su propuesta estratégica: la de la movilización permanente, especialmente de grupos de maestras y maestros; la del movimiento incesante, en las miradas, en los análisis, en la generación y de producción de pensamiento pedagógico en y desde los territorios. Asuntos que nunca concibió como tema exclusivo de expertos, sino de un esfuerzo conjunto entre unos y otros, un esfuerzo colectivo que fluye por la acción y la reflexión crítica y constructiva.

Hoy, después de una pausa para tomar conciencia de sus aportes tras su partida, emerge nuevamente, cada vez con más fuerza, su anhelo por la educación como un derecho inalienable y su férrea batalla por una formación docente digna que además de cambios estructurales, suponga un retorno a lo esencial y constitutivo de la pedagogía plasmada en la voz, en la experiencia y ante todo la sabiduría del magisterio colombiano, siempre comprometido con los escolares y sus comunidades. Abel mismo encarnó esa sabiduría, la del maestro público en el escenario de la escuela, en las ciudades, en el país. Y cuando pudo aportar desde el ámbito académico o desde instancias de gobierno, promovió la formación docente en su sentido fuerte, sólida, robusta y situada, vinculada con los territorios, como la llave de cualquier transformación de la escuela, de la educación y de la sociedad en su conjunto.

Las iniciativas expedicionarias tienen varios acentos y diferentes modalidades; algunas de ellas fueron acompañadas por Abel, en su gestación. Otras contaron con su apoyo y en algunas con su participación decidida. Abel era en esencia un expedicionario y así puede reconocerse en su trayectoria y de manera particular en el espíritu que inspiró en su momento, hasta llegar a su materialización, esa gran expedición que propuso en 2004 para el Distrito Capital en su calidad de Secretario de Educación, siempre con el concurso de maestras y maestros, de expertos y comunidades, un proyecto que no podría haber tenido un nombre más emblemático y significativo que el de “Bogotá: una gran escuela”.

Trabajador persistente y obsesionado, Abel ponía así, a su manera, sobre la mesa de discusión lo que antaño ya era una consigna, un llamado y un horizonte hacia la movilización en torno a pedagogía como saber, al reconocimiento de los maestras y maestros como intelectuales y a la valoración de las escuelas, las comunidades y sus entornos como textos que es necesario leer e interpretar desde las prácticas y los saberes que allí se tejen.

Abel habita entre nosotros. Desde la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá, en donde hoy un grupo de sus colegas hacemos vida su legado, porque su pensamiento y sus realizaciones son bitácora de acciones pasadas, presentes y futuras. Su vida y su historia sigue presente. Así lo podemos expresar abiertamente a propósito de una experiencia de formación situada desarrollada con doce colectivos de maestras y maestros en el último trimestre del 2020, pensada y orientada en el marco de proyectos y experiencias en perspectiva de Bogotá-Región e inscrita en el ideario del Movimiento Pedagógico, afianzando y potenciando los grupos de reflexión en torno a lo que pasa en la escuela, lo que sucede con las prácticas, los retos que plantean los saberes; asuntos de primer orden que tantas veces proclamó Abel, absorbo como siempre lo estuvo de

la capacidad de pensamiento e invención de sus colegas. El nuestro fue un ejercicio de memoria y territorio, en clave pedagógica, que exploró aquellas vivencias y testimonios del confinamiento suscitado a propósito de la emergencia sanitaria y su incidencia en la vida personal y profesional de los doce colectivos participantes recogido en una publicación digital titulada *Pandemia y Escuela: Crónicas de maestras y maestros 2020*.²

Ahora, ya en la distancia, unas últimas palabras que también son una alegoría para generaciones porvenir, que seguramente serán leídas y dimensionadas en la revista Educación y Cultura, proyecto editorial que él mismo ayudó a gestar:

*Quizás fue su calidez y su sonrisa
abrazadora como un guiño,
o tal vez su temperamento recio y
comprometido con las causas justas,
o también ese gesto ético, infranqueable,
por la dignidad humana,
o sus sueños agigantados por la paz
y la democracia en nuestro país.
Abel se desbordaba asimismo.*

*En la intimidación del hogar con Cecilia, su cómplice,
en todos y cada uno de los proyectos que emprendió.*

*Tal era la fuerza de su carácter,
férreo ante la adversidad, apasionado frente a los retos,
sin perder nunca la elegancia suprema
del maestro de escuela,
la inteligencia estratégica del líder gremial,
el fervor por la pluma y la rigurosidad en los argumentos,
la sabiduría del constituyente que
sueña con una Colombia para todos.*

Abel, sigue presente.

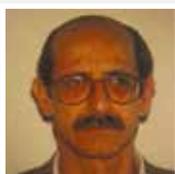
Y su voz seguirá resonando; y nosotros y otras generaciones de maestros y maestras a apasionados por la pedagogía y la educación pública, somos ya la memoria viva de sus anhelos. Buen viaje.

Notas

- 1 La profesora Nancy acompañó al profesor Abel desde el inicio de su gestión como Secretario de Educación de Bogotá en el año 2004, en adelante cultivaron una férrea amistad, signada por el compromiso con la educación, el magisterio y fundamentalmente los niños, niñas y jóvenes. La profesora Nancy reconoce el valor y la influencia del profesor Abel en su vida profesional desde inicios de los años 80, fecha en la cual ingresó a la SED. En adelante siguió de cerca la trayectoria sindical, política e intelectual del Maestro de maestros, en el convencimiento de que es posible hacer acción su pensamiento y legado por una educación como derecho fundamental que dignifica y promueve la igualdad, la solidaridad y la paz para todas y todos.
- 2 SED (2021) *Pandemia y Escuela: Crónicas de maestras y maestros 2020*. Disponible próximamente en los espacios de divulgación de la SED



Abel Rodríguez Céspedes: presencia, pasado y futuro



Gonzalo Arcila Ramírez

Profesor Universitario, Psicólogo de la Universidad Nacional. Ha investigado los procesos de creación del Grupo de Teatro La Candelaria y publicado ensayos y libros sobre la política cultural y educativa, así como las funciones mentales complejas.

En un escrito del año 2.002 Abel Rodríguez recordó su experiencia como joven maestro en los siguientes términos: “Los maestros que egresamos de las Escuelas Normales a partir del año 1965, conformamos una generación a la que se le negó la formación pedagógica.” Y agregaba: “Carentes de formación pedagógica, los maestros así graduados fundamentábamos la labor de la enseñanza en la vocacionalidad y la experiencia empírica y no en el saber pedagógico y la reflexión.”¹ Esta condición no era un resultado fortuito. Era la cristalización de la política adelantada, desde el Estado, por los dos partidos tradicio-

nales tanto en la época en que enfrentados desencadenaron la hecatombe de la violencia como cuando pactaron el Frente Nacional para repartirse el aparato burocrático.

Alberto Lleras Camargo artífice de ese acuerdo y primer presidente del pacto (1958-1962) era consciente de ese hecho. En un discurso famoso al que tituló “El Propósito Nacional” del 11 de diciembre de 1959, preguntaba si la sociedad colombiana tenía alguno.² La propuesta insólita de indagar por un propósito hecha por un presidente que inauguraba un proyecto político nuevo, de por sí era alucinante. Pero mucho más lo era que el tema que eli-

gió para ilustrar sus preocupaciones fuese la educación. Dijo: “Examinemos, a la ligera, algunos hechos para tratar de establecerlo. En el caso de Colombia, hemos convenido en que buena parte de los recursos públicos se empleará en educar a los habitantes del territorio.”

Luego de enumerar las tareas que tal decisión implicaba preguntaba maliciosamente lo siguiente: “Pero, ¿cuál es el último propósito de esa educación?” Y el mismo en tono burlón mostraba que no había ninguno y remataba con la siguiente y devastadora conclusión: “La impresión inevitable que promueve en el ánimo la administración pública en Colombia, y dentro de ella no puede excluirse la administración de la rama educativa, es la de una burocratización prematura, de una vejez y un cansancio que no corresponde ni a nuestra edad como nación ni al tiempo que llevan los funcionarios en una carrera llena de accidentes y cambios.”

Abel daba cuenta en su evocación de ese estado de cosas, pero a diferencia de lo que pensaba Lleras Camargo, los jóvenes de su generación no se habían sometido a los rigores de la burocratización y en lugar de abandonarse al imperativo del cansancio y la vejez habían optado por cambiar su destino, habían optado por la revolución. Escuchemos las palabras de Abel: “Éramos,..., una generación de dirigentes contagiados de la pasión juvenil por la revolución y la transformación de la sociedad. Tal vez por esta razón, tuvimos la osadía de echarnos sobre nuestros inexpertos hombros la conducción de procesos de tanta significación como la conquista del Estatuto Docente y la unificación sindical de los maestros de primaria, secundaria y educación superior alrededor de Fecode.”³

Ese compromiso abrió la senda al movimiento pedagógico, proyecto que se concretó en los Congresos de Fecode realizados en Bucaramanga y Pasto en 1982 y 1985. En ese momento la situación política había cambiado radi-

calmente. El experimento del Frente Nacional fracasó obligando a la elite conservadora-liberal a falsificar el resultado electoral del año 1970 para garantizar el control del Gobierno y el Estado. Los detalles de ese fraude electoral pertenecen ya a la memoria histórica y a la cultura política de nuestra sociedad. Así, pues, nuevas preocupaciones y condiciones orientaban las decisiones y pensamiento de la generación de maestros a la que pertenecía Abel y que él caracterizó “... como la generación de maestros de la “tecnología educativa...”⁴

Si en los inicios del Frente Nacional la ausencia de propósitos producía malestar en dirigentes como Alberto Lleras, los gobiernos que hubo durante la década del 70 y el 80 no tuvieron que enfrentar esas preocupaciones. El propósito se lo imponían organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización de Estados Americanos. En el caso específico de las políticas educativas, los gobiernos asumieron sin beneficio de inventario un gran proyecto continental ideado al final del gobierno norteamericano de Lindon B. Johnson (1964-1968) y puesto en marcha por Richard Nixon (1968-1976). Se trató del proyecto multinacional de Tecnología Educativa orientado por la Organización de Estados Americanos (OEA).

Se trató de un ambicioso delirio continental diseñado por estos gobiernos, que se nutría de la concepción

sobre el aprendizaje del psicólogo B. F. Skinner, de la experiencia en temas administrativos del complejo militar industrial y del uso de satélites de comunicación. La tecnología educativa fue la denominación sintética de ese gran proyecto y su propósito lo enunció de modo escueto uno de sus funcionarios (Clifton Chadwick). Se trataba de impedir que los maestros cedieran “a la tentación de enseñar.” Y como tarea sustituta se proponía el oficio burocrático de “administrar el currículo.”

En cada capital (Ciudad de México, Buenos Aires, Lima, Bogotá...) se constituyeron los Centros Multinacionales de Tecnología Educativa y se desplegó el proyecto de Reforma Curricular que sería coordinado por la mediación de un Satélite de Comunicación. Es, pues, certera la identificación que hace Abel Rodríguez de su generación como la de la “Tecnología Educativa”. La respuesta de esa generación a ese imperativo decidido a espaldas de nuestras sociedades y con la aceptación sumisa de los partidos liberal y conservador fue el Movimiento Pedagógico.

En ese proceso el joven maestro se transformó en dirigente político cultural. Quienes tuvimos la oportunidad de acompañarlo desde diferentes opciones políticas, podemos dar testimonio de su agudeza y de su capacidad de concertación. Sin ellas no hubiera sido posible tejer los acuerdos políticos que permitieron el consenso

**...Se trataba de impedir que los maestros cedieran “a la tentación de enseñar.”
Y como tarea sustituta se proponía el oficio burocrático de “administrar el currículo”...**

mayoritario de la comunidad magisterial en los Congresos de Bucaramanga y Pasto y sin los cuales hubiera fracasado el nacimiento del movimiento pedagógico y el desarrollo de su institucionalidad básica: la revista Educación y Cultura y los CEID (Centros de Estudios e Investigaciones Docentes).

En el magisterio se inició un proceso inédito que cristalizó en la Ley General de Educación 115 de 1994. Hitos decisivos de ese proceso fueron: el primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública en 1984, el Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1987, el enfrentamiento de la Política de Apertura Educativa del gobierno de Cesar Gaviria en 1990 y los postulados culturales de la Constituyente que elaboró la Constitución de 1991 y de la cual hicieron parte dos expresidentes de Fecode: Germán Toro y Abel Rodríguez. Las vicisitudes de este itinerario expuesto aquí en sus líneas generales, fue como en toda experiencia humana lleno de contradicciones, juicios adversos y positivos, esperanzas y decepciones. Pero en lo fundamental fue una experiencia grata, en palabras de Abel: "...el Movimiento Pedagógico tuvo aires de fiesta...".⁵ Pero la élite asumió estas transformaciones positivas como amenaza y la enfrentó con violencia irracional. Cientos de maestros cayeron asesinados en esos años y esa voluntad homicida todavía se mantiene. Así mismo se fue armando una contraofensiva legal.

Al cumplirse los diez años de la Constitución de 1991, Abel publicó un libro con el título: *La Educación después de la Constitución de 1991* y agregó un subtítulo: *de la reforma a la contrarreforma*.⁶ Allí mostró cómo, en contravía de los imperativos constitucionales, se fue configurando un conjunto de nuevos recursos legales para desarrollar una institucionalidad paralela. Ese proceso alcanzó en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) sus características básicas. Un primer ámbito de intervención fue el presupuestal, un segundo ámbito fue administrativo y el tercero relativo a

la evaluación de la actividad docente. Estos desarrollos los expuso Abel en los siguientes acápites del libro: a) El Plan de Racionalización o de Reorganización del Sistema Educativo. b) El Plan de Transformación de la Gestión y la Participación Educativa: Nuevo Sistema Escolar. c) El Plan Estratégico de Educación 2000-2002 del Ministro Lloreda. d) La reforma del sistema de transferencias: el Acto Legislativo No. 1 de 2001. e) La reforma del régimen de competencias y recursos: Ley 715 de 2001.

Los recursos de las tecnologías de la información se usaron para diseñar procedimientos de control estricto de los recursos presupuestarios para cercenar las iniciativas posibles en una lógica de escasez de recursos. En la cuestión administrativa se produjo una maraña de disposiciones que consumen el tiempo de rectores, maestras y maestros y personal administrativos en la entrega de información inútil en formato digital. Y se configuró un dispositivo centralizado de evaluación de la actividad de maestras y maestros con finalidades estrictas de control y sanción. En la conclusión Abel señalaba: "...las perspectivas de reglamentación y aplicación de la normatividad

educativa consagrada en la Carta del 91 y en la Ley General de Educación no son esperanzadoras. Lo más previsible es que continúen las contrarreformas y el desconocimiento de los principios más progresivos de dicha normativa. Sin embargo, la realidad adversa que tenemos no es inmutable."⁷

Esta intuición de Abel se cumplió durante los dos periodos de Alvaro Uribe Vélez (2002-2010) y las dos de Juan Manuel Santos (2010-2018). Desde el Ministerio y las Secretarías de Educación de departamentos y municipios, se ha mantenido una práctica de desconocimiento permanente de los principios consagrados en la Constitución y sus desarrollos por la Corte Constitucional y de los postulados de la Ley General. Se ha creado un modo agresivo de tratar a maestras, maestros y a su organización Fecode. Ese estado de cosas, ya institucionalizado, ha legitimado y permitido que no cese el asesinato de maestros y maestras.

Pero también se ha cumplido que "...la realidad adversa que tenemos no es inmutable." En esos dos periodos se han experimentado en instituciones educativas y en la misma institucionalidad de secretarías y del mismo Ministerio de Educación, políticas e



iniciativas acordes con la Constitución y la Ley General. Abel Rodríguez en su condición de Secretario de Educación de Bogotá pudo desarrollar una política de Reforma Educativa no contra los maestros sino con su participación. En el año 2018 se publicó su libro *Realización de un ideario pedagógico* y con el siguiente subtítulo: *Secretaría de Educación de Bogotá 2004-2009*. En la introducción plasmó en las siguientes palabras el acierto de su intuición: “Mi desempeño como Secretario de Educación de Bogotá fue la oportunidad ideal para hacer realidad un ideario que a muchas manos se había construido durante varias décadas, especialmente en las luchas del magisterio por el Estatuto Docente de los años sesenta en el Movimiento Pedagógico impulsado por FECODE durante la década de los 80 y en el Proceso Constituyente de 1991.”⁸

Para terminar esta aproximación a la obra y el pensamiento de Abel, ocupémonos del libro en donde valoró y evaluó lo sucedido a los veinte años de la promulgación de la ley general en 1994: *20 años de la Ley General de Educación. Resultados y Posibilidades*. La idea central que orientó su elaboración fue la de establecer la Agenda Educativa para la Paz y la expresó en los siguientes términos: “La firma de la paz se constituye, en la ocasión propicia e impostergable para iniciar el reencuentro definitivo de las dos Colombias, en las que la guerra y el abandono estatal han fraccionado al territorio patrio y la sociedad. Este propósito exige cambios profundos en las maneras de pensar y actuar de la población, al igual que la realización de un conjunto de reformas institucionales y transformaciones sociales, entre las cuales deberá figurar con prioridad la educación.”⁹

¿En qué tipo de transformación de la educación pensaba?. En correspondencia con su intuición de la magnitud de la tarea, postula la necesidad

de una auténtica Revolución Educativa. En un diálogo con Thomas Khun, asume la idea de revolución científica para razonar sobre su propuesta. “La idea de revolución en las ciencias da cuenta de los ciclos del proceso productivo de conocimiento que llevan a cabo las comunidades científicas. Cada comunidad académica es poseedora de un patrimonio de teorías y dispositivos tecnológicos y aplicaciones que se enriquece y complejiza de modo permanente. El momento del enriquecimiento y complejización de un campo de investigación significa ruptura. Esos momentos de crisis implican cambios de paradigmas. Ahora, una vez consolidado el nuevo saber se entra en una fase de aplicaciones sistemáticas que sin representar un enriquecimiento son expresión del poder transformador de la ciencia. Ese tiempo funcional en el trabajo de las comunidades científicas lo caracteriza Khun como un período normal en el proceso histórico de una disciplina o un campo de investigación donde confluyen múltiples disciplinas.

Esta lógica procesual en el trabajo de las comunidades científicas plantea un problema fundamental. ¿Cómo formar a los científicos, tecnólogos y ciudadanos que han de actuar en un mundo donde las transformaciones revolucionarias de los saberes y conocimientos son permanentes? Una respuesta a este interrogante crucial podría encontrarse en las revoluciones educativas.”¹⁰

Luego de esa caracterización de la tarea, Abel plantea el tema de definir al agente catalizador y dirigente de una revolución de esa magnitud. Sin dudarle les asigna el honor y la gloria a maestras y maestros. “Como toda revolución, sea política o científica, una revolución educativa entraña una gran movilización intelectual y social. Al contrario de lo que se lee en el diagnóstico del Plan de Desarrollo, los protagonistas de la revolu-

ción tendrían que ser, en primer lugar, los maestros y no la tecnocracia de la educación. No solamente porque disponen del saber indispensable para llevarla a cabo, sino porque son ellos los que vienen adelantando una diversidad de prácticas pedagógicas profundamente arraigadas en el medio sociocultural que, convertidas en experiencias, mediante la reflexión y la investigación, pueden generar el saber y el movimiento intelectual requerido para producir las transformaciones que entraña una revolución educativa. Solo con las maestras y maestros como protagonistas principales es posible una revolución educativa. Por supuesto, que al lado y con ellos tienen que estar las universidades, la intelectualidad, las comunidades educativas, las autoridades del sector, los movimientos y las organizaciones y la sociedad en general.”¹¹

La historia personal de Abel Rodríguez Céspedes, su obrar y pensar, su presencia inmanente, no sólo nos permite recordar y pensar el pasado sino que nos incita a obrar en el ahora pensando en el futuro mediato e inmediato.

Notas

- 1 Rodríguez Abel. Coautor. *Veinte Años del Movimiento Pedagógico*. Corporación Tercer Milenio. Editorial Magisterio. Bogotá, 2002, pag 15.
- 2 Lleras Alberto. *Escritos Selectos*. Colcultura. Bogotá, 1976. Pags 171-188.
- 3 Idem, pag 20.
- 4 Idem, pag 17.
- 5 Idem, pag 17.
- 6 Rodríguez Abel. *La Educación Después de la Constitución del 91. De la Reforma a la Contrarreforma*. Tercer Milenio y Editorial del Magisterio. Bogotá, 2002.
- 7 Idem, pag 231.
- 8 Rodríguez Abel. *Realización de un ideario pedagógico*. Espiral y Editorial Magisterio. Bogotá, 2018, pag 23.
- 9 Rodríguez Abel. *20 años de la Ley General de Educación*. Espiral y Editorial Magisterio. Bogotá, 2015, pag 279.
- 10 Idem, pag 199.
- 11 Idem, pags 200-201.



Integrantes del Grupo de Lenguaje Bacatá: Carmenza Parra, Cecilia Villabona, Martha Cárdenas, Rosa Helena Rodríguez, Ana Cecilia Torres, (atrás) Myriam Navas, Martha Lucía Quiroga, Ma. Elisa Pinilla, Ester Sofía Gutiérrez y Leonor Rodríguez.

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y EL ROL DE LOS MAESTROS

UN LEGADO DE ABEL RODRÍGUEZ

Grupo de Lenguaje Bacatá

Este grupo nace en 1987 al interior de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores – ADE-. Cuenta con varias publicaciones.

Resumen

El Grupo de Lenguaje Bacatá que surgió en el proceso de construcción del Movimiento Pedagógico plantea en este artículo uno de los grandes legados que dejó el maestro Abel Rodríguez, el Movimiento Pedagógico; en éste se destaca el papel de los maestros que ocuparon un lugar especial al considerarlos protagonistas del cambio educativo. Por eso consideró esencial su formación política, pedagógica y cultural.

Palabras Claves

Movimiento Pedagógico, maestros, formación pedagógica.

El legado que el maestro Abel Rodríguez nos dejó a los educadores es muy amplio: en lo político, pedagógico, ético, sindical, en los derechos humanos

y la paz; sin embargo, en este artículo solo nos detendremos en lo pertinente al Movimiento Pedagógico y el papel de los maestros. Para ello nos apoyamos en la vivencia que tuvimos y en algunos de sus textos escritos.

Sin temor, Abel se arriesgó a hacer una serie de planteamientos en la organización sindical del magisterio – FECODE- que dieron paso a la propuesta del Movimiento Pedagógico rompiendo la tradición política de izquierda radical que imperaba en el movimiento sindical. Nadie se había atrevido a plantear en el gremio de los educadores propuestas que generaran rupturas en la legendaria lucha por mejores salarios y, en aquel tiempo, por el estatuto docente. El maestro era considerado un trabajador asalariado del Estado, pero no un profesional de

la educación y la cultura. Por tanto, para algunos esto constituyó una blasfemia, como Abel mismo lo señala; más tarde a quienes promovíamos el Movimiento Pedagógico se nos tildó de pedagogistas y reformistas. En el informe que Abel Rodríguez (2002) presentó al Congreso de Bucaramanga señala:

Se impone, entonces, la necesidad de revisar a fondo la línea de acción del movimiento magisterial. Esta revisión debe comprender en primer lugar, una redefinición de objetivos, un replanteamiento de la práctica sindical y una identificación cabal del papel del educador como trabajador de la educación.

(...) Se requiere, por consiguiente, trazar un conjunto de tareas y organizar una serie de actividades que sirvan para vincular y comprometer a la gran masa de educadores con los objetivos principales de su movimiento. En esta dirección, la Federación y los sindicatos filiales deben promover y apoyar resueltamente el estudio e investigación de los problemas educativos, para lo cual se ha propuesto la creación de una escuela, centro o instituto adscrito al Comité Ejecutivo, que oriente y coordine este trabajo a nivel nacional y que se ponga a la cabeza de la estructuración de un Movimiento Pedagógico de contenido nacional y democrático, al servicio de la liberación del país y de la revolución social. (p.34).

Movimiento Pedagógico y vínculo del Grupo Lenguaje Bacatá con el maestro Abel Rodríguez

En el contexto del inicio del Movimiento Pedagógico nacen los primeros vínculos de las educadoras participantes del que hoy llamamos Grupo de Lenguaje Bacatá con el maestro Abel. Empieza al constituirse la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADE–, de la que hacíamos parte varias de las maestras que hoy conformamos dicho Grupo, comisión que fue previa a la decisión de FECODE de impulsar el Movimiento Pedagógico (1982).

Abel (2002, p.35) señala varias razones para que este movimiento fuera una realidad: la llegada a la dirección de

FECODE de una nueva generación de dirigentes sindicales, la ruptura con la izquierda autoritaria, la conquista del Estatuto Docente, la implantación de la reforma curricular por parte del gobierno nacional y el encuentro del sindicalismo y la izquierda con los intelectuales e investigadores de la pedagogía. Aquí nos incluimos los educadores que ya veníamos generando un estudio y reflexión sobre la reforma curricular del Ministerio de Educación Nacional -MEN- y nos estábamos organizando en comisiones pedagógicas, avanzando así de sólo

y algunas organizaciones no gubernamentales, fue fundamental la presencia de Abel Rodríguez en FECODE, porque además de ser su presidente, él tenía un carisma político que incidía en diversas fuerzas que se daban a su interior, carisma logrado por su capacidad de dirección y negociación, su interés por el estudio de las propuestas que se presentaban y la seriedad de las suyas. Finalmente, El Movimiento Pedagógico fue aprobado en el XII Congreso de 1982. Tomó largo tiempo llevar a la práctica las decisiones acordadas en dicho Congreso, entre ellas

...“Fueron los grupos de investigadores y los grupos de maestros que ya reflexionaban sobre las prácticas pedagógicas, los que llevaron la voz de alarma al seno de los sindicatos”...

la crítica a la propuesta alternativa. También reconoce que “Fueron los grupos de investigadores y los grupos de maestros que ya reflexionaban sobre las prácticas pedagógicas, los que llevaron la voz de alarma al seno de los sindicatos” (2002, p.32).

Cuando desde el grupo Nueva Escuela y los movimientos magisteriales regionales se empezó a presentar la propuesta de impulsar un Movimiento Pedagógico al interior de FECODE, Abel la escuchó y le apostó, como él mismo lo expresa: “Esta suerte de liberación ideológica (abandono de las toldas de la vieja izquierda) me permitió abrazar desde un comienzo la idea del Movimiento Pedagógico, así no tuviera muy claro su por qué y para qué” (2002, p.33).

Si bien la realización de esta propuesta se logró con la conjugación de diversas fuerzas políticas al interior de la organización gremial, y la participación de los intelectuales e investigadores de las universidades públicas

la constitución del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes –CEID–, la definición de sus propósitos y la publicación de la revista. Después de muchas discusiones se concretó el documento “Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico” publicado en la Revista *Educación y Cultura* No. 1 de julio de 1984.

En el libro *Veinte años del Movimiento Pedagógico -1982-2002 - entre mitos y realidades* (2002), Abel buscó caracterizar qué era este movimiento:

Fue un encuentro de los maestros con el saber pedagógico; fue “original y singular”, puesto que “no fue obra de una organización académica o cultural, o de una reforma educativa, sino de un sindicato, el sindicato de maestros, la Federación Nacional de Educadores - FECODE- Además era un sindicato que se caracterizaba por “la politización, la radicalidad y la heterogeneidad política e ideológica de las fuerzas que intervenían en su dirección” (p.18).

Más adelante, retoma el documento de los Fundamentos y Propósitos del Movimiento Pedagógico y dice: “El Movimiento Pedagógico debe entenderse, en primer término, como una convocatoria a la reflexión pedagógica colectiva, orientada a recuperar la autonomía profesional y el derecho de los maestros a intervenir en las decisiones educativas” (2002, p.42). También afirma que:

“El Movimiento Pedagógico puede definirse como una movilización intelectual de los maestros colombianos, orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas de las reformas de la educación” (2002, p. 49)

Como presidente de FECODE, siempre estuvo al frente de todas las tareas del Movimiento Pedagógico: la creación del CEID, la convocatoria de algunos seminarios que se realizaron con los miembros del CEID regionales, la organización del Foro por la Defensa de la Educación Pública (1984) y el momento culmen: El Congreso Pedagógico (1987), cuyas contribuciones al desarrollo del Movimiento Pedagógico son invaluable porque contribuyeron al despegue y consolidación de los CEID regionales, ya que sobre ellos recayó la organización de las asambleas pedagógicas preparatorias. En sus palabras de apertura Abel dijo:

El Movimiento Pedagógico se levanta como una respuesta del magisterio al deterioro de la imagen del maestro y como una alternativa, gestada desde abajo, a la crisis que hoy soporta la educación. Rescatar el liderazgo intelectual y cultural del maestro y contribuir a realizar una gran reforma de la enseñanza y la educación, que sirva de sustento a un nuevo y vivificante proyecto cultural nacional. Esta es la razón y el sentido histórico del Movimiento Pedagógico Nacional, puesto en marcha hace cinco años (2002, p.47).

Los maestros y su rol en la transformación de la educación

Para Abel, las maestras y los maestros ocupaban un lugar especial al considerarlos protagonistas del cambio educativo. Por tanto, además de ser sujetos de los derechos propios del gremio, también debían ser reconocidos como profesionales, intelectuales y, por tanto, portadores de un saber especializado, siendo la pedagogía la disciplina fundante del quehacer educativo y de la profesión docente. Es decir, considerar la triple dimensión del maestro: el maestro como trabajador intelectual, el maestro como ciudadano y sujeto político, y el maestro como trabajador asalariado.

Previo al Movimiento Pedagógico, Abel (2002) señalaba que en la organización gremial “Ni siquiera la formación sindical de sus socios figuraba

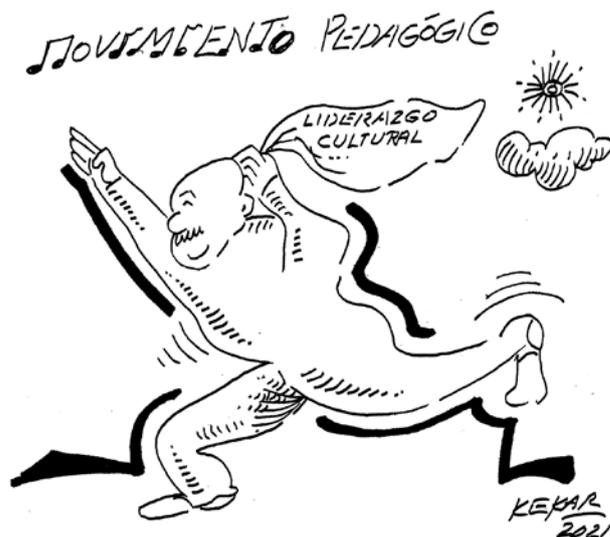
en sus planes de trabajo, mucho menos la formación pedagógica” (p.19). Pero cuando reconoció su importancia empezó a gestionar la actividad de formación de los dirigentes y de los maestros. Antes del XII Congreso de Bucaramanga, con el acercamiento a los investigadores de las universidades públicas y de organizaciones no gubernamentales promovió seminarios con los miembros de la Junta Nacional de FECODE, en los que aquellos presentaban los resultados de sus investigaciones en el campo educativo. Posterior al Congreso se realizaron varios seminarios pedagógicos nacionales con diversos investigadores educativos, en los que participaban los coordinadores de los CEID regionales. Su mirada sobre la formación de maestros se amplió también al campo de la profesionalización y la autoformación, así lo señaló (2002):

“Otra importante realización del Movimiento es haberse convertido junto con el Estatuto Docente en un factor de profesionalización de los maestros. El encuentro con el saber pedagógico y el reconocimiento de su condición de sujeto de saber estimuló en muchos maestros el interés por la formación profesional, tanto en el nivel de pregrado como de postgrado.” (p. 53)

“Tanto o más importante que el interés por la profesionalización fue el entusiasmo por la autoformación individual y colectiva que despertó en diversos núcleos de maestros el Movimiento Pedagógico. Gracias al llamado del Movimiento a ejercer la autonomía profesional, muchos maestros se encontraron frente a la necesidad de explorar personalmente el conocimiento, pensar su trabajo y reflexionar sus prácticas pedagógicas.” (p. 54)

Formación que conlleva la investigación de la práctica con miras a la innovación; así lo plantea Abel (2000): “es preciso que la profesión de la enseñanza se asuma como una actividad compleja que exige estudio y reflexión permanentes, investigación e innovación” (p.150)

Luego, en una conferencia en el Segundo Foro por la Defensa de la Educación Pública (octubre de 2003 en Bogotá), ante el desconocimiento que se hacía de la profesión docente, afirma:



En la educación, si bien es cierto que el Estado tiene el poder para dictar reformas, los maestros tienen el poder de cambiar. Los maestros son por definición los protagonistas del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no es posible. (...) En primer lugar, los maestros tienen la obligación ética y moral de asumirse como profesionales, trabajar por la recuperación de la pedagogía, asumir la investigación y la innovación pedagógicas como componentes esenciales de la enseñanza, renovar las prácticas pedagógicas, asumir la autoformación permanente como una condición esencial para su mejoramiento profesional y construir comunidades de saber pedagógico, entre otras tareas. En segundo lugar, reformular la lista de reivindicaciones, las cuales no están en el campo laboral tradicional sino en el profesional, en áreas como la formación inicial y permanente, la innovación, la investigación, la construcción de comunidad académica, las condiciones para el desempeño profesional, la autonomía académica individual e institucional, la participación en la formulación y decisión de políticas educativas. Como puede verse estas reivindicaciones pertenecen más al mundo del conocimiento, la libertad, la democracia y la profesionalidad.

Es desde esa perspectiva que reconoce al maestro como un sujeto de saber, un profesional que como todos los demás tiene una disciplina que orienta su trabajo, y desde ese saber, enriquecerlo, desarrollarlo y producir nuevo conocimiento. En consecuencia, consideraba como un recurso indispensable incentivar la organización de comunidades de saber pedagógico, bien sean colectivos o redes en el ámbito regional, nacional e internacional; “su carencia ha dificultado la sistematización y acumulación del saber pedagógico y el posicionamiento científico y social de la profesión docente (...) así como la construcción de un pensamiento pedagógico endógeno” (Rodríguez, 2000, p. 150).

Al no darse continuidad al Movimiento Pedagógico, por parte de FECODE, tal como había sido planteado en los

años ochenta, los caminos seguidos por los educadores interesados en él han sido diferentes, pero igualmente válidos, en su mayoría al margen de la organización gremial de los educadores. Así se dan diversas formas organizativas que continúan la actividad y la reflexión pedagógica, la lucha por la autonomía docente, la construcción de experiencias de innovación que dan posibilidad a proyectos de aula y de escuela. Buena parte de ellas se encontraron en lo que se denominó la Expedición Pedagógica Nacional que recogió y reconoció las múltiples experiencias pedagógicas y organizativas de los maestros del país, en el año 2000. Así lo referencian Cárdenas y Rojas (2002)

En el último decenio surgen las Redes Pedagógicas como otra posibilidad de construir la comunidad académica de los educadores, caracterizándose por establecer vínculos más horizontales, entre maestros o grupos de maestros con intereses pedagógicos comunes. “Las redes no tienen un origen ni un creador; son más bien una emergencia, un sedimento más en la permanente erupción de imaginarios que en Colombia se ha denominado movimiento pedagógico” (Espinosa, Héctor Fidel (1999) “Redes en emergencia” en Revista Nodos y Nudos, UPN, Bogotá No. 6). En este sentido, varias de ellas, tanto por sus propósitos como por sus participantes, se inscriben o manifiestan ser una extensión del Movimiento Pedagógico, que hoy adquiere nuevas formas de organización (p.244).

La conformación actual de estas redes (Red de Lenguaje, Red Iberoamericana de colectivos de maestros y educadores que hacen investigación e innovación desde la escuela, entre otras) y de las cuales hacemos parte, se constituyen en verdaderos campos de formación de maestros y son herederas de lo que hace algunos años fue el Movimiento Pedagógico promovido por FECODE y a su cabeza el presidente Abel Rodríguez; que además logran trascender las fronteras del país y se acerca a educadores de Latinoamé-

rica y España. Con esto, aportamos a hacer realidad el legado que nos dejó este gran Maestro de Maestros.

En su último video dirigido a los educadores, Abel Rodríguez nos dejó un mensaje final, una orientación para reflexionar y actuar en estos difíciles momentos de pandemia: poner a prueba nuestra sabiduría y experiencia, nuestro sentido ético de la profesión y el saber pedagógico al servicio de los niños y los jóvenes, además de los padres y las madres de familia.

El mejor homenaje a Abel es llevar a la práctica todas sus propuestas.

Referencias Bibliográficas

- Cárdenas, M. y Rojas, F. (2002) El Movimiento Pedagógico: Una mirada desde los grupos pedagógicos. En: Suárez, H. compilador. *Veinte años del Movimiento Pedagógico - 1982-2002- entre mitos y realidades* (p.231-248). Bogotá, Corporación Tercer Milenio y Cooperativa Editorial del Magisterio.
- CEID-FECODE (1984) Revista *Educación y Cultura*, No. 1, El Movimiento Pedagógico. Bogotá, FECODE.
- Espinosa, Héctor Fidel (1999) Redes en emergencia, en Revista *Nodos y Nudos*, UPN, Bogotá No. 6.
- Rodríguez, A. (2000) *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Antonio Luis Cárdenas (compilador). Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2002) El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía, en Suárez, H. compilador, *Veinte años del Movimiento Pedagógico - 1982-2002- entre mitos y realidades* (p.15-60). Bogotá, Corporación Tercer Milenio y Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Rodríguez, A. (2003) La profesionalidad de la enseñanza en la encrucijada: efectos e implicaciones de las políticas educativas sobre los maestros. Eje temático: Los maestros. Federación Colombiana de Educadores. II Congreso por la defensa de la educación pública. Bogotá.

SE NOS FUE UN GRAN DIRIGENTE ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES

LOS MAESTROS NO TE OLVIDAREMOS



Boris Montesdeoca Anaya

Expresidente de FECODE.
Magister en Educación.

Abel Rodríguez Céspedes como dirigente y presidente durante el tiempo que estuvo al frente de FECODE y su Comité Ejecutivo, lideró el proceso de centralización organizativa del magisterio, logrando que en cada departamento se creara una sola organización sindical del magisterio, potenciando su capacidad de respuesta, expresada en la movilización nacional, para enfrentar las agresiones de los diferentes gobiernos en materia laboral, prestacional, educativa y en la prestación de los servicios médicos, logrando que FECODE diera un paso importante hacia una organización propositiva e impulsora de la negociación, como herramienta básica para resolver los conflictos laborales, haciendo ruptura con las concepciones contestatarias y maximalistas de la época, “del todo o nada”, posicionándola a nivel nacional, como una organización legítima en las negociaciones reivindicativas del ma-

gisterio, frente al gobierno nacional y en particular con el Ministerio de Educación Nacional.

Con la experiencia del proceso de unidad organizativa del magisterio colombiano, que concluyó con el fortalecimiento de FECODE, ayudó a liderar el proceso de unidad de sectores importantes del sindicalismo colombiano, como la UTC, Unión de Trabajadores de Colombia, la CSTC, Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia y la Federación Colombiana de Educadores, en la constitución de la CUT Central Unitaria de Trabajadores, como una poderosa organización sindical, para enfrentar las políticas neoliberales de los diferentes gobiernos de turno en materia laboral y social.

Con la responsabilidad que lo caracterizó y teniendo clara la situación precaria en materia laboral y profesional de los maestros, manifiesta en la existencia en su momento de varios

escalafones y una gran inestabilidad laboral, debido a que la mayoría de los nombramientos eran temporales, casi siempre por recomendación política y la demora en el pago de los salarios dependiendo del partido político que estuviera en el gobierno en su momento. Para enfrentar esta realidad el magisterio se prepara, organiza y se moviliza, logrando con esta lucha una negociación con el gobierno nacional, el cual expide el decreto ley 2277 de 1979, llamado Estatuto de la Profesión Docente, plasmando aspectos reivindicativos como: un solo escalafón docente de 14 grados, los nombramientos en propiedad con estabilidad laboral, régimen de traslados, capacitación gratuita y ascensos en el escalafón entre otros. La aplicación y desarrollos de esta norma mejoró sustancialmente la calidad de vida de los maestros del país.

La conquista del Estatuto de la Profesión Docente, llevó al magisterio a recuperar su confianza y la motivación para continuar la lucha reivindicativa, e inicia un trabajo organizado hacia la defensa y fortalecimiento de la educación pública, para ello, crea la Revista *Educación y Cultura* y el Centro de Estudios e Investigación docente CEID, como las herramientas básicas para dinamizar el debate entre el magisterio, las facultades de educación, centros de investigación y la sociedad en general, que permitiera ir construyendo una propuesta alternativa sobre política educativa y pedagógica. Las propuestas elaboradas por el Comité Ejecutivo de FECODE, en cabeza de su presidente Abel Rodríguez y como producto de los continuos debates que se desarrollaron, fueron presentadas en el Primer Congreso Pedagógico Nacional en el mes de agosto de 1987. De este primer Congreso Pedagógico Nacional, salieron los insumos, para elaborar el proyecto de ley sobre política educativa y que más tarde se convirtió en la Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994, como producto

de la negociación de FECODE, con el gobierno nacional y el Congreso de la República. A pesar de las contrarreformas que ha sufrido la Ley General de la Educación, mantiene aspectos fundamentales para avanzar hacia una educación de calidad, como los desarrollos y profundización del currículo flexible, la autonomía escolar, el gobierno escolar, la libertad de cátedra, el proyecto educativo institucional PEI y el manual de convivencia.

En la década de los ochenta, el magisterio colombiano ante los grandes problemas que afrontaba en la demora y casi desconocimiento del reconocimiento y pago de las prestaciones sociales y la prestación de los servicios médicos, lideró la lucha por la creación de un régimen prestacional, que garantizara el reconocimiento y pago oportuno de las pensiones, cesantías y la prestación de los servicios médicos de calidad a los docentes y sus familiares. La unidad del magisterio expresada con la movilización y la protesta social, llevaron a la conquista de manera concertada la ley 91 de 1989, que crea el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del magisterio, como responsables del reconocimiento de estos derechos.

Fue un luchador incansable en la conquista de los derechos políticos de los maestros de elegir y ser elegidos, animaba con frecuencia a los líderes del magisterio de las diferentes regiones del país y a nivel nacional a participar en política, hacerse elegir en los concejos, asambleas y en el congreso de república, él lo intentó alguna vez en el concejo de Bogotá. Tenía claro que la lucha sindical articulada con la lucha política es más exitosa para los trabajadores (as) y en particular para el magisterio. Siguiendo esa línea fue elegido miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, responsable de la creación de la constitución de 1991, logrando introducir dos artículos importantes en donde se reafirma la educación como derecho, un servicio público financiado por el estado.

El compañero y dirigente Abel Rodríguez Céspedes durante sus períodos de gobierno al frente de FECODE, la posicionó en el escenario nacional, con el reconocimiento de parte de gobiernos y de la sociedad, como interlocutor válido en la defensa y fortalecimiento de la educación pública y su lucha reivindicativa, por mejorar las condiciones laborales y prestacionales de los maestros del país. También fue evidente el reconocimiento a nivel internacional de la Federación Colombiana de Educadores de muchos países, como ejemplo de lucha al conquistar con la negociación producto de la movilización nacional políticas públicas en materia educativa, plasmadas en la Ley 115 de 1994, llamada Ley General de Educación, constitución del gran movimiento pedagógico nacional y la Revista *Educación y Cultura*, experiencias y aportes que han sido replicados en otras naciones.

Siempre le apostó a la unidad del movimiento sindical, social y político, y en particular al magisterio en medio de la diversidad, su lucha permanente por el fortalecimiento de la democracia y el estado social de derechos es indiscutible en la búsqueda del bienestar para toda la sociedad. Fue un amigo, solidario y de principios.

En su paso por la administración pública educativa, impulsó importantes transformaciones pedagógicas discutidas y analizadas con el magisterio y su dirigencia.

Ante estas consideraciones expreso en nombre del magisterio, nuestro reconocimiento a su ardua labor en la defensa de la educación pública, los derechos laborales y prestacionales, producto de sus acertadas acciones, los maestros mejoraron su calidad de vida y se detuvo la privatización de la educación pública. Este reconocimiento lo hacemos extensivo a su familia. Continuaremos con su legado y nunca olvidaremos lo que hiciste en favor de los maestros (as) de Colombia.

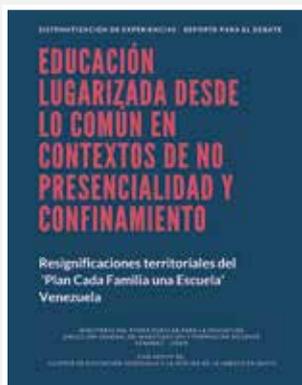


EDUCACIÓN LUGARIZADA DESDE LO COMÚN EN CONTEXTOS DE NO PRESENCIALIDAD Y CONFINAMIENTO

Nota de apertura

El 25 de junio de 2020, luego de cuatro meses de trabajo constante del magisterio, familias, comunidades y comunas para dar continuidad a las acciones educativas no presenciales en el contexto del cierre preventivo de escuelas por el COVID-19, se organizó el taller “Sistematización de experiencias de educación a distancia en el contexto de la pandemia”. El espacio organizado desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) contó con la participación del educador costarricense Oscar Jara, director del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y representantes de todas las Zonas Educativas de Venezuela.

En dicha ocasión se compartió y acordó en la necesidad de impulsar un proceso de “sistematización de experiencias” que dé cuenta de los aprendizajes, lecciones y lecturas críticas durante este periodo. El profesor Jara subrayó la necesidad de diferenciar lo que se entiende comúnmente por “sistematización”, como ordenar, clasificar, catalogar datos e informaciones dispersas, con el concepto de “sistematización de experiencias” cual hace alusión a la interpretación crítica de los procesos vividos que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse



Editores

Rosangela Orozco
Lenin Romero
Henry Renna

Selección de contenidos

Giovanni Rojas - CEID - Fecode

para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Se asumió así este enfoque de:

Sistematización de Experiencias [como] aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimiento y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2013).

Desde esta perspectiva el equipo de Dirección General de Investigación y Formación Docente y el Centro Nacional para el Mejoramiento y Enseñanza de la Ciencia iniciaron un proceso de diálogo, recopilación, registro y análisis de las experiencias locales sucedidas en las veinticuatro Zonas Educativas del país en tiempos de pandemia.

El estudio partió del entendido que a pesar de los enormes retos y dificultades que enfrenta el país previo a la pandemia, se desarrollaron importantes ensayos por llevar adelante otras educaciones, y es en dichas experiencias, saberes e historias locales que residen muchas de las respuestas a las interrogantes que el proceso nacional de educación no presencial demanda. En tales prácticas de experimentación pedagógica residen varias de las pistas que el proceso de transformación educativa requiere para asegurar una respuesta inclusiva, equitativa y de calidad durante el brote del COVID-19.

Por ello, el equipo se pensó no como “estudiosos” de las prácticas educativas locales alternativas, sino, siguiendo la expresión de Hernán Ouviaña, se pensó más bien como “estudiantes” de esas experiencias pedagógicas. La ubicación epistémica de este trabajo es por tanto de aprendices de esos maestros y maestras colectivos y reconoce dicha praxis como fuente de pensamiento.

Se comenzó así, desde el estudio de la palabra de sus protagonistas y de su atrevimiento por teorizar sus propias prácticas, a decir de Luis Antonio Bigott (2010), desde ese acto de pensar, repensar e impensar la praxis y visibilizar las producciones teóricas de los mismos maestros/as y actores de la educación, que a veces por temor a no encajar en el academicismo se omiten de compartir. Por ello, lo central del reporte son las experiencias concretas que realizaron docentes, familias, comunidades y comunas y los relatos que se rescataron de sus protagonistas, son ellos/ellos los verdaderos teóricos necesarios de escuchar para mejorar y transformar las alternativas de continuidad educativa y repensar la educación en general.

A continuación, se encontrarán algunas “categorías vividas”, pensamientos-acciones en curso, ideas en movimiento, que motivan la resignificación de la educación en el país. Por ello invitamos al lector:

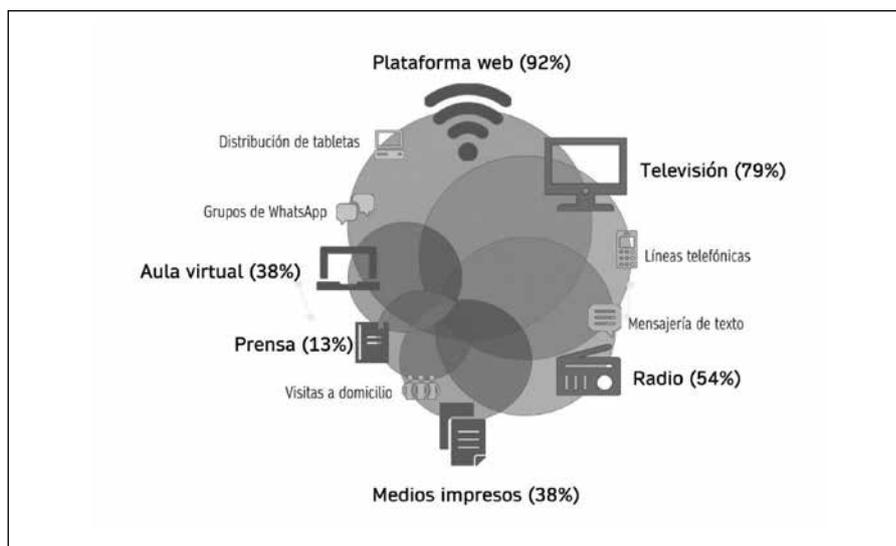
“a zambullirse más allá de lo observable y para eso hay que contener la respiración, que, en el caso de la investigación, equivaldría a recurrir al pensamiento crítico, el cual hace las veces de oxígeno, queremos zambullirnos para ver lo que hay debajo del iceberg, debemos tener capacidad de crítica y ésta significa no contentarse con lo que se ve, con lo observable” (Zemelman, 2013).

Si vemos debajo del iceberg, más allá de lo visible nos encontramos con cientos de ensayos de comunales educativas que rompen la cultura imitativa de la escuela y la escolarización, vemos verdaderas propuestas experimentales que ponen en práctica el “inventar o errar” que nos decía el maestro Simón Rodríguez.

Alternativas para la continuidad educativa: implementación de un programa en lo local

El cierre preventivo de escuelas por el COVID-19 ha provocado que la gran mayoría de países en América Latina y el Caribe estén impulsado alternativas de continuidad educativa. Varios trabajos recientes han caracterizado las respuestas nacionales de los países (UNICEF, 2020; SITEAL, 2020). Por ejemplo, de 24 países en la región se identificó que un 92% cuenta con plataformas digitales; un 38 % cuenta con portales o aulas virtuales; un 79% está desarrollando alternativas de aprendizaje por medio de la televisión; un 54% por medio de radio escuela; un 38% ha distribuido materiales impresos y; un 13 % ha usado la prensa nacional (Renna, 2020).

Alternativas para la continuidad educativa en la región durante el cierre de escuelas



Fuente: Renna, H. (2020). El derecho a la educación en tiempos de crisis...

A pesar de esta evidencia emergente, el escenario se reconoce muchas veces como ‘gris’ y, a menudo, carece de detalles, lo que hace difícil determinar lo que funciona y lo que no funciona en esta etapa (Jyones, Gibbs, Sims, Roadnet, 2020). Los datos sobre las medidas gubernamentales implementadas están generalmente disponibles (ACAPS, 2020a), sin embargo, una comprensión detallada de la efectividad y capacidad de hacer cumplir estas medidas es menos clara (ACAPS, 2020b).

En esta línea, se identifica otro vacío en la generación de evidencia que desea ser asumido parcialmente en este trabajo: la implementación que toman los programas nacionales de continuidad educativa a nivel local. La ‘implementación a nivel local’ se entenderá como las diversas formas en que un programa se pone en práctica con las y los participantes, es decir, cómo se ve un programa en realidad en comparación con lo que un programa se concibe en teoría (Durlak, 2016).

Visto de esta manera, la puesta en práctica de un programa no es mecánica ni lineal, sino se propone comprender como un “sistema dinámico abierto de interacción recíproca y de producción simbólica, mediada por los procesos de socio-gestión [...] y en la cual la participación de los actores del entorno también tiene influencia en ella y su evolución” (Romero, 2016). Se da, así, entre la política nacional y la implementación local, una “relación recursiva” (Morin, 1998b), en que la acción pública central produce resultados en el terreno y, al mismo tiempo, estos productos -o creaciones territoriales- producen una ‘nueva’ política a nivel nacional. Un programa, entonces, en clave transformadora, no es un paquete de lineamientos sino una interacción social constructiva y de diálogo de saberes entre docentes, estado, comunidad, programa y contexto, en efecto menos que una prescripción acabada, es un proceso de implementación siempre en desarrollo que debe ser flexible y contextualizado (Lanz, 2002). Debe estar por tanto basado en

...La resignificación territorial de un programa es un proceso de mediación del diseño original producido por las interacciones en un espacio-tiempo de las condiciones objetivas y representaciones subjetivas de las y los actores que le llevan a cabo...

la valoración de las diversas, distintas y diferenciadas y particulares formas de expresión de la participación que emanan de la subjetividad de las y los ciudadanos (Bonilla, 2002).

Una de las categorías que se propone para entender este fenómeno, en que la implementación misma puede llegar a modificar aspectos importantes de los programas originales, son las ‘resignificaciones territoriales’ que desarrollan las y los actores de la educación al momento de su despliegue en el campo. La resignificación territorial de un programa es un proceso de mediación del diseño original producido por las interacciones en un espacio-tiempo de las condiciones objetivas y representaciones subjetivas de las y los actores que le llevan a cabo. Se entenderá como el proceso de encuentro discursivo entre lo nacional y local, ese momento de producción social de conocimiento en una realidad territorial donde se realiza un quehacer socioeducativo que interpreta lo ‘recibido’ y construye desde su convivencialidad otra praxis que da lugar a otras pedagogías y significaciones. Se considera que esas praxis emergentes, no son meros insumos para un cambio instrumental del sistema sino representan la subjetivación de otro consenso discursivo (Bonilla, 2004)

Entonces, el resultado en terreno de un programa, en ocasiones, no es tanto su maqueta original predeterminada por sus diseñadores/as sino los significados que constituyen un producto social contingente; la imple-

mentación es una experiencia interactiva con otros y otras, marcada por diferentes interpretaciones que los grupos organizados involucrados en la implementación de un programa nacional, en este caso de educación no presencial, asumen en los diálogos e intercambios cognitivos y afectivos desde los consensos diversos que entrañan las experiencias vividas en común a los territorios.

Manos a la siembra y semilleros científicos. Hacia una gran comunidad taller productiva a cielo abierto

De acuerdo con la consulta ¿realizaste alguna actividad pedagógica socio productiva durante la cuarentena? Un 56% respondió afirmativa y un 41% de manera negativa. En las zonas educativas se han registrado interesante experiencias. Por ejemplo, el “Programa Todas las Manos a la Siembra”, en Carabobo y Táchira, que buscan asegurar una educación vinculada a las necesidades de seguridad y soberanía alimentaria de las comunidades mediante la creación de conucos escolares y familiares. En esta última Zona Educativa afirman que:

“El Programa Todas las Manos a la Siembra tomó un papel protagónico todos los jueves productivos trascendiendo el conuco Escolar de la escuela hacia los hogares con el fin de formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral de la formación a distancia” (Zona Educativa ‘Táchira’, 2020).

En la Zona Educativa de Falcón se registra la experiencia “Tu desecho mi provecho”. Esta se entiende como una experiencia pedagógica que busca propiciar espacios eco pedagógicos a través del aprovechamiento de los residuos sólidos, generando una cultura ecológica y a su vez posibilita la ocupación sana del tiempo desde el hogar. En palabras de sus creadores/as:

“La estrategia tiene un enfoque Robinsoniano y Eco pedagógico, puesto que los diversos objetos y recursos para el aprendizaje que se pueden elaborar, serán canalizados a través de las estrategias pedagógicas de producción de eco juguetes, origami, eco inventos y cualquier otra que surja desde la inventiva creadora de nuestros estudiantes y sus familias. Es importante señalar que, basándose en la aplicación de un proceso permanente de cuatro fases, o momentos, implica la recolección, clasificación, aprovechamiento y reciclaje de los materiales. Ellos serán utilizados para la elaboración de los objetos que deseamos crear mediante la imaginación, los cuales permitirán asumir el reutilizamiento como cultura eco pedagógica de vida, partiendo desde la praxis transformadora que nos permita reconocernos como seres capaces de convivir en comunión con el ambiente desde una Mirada humanista, que garantice la vida de todas las especies que viven en el planeta, es decir ‘contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana, basado en una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza’ (Zona Educativa, Falcón, 2020)

Otra experiencia es el “Semillero Científico”, en Apure persiguen consolidar vivencias en el uso de recursos cotidianos y de fácil obtención en el hogar, y en Zulia se orientaron al diseño de proyectos innovadores para hacerle frente a la pandemia. En la Zona Educativa de Lara se registraron “Proyectos Socioproductivos” en el hogar que fomentan el pensamiento científico, fortalecen la integración de la familia y rescatan valores de convivencia en el hogar y de preservación de la vida y el buen vivir.

En Carabobo se registró el caso de los “Patios Productivos” como una variación de manos a la siembra desde el

hogar. Una estrategia que permitió la formación de destrezas técnicas de riego, de cultivos, entre otros; valores (responsabilidad, autonomía, cooperación, integración, participación) y conocimiento sobre estilos de vida saludables a través de una rutina de bienestar para todos y todas.

“Tiene principalmente un enfoque sociocrítico-cultural, participativo y eco-ambientalista, con un marcado carácter autorreflexivo. Partiendo de intereses y necesidades colectivas, pretendiendo la autonomía, la democratización de los espacios cotidianos por los caminos de la interacción social y liberadora. Su importancia es promover el proceso de siembra desde su propio contexto, que no solo hace énfasis en un determinado rubro de producción agrícola, sino fundamentalmente en la siembra de valores, de un nuevo modo de vida, que aspire a la armonía entre los seres humanos y la naturaleza. Donde el estudiante reconozca la transición del enfoque agroquímico al agroecológico, para alcanzar una alimentación sana, segura, soberana y sabrosa; donde el alcance pedagógico es educar para la vida, para la resolución de problemas comunitarios concretos, para la emancipación y soberanía integral alimentaria” (Zona Educativa ‘Carabobo’, 2020).

Desde los equipos de las zonas educativas se ha reconocido que este proyecto:

“contribuye al intercambio de conocimiento ancestrales de la localidad, potencializa los espacios productivos en las diferentes comunidades, fomenta la relación entre la tierra y la naturaleza viéndonos como parte de ella, construye un currículo con pertinencia sociocultural y vinculada a la vocación productiva de cada contexto y fomenta el aprender haciendo, produciendo alimentos en pequeños espacios de manera intensiva” (Zona Educativa ‘Carabobo’, 2020).

En la Zona Educativa de Lara se emprendieron proyectos productivos en hogares, entendidos como “Aulastaller” en que estudiantes en unión con la familia intercambian saberes y haceres, estimulando así el desarrollo cultural y productivo. En palabras de sus protagonistas:

“Los proyectos productivos permiten desarrollar un proceso de aprendizaje y enseñanza liberador, innovador,

emancipador, robinsoniano, da paso a la educación popular, a la educación productiva y, sobre todo, y lo más importante, a la integración y fomento de lazos afectivos en la familia. El aula-taller permite la integración de la experiencia y la práctica, permite potenciar la creatividad e innovación de los estudiantes y entrega un oficio para la vida [...] a su vez se está logrando también la creación de unidades de producción familiar en los cascos centrales, el desarrollo endógeno en las comunidades” (Zona Educativa ‘Lara’, 2020).

A nivel micro local hay experiencias como la de una maestra, en Aragua, que llevó adelante una metodología que luego sistematiza en la didáctica “aprendiendo como maestra y enseñando como mamá” en el Municipio Camatagua. Esta iniciativa consistió en:

“enseñar desde lo cotidiano, por ejemplo, enseñar matemáticas con la elaboración de panquecas, aplicando cantidades y distribuyendo en partes iguales podemos explicar fracciones [...] aprendimos a elaborar diferentes manualidades (forrar cuadernos, recortar elaborar carteles, afiches, trípticos, entre otros) [...] aplicamos experimentos sencillos en nuestra vida cotidiana para enseñar tipos de mezcla, riego por goteo, toma de medidas, entre otros. Reforzamos nuestra historia con conversatorios, efemérides, con afiches y mapas mentales que fortalezcan nuestra identidad nacional, regional y local. En lo productivo sembramos plantas medicinales y realizamos bolsos, cartucheras con costura a mano” (Zona Educativa ‘Aragua’, 2020).

En las experiencias se observa el desarrollo de una pedagogía productiva, con profundo significado social para la construcción del bien común, la satisfacción de necesidades de los lugares y la dignificación del trabajo; ella está siendo la base para construir tanto un saber teórico-práctico en las y los habitantes como embriones de soberanía alimentaria y producción local en los territorios. Son los ingredientes para imaginar, concretar y multiplicar los núcleos de desarrollo endógeno (Lanz, 2008).

Las experiencias están superando la formación teórica, a veces libresca propia del academicismo convencio-

nal, con un saber práctico, un aprender a hacer, centrado en la existencia y la vida. Diría Carlos Lanz, es la idea de un aula libre, abierta, sin fronteras, educadores y educadoras le han quitado la cerca a la escuela y la han integrado a la práctica comunitaria, la escuela como centro del quehacer comunal (Lanz, 2011), la escuela como base de una comunidad-taller educativa a cielo abierto.

Cuidados y aprendizaje socioemocional. Recuperando la armonía entre lo cognitivo-afectivo y conductual

Ante la consulta si ¿existe apoyo afectivo en tu familia para superar esta situación de cuarentena social? Un 61,2% de las y los respondientes señalaron que siempre y un 11% casi siempre. Y solo un 4,2% algunas veces y 0,5% muy pocas veces y 0,4 casi nunca. Ahora bien, ello no quiere decir que las relaciones intrafamiliares no se vean afectadas. Por ejemplo, un 63% afirma que la convivencia familiar en tiempos de cuarentena social ha sido armónica y un 29% respetuosa, pero un 4,6% opina que ha sido inestable, un 0,9% conflictiva y un 0,7% intolerante.

Ante ello es interesante resaltar que la población ha desarrollado diferentes respuestas que podríamos denominar de 'autocuidado'. Por ejemplo, cuando se le consulta ¿cómo ha manejado las situaciones de estrés durante la cuarentena social? Las respuestas más reiteradas son tomarlo simplemente con calma y serenidad (65%), manteniendo rutinas en el hogar (41%) expresando las emociones con allegados (25%), realizando rutinas de ejercicios (15%), dosificando la cantidad de información (11%) o tomando siestas (8,9%).

El MPPE a nivel central y las Zonas Educativas se han comprometido con ello por medio de una estrategia de apoyo psicosocial, y desde las comunidades múltiples acciones se han puesto en práctica para responder a las necesidades socioafectivas de la

población. En algunos casos ha sido la apertura de "Bibliotecas comunitarias" en Apure y en Guárico el "Plan de Lectura al aire Libre". Ambos casos permiten prefigurar una docencia situada donde nuevos actores y fuentes de aprendizaje se introducen en la ecología de saberes locales y fortalecen una red de apoyo y protección a niños, niñas y adolescentes.

"Leer es una de las experiencias cognitivas más importantes que desarrolla el ser humano, significa decodificar símbolos y otorgar significado a las palabras. Tiene alcance de corto, mediano y largo plazo con la intención de desencasillar el conocimiento, la imaginación, comunicación, creatividad, el arte, la expresión oral y crítica" (Zona Educativa Guaricó, 2020)

En otros casos, se ha favorecido el trabajo desde el arte y la cultura. Por ejemplo, la iniciativa de "Galería de las manifestaciones culturales de Venezuela" emprendida por maestros y maestras en La Guaira.

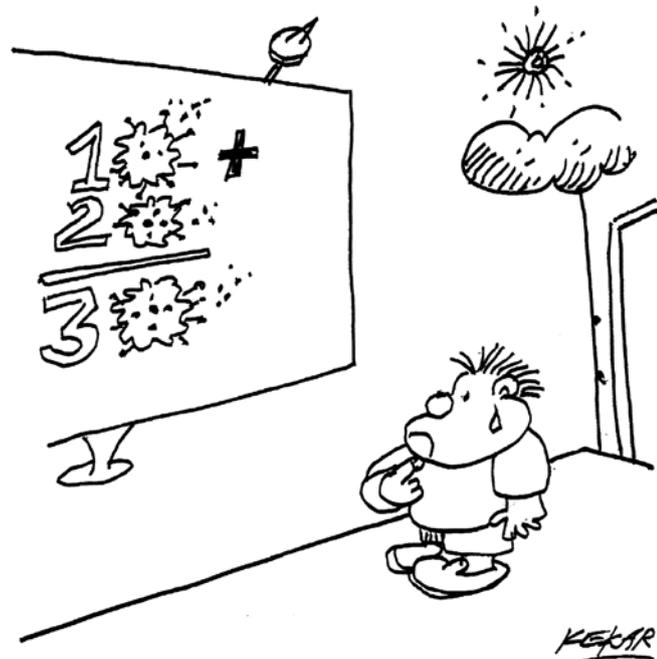
"Los niños y las niñas, con el apoyo de sus padres y maestras, investigaron y explicaron a través de videos, bailes y notas de voz las diversas manifestaciones culturales que representan a nuestro país, con el fin de realzar las costumbres que nos identifican como venezolanos" (Zona Educativa 'La Guaira', 2020)

En la Zona Educativa de Falcon se implementó la metodología del "ajedrez como medio antiestrés". De acuerdo con sus impulsores:

"La experiencia pedagógica pretende propiciar espacios para la liberación del estrés a través de la elaboración del tablero y las piezas del ajedrez, además de aprender en familia el fascinante juego milenario. La estrategia se fundamenta en la teoría del juego de Rüssel (1970), el cual lo asume como "actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma". En este sentido se busca generar un espacio lúdico en lo cotidianidad de las personas, posibilitando la generación de aprendizajes significativos por y para la vida" (Zona Educativa 'Falcón', 2020).

Se registraron, incluso, proyectos locales que buscaron responder a necesidades específicas del confinamiento, como son las afectaciones en la salud mental, psicosocial y socioemocionales. Por ejemplo, "Yo me Cuido tú me Cuidas" en La Guaira, un plan específico de difusión y prevención basado en una red comunal de educación y salud para tener un contacto seguro con las personas mientras dure esta pandemia.

"Esta estrategia parte como respuesta de articulación equilibrada en un cruce de lo formal y no formal, lo cognitivo,



...La educación, por tanto, debería ofrecer lugares de expresión de la diversidad y de generación de **sentidos de pertenencia** y favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y disposiciones para mejorar nuestras vidas...

conductual, afectivo y como elemento intersectorial entre educación, cultura, comunicación, salud, protección e higiene en lo que refiere a protección física, psicosocial y cognitiva brindando oportunidades de aprendizajes y salvar vidas. Al mismo tiempo que se fortalecen habilidades y mecanismos para enfrentar situaciones reales, esto reduce el riesgo ante el covid-19 e introduce componentes curriculares de mayor acceso para todos y todas de forma contextualizada, para continuar de manera remota, en el hogar, el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que brinda una educación para la vida” (Zona Educativa ‘La Guaira’, 2020)

En la Zona Educativa de Yaracuy se creó un “Foro Chat Socioemocional” el cual se describe como:

“una herramienta de comunicación para fortalecer la dinámica familiar, las relaciones humanas y el manejo de las emociones en tiempos de cuarentena, a través de estrategias de control socioemocional para la práctica de una nueva organización familiar basadas en las potencialidades y necesidades de cada miembro de la familia” (Zona Educativa ‘Yaracuy’, 2020).

También, en Guárico se creó el “Plan Psicocinético”, el cual fue diseñado para atender a la población estudiantil y familia desde el lugar de vida que ocupa, por lo tanto, tiene un alcance social, de salud, convivencia y armonía motivando a ejercitar cuerpo y mente.

“Tiene un enfoque integrador y colaborativo, aplicado como una herramienta de defensa, para mantener a la población en paz y en equilibrio psicosocial; mediante el desarrollo de actividades físicas en familia, evitando el estrés y la hostilidad. La casa fue el centro

de actividades, creando instrumentos y recursos con elementos propios del medio que se convirtieron en herramientas para el desarrollo de los ejercicios y dinámicas de movilización del cuerpo, mente y espíritu” (Zona Educativa ‘Guárico’, 2020)

En Falcon, se registró la experiencia del “Plan de apoyo a las familias y atención socioemocional” y, en Cojedes, el “Plan Psyvid-20” basado en redes de atención socioemocional entre comunidades educativa, movimientos y organizaciones sociales.

Muchos de los casos se han propuesto ir más allá de leer, escribir, sumar y restar, se han embarcado en una búsqueda de conectar la educación con propósitos relacionados con una auténtica educación para la vida. La educación, por tanto, debería ofrecer lugares de expresión de la diversidad y de generación de sentidos de pertenencia y favorecer la apropiación de conocimientos, habilidades y disposiciones para mejorar nuestras vidas de manera integral, para cambiar nuestro entorno y lograr una transformación social profunda. Se observa en las iniciativas locales un intento por poner al centro de la práctica pedagógica los cuidados con uno mismo y entre las personas (Boff, 2002), entre los pueblos y entre la propia especie humana con la Madre Tierra (Gadotti, 2000). Se observa una pedagogía del amor y la defensa de la vida de los territorios-cuerpos, una afectividad entre pares y con el territorio, una suerte de ‘topofilia’, un genuino amor al lugar donde habitan (Rojas, 2008).

Para el logro de este cometido se nota un intento por equilibrar en el hecho educativo el foco cognitivo (referido a las capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarios para comprender mejor el mundo y sus complejidades) con la presencia del dominio conductual (referido a comportamientos, desempeños, aplicaciones prácticas y compromiso) y de forma muy importante lo socioemocional (vinculado a valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos para vivir con los demás en forma respetuosa y pacífica) (UNESCO, 2015)

Portafolios, carpetas y buzones. Repensar una evaluación para la formación desde la acción-reflexión-acción

Sobre la evaluación educativa, el Programa Cada Familia una Escuela a nivel central estableció la carpeta pedagógica en educación primaria y el portafolio en educación secundaria como herramienta común de evaluación de resultados de desarrollo y aprendizaje durante la modalidad no presencial.

En la consulta ante la pregunta si considera que el Portafolio fue oportuno un 86% opina que sí y un 14% considera que no. Dentro de sus virtudes se ha reconocido desde los actores de la educación que el portafolio es una herramienta de evaluación formativa y pertinente.

“implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y estudiante y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad, reconoce el papel activo del estudiante ya que él es sujeto de su propio aprendizaje” (Zona Educativa ‘Yaracuy’, 2020).

“De igual manera tiene un enfoque formativo ya que permite ir evaluando el avance progresivo de las y los estudiantes, así como la construcción propia y forma organizada de presentar lo aprendido” (Zona Educativa ‘Distrito Capital’, 2020).

“tiene un enfoque constructivista, ya que cada docente y representante pudo crear sus estrategias, métodos y medios para alcanzar los objetivos e indicadores de evaluación” (Zona Educativa ‘Trujillo’, 2020).

Se ha resaltado el valor cualitativo y formativo que tiene la creación misma de la herramienta y se reconoce que su misma producción genera otras habilidades sociales, tanto en el estudiante como en la familia:

“Con el uso del portafolio se creó el sentido de la responsabilidad en la entrega de recaudos una vez a la semana, quienes llevan y traen el portafolio para su revisión y registro de evaluación” (Zona Educativa ‘La Guaira’, 2020).

“Mediante la utilización del portafolio se promueve el Aprender Haciendo, el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, el desarrollo de los avances y potencialidades del estudiante y su relación con el entorno social que lo circunda [permite] aprender desde lo local, prácticas pedagógicas ilustrativas comunales y territorializadas” (Zona Educativa ‘Delta Amacuro’, 2020)

A su vez se reconoce que, si bien ha provocado una ‘nueva carga’ en las tareas de la familia, (en especial de las mujeres por la carga de trabajo doméstico no remunerado que aumenta radicalmente con el confinamiento), es un medio que ha permitido el encuentro familiar, así como rescatar saberes locales. En palabras de las y los actores:

“de igual forma se fortaleció el diálogo entre representantes e hijos ya que permitió dedicar el tiempo necesario para realizar las tareas de forma dinámica y divertida, fomentando el trabajo en equipo, formando un ambiente más estable y agradable” (Zona Educativa ‘Carabobo’, 2020).

“la participación importante de la familia en este proceso tiene una significación extraordinaria, pues muchos padres y madres descubrieron talentos de sus hijos mediante el acompañamiento en la realización de todas las actividades y producciones que se orientaron de acuerdo con el nivel y la modalidad y que sin duda alguna permitió que la familia y la escuela estrecharan aún más sus vínculos” (Zona Educativa ‘Táchira’, 2020).

“la inclusión de saberes colectivos practicados desde un contexto familiar concretado en una acción comunicacional-reflexiva- investigativa y tecnológica” (Zona Educativa ‘Sucre’, 2020).

“Una estrategia de enfoque social y comunitario que permite la participación real de la familia y la comunidad en el proceso pedagógico y psicosocial de las y las estudiantes” (Zona Educativa ‘Distrito capital’, 2020).

“Un enfoque socio crítico, atendiendo directamente en el mismo escenario donde se presenta el nudo crítico y aportar soluciones de impacto inmediato que aporten beneficios a la comunidad” (Zona Educativa ‘Nueva Esparta’, 2020).

En las orientaciones centrales se consideró que el portafolio podría ser impreso o escrito a mano, en efecto, la y el estudiante, puede utilizar una carpeta o armar una de forma maletín, forrada, personalizada y decorada, poniendo en práctica su creatividad. También puede ser el portafolio digital, si la o el estudiante tiene en su hogar y maneja la herramienta tecnológica, y ser presentado electrónicamente. De acuerdo con los resultados de la consulta los



38 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

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



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

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

Móvil: 3158916832

medios de verificación de las asignaciones usados por familias fueron heterogéneos, los más reiteradas fueron cuadernos (60,3%), imágenes (60,1%), videos (37,3%), audios (23%), exposiciones (24%), carteleras (22%).

En la Zona Educativa de Bolívar se utilizaron “diferentes redes sociales, para la recepción y devolución de contenidos pedagógicos según el nivel o modalidad”; en Nueva Esparta “fue necesario buscar que otros sectores del poder popular se sumen para la recolección del portafolios de los estudiantes”; en Táchira “algunos planteles realizaron adaptaciones pedagógicas del portafolio como dossier y cuaderno bitácora”.

Se observaron, en algunas Zonas Educativas, iniciativas para asegurar este proceso a pesar del confinamiento y las medidas de prevención biosanitaria. Por ejemplo, en Distrito Capital han desarrollado el sistema “Dame tu portafolio”, cual ha facilitado la comunicación comunitaria para el desarrollo de la recepción y devolución de los trabajos de estudiantes y evaluaciones de sus maestras/os.

También está la experiencia del “Buzón llanero”, en Barinas, que recibe y entrega asignaciones escolares a representantes que no poseían recurso tecnológico ni internet, o el “Buzón pedagógico” creado en Bolívar y Distrito Capital, que permite la consulta permanente, aportes, sugerencia, alertas abierto a todos los estudiantes que no han tenido conectividad o comunicación con su maestra. En la opinión de algunos de sus protagonistas:

“Para el caso en el estado Bolívar, se implementó el Buzón Educativo, donde se copiaron y enviaron el material pedagógico de los y las estudiantes; con esta experiencia se pudo mantener una secuencia en el proceso de aprendizaje para finalizar el año escolar 2019-2020 [...] El argumento teórico da cuenta del enfoque sistémico donde cada una de las partes se relaciona y se agrupan en

un todo integrado. Los procesos dieron cuenta de una metodología colaborativa, donde cada participante compilaba las tareas las cuales se depositaban en el Buzón” (Zona Educativa ‘Bolívar’, 2020)

“Es un recurso que se utiliza para recibir inquietudes, sugerencias, recomendaciones, aportes, referida a un tema específico. Sirve de consulta para mejorar procesos referidos a un tema determinado. Fortalece la participación protagónica, la opinión, la crítica y auto crítica en asuntos de interés de la comunidad” (Zona Educativa ‘Distrito Capital, 2020).

En la Zona Educativa de Falcón se adaptaron estos a nivel local y se crearon los “Buzones Pedagógicos Comunitarios” que compilan carpetas o portafolios pedagógicos bajo la responsabilidad de los Líderes de Calle, como estrategia para promover la participación del poder popular y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes.

“Esta experiencia estuvo bajo la responsabilidad de las Maestras y Maestros CLAP (Líderes de Calle), donde madres, padres, representantes y familiares, consignaron las carpetas o portafolios de actividades, según el nivel o modalidad en que cursan las y los estudiantes los días viernes de cada semana, pudiendo ser flexibles en cuanto a la recepción, siempre que sea informado y justificado por el representante, sin sobrepasar los quince días para la entrega de los trabajos orientados por las y los docentes. El Directivo recibió semanalmente por parte de las Maestras y Maestros CLAP (Líderes de Calle) las actividades elaboradas por los estudiantes, para hacer posterior entrega a los Docentes respectivamente” (Zona Educativa ‘Falcón’, 2020)

Se observó también en Zonas Educativas como Zulia y Yaracuy el despliegue de formatos de evaluación diferente mediante el uso de “Bitácoras”. Estas se entienden como:

“una herramienta útil para el trabajo del supervisor pues ella le permite registrar de forma organizada las experiencias surgidas en el circuito educativo, de

allí su importancia en la aplicación en el campo educativo [...] alcanza niveles de organización para la investigación y durante y después de la misma, así como para explicar procesos y compartir sus experiencias” (Zona Educativa ‘Yaracuy’, 2020)

“La Bitácora es de gran importancia porque permite la recopilación de la información, la sistematización de la información, su análisis y la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, garantizando y promoviendo propuestas para otros procesos similares” (Zona Educativa ‘Zulia’, 2020)

Se observa en estas experimentaciones un alejamiento de las concepciones gerenciales que asumen la evaluación como dispositivo de control de docentes, rendición de cuentas de escuelas, y reflejo econométrico de la calidad educativa expresado instrumentalmente en logros académicos. La evaluación se comienza a resignificar como momento formativo situado, multifacético y multiactoral que permite una aproximación al desarrollo integral del educando, del educador, del proceso y contexto donde se insertan y se construye el hecho educativo.

Ello conlleva a trabajar en la ubicación del contexto intercultural, articular la evaluación con la vida cotidiana, en definitiva, una evaluación que facilite una educación en y para la democracia, anclada en un círculo permanente de acción-reflexión-acción (Lanz, 1997). En efecto evaluar más que medir los resultados de aprendizaje corresponde a un proceso de investigación-acción que involucra a todos los actores comunitarios para asumir la tarea de investigar, educar, comunicar y organizar al colectivo (Lanz, 1997), estableciendo redes que trabajan de forma cooperativa cada situación problemática individual, sin omitir el sentido de totalidad que significa la solución de todos los problemas para la vida de la comunidad.



Katherine Tobón Vera

Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Magister en Educación. Asesora Pedagógica del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID - FECODE



Óscar Mauricio Patiño Prieto

Licenciado en Filología e Idiomas, con especialidad en Inglés. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación. Asesor Pedagógico del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID - FECODE



Víctor Cabrera

Director CEID Nacional - Fecode. Licenciado en Educación. Especialista en Desarrollo Comunitario, Informática Educativa y en Derecho Administrativo. Magister en Gestión Pública.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO CEID FECODE 2020

CONDICIONES DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA



Resumen

Este informe de investigación realizado por el equipo de sistematización CEID FECODE, presenta los datos obtenidos a través del instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020, el cual estuvo dirigido a los equipos de asuntos educativos, pedagógicos y científicos de los sindicatos filiales y USDE. El objetivo del instrumento es indagar sobre las condiciones de las comunidades educativas, y así anali-

zar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COV SARS 2 COVID-19 en nuestro país, específicamente en el sector de la educación. El informe general de resultados está estructurado en tres capítulos: (I) Evaluación de las situaciones derivadas del proceso de educación en casa; (II) Diagnóstico de las condiciones actuales (a diciembre de 2020) de las

IE a nivel nacional y finalmente (III) la Priorización de necesidades de las comunidades educativas de cara a un retorno progresivo a las aulas. Sin embargo en este artículo de investigación se presenta la información relacionada con las conclusiones y recomendaciones obtenidas de análisis de resultados, además de algunos gráficos del capítulo tres.

Palabras claves

Educación, educación en casa, pandemia, COV SARS 2 COVID-19, comunidad educativa, necesidades básicas insatisfechas, retorno progresivo, Bioseguridad, salud y seguridad en el trabajo.

Introducción

En el marco de la declaratoria de aislamiento obligatorio por parte del gobierno nacional, a partir de marzo del 2020, las maestras y los maestros continuaron con su labor normalmente, manteniendo el compromiso con sus estudiantes, pese a las difíciles condiciones. Por ello desde el CEID FECODE se planteó la necesidad de evaluar cómo se estaban llevando a cabo estos procesos, qué afectaciones se daban sobre los diferentes integrantes de las comunidades educativas y poder trazar una serie de recomendaciones con respecto a los elementos garantes del derecho a la educación en tiempos tan difíciles como los actuales. El análisis permitió ubicar una panorámica general nacional alrededor de las implicaciones de los cambios en las modalidades de trabajo, los sitios en los que se desarrollaba el ejercicio docente, las carencias de las comunidades entre otros.

Metodología

El instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020, se diseñó haciendo uso de la herramienta Google forms. Esta modalidad de trabajo permitió que se crearan las plantillas de las matrices multidimensionales en un formato sencillo y fácil de diligenciar.

...El análisis permitió ubicar una panorámica general nacional alrededor de las implicaciones de los cambios en las modalidades de trabajo, los sitios en los que se desarrollaba el ejercicio docente, las carencias de las comunidades entre otros...

También, ayudó a la difusión del mismo a nivel nacional y a la posterior organización de los datos obtenidos, para su análisis.

El instrumento fue socializado por parte del equipo CEID FECODE en los seminarios regionales convocados en el mes de Julio del 2020, además de ser difundido por circulares, redes y plataformas digitales de FECODE. La información se recibió durante el segundo semestre del 2020 hasta comienzos del 2021. Los resultados de la muestra se depuraron de acuerdo a las respuestas de las Directoras(es) de CEID departamentales y Secretarías(os) de asuntos educativos, pedagógicos y científicos departamentales, agrupados en 5 macroregiones y USDE, Unión sindical de directivos de la Educación:

- **Macroregión 1 Caribe:** Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, Sucre, San Andrés y Providencia.
- **Macroregión 2 Cafetera:** Antioquia, Caldas, Chocó, Quindío y Risaralda.
- **Macroregión 3 Sur Occidente:** Cauca, Caquetá, Huila, Nariño, Putumayo, Valle del Cauca y Vaupés.
- **Macroregión 4 Oriente:** Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, Norte de Santander, Santander y Vichada.
- **Macroregión 5 Centro:** Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Casanare, Meta y Tolima.

Análisis de resultados

Al superar la etapa de compilación de datos obtenidos, a través del instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020, el equipo de sistematización realiza el proceso de análisis de datos y construcción del informe del proceso. Esta etapa se lleva a cabo entre los meses de enero a marzo de 2021, dando como resultado, una síntesis general, cuantitativa, de análisis cualitativo que se presenta en el apartado de conclusiones. El proceso de análisis de datos, se desarrolla en las siguientes fases:

- Depuración de la matriz de resultados, delimitando las respuestas a aquellas obtenidas de las Secretarías de asuntos educativos, pedagógicos y científicos a nivel departamental o en su defecto de las Directoras(es) de los CEID regionales. De aquí se obtienen treinta y cuatro datos consolidados.
- Análisis de los gráficos obtenidos del instrumento Google forms, de acuerdo a las categorías definidas en las secciones que componen el instrumento. Se realiza una lectura a profundidad de los gráficos obtenidos, recuperando los datos de los cuales se obtienen éstos y presentando las conclusiones de cada uno de los puntos de análisis.
- Elaboración del informe de resultados de la aplicación del instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020. En esta etapa el equipo de

sistematización organiza todo el análisis desarrollado a manera de informe, estructurando la información en tres capítulos en los cuales se detallan los resultados obtenidos

A continuación se presentan las conclusiones y sugerencias derivadas del proceso de análisis de datos y que hacen parte del informe general de resultados del instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020.

Conclusiones

La estructura general del instrumento Diagnóstico CEID FECODE 2020 y los resultados obtenidos a partir de la aplicación del mismo, permiten delinear un panorama general de las realidades y necesidades de nuestras comunidades educativas en los territorios urbano y rural, en medio de la declaratoria de emergencia sanitaria, social, nacional y de confinamiento obligatorio, que no se declaró para el sector educativo. Los resultados evidencian grandes carencias en aspectos como infraestructura, dotación, desarrollo de programas y proyectos institucionales y gubernamentales, tendientes a garantizar el bienestar de las comunidades, la seguridad y la salud en el trabajo para docentes, administrativos y personal en general. Estos hallazgos validan los argumentos y exigencias presentadas por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, FECODE al gobierno nacional, en especial durante los últimos treinta años, con respecto a la crisis que vive la educación pública a nivel nacional, a causa de la desfinanciación derivada de la política neoliberal.

La pandemia y los efectos derivados de la misma muestran que las condiciones precarias que vive la escuela pública hoy, no se generaron a partir de este evento, sino que, se agravaron a partir del mismo. Las respuestas analizadas permiten concluir que la crisis educativa nacional que ha denunciado FECODE es un asunto estructural, derivado de unas políticas sistemáticas y continuadas de desfinanciación

y debilitamiento del sector educativo público. Esta condición es generadora de un sinnúmero de desigualdades conexas que alejan a miles de niñas, niños y jóvenes del goce efectivo de su derecho a la educación.

A continuación se presentan las principales conclusiones derivadas del análisis de los datos obtenidos:

La síntesis general del análisis de la sección 5 del Instrumento CEID FECODE 2020, correspondiente al capítulo 1 de este informe, permite concluir que:

- En el *componente laboral*, las y los docentes, directivos docentes, vieron seriamente afectadas sus jornadas laborales debido a la extensión de los tiempos de trabajo directo y asistido con estudiantes, padres de familia y acudientes; una sobrecarga de responsabilidades administrativas, de seguimiento y orientación de los procesos, sumadas a las obligaciones familiares. Esta situación llevó a las y los docentes del país, a dotarse de todos los medios necesarios para continuar con su labor desde casa y capacitarse en el uso de herramientas TIC para la enseñanza, diseño de materiales de apoyo pedagógico, por sus propios medios, asumiendo gastos que debería costear el Estado. La afectación sobre los escenarios de diálogo con las comunidades y con las y los pares también es bastante significativa, evidenciando que cada docente tuvo que asumir de manera individual su trabajo, dependiendo de los recursos con lo

que pudieran contar. En los nueve ítems evaluados la tendencia a las respuestas “Muy alto” y “Alto” fue del 90% mostrando que el grado de afectación sobre las condiciones laborales, en general ha sido muy elevadas.

- En el *componente socio emocional* se encuentra que las y los encuestados ubican que las consecuencias de los cambios en las dinámicas laborales, incidieron de manera directa en todos los aspectos de la vida de las y los docentes, afectando los entornos familiares, sociales, económicos, generando agotamiento que en muchos casos ocasionó afectaciones sobre la salud física y mental de ellos y sus familias. Los tiempos dedicados a la vida familiar, de pareja, al igual que aquellos destinados a la realización de estudios e incluso actividades de tiempo libre, se vieron directamente afectados, disminuidos a causa de las extenuantes y exigentes jornadas laborales. El derecho de las trabajadoras y trabajadores de la educación, al descanso remunerado, también se vulneró y generó acciones de protesta y exigencia de respeto del mismo por parte de la organización sindical. El centro del análisis en la categoría “tiempo” permite mostrar que el cambio en todas las condiciones laborales que quedaron sobre los hombros de las maestras y maestros, afecta directamente su entorno familiar y social generando vulneración sobre los derechos a la salud y la vida.

...La pandemia y los efectos derivados de la misma muestran que las condiciones precarias que vive la escuela pública hoy, no se generaron a partir de este evento, sino que, se agravaron a partir del mismo...



Los resultados (del análisis de este capítulo) muestran una alta tendencia a ubicar las respuestas “Muy alto” y “Alto” en todas las preguntas realizadas. El porcentaje en estas respuestas es del 84%.

- El análisis sobre las *condiciones materiales de nuestras comunidades educativas* presenta un desolador panorama de desigualdad, inequidad, dificultad en el acceso a servicios públicos domiciliarios básicos, al igual que al derecho a la vivienda, al trabajo, la alimentación, la salud, conexos todos con el derecho a la vida. Los resultados muestran una alta tendencia a ubicar las respuestas “Bajo” y “Muy Bajo” en todas las preguntas realizadas. El porcentaje en estas respuestas es del 84%. Esto concuerda con la clasificación que tiene Colombia entre los países más desiguales del mundo (<https://forbes.co/2020/10/30/economia-y-finanzas/colombia-es-el-pais-mas-desigual-de-toda->

america-latina/) También es evidente la vulneración, en diferentes partes del territorio nacional, al derecho fundamental a vivir en paz, dado que el asesinato de líderes y líderes sociales, comunitarios, muchos de ellos docentes, se mantuvo durante este periodo; se perpetraron masacres; se exacerbó el hostigamiento sobre las maestras y maestros en el territorio y hacia la dirección de la Federación.

- En cuanto al *componente pedagógico* se encuentra que fue necesario para las maestras y maestros, adaptar diferentes estrategias de apoyo a la labor docente, para poder garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes, en todos los niveles de formación. Es a partir de la creatividad, iniciativa y compromiso con las comunidades como las y los docentes de Colombia, logran que la escuela no se cierre a pesar de estar cerradas sus puertas, con el aporte de sus

propios medios y recursos. En los hallazgos derivados del análisis de los resultados hay que resaltar que pese a todas las dificultades que se presentaron para dar continuidad al trabajo pedagógico, los planes de estudio y los proyectos institucionales, la satisfacción con el trabajo realizado está presente en la comunidad educativa. Sin embargo, son manifestaciones educativas las dificultades y deficiencias con la conectividad, las restringidas posibilidades de hacer llegar material de apoyo, equipos de cómputo a las casas de las y los estudiantes y también, la dificultad en el desarrollo de procesos pedagógicos con estudiantes de primera infancia, al igual que de aquellos quienes presentan condiciones o capacidades diversas y requieren de un acompañamiento directo. Los resultados muestran una alta tendencia a ubicar las respuestas “Alto” y “Muy Alto” en todas las preguntas realizadas. El porcentaje en estas respuestas es del 62%. El 38% restante optó por las opciones “Bajo” y “Muy bajo”.

La lectura de los resultados obtenidos en la sección 6 del Instrumento Diagnóstico CEID FECODE 2020, titulada: Diagnóstico de las Condiciones de las IE en los contextos urbano y rural, correspondiente al capítulo 2 de este informe, permite llegar a las siguientes conclusiones:

- En una primera mirada, los resultados obtenidos, ubican una cifra del 89% que determinan que las instituciones educativas en lo rural tienen unas condiciones precarias para el desarrollo de la labor docente y por ende de los procesos educativos institucionales presenciales. Las respuestas seleccionadas por las encuestadas y los encuestados corresponden a las opciones 1 y 2, “pésimo” y “malo”... un 72% de las opciones seleccionadas tendieron a las valoraciones “1” y “2” correspondientes, respectivamente a las categorías “pésimo” y “malo”. La percepción de las maestras y los maestros, sobre las condiciones de las insti-

tuciones educativas en lo urbano, muestra que éstas no son las más favorables para el desarrollo de los procesos educativos institucionales presenciales a nivel nacional. Pese a tener una idea generalizada que las IE en el entorno de las ciudades y cabeceras municipales gozan de condiciones que permiten desarrollar la labor docente y los procesos pedagógicos de manera adecuada y en concordancia con la garantía del derecho a la educación, la realidad es distinta. Las condiciones de la infraestructura de las instituciones educativas tanto en el contexto urbano como en el rural, recibe una evaluación negativa por parte de las y los encuestados ya que muchas de ellas no cuentan con los recursos suficientes para garantizar su mantenimiento y algunas, ya se encuentran prácticamente en ruinas. Lo anterior permite ratificar lo expuesto por FECODE con respecto a la necesidad urgente de asignar mayores recursos a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), para el mantenimiento y adecuación de sedes educativas en el territorio nacional, al igual que la compra de predios para la construcción de nuevas instituciones educativas.

- Las precariedades reportadas se centran en el lamentable estado de las aulas de clase, las baterías sanitarias, la carencia o deficiencia de otros espacios como las bibliotecas, restaurantes escolares, laboratorios, de manera diferenciada de acuerdo a las condiciones y necesidades de cada región, dando como resultado una percepción negativa sobre el estado de la infraestructura en términos generales. Adicional a esto se encuentra la deficiente prestación e incluso inexistencia de los servicios de agua potable y saneamiento básico en las IE del país. No contar el día de hoy con esos componentes, dificulta la apertura de los colegios tal y como lo quiere hacer el Gobierno Nacional en cabeza del Ministerio Nacional de Educación y pone en riesgo la salud y la vida de las comunidades educativas.

- Las respuestas con respecto a la disponibilidad de implementos y productos de aseo es igualmente negativa en los contextos rural y urbano. También se encuentra que las maestras y maestros manifiestan que no hay personal de aseo suficiente en los colegios, en el mejor de los casos y que en la mayoría de las instituciones educativas a nivel nacional no hay personal contratado para estas tareas, las cuales realizan las maestras, maestros y sus estudiantes a pesar de que no corresponden a sus funciones.
- Con respecto al Programa de Alimentación Escolar, las y los encuestados manifiestan las debilidades que tiene en ambos contextos educativos, mostrando una percepción negativa del mismo. La entrega de bonos y mercados se califica como insuficiente y se sabe que en medio de estos procesos se dieron casos de contagio de docentes y directivos docentes que asumieron la tarea de la entrega. Igualmente, frente al programa de transporte escolar los resultados muestran la insatisfacción con el mismo, lo que denota una evaluación negativa por parte de las y los encuestados.

El análisis de los datos obtenidos del capítulo tres de este informe, correspondiente a la sección 7 del Instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020, permitió ubicar los elementos o

condiciones que las comunidades educativas: docentes, directivos docentes, administrativos y estudiantes establecen como prioridades para un retorno seguro a las IE en contextos urbano y rural. Las prioridades establecidas por las comunidades educativas se presentan de acuerdo al orden que tuvieron en la matriz, éstas son:

- El primer elemento a priorizar es el correspondiente a la *Dotación de Elementos Personales de Protección, EPP* (trajes, máscaras, tapabocas y otros), los cuales deben entregarse a todos los integrantes de la comunidad educativa como condición para la asistencia y permanencia en las IE. Estos deben ser garantizados por los gobiernos departamentales y las ETC a través de sus autoridades y entregados de manera obligatoria y permanente, a las comunidades educativas, durante todo el año escolar.
- *Adecuación de las instalaciones sanitarias.* En este punto la coincidencia de las y los encuestados es casi generalizada. La calificación “Alta prioridad” que se le da a este ítem, permite detectar que hay insatisfacción con la infraestructura existente pero que además se advierte que la mejora de sus condiciones es imperativo y condicionante ante un retorno seguro y progresivo a las aulas. Se observa también que en algunos casos lo que se evalúa en

...La entrega de bonos y mercados se califica como insuficiente y se sabe que en medio de estos procesos se dieron casos de contagio de docentes y directivos docentes que asumieron la tarea de la entrega...

este punto es la carencia de baterías sanitarias en algunas sedes y contextos educativos.

- La tercera prioridad que se encuentra tras analizar los datos es la necesidad de *incorporar en todas las instituciones educativas personal de apoyo interdisciplinar*, psicólogos, terapeutas, enfermeras y educadores especiales. Las y los encuestados manifiestan que se necesita personal capacitado para atender situaciones que requieren de acompañamiento a la población con necesidades, capacidades y requerimientos específicos. La calificación de alta prioridad para este ítem también permite evidenciar que existe una desigualdad a nivel nacional con respecto a la disponibilidad de este personal en las IE lo que genera que las maestras y los maestros tengan que ejercer estas labores.
- *La adecuación de las aulas de clase* se ubica como la cuarta prioridad que establecen las direcciones sindicales que respondieron la encuesta. Este punto es de especial cuidado para futuros análisis y para las exigencias que se le dirijan al gobierno nacional, pues es precisamente en estos espacios en donde se va a llevar a cabo el encuentro entre docentes y estudiantes. Las condiciones de las aulas de clase deben cumplir con las recomendaciones de los organismos multilaterales como la Organización Mundial de la Salud, UNESCO, UNICEF y las normas internacionales y nacionales con respecto al área de las aulas, el aforo máximo autorizado, las condiciones de ventilación entre otras. En la situación actual también se requiere garantizar dotación de computadores, equipos de audiovisuales y conexión a internet en todas las aulas de clase de las IE del país.
- *La Dotación de material desinfectante, jabón, gel, alcohol*, es calificada por las y los encuestados como de “Alta prioridad” lo que coincide

con todas las recomendaciones de la comunidad médica y científica sobre el lavado de manos, como uno de los principales actos de prevención de contagio y transmisión del virus SARS 2 - Covid 19.

- *La adecuación general de los servicios de agua, luz y alcantarillado* también es ubicada por las y los participantes del estudio como una prioridad alta, ya que sin la garantía de esas condiciones, no es posible realizar la labor docente ni los procesos educativos presenciales, de cara a un eventual retorno a las aulas del país. Lo anterior es un contraste paradójico con la realidad previa a la pandemia, pues muchas instituciones educativas del país, forzaban su funcionamiento pese a no contar con estos servicios. En el contexto actual también se debe considerar el acceso a equipos de cómputo e internet como un servicio esencial para el desarrollo de los procesos pedagógicos.
- El ítem relacionado con la implementación o adecuación del *servicio de transporte escolar* y también para directivos docentes, docentes y administrativos recibe una calificación de “Alta Prioridad” en las cuatro matrices analizadas y en ambos contextos, el urbano y el rural. Este hallazgo es importante pues lo que se puede inferir es que las y los integrantes de las comunidades educativas expresan que deberían contar con medios de transporte institucionales y seguros para el desplazamiento entre sus hogares y las sedes educativas; el transporte de material de apoyo, ambos procesos acompañados de protocolos de desinfección y manejo de situaciones de emergencia.
- El ítem correspondiente a la *Dotación o fortalecimiento de servicios generales y de aseo* recibe también una calificación de “Alta Prioridad” y se relaciona con los puntos anteriormente expuestos, con respecto a la necesidad de dotación de implementos y productos de aseo. La ne-

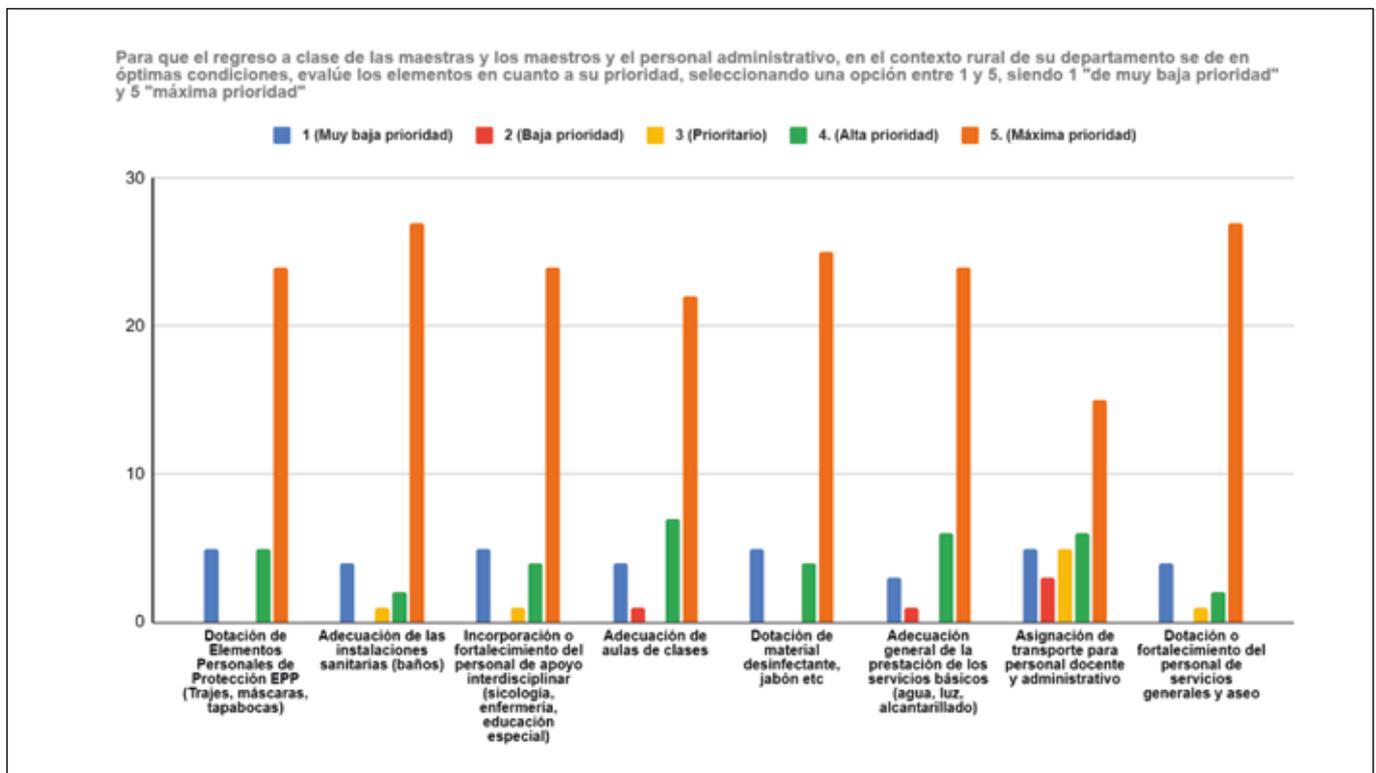
cesidad de personal capacitado en tareas de aseo y desinfección para todas las sedes educativas del país es una prioridad derivada de la importancia de contar con este recurso en las IE hoy. Esta responsabilidad que hasta antes de la pandemia era asumida en muchos casos por las y los docentes y sus estudiantes, y que no corresponde a sus funciones, debe ser asumida por trabajadores calificados, que hagan parte de la planta de personal.

- La última priorización corresponde específicamente a las y los estudiantes y se refiere a la necesidad de *fortalecer y mejorar el Programa de Alimentación Escolar PAE* en todo el país. Este resultado es muestra directa de la ubicación del papel que juega la escuela colombiana pública en la provisión directa de alimentos, mercados y raciones a las y los estudiantes y sus familias. También corresponde a la lectura de contexto que hacen las y los encuestados sobre las difíciles condiciones que han tenido que afrontar las comunidades por causa del desempleo y la imposibilidad de generar recursos para la subsistencia. Sin embargo, es preciso decir que estos aportes por parte del gobierno a las familias han sido insuficientes, no cumplen las condiciones nutricionales ni sanitarias y están sujetos a prácticas de clientelismo y corrupción, que entran en detrimento directo del patrimonio público y de las posibilidades de acceso de las comunidades.

Para el desarrollo y cumplimiento de este programa se requiere garantizar la contratación de personal experto en manipulación de alimentos, certificados en protocolos de bioseguridad.

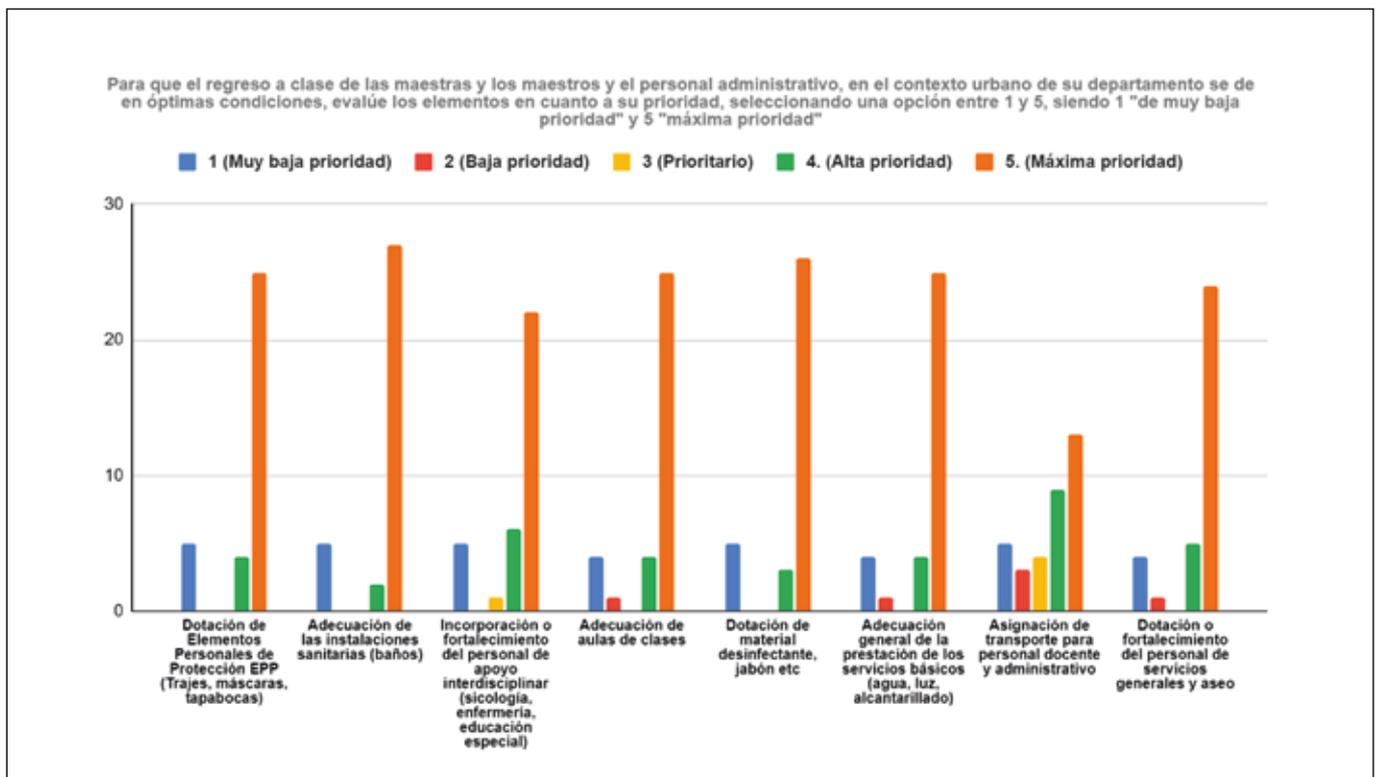
A continuación se presentan los gráficos No 12, 13, 14 y 15, del Informe de resultados del Instrumento CEID FECODE 2020, que muestran las priorizaciones que establecen las comunidades educativas, de cara a un retorno a las instituciones educativas.

Gráfico 12. Consolidado de respuestas a la pregunta: Garantías de retorno a las aulas para docentes directivos, docentes de aula y personal administrativo en el contexto rural de su departamento



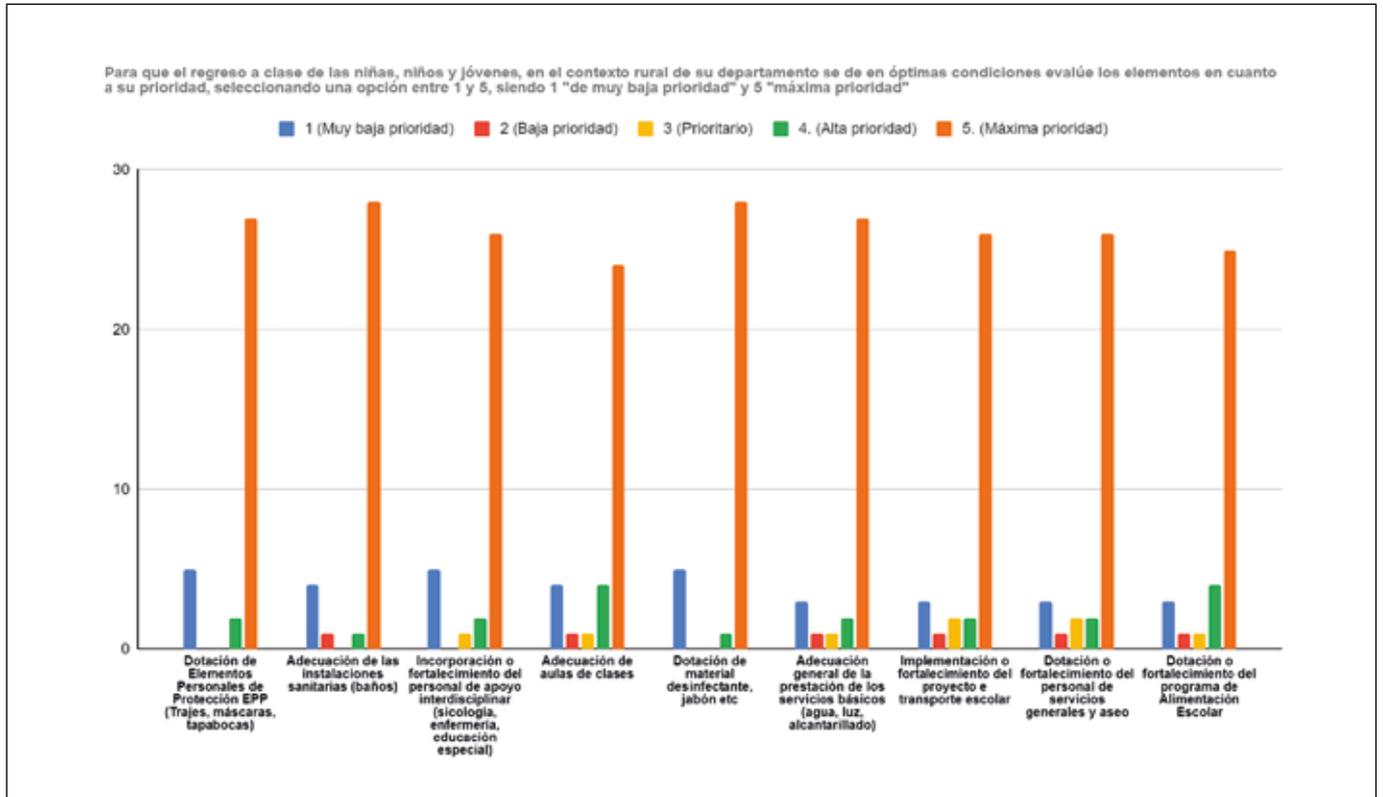
Elaboración equipo de sistematización Instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020

Gráfico 13. Consolidado de respuestas a la pregunta: Garantías de retorno a las aulas para docentes directivos, docentes de aula y personal administrativo en el contexto urbano de su departamento



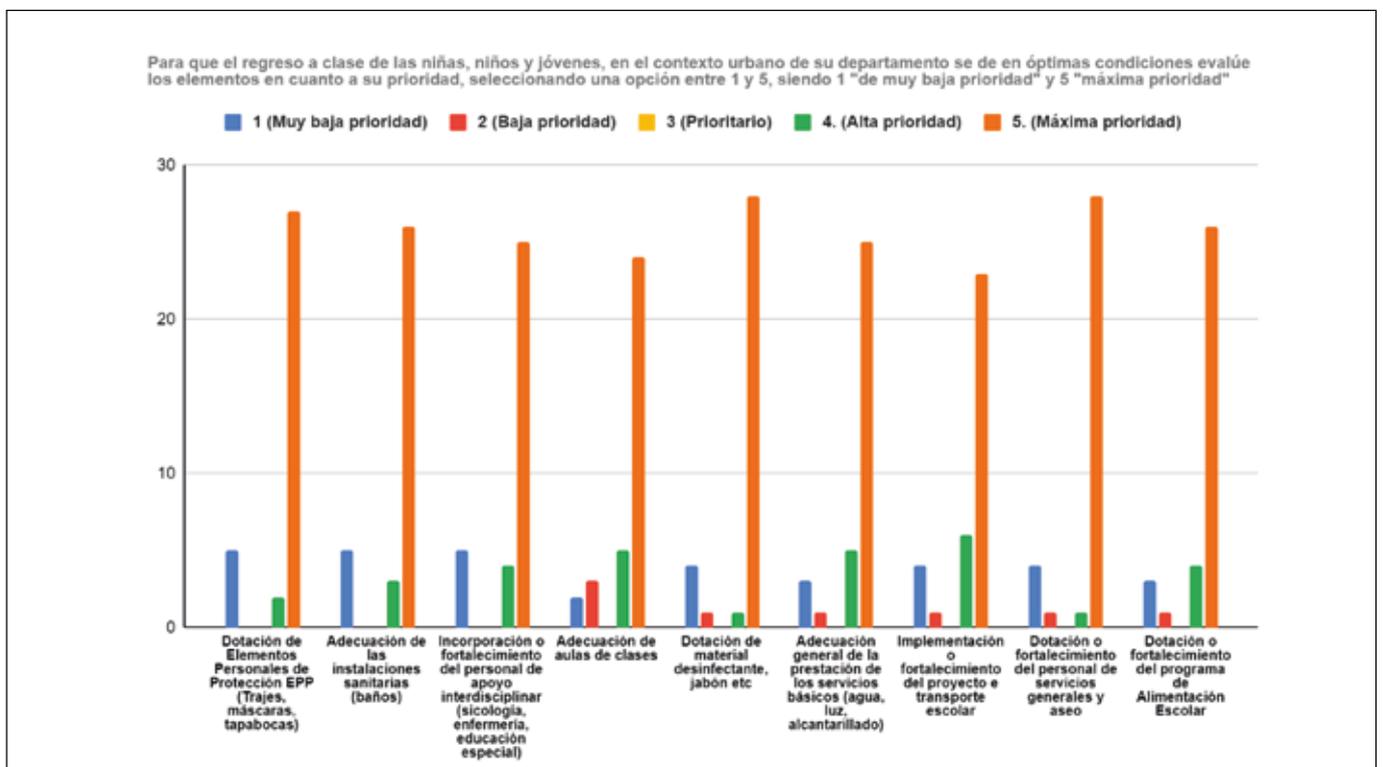
Elaboración equipo de sistematización Instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020

Gráfico 14. Consolidado de respuestas a la pregunta: Garantías de retorno a las aulas para las niñas, niños y jóvenes en el contexto rural de su departamento



Recuperado de Google forms, Instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020

Gráfico 15. Consolidado de respuestas a la pregunta: Garantías de retorno a las aulas para las niñas, niños y jóvenes en el contexto urbano de su departamento.



Recuperado de Google forms, Instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020

Recomendaciones

1. Los hallazgos derivados de la aplicación del Instrumento diagnóstico CEID 2020, muestran que se hace necesario adelantar todas las gestiones por parte del gobierno nacional y el congreso de la república, para la realización de una una Reforma Constitucional consensuada al Sistema General de Participaciones, con el propósito de incrementar real y progresivamente los recursos financieros que permitan garantizar mayor inversión para salud, educación, agua potable, medio ambiente y saneamiento básico. Teniendo como fundamento el acuerdo con el Gobierno Nacional; FECODE gestionó la radicación de dos proposiciones en el Congreso de la República el 9 de abril del 2019, aprobando en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el artículo 188 el 3 de mayo de 2019.

Estos recursos deberán destinarse a subsanar las seis grandes brechas existentes en la escuela en Colombia y así garantizar el derecho fundamental de niñas, niños y jóvenes a la educación con calidad y la vida en condiciones dignas.

2. El diagnóstico con respecto a las condiciones de las comunidades educativas evidencia que la desigualdad social en la que se encuentra el país, se agudizó en tiempos de emergencia sanitaria nacional y social, en el que las familias perdieron sus modos de ingreso. Por ello es urgente la presentación, trámite y la aprobación en el congreso de la república de un nuevo proyecto de ley de Renta Básica para el pueblo colombiano.
3. Los evidentes cambios en las formas de desarrollar los procesos pedagógicos, determinan la necesidad de abrir un debate sobre los fines, los modelos, las metodologías de la educación que respondan a este nuevo tiempo de la humanidad. Desde FECODE

convocamos a todo el movimiento pedagógico y a las comunidades educativas a desarrollar de manera conjunta estos escenarios de diálogo y reflexión que permitan que la escuela retome las riendas de su destino y que no se rija por imposiciones y políticas externas que no dan cuenta de su realidad. El tercer congreso pedagógico nacional puede ser el escenario de encuentro y apertura para todas las voces y planteamientos sobre la educación que requiere Colombia en este nuevo momento de su historia.

4. Tras evidenciar las alteraciones y afectaciones de los ritmos de vida para las y los docentes del país, quienes vieron un cambio súbito, trascendental y hasta hoy, permanente en sus vidas, se hace necesario dar una discusión nacional sobre las condiciones laborales para el ejercicio de la profesión docente. Entre otros puntos se debe con-

siderar todo lo relativo a la jornada laboral, la dotación, relaciones técnicas y las funciones correspondientes a cada uno de las y los integrantes del personal docente, administrativo y la prestación de los servicios de salud.

5. El escenario de la pandemia y del confinamiento obligatorio no fue garantía para el cese de las múltiples violencias que agobian a nuestro país. El asesinato sistemático de líderes y lideresas sociales tampoco se detuvo. El pueblo colombiano tiene derecho a vivir en paz y por ello es necesario darle continuidad nuestro proyecto de la Escuela Territorio de Paz pues cobra mayor vigencia en tanto que la defensa de la vida y los territorios se vuelve fundamental en estos tiempos.
6. El Ministerio de Educación Nacional, debe tener en cuenta el concepto de la comunidad médica y científica, los organismos multi-



laterales, las autoridades en salud, con respecto a los protocolos de bioseguridad, las dotaciones con las que debe contar cada sede educativa, aula de clase, integrante de la comunidad y garantizar su cumplimiento, antes de un eventual retorno a clases. Por ello es necesario realizar un chequeo de las condiciones con las que cuenta cada IE y sede previas al regreso a las aulas.

7. Se debe garantizar la construcción o adecuación de sitios de aislamiento preventivo en cada sede educativa, preferiblemente una enfermería escolar, dotada con todo lo necesario para su funcionamiento y con asignación de personal de salud calificado.
8. Se debe garantizar la ampliación de la planta de personal docente, de apoyo, de aseo y servicios generales y el nombramiento de profesionales de la salud, en todas las sedes que garanticen los procesos educativos, de limpieza y desinfección de todos los espacios escolares, el testeo permanente y el manejo de situaciones de contagio.
9. Todas las instituciones educativas y sus respectivas sedes, en los contextos rural y urbano deben contar con equipos de cómputo y conectividad en todas las aulas del país, para el desarrollo de los procesos educativos que garanticen el acceso de las y los estudiantes en el marco de la modalidad de alternancia. Del mismo modo, el Gobierno Nacional debe garantizar puntos de conexión inalámbrica gratuita para las comunidades educativas, en todo el país.
10. Es necesario garantizar el cumplimiento de las políticas diferenciales para las comunidades de capacidades y condiciones diversas, quienes no deben quedar excluidas de los procesos pedagógicos.
11. El Gobierno Nacional debe declarar el contagio del COV SARS 2 -COVID 19 como enfermedad laboral.

...El instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020 se convierte en una de las herramientas de **movilización de las comunidades** educativas y de denuncia de las condiciones actuales de la educación pública en Colombia, en este momento...

El instrumento diagnóstico CEID FECODE 2020 se convierte en una de las herramientas de movilización de las comunidades educativas y de denuncia de las condiciones actuales de la educación pública en Colombia, en este momento. Este trabajo de investigación es fundamental para FECODE y para la sociedad en su conjunto, en la exigencia de garantías de los derechos a la salud, la vida, la paz, la educación y mejores condiciones de bienestar. En el marco de la lucha por alcanzar las exigencias presentadas en su pliego de peticiones 2021, este informe va de la mano con el trabajo desarrollado a partir de la aplicación de las listas de chequeo de condiciones previas y verificables para un retorno seguro a las instituciones educativas, desarrollado actualmente por la Federación. La tarea del CEID FECODE y de todos los equipos de trabajo sindical es el seguimiento responsable y comprometido a los procesos de retorno gradual y progresivo, haciendo el acompañamiento a las comunidades educativas, desarrollando proyectos de investigación y escenarios de discusión y movilización, para impedir que se vulneren sus derechos a la salud, la vida y la educación como derecho fundamental.

Referencias

Directiva 02 de 2020 Medidas para atender la contingencia generada por el COVID-19 a partir del uso de las tecnologías de la información y las

telecomunicaciones. https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/docs/decretos/presidencia/Presidencia_de_la_republica.pdf

Decreto 417 del 17 de marzo del 2020 Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el Territorio Nacional. https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/docs/decretos/presidencia/51_Presidencia_Decreto_417.pdf

Decreto No. 457 del 22 de marzo de 2020. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. <https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/docs/decretos/presidencia/82-decreto-457.pdf>

Decreto 637 del 6 de mayo de 2020 Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. https://coronaviruscolombia.gov.co/Covid19/docs/decretos/presidencia/286_DECRETO_637_2020.pdf

(<https://forbes.co/2020/10/30/economia-y-finanzas/colombia-es-el-pais-mas-desigual-de-toda-america-latina/>)

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201721%20de%202020.pdf Por medio de la cual se adopta el protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo del coronavirus COVID-19 en instituciones educativas, instituciones de educación superior y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.



La alternancia educativa en escuelas y colegios: un dilema esencialmente ético

Privilegiar la educación presencial de los niños y adolescentes con el menor costo en vidas o privilegiar la vida con los menores efectos negativos sobre la educación



Orlando Acosta

Doctor of Philosophy (Ph. D.) en Virología Molecular, Profesor de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia

La Circular Externa 026 del 31 de marzo de 2021 expedida por los Ministerios de Salud y Protección Social y Educación recomienda avanzar en la apertura de instituciones educativas y de las clases presenciales de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Salud y Protección Social y las directrices sobre alternancia educativa, implementando protocolos de bioseguridad en las instituciones educativas, reconociendo los impactos en la salud de los niños y adolescentes generados por el cierre de las escuelas y previendo acciones en caso de que se presenten brotes de

COVID-19 en las instituciones educativas. Tal Circular renueva parte de la Directiva 11 del 30 de mayo de 2020 del Ministerio de Educación Nacional sobre alternancia educativa.

¿Cómo resolver un dilema cuando a las partes en contradicción parecen asistirlas razones incontrovertibles? Cómo proceder cuando la autoridad en nombre de la sociedad intenta preservar un derecho humano en detrimento de otro derecho humano: el derecho a la educación y el derecho a la vida de los niños y adolescentes y el derecho a la vida de los profesores, empleados administrativos y padres de familia.

Efectos de los cierres escolares prolongados sobre los niños y adolescentes

Existe evidencia acerca de que las cuarentenas, confinamientos y cierres prolongados de las escuelas tienen consecuencias negativas en los niños y adolescentes en la medida en que afectan su vida social, su educación y su salud física y mental. Se han reportado estados depresivos, de ansiedad y otros desordenes psicológicos y psiquiátricos. Los cierres escolares prolongados privan a los niños y adolescentes de los indiscutibles beneficios sociales, emocionales y mentales propios de la interacción presencial con sus compañeros y profesores.

En el campo económico también se han destacado efectos indeseables sobre los niños y adolescentes como consecuencia de las restricciones pandémicas sobre las actividades educativas presenciales. Estas consecuencias se intensifican aun más en aquellos que no solo se ven marginados de la presencialidad sino del sustituto virtual de emergencia, es decir, las restricciones tendrían mayores consecuencias negativas sobre las familias más pobres. El Banco Mundial ha realizado simulaciones en diferentes escenarios de duración de cierres escolares, encontrando que, en ausencia de una acción política eficaz, cada estudiante de primaria y secundaria podría tener en promedio una reducción de \$US 872 en sus ingresos anuales. Esto sería equivalente a \$US 16.000 durante su vida laboral (1).

Más de 1.600 millones de niños a nivel mundial se han afectado por los cierres de escuelas a causa del COVID-19. La educación pública es un insumo para la producción de capital humano, es inversión monetaria y de tiempo de los padres en sus hijos. Los confinamientos están conduciendo a pérdidas en estas inversiones. Los niños afectados sufrirán pérdidas salariales y reducción consecencial del bienestar y del consumo. La proporción de niños con educación universitaria caerá, mientras que la deserción

crecerá. Dada la progresividad de los impuestos sobre la renta del trabajo, se reducirá la captación futura de impuestos y el recurso público. Los cierres de escuelas tienen consecuencias negativas a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar de los afectados, especialmente para los socioeconómicamente más desfavorecidos.

Entre más larga la crisis pandémica, mayor la pérdida de escolaridad y de capital humano y más difícil será su recuperación. Los niños y adolescentes cuyo bienestar nutricional depende de ayudas asistenciales en sus escuelas, están siendo afectados severamente por los cierres.

¿Quiénes son los responsables de los efectos negativos sobre los niños y adolescentes?

No es momento para hacer juicios de responsabilidad individual sobre los niveles pandémicos alcanzados en la geografía colombiana. Pero a manera de ilustración, las estadísticas son muy elocuentes al indicar que la pandemia no fue bien manejada en Colombia. Comparativamente, las muertes por

ativas y de mitigación eficaces, rápidamente se controló la pandemia y se reactivó tempranamente la economía.

En Colombia la pandemia se ha manejado no solo de manera poco eficaz sino de forma poco ética. En la medida en que hay camas UCI disponibles, se asumen como si fueran una especie de lucro cesante. Se procede entonces a liberar las actividades comerciales propiciando así los contactos y los consecuales contagios, con el argumento de que hay suficientes camas UCI donde pueden ir a morir dignamente muchos de aquellos que lleguen a una condición clínica crítica. Tal proceder ha contribuido a mantener viva y exacerbada la pandemia. Cada contagio es asumido como una deseable contribución a la inmunidad de rebaño. Entre más ciudadanos se infecten, mayor la contribución hacia la consecución de la inmunidad colectiva. Otros sostienen que es más ético y menos genocida obtener la inmunidad de rebaño a través de la vacunación masiva. El denominado autocuidado o confinamiento inteligente no ha contribuido al control de la pandemia.

...El denominado autocuidado o confinamiento inteligente no ha contribuido al control de la pandemia...

millón de habitantes muestran que mientras en Japón se han producido 73, en Cuba 39, Australia 35, Corea del Sur 34, Nueva Zelanda 5, Singapur 5 y China 3, en otros países las cifras son escandalosas: en Colombia se han producido 1.258, Brasil 1.579, México 1.577, Estados Unidos 1.715, Reino Unido 1.862, Bélgica 1.999. Donde desde el comienzo de la pandemia se privilegió la economía antes que la vida, el precio en vidas ha sido relativamente muy alto. Donde primero se privilegió la vida y se tomaron medidas preven-

Bajo la consideración de que la escuela es parte de la comunidad y que la reapertura sumerge a los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, empleados administrativos, padres de familia) en los mismos niveles de riesgo de contagio de la comunidad respectiva, si se quiere proteger a la comunidad educativa del contagio, se debe proteger a la comunidad donde ella está inmersa. Si la pandemia permanece activa y no permite una reapertura presencial segura, no son los miembros de la comu-

nidad educativa los responsables de los niveles de contagio presentes en la comunidad donde están ubicados los espacios escolares. Por lo tanto, los profesores y demás miembros de la comunidad educativa no son los responsables de los efectos negativos que los cierres generan en los niños y adolescentes. Serían responsables las autoridades que no han controlado eficazmente la pandemia ni garantizado las medidas de mitigación apropiadas.

Cierre universal de las escuelas versus la escuela es lo último que se debe cerrar y lo primero que se debe reabrir

Históricamente, las escuelas han sido universalmente cerradas ante las epidemias y pandemias para salvaguardar la salud y vida de los niños y adolescentes. Sin embargo, hoy la frase: “Las escuelas de primaria y secundaria deben ser los últimos espacios en cerrarse después de que se hayan empleado todas las demás medidas de prevención en la comunidad, y las primeras en reabrirse cuando puedan hacerlo de manera segura”, parece tener un obvio consenso en las condiciones de reapertura mas no en las condiciones de cierre. Claramente, esta frase presupone que hay momentos en que las escuelas se deben cerrar y no se deben reabrir y habrá momentos en que se pueden y deben reabrir. Las condiciones que se deben reunir para una eventual reapertura han sido consideradas por varias autoridades de salud internacionales y nacionales. Estas autoridades señalan como elemento central para la toma de la decisión de una reapertura el denominado análisis de riesgo-beneficio, es decir, los pros y los contras de la decisión (2). Tal análisis implica la realización de un balance objetivo, sincero y honesto entre los beneficios que se obtendrían para los niños y adolescentes y los riesgos de propagar la pandemia con los costos en salud y en vidas para ellos mismos, los profesores, empleados administrativos y las familias.

A pesar de esta recomendación de las autoridades en salud, algunos señalan que con relación al riesgo de fallecer al que se expondrían los niños y adolescentes, los cierres de las escuelas están produciendo efectos desproporcionadamente altos: unas pocas muertes no deben privar de los beneficios de la presencialidad a la gran mayoría que sobreviviría a un eventual contagio. El argumento se sintetiza en que es mayor el riesgo de tener efectos negativos a causa del cierre de las escuelas que el riesgo de fallecer en actividades presenciales. En un sentido más coloquial, resumen su llamado a la reapertura afirmando que algún precio en vidas se debe pagar para asegurar el beneficio de la educación presencial para la gran mayoría. Parte del contraargumento señala que el menor riesgo de fallecer para los miembros de la comunidad educativa está asegurado por las actividades enteramente virtuales. Al respecto, se ha fijado una escala de riesgo entre la absoluta virtualidad y la actividad presencial plena sin medidas de mitigación.

Pero lo más llamativo es la argumentación de algunos quienes llaman a que los profesores deberían exhibir una especie de juramento similar al juramento hipocrático de los médicos, quienes supuestamente, en virtud de este juramento, deben morir para salvar al paciente. Independientemente de las varias versiones de este juramento, ninguno de sus textos indica que el médico deba morir en el acto médico. De manera contraria, señala que el médico debe cuidar su propia salud, así como la vida, la salud y el bienestar de sus pacientes. Profesor que procure una reapertura presencial segura estaría actuando de manera análoga al compromiso hipocrático al pretender evitar muertes.

Comparaciones deliberadamente omisivas para justificar la reapertura

Varios están afirmando que es totalmente injusto que se permita la apertura de bares, restaurantes, bal-

nearios, hoteles, centros comerciales, entre otros, mientras que las escuelas y colegios se encuentran cerrados. Pero de manera deliberada y poco ética omiten señalar que los contactos entre las personas en estos sitios, no obstante las normas de bioseguridad recomendadas o exigidas, se han producido contagios, hospitalizaciones y muertes. Si esos lugares hubieran estado cerrados miles de muertes se hubieran evitado. Con un agente infectocontagioso como este coronavirus, los contactos entre las personas, aunque con eficiencias diferenciales, significan la muerte para muchos. Aunque es completamente insostenible científicamente que los niños sean inmunes al coronavirus SARS-CoV-2 y que no lo transmitan, uno que otro desinformado todavía continúa afirmando que los niños no se infectan con este virus.

Varios destacan que es completamente injustificado tener miedo a morir por un contagio con el actual coronavirus adquirido en los espacios escolares cuando en estos espacios es común infectarse con el virus de la influenza, el que produce la gripe, que también produce la muerte en un número significativo de los contagiados. Reconocen, paradójicamente, que los niños son los principales propagadores de virus respiratorios y que por siglos se ha convivido con esta realidad sin queja alguna de peligro de muerte en la comunidad educativa. Pero quienes hacen tales afirmaciones omiten señalar que el coronavirus SARS-CoV-2 es alrededor de 10 veces más letal y 2 a 3 veces más infeccioso que el virus de la influenza. Y muchas veces más letal para los mayores y aquellos con comorbilidades. Durante la gripe estacional de 2018-2019 en Estados Unidos, el virus de la influenza produjo 35 millones de contagiados y alrededor de 32 mil fallecimientos. En contraste, el coronavirus SARS-CoV-2 ha producido en un año de pandemia en Estados Unidos más de 31.560.438 casos confirmados y más de 570.260 fallecimientos.

Hay muchos más argumentos científicos para reafirmar que la infección con el coronavirus SARS-CoV-2 es más

perjudicial para la salud que la gripe producida por el virus de la influenza. El coronavirus causante del COVID-19 produce numerosos efectos de corto y largo plazo de varias semanas a meses de duración en aquellos que sobreviven a la infección, incluyendo aquellos que tuvieron síntomas leves (3). El catálogo de efectos de larga duración es amplio, implicando síntomas respiratorios, neurológicos, psiquiátricos, musculares, renales, cardiovasculares y dermatológicos. En un estudio que incluyó 1.733 pacientes sobrevivientes a COVID-19 se encontró que después de 6 meses continuaban con cansancio y debilidad muscular (63%), dificultades para el sueño (26%) y ansiedad o depresión (23%) (4). En otro estudio de meta-análisis que incluyó 47.910 sobrevivientes a COVID-19 de 17 a 87 años se encontró que las secuelas y otras complicaciones médicas se contabilizaban en más de 50 (5). Se estimó que 80% de los pacientes del estudio desarrolló uno o más síntomas de larga duración. Las secuelas más comunes fueron cansancio (58%), dolor de cabeza (44%), desordenes de atención (25%), y dificultad respiratoria (24%). La mejor recomendación para prevenir el padecimiento de los síntomas de larga duración del COVID-19 es evitar el contagio con el SARS-CoV-2 o acceder a la vacunación.

En el mundo ya se contabilizan más de 133 millones de casos confirmados de COVID-19 y más de 2.885.278 fallecimientos. En Colombia, se registran más de 2.468.236 casos confirmados y más de 64.500 fallecimientos. Los casos positivos son consecuencia de los contactos entre las personas. Ninguna autoridad se ha arriesgado a afirmar que una reapertura presencial de actividades educativas en medio de una pandemia activa generará cero muertes entre los miembros de la comunidad educativa. Una reapertura implica contactos adicionales, incluyendo el transporte. De hecho, la Circular Externa 026 deja abierta la posibilidad de que podrá haber brotes de COVID-19 y se tomarán acciones. Pero omite de forma deliberada indicar que

cuando hay brotes significa que hay contagios y que algunos de los contagiados podrán llegar condiciones críticas que podrían implicar atención en UCI, donde no todos egresan vivos.

Igual que la educación, la vida también es un derecho humano, es un principio fundamental del derecho internacional de los derechos humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) establece que “toda persona tiene derecho a la vida, la libertad y la seguridad personal”. En el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR), el derecho a la vida es un derecho indelegable, lo que significa que no puede suspenderse ni siquiera en un estado de emergencia. “Todo ser humano tiene el derecho inherente a la vida”, y debe ser “protegido por la ley”. Las deficiencias de los Estados para proteger a las poblaciones bajo su cuidado durante la amenaza del COVID-19 constituyen violación a un derecho humano como lo es la vida. Se debe hacer un balance racional y ético entre el derecho a la educación y el derecho a la vida, considerando que el derecho a la vida es el derecho superior. En una reapertura presencial el gobierno no puede delegar la protección del derecho a la vida en los padres de familia y en los directivos de los colegios.

Se deben hacer todos los esfuerzos para realizar una reapertura segura

Dadas las evidencias sobre los efectos negativos de los cierres de las escuelas sobre la salud mental, en especial de los niños y adolescentes, se hace urgente analizar de forma honesta una eventual reapertura segura de las actividades educativas presenciales. Varios países han tenido estas iniciativas anunciando que se tomarían medidas de bioseguridad que incluían el uso de tapabocas, el distanciamiento social, las medidas higiénicas y la identificación y seguimiento de los contagiados y sus contactos. Algunas de estas iniciativas se llevaron a cabo bajo la figura de actividades híbridas o alternancia, excluyendo a las personas de mayor riesgo, quienes continuaron en actividades presenciales. Algunas de estas iniciativas se tuvieron que suspender en atención al comportamiento de la pandemia en la comunidad respectiva.

En el momento es claro que las escuelas no son el origen o centro de la pandemia, no son el lugar desde donde ella irradie a la comunidad. Está bien establecido que las escuelas durante una pandemia activa tienen el mismo riesgo de contagio presente en la co-



munidad respectiva; excepto que hay muy pocas excepciones en donde la escuela exhibe menor o mayor tasa de contagios que la comunidad respectiva. Sin embargo, tomar la decisión de reapertura o cierre continuado de las escuelas incorpora muchas incertidumbres para todos los implicados en la toma de la decisión, considerando que los miembros de la comunidad educativa quedarán expuestos a nuevos contactos.

No es fácil responder a la pregunta sobre cuál será el impacto real de la reapertura sobre la salud y la vida de los niños y los adolescentes, así como sobre los profesores, empleados administrativos y sus familias. Hasta se recomienda hacer el experimento para resolver las incertidumbres. Es común exponer el argumento de que no se puede esperar a que la pandemia desaparezca para reanudar las actividades presenciales, que se debe convivir con el coronavirus y que las muertes son inevitables, mala suerte para aquel, y su familia, que le correspondió fallecer. Aunque las medidas de bioseguridad tienen fundamento científico, ellas son cuestionadas por su efectividad, factibilidad y costos. Cuando el riesgo se identifica y se cuantifica, comúnmente se puede diseñar un control eficaz. Sin embargo, el comportamiento humano no permite su implementación plena. Los contratos de bioseguridad no solo son difíciles de cumplir con menores de edad sino con los adultos. Se menciona que prácticamente todos los fallecidos por COVID-19 sabían cómo se podía evitar el contagio con el coronavirus, aunque esta afirmación puede ser exagerada. Si las normas de bioseguridad se cumplieran estrictamente, la pandemia se habría extinguido.

Una amplia gama de circunstancias sugiere que reabrir las escuelas durante una pandemia activa no es tarea fácil. Como se mencionó, el nivel de la pandemia en la respectiva comunidad es un elemento central. Los factores de riesgo de los miembros de la comunidad educativa relacionados con

...Los factores de riesgo de los miembros de la comunidad educativa relacionados con la edad y comorbilidades son otro factor para tener en cuenta...

la edad y comorbilidades son otro factor para tener en cuenta. Igualmente, las consideraciones sobre los estratos socioeconómicos de las familias implicadas, las opiniones de los padres de familia, las preocupaciones de los profesores, entre otras consideraciones. Todo ello contribuye a complicar la toma de la decisión.

Cómo se transmite el coronavirus SARS-CoV-2

Los millones de contagiados y de fallecidos se explican porque el agente causal del COVID-19 se transmite. Desde los momentos tempranos de la pandemia, la transmisión del SARS-CoV-2 ha sido objeto de investigación, incluyendo experimentación y modelamientos. Se describió el contacto directo, el contacto indirecto en objetos, gotas grandes e inhalación de partículas pequeñas en aerosol (6). La transmisión a través del aire implica que las partículas virales infecciosas alcancen el tracto respiratorio de un individuo susceptible a dosis o concentraciones suficientes para producir una infección exitosa. Los individuos infectados arrojan el virus al aire cuando respiran, hablan, cantan, gritan, tosen o estornudan.

Las gotas emitidas por un individuo infectado se han clasificado de acuerdo con su tamaño: las gotas grandes (mayores a 50-100 micras) que por efecto de la gravedad caen antes de los 2 metros de quien las emitió, y las

partículas o núcleos (menores a 50-100 micras) que se elevan en aire y pueden alcanzar distancias mucho mayores que 2 metros, inclusive más de 8 metros. Las gotas grandes generalmente se alojan en las fosas nasales, la cavidad oral o los ojos. Las partículas menores a 5 micras tienden a irse directamente a los alveolos pulmonares, lo que las hace más peligrosas. Las partículas más pequeñas pueden permanecer infecciosas en el aire hasta por más de 16 horas, aunque típicamente entre 0.5 y 3.3 horas (7).

Experimentalmente se ha mostrado que los aerosoles (partículas pequeñas) sobrepasan en número a las gotas grandes de 100 a 1 cuando se habla y de 20 a 1 cuando se tose. ¿Cuál es la dosis o concentración de partículas virales infecciosas de SARS-CoV-2 en el aire suficiente para producir una infección exitosa en el individuo que respire ese aire? No se ha determinado. Pero se ha encontrado que una persona infectada puede exhalar con solo respirar hasta 100.000 partículas virales por minuto. Es decir, que en una hora puede inocular al aire varios millones de partículas virales (8). Como punto de comparación, se ha demostrado para el virus de la influenza (gripe), un virus 2 a 3 veces menos infeccioso que el SARS-CoV-2, que la acumulación de 10.000 partículas virales por metro cúbico en el aire es suficiente para producir infección en una persona que respire este aire durante una hora (9).

Estos hallazgos son demostrativos de que el SARS-CoV-2 tiene como medio principal de transmisión el aire. Esto ha conducido a concluir que el distanciamiento social y el uso de tapabocas reducen significativamente el riesgo de contagio. Pero también se ha concluido que los espacios sin renovación del aire son de altísimo riesgo. Entre más personas se encuentren en un espacio, el riesgo de contagio se incrementa. La renovación del aire es un imperativo para prevenir la transmisión del SARS-CoV-2 (10). La determinación de la concentración de CO₂ en el aire de los espacios es un indicador de la renovación del aire, pero no guarda una relación directa con la concentración de partículas virales infecciosas en el aire (11). La renovación automática del aire, acoplada a su filtración, para mantener los niveles de CO₂ lo más cercano posible a los niveles del exterior es la recomendación ideal.

Los tapabocas deben reunir requerimientos de calidad certificada por la autoridad competente. Los tapabocas artesanales comúnmente no permiten el paso eficiente y cómodo del aire a través del tejido. Esto conduce a que el usuario los utilice separados de la piel de la cara, de tal manera que el aire entra y sale por los espacios a los lados de nariz. Esto crea un alto riesgo de entrada o salida de partículas pequeñas portadoras de virus propias del aerosol. Otros tapabocas artesanales dejan pasar el aire junto con las partículas más pequeñas (12; 13).

Cuáles son las medidas de bioseguridad

Las medidas de bioseguridad para una reapertura segura de espacios escolares han sido ampliamente publicitadas por varias autoridades de salud nacionales e internacionales. Por ejemplo, la UNICEF los ha condensado en una especie de lista de chequeo que contiene una serie de requerimientos que se deberían cumplir durante la preparación de la reapertura (85 requerimientos: 14), la iniciación de la reapertura (60 requerimientos:

15) y una vez se haya implementado la reapertura (38 requerimientos: 16). Se requieren nueva infraestructura humana y física. En el caso de Estados Unidos, el presidente J. Biden asignó \$US 130.000 millones de dólares de los cuales ya ha hecho efectivos \$US 81.000 millones para garantizar una reapertura presencial segura en las escuelas (17). Además, el presidente Biden emitió la directriz de la vacunación urgente de todos los profesores y empleados de las escuelas antes de la terminación del mes de marzo de 2021, como una contribución fundamental a una reapertura presencial segura (18). Efectivamente, durante el mes de marzo profesores y empleados de escuelas fueron priorizados para recibir la vacuna contra el COVID-19 (19).

Los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CDC) de Estados Unidos destacan que las escuelas deben cumplir estrictamente con medidas y estrategias de bioseguridad como condición para una reapertura segura. Entre las estrategias de prevención se encuentran el uso universal y correcto de tapabocas y el distanciamiento físico. Se agregan las medidas higiénicas de lavado de manos y de aseo de las superficies y objetos de las instalaciones escolares. Se incluye, además, el seguimiento de los miembros de la comunidad educativa diagnosticados o expuestos a COVID-19, así como la información acerca de quienes han sido vacunados. Los estudiantes, profesores y empleados administrativos

deben ser sometidos sistemáticamente a pruebas moleculares de RT-PCR y quienes se encuentren positivos deben ser aislados y los contactos sometidos a cuarentena (20).

Cómo se estima el riesgo de contagios en los espacios escolares

Los CDC asumen que el riesgo de contagios en las escuelas está determinado por el nivel de la transmisión del SARS-CoV-2 en la comunidad respectiva. Entre mayor sea la transmisión del virus en la comunidad, mayor será la probabilidad que el SARS-CoV-2 sea introducido en los espacios escolares desde la comunidad. Los CDC recomiendan dos indicadores primarios para determinar el riesgo de contagios en la respectiva comunidad: el número total de nuevos casos positivos a COVID-19 por 100.000 personas durante los últimos 7 o 14 días, y el porcentaje de las pruebas moleculares (RT-PCR) positivas durante estos mismos periodos.

Con relación de los nuevos casos por 100.000 personas durante los últimos 14 días, el riesgo más bajo se obtiene cuando hay menos de 5 casos y el riesgo más alto se consigue de 50 a ≤ 200 , mientras que el riesgo altísimo se ubica sobre más de 200 casos. En el caso de los últimos 7 días, entre 0 y 9 nuevos casos el nivel de transmisión se considera bajo y se designa azul, entre 10 y 49 el nivel es moderado y se designa amarillo, entre 50 y 99 el nivel es

...Se incluye, además, el seguimiento de los miembros de la comunidad educativa diagnosticados o expuestos a COVID-19, así como la información acerca de quienes han sido vacunados...

substantial y se designa anaranjado, e igual o mayor de 100 corresponde al nivel alto y se designa rojo.

En el caso de la utilización del porcentaje de pruebas de RT-PCR positivas durante los últimos 14 días, el riesgo más bajo de transmisión se tiene en un porcentaje menor a 3%, mientras que el riesgo más alto se configura de 8% a $\leq 10\%$. El riesgo altísimo se ubica por encima de 10%. En el caso de los últimos 7 días, por debajo de 5% se tiene la transmisión más baja (azul), entre 5.0 % y 7.9% la transmisión moderada (amarillo), entre 8.0% y 9.9% la transmisión substancial (anaranjado), y en 10% o más se tiene el nivel más alto de transmisión (rojo) (20; 21).

Como ejemplo del nivel de transmisión se podría examinar Bogotá. Durante los últimos 14 días ha mostrado más de 216,36 casos nuevos por 100.000 personas lo cual ubica a la capital en un altísimo nivel de transmisión del SARS-CoV-2. En el caso del porcentaje de pruebas positivas a RT-PCR en este mismo periodo, se obtiene un porcentaje de 14,16%, lo que ubica igualmente a la ciudad en un altísimo riesgo de transmisión. Si se consideran los nuevos casos por 100.000 personas durante los últimos 7 días, se obtiene un valor de 118,5 casos, lo cual corresponde igualmente a un exceso sobre el límite más bajo correspondiente a una alta transmisión (alerta roja). Con las pruebas de RT-PCR positivas en los últimos 7 días, se tiene un porcentaje de 17.27%, que está muy por encima de 10% que es el valor que marca el inicio de la alta transmisión (alerta roja). Si vemos el nivel de vacunación de Bogotá (7.08%), está significativamente arriba del promedio nacional (2.5%). O sea, que la proporción de la vacunación es aun muy baja para mostrar algún impacto visible en el control de la pandemia. Solo se han aplicado a nivel nacional alrededor de 2.400.000 dosis, la mayoría de ellas correspondientes a la primera dosis. Se está aun muy lejos de la meta de vacunación de 35 millones de personas con las dos dosis, de acuerdo con el protocolo de las vacunas hasta ahora disponibles en el país.

...Se está aun muy lejos de la meta de vacunación de 35 millones de personas con las dos dosis, de acuerdo con el protocolo de las vacunas hasta ahora disponibles en el país...

Los niños se infectan, transmiten el virus y también fallecen

De acuerdo con los CDC (22), se presentan mucho menos casos de COVID-19 en niños de 0 a 17 años en comparación con los adultos. Sin embargo, los datos recientes indican que desde marzo de 2020 los casos de niños se han estado incrementando en Estados Unidos, aunque la verdadera incidencia de SARS-CoV-2 en esta población es incierta debido a que no han sido priorizados para el testeo. Las tasas de hospitalización son relativamente bajas en niños, solo un tercio de ellos transita a unidades de cuidado intensivo (UCI) y los fallecimientos son pocos. Pero en comparación con los adultos, los niños tienen cargas similares de virus, y aun mayores, en la nasofaringe y pueden infectar a otras personas (23; 24). Entre el 16% y el 50% de los niños pueden ser asintomáticos, pero quienes presentan síntomas, éstos son similares a los de los adultos. Los niños con comorbilidades o enfermedades de base pueden estar en mayor riesgo de enfermedad severa a consecuencia del SARS-CoV-2 (25).

En Estados Unidos han fallecido 351 menores de 17 años a 5 de abril de 2021 (26). En el caso de Colombia, de acuerdo con el Boletín del DANE, entre marzo de 2020 y el 17 de enero de 2021, se han producido 148 fallecimiento confirmados por COVID-9 en menores de 15 años, más 301 fallecimientos registrados como sospechosos por COVID-19 por las características clínicas (27). Falta la actualización

del DANE de los datos de los niños fallecidos por COVID-19 en Colombia a la fecha.

Qué ha pasado con las reaberturas

Aunque existe bastante heterogeneidad sobre los resultados de las reaberturas en términos del tiempo que han durado, su carácter (híbrido o pleno) y los impactos sobre la salud y la vida de la comunidad educativa, el rasgo más común es que se han tenido que suspender en muchos lugares en la medida en que la comunidad escolar ha sido víctima de los niveles de transmisión presentes en la respectiva comunidad. En el ámbito doméstico, en Sincelejo de cerraron en marzo 3 colegios por casos de COVID-19, incluida la muerte de una docente (28). En Barranquilla se ha suspendido la alternancia educativa con el fin de contener el tercer brote de COVID-19 (29).

Si se mira a nivel internacional, se puede destacar una nota publicada en la prestigiosa revista The Lancet (30). Los argumentos de que las escuelas, una vez reabiertas, no se incorporan al nivel de transmisión de la comunidad, que no contribuyen a mantener el nivel la pandemia y que los riesgos para los niños son despreciables, han conducido a que las medidas de bioseguridad en las escuelas sean desestimadas y se propicien reaberturas sin el aseguramiento de las medidas de mitigación estrictas. Las evidencias para estas argumentaciones laxas y poco responsables tienen grandes limitaciones (31; 32).

Los cierres de escuelas y colegios se han asociado con reducción sustancial del número reproductivo efectivo (Rt) del virus en muchos países (33). La encuesta de infección de la Office for National Statistics (ONS) del Reino Unido muestra que la prevalencia de la infección entre los niños de 2 a 10 años (2%) y de 11 a 16 años (3%) aumentó por encima de la prevalencia de todos los demás grupos de edad antes de las vacaciones de Navidad de 2020, cuando las escuelas estuvieron abiertas. Se ha concluido que las escuelas que no cuentan con medidas de mitigación sólidas podrían contribuir a incrementar en al menos 30.000 muertes por COVID-19 en los escenarios de reapertura propuestos, de acuerdo con modelamientos de la Universidad de Warwick y el Imperial College de Londres (34).

Aunque COVID-19 es poco probable que cause enfermedad severa en los niños, la prevalencia de síntomas de COVID-19 de larga duración, de acuerdo con la encuesta de infección de la ONS, el 13% de los niños entre 2 y 10 años y el 15% de aquellos entre 12 y 16 años tienen al menos un síntoma persistente 5 semanas después de haber sido identificados como positivos. Dado que no se tiene aun información sobre las consecuencias a largo plazo de la infección de niños con SARS-CoV-2, no se encuentra prudente facilitar que el virus circule entre los niños, además del riesgo de contagio para sus familias. Los niños menores de 16 no han sido incluidos en el protocolo de vacunación. Permitir reaperturas sin normas de bioseguridad estrictas es crear un reservorio de coronavirus cuya evolución por mutaciones podría dar surgimiento a eventuales variantes del virus con probabilidad de ser más infecciosas y letales.

Es claro, que las reaperturas presenciales de actividades escolares no son una herramienta para disminuir o extinguir la pandemia. Los contagios son inevitables. Sin embargo, hay estudios demostrativos sobre reaperturas en que los brotes de contagios en

las escuelas se han podido reducir significativamente cuando se cumple con estrictas medidas de bioseguridad, incluyendo el seguimiento riguroso de los contagiados y sus contactos (35). Cuando ha ocurrido transmisión del SARS-CoV-2 en los espacios escolares, hasta el 72% de los casos se explica por incumplimiento de las medidas de mitigación, como el uso correcto del tapabocas. Sin embargo, no se descarta que el surgimiento de nuevas variantes genéticas del coronavirus exija medidas adicionales de mitigación de los brotes.

Cómo se puede llegar a un acuerdo consensuado de reapertura segura

Es pertinente señalar la jurisprudencia constitucional relativa al derecho constitucional fundamental de participación de los ciudadanos en la toma de las decisiones que los afecten. Aunque la información científica ilumina la toma de una decisión, la decisión de reapertura de actividades educativas presenciales tiene carácter político, ético y legal. Sin embargo, en la toma de esta decisión, el componente ético se torna relevante.

La toma de esta decisión en medio de una pandemia activa no es nada fácil. Bajo la noción participativa, se debe promover la confluencia de todos los interesados con el fin de compartir una información transparente y de llegar a una decisión consensuada que permita asegurar la calidad de la decisión que se tome. En este tipo de decisiones se enfatiza una amplia gama de factores éticos. Las consideraciones morales se deben poner en el centro de una discusión enmarcada por un razonamiento ético consistente. El valor central es el bienestar de los niños, los adolescentes y de toda la comunidad educativa.

Es importante abordar los valores éticos asociados a la justeza de la toma de una decisión con los mejores resultados para todos, destacando las responsabilidades individuales y colectivas

implicadas. La garantía del ejercicio de la autonomía y la libertad, así como el respeto a la integridad y dignidad de todos los interesados no pueden estar ausentes. Colocarse en la situación del otro e identificar sus legítimos intereses y derechos también contribuye a la toma de la mejor decisión. Sin la consideración de elementos éticos, la decisión podría tener visos dictatoriales y arbitrarios atentatorios contra el propósito principal: el aseguramiento del derecho de los niños y adolescentes a una educación plena, segura y respetuosa del derecho a la vida.

Referencias

1. World Bank. 2020. Simulating the potential impacts of the COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates>.
2. CDC. 2021. Operating schools during COVID-19: CDC's considerations. [https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schoolschild-care/schools.html#:~:text=Ensure%20you%20have%20accessible%20sinks,\(preferably%20covered\)](https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schoolschild-care/schools.html#:~:text=Ensure%20you%20have%20accessible%20sinks,(preferably%20covered))
3. CDC. 2020. Long-term effects of COVID-19. November 13. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/long-term-effects.html>
4. Huang C., et al. 2021. 6-month consequences of COVID-19 in patients discharged from hospital: a cohort study. *The Lancet* 397(10270): 220-232.
5. López-León S., et al. 2021. More than 50 Long-term effects of COVID-19: a systematic review and meta-analysis. Version 2. medRxiv. Preprint. 2021 Jan 30. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7852236/>
6. Samet, J. M., et al., 2021. Airborne transmission of Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2): What we know. *Clinical Infectious Diseases*. Viewpoint. <https://academic.oup.com/cid/advance-article/doi/10.1093/cid/ciab039/6103221>

7. van Doremalen N., et al. 2020. Aerosol and surface stability of SARS-CoV-2 as compared with SARS-CoV-1. *N. Engl. J. Med.* 382: 1564–1567.
8. Lewis D. 2020. Mounting evidence suggests coronavirus is airborne — but health advice has not caught up. *Nature* 583: July News Feature. <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-020-02058-1/d41586-020-02058-1.pdf>
9. Nikitin N., et al. 2014. Influenza virus aerosols in the air and their infectiousness. *Adv. Virol.* 2014: 859090.
10. El País. 2021. La crisis del coronavirus. No respire el aire de otro: cómo esquivar el coronavirus en interiores. Marzo 28. https://elpais.com/ciencia/2021-03-28/no-respires-el-aire-de-otro-como-esquivar-el-coronavirus-en-interiores.html?ssm=TW_AM_CM
11. Peng Z., Jimenez J. L. 2021. Exhaled CO₂ as a COVID-19 Infection risk proxy for different indoor environments and activities. *Environ. Sci. Technol. Lett.* <https://doi.org/10.1021/acs.estlett.1c00183>
12. Life Science. 2020. Best masks to keep COVID-19 to yourself. <https://www.youtube.com/watch?v=RkBok81oNiI>
13. Life Science. 2020. Are face shields effective? <https://www.youtube.com/watch?v=WT3zi7YczkY>
14. UNICEF. 2020. Lista de verificación de las escuelas: antes de la reapertura. <https://www.unicef.org/lac/en/media/14591/file>
15. UNICEF. 2020. Lista de verificación de escuelas: como parte del proceso de la reapertura. <https://www.unicef.org/lac/media/14581/file>
16. UNICEF. 2020. Lista de verificación de verificación de escuelas: una vez reabiertas. <https://www.unicef.org/lac/media/14586/file>
17. CNN. 2021. Biden announces \$81 billion for schools as part of Covid-19 relief law. March 24. <https://edition.cnn.com/2021/03/24/politics/biden-education-funding-covid-schools/index.html>
18. CNBC. 2021. President Joe Biden urges states to vaccinate teachers, school staff this month. March 2. <https://www.cnbc.com/2021/03/02/president-joe-biden-urges-states-to-vaccinate-teachers-school-staff-this-month.html>
19. CDC. 2021. Schools and Child Care Programs. April 5. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>
20. CDC. 2021. Operational strategy for K-12 schools through phased prevention. March 19. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html>
21. CDC. 2021. Transitioning from CDC's indicators for dynamic school decision-making (released September 15, 2020) to CDC's Operational Strategy for K-12 Schools through Phased Mitigation (released February 12, 2021) to Reduce COVID-19. February 18. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/indicators.html>
22. CDC. 2020. Information for pediatric healthcare providers. December 30. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/pediatric-hcp.html>
23. Yonker L. M., et al. 2020. Pediatric Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV2): Clinical presentation, infectivity, and immune responses. *J Pediatr.* 227: 45-52. e5.
24. Laws R. L., et al. 2020. Symptoms and Transmission of SARS-CoV-2 Among Children — Utah and Wisconsin, March–May 2020. *Pediatrics.* 146(6): e2020027268
25. Shekerdemian L. S., et al. 2020. Characteristics and outcomes of children with Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Infection Admitted to US and Canadian Pediatric Intensive Care Units. *JAMA Pediatr.* 174(9): 868-873.
26. CDC. 2021. COVID Data Tracker. April 5. https://covid.cdc.gov/covid-datatracker/?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fcasesupdates%2Fcases-in-us.html#demographics
27. DANE. 2021. Boletín Técnico. Bogotá DC, 4 de febrero de 2021. Tabla 3. Número de defunciones, según grupos de edad del fallecido. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/defuncionescovid19/boletin-defunciones-covid-2020-02mar-2021-17ene.pdf>
28. EL Tiempo. 2021. Van tres colegios cerrados por casos de coronavirus en Sincelejo. Marzo 11. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/tres-colegios-cerrados-por-casos-de-covid-19-en-medio-e-alternancia-572710>
29. Radio Nacional de Colombia. 2021. Barranquilla suspende alternancia educativa y amplía el toque de queda. Abril 3. <https://www.radionacional.co/noticia/regiones/barranquilla-suspende-alternancia-educativa-amplia-toque-de-queda>
30. Gurdasani D., et al. 2021. School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic. *The Lancet* 397(10280): 1177-1178.
31. Hyde Z. 2021. COVID-19, children and schools: overlooked and at risk. *Med J Aust.* 214 (91.e1): 190
32. Hyde Z. 2021. Difference in SARS-CoV-2 attack rate between children and adults may reflect bias. *Clin. Infect. Dis.* <https://doi.org/10.1093/cid/ciab183>
33. Haug N., et al. 2020. Ranking the effectiveness of worldwide COVID-19 government interventions. *Nat. Hum. Behav.* 4: 1303-1312
34. Scientific Pandemic Influenza Group on Modelling. Operational sub-group. 2021. Summary of further modelling. February 17. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/96356_5/S1130_SPI-M-O_Summary_of_further_modelling_of_easing_restrictions.pdf
35. Santa Fe Institute. 2021. Study: Insights from two reopened schools during the COVID-19 pandemic. March 30. https://www.eurekalert.org/pub_releases/2021-03/sfi-sifo33021.php



BEETHOVEN, EL MONSTRUO INMORTAL

Reflexión sobre la experiencia estética a propósito del Jubileo de 250 años de su nacimiento



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

La revista de musicología SINERIS es una publicación de carácter mensual ligada a la Universidad Complutense de Madrid. En ella se aúna la investigación con la divulgación de alta calidad. Los profesores Alfonso Méndiz Nogueiro -de la Universidad de Málaga- y Salve Márquez Sánchez -del Conservatorio Profesional de Música "José Salinas" (Baza, Granada)- en abril de 2014, publicaron allí un ensayo dedicado a presentar y comentar una lista de las más sobresalientes películas que han abordado el tema de la música y la vida de Beethoven, de quien el año pasado se celebró el jubileo de 250 años de su nacimiento.

Dicho ensayo empieza reconociendo que "Ludwig van Beethoven es, probablemente, el más célebre compositor del período romántico [...] Su pervivencia en la cultura de nuestros días es innegable, como lo demuestra el hecho de que sus obras sean frecuentemente empleadas en el teatro, en los documentales -sobre todo, los históricos- y en numerosas películas actuales [...] Pero [...] su vida ha sido también fuente de inspiración para numerosos filmes, [aunque] este acercamiento no ha sido siempre rigurosamente histórico [...]". Instalados en esta perspectiva, los autores señalan 4 temáticas orientadoras. Primera, Beethoven, un

genio irascible (7 películas). Segunda, El tema de la amada inmortal, cuyo nombre jamás fue revelado (2 películas). Tercera, El origen de sus composiciones (3 películas). Cuarta, La familia de Beethoven (2 películas). Quinta, Acercamientos varios (6 películas). Ubicándose en el tema de los Orígenes de sus composiciones, los autores consideran que “La tercera gran película sobre una obra de Beethoven es la afamada *Copying Beethoven* (2006) [titulada en castellano *Beethoven el monstruo inmortal*, cuyo] argumento trata de imaginar cómo fue el proceso de composición de la Novena Sinfonía, con un Beethoven completamente sordo y abatido al final de su vida, que experimenta una nueva ilusión cuando una estudiante, Anna Holtz, es contratada para que copie su obra en el pentagrama. Inspirado por ella, el músico de Bonn completa su obra y se anima a dirigir el estreno con la ayuda de Anna, quien le orienta situada detrás de los músicos. En realidad, se trata de una ficción [...]”

Precisamente, al liberarse de las exigencias de la realidad histórica, la fábula resulta comprometida estrictamente con la experiencia estética. Quiero decir que, no siendo primordial la narración de secuencias históricas para ilustrar al espectador ingenuo y espontáneo sobre los hechos que desembocaron en la composición, la anécdota cinematográfica toma la vida como contexto intrascendente, porque nada aportan por sí mismos el desorden y la confusión del lugar donde habita Beethoven, la indescifrable novedad de su música, la libertad que se da el artista para exaltarse reiterando que príncipes hay muchos pero Beethoven sólo hay uno, como decía su frase favorita.

Liberado de la obligación de repetir la historia que se encuentra en los libros, el filme decide dos caminos distintos para el tratamiento de la imagen. En primer lugar, cuando se trata el tema de los valores morales tradicionales, o la exposición de la vida convencio-

nal cotidiana, las imágenes son claras, definidas y las secuencias responden a los principios académicos de la comunicación entre emisor-receptor. Pero cuando se trata el tema del compositor que alude a la experiencia estética, a su vida profunda de creador musical, o a la naturaleza de la música, las secuencias son complejas, con primeros planos difuminados, contradictorios y acompasados a parlamentos profundamente teístas y casi metafísicos, enmarcados por bosques milenarios, aguas rodantes y espigas que vuelan por el aire. En esta última elección destacan recursos narrativos como el trénel que sigue el curso difuminado por la dinámica de la Gran Fuga, la armonía que se recrea visualmente con la lluvia apreciada más allá de la ventana y figuras que desbordan los límites de la pantalla, mientras que en el audio cruza el misterio de un sordo aullido proveniente de la moral de la razón estática y moribunda.

Con esos elementos, el filme construye pasajes narrativos que parecieran ir a la deriva como las imágenes del comienzo: la campiña, niños deambulando en traje de época reveladores del desamparo, trabajadores agrícolas empobrecidos pero alegres; y en contraste hermosos caballos blancos que tiran de una diligencia ocupada por personas preocupadas y silenciosas, cada una de las cuales toma su propio rumbo al término del viaje. El orden de las secuencias revela una tensión que estalla como una historia inaudita, reveladora de cómo la misoginia del personaje se rompe abruptamente para dar paso a la dependencia de Beethoven con respecto de la joven Ana Holtz, quien no solo copiará las partituras sino que dirigirá al propio compositor durante el estreno de su obra: el gran Ludwig van Beethoven deviene, pues, como un hombrecillo librado a la suerte de su alter-contraria.

Los diálogos finales entre el compositor y la copista con aspiraciones a componer su propia música derivan hacia la descripción de la relación entre las

vibraciones del aire producidas por el sonido, y la trascendencia de la inspiración divina de dios para concluir que la música es la voz de dios mismo.

En este punto podemos volver sobre la afirmación de los autores en quienes nos apoyamos al comienzo, acerca del carácter ficcional de esta película, y responderles que, en efecto, la verdad histórica –como se deduce de la fenomenología hermenéutica de Heidegger– es el hilo que conecta lo que está sumiéndose en el pasado, y revelándose como sentido del futuro en construcción. Este principio de la verdad histórica no es aplicable como criterio de verosimilitud a la ficción cinematográfica, porque los acontecimientos de la película permanecen encerrados en ella y se repiten inalterados en cada proyección sin abrirse a ningún futuro. En vez de ello, los textos recreados filmicamente trasladan su sentido de verdad a la relación entre el conjunto significativo de imágenes visuales, auditivas y secuenciales, con la actuación mental y oral provocada en el espectador. Es aquí, en el discurso valorativo sobre la complejidad de la vida espiritual de Beethoven donde la película se torna verosímil, sin constituir verdad.

Resultará extraordinariamente grato para la experiencia educativa de estudiantes y profesor@s, que sus instituciones celebren el primer año luego del jubileo de doscientos cincuenta años del nacimiento de Beethoven, programando una visualización de la película *Coping Beethoven* (*Beethoven, el monstruo inmortal*) para lo cual basta con acceder a YouTube y buscarla con audio latino. Igual resultaría provechosa una gran reflexión pública, ya sea presencial o virtual, sobre la inspiración y la razón intelectual en el arte. Y para cerrar el grupo de las opciones pedagógicas, sería lindo investigar sobre la letra y significados del Himno de la Alegría, y por qué fue elegido en una época como el Himno Nacional de Francia. Y qué tal un debate sobre la música de los sordos!!



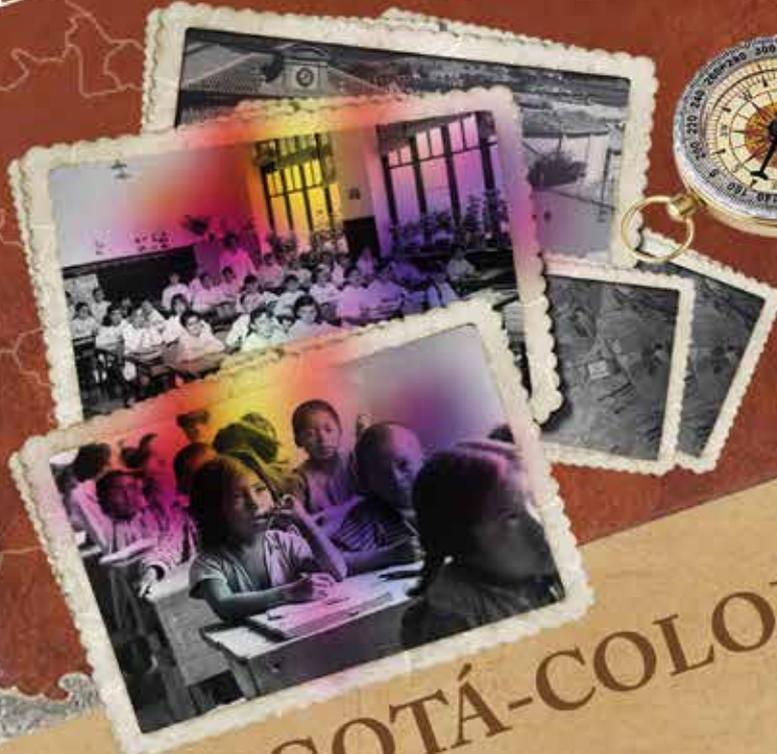


UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

OCTUBRE 11-12-13
2021

XIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

ORGANIZA:
GRUPO INFANCIAS



BOGOTÁ-COLOMBIA

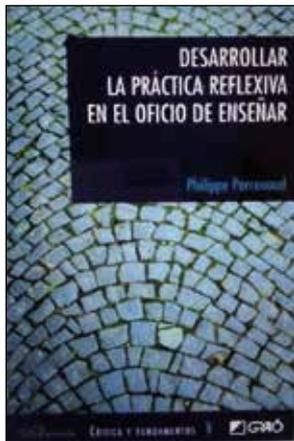


Universidade Federal
de Ouro Preto



La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio

Autor: Philippe Perrenoud
Editorial: Editorial Graó
ISBN: 978-84-7827-323-2
Páginas: 224

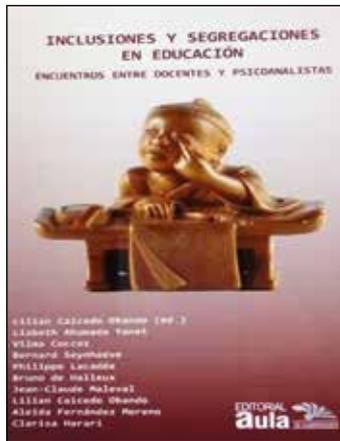


Sin un hilo conductor, el debate sobre la formación de los enseñantes puede fácilmente perderse en el laberinto de los condicionantes institucionales y disciplinares. A partir de ahí, cada cual defiende su territorio, su relación con el saber, sus intereses... Entonces, la evolución de las instituciones se reduce de golpe a una coexistencia más o menos pacífica entre representaciones y estrategias contradictorias. Ahora bien, sin contar ingenuamente con la posibilidad de un consenso, sí podemos esperar que un acuerdo sobre una concepción global de la formación facilite el cambio y lo haga más coherente.

Una de las ideas-fuerza consiste en situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de profesionalización del oficio de enseñante (Bourdoncle, 1990, 1991, 1993; Bourdoncle y Demailly, 1998; Carbonneau, 1993; Hensler, 1993; Lang, 1999; Lessard, 1998b, 1998c, Lessard, Perron y Bélanger, 1993; Perrenoud 1993, 1994a, 1996d; Peyronie, 1998; Tardif, M. 1993b). Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación... Podemos contribuir a que se produzca esta evolución, pero no debemos olvidar que ningún gobierno, institución ni reforma la materializarán de un día para otro de forma unilateral. Y sin embargo, no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alterancias políticas.

Inclusiones y segregaciones en educación

Autores: Varios
Editorial: Aula de Humanidades
ISBN: 978-958-5421-39-4
Páginas: 215



Aprender a vivir en la escuela con la diversidad de lo humano, y buscar alternativas de educación que sobrepasen la idealización del sujeto, es un proceso lento de desaprendizajes. Significa construir, hilar fino y actuar, mayoritariamente a ciegas, pues el saber que se precisa, cuando se procuran otras miradas, no se aloja en lugar alguno, presto a ser descubierto por alguien. Es, más bien, un proceso de búsqueda de alternativas puestas en escena, y no siempre con resultados afortunados.

Los maestros sabemos muy bien de la diversidad de lo humano, no es un asunto novedoso; sin embargo, cada época, cada sociedad y cada mirada, demarca qué se hace con ella: se la reduce, tratando de adecuarla al ideal pretendido por una sociedad; se la excluye, separando de los otros aquello que dista de los patrones; se la confina, pues su desaparición significa la renuncia a una exploración; o, en el mejor de los casos, se la alberga, buscando caminos de vínculo social bajo la mirada de lo posible.

Ahora bien, el quehacer de la educación pensada en un "para todos", es un rasgo distintivo de las instituciones educativas; su proyecto (el de la escuela) implica que, en medio de las diferencias constitutivas, todos se vean implicados de alguna manera en algo que les sea común, que favorezca el formar parte de algo, de un colectivo. Esto no exime de tratar con la singularidad de los estudiantes. La diferencia, como aquello que infringe lo regulado, afortunadamente, distrae a los profesionales de la norma establecida, siempre para inquietar las miradas y, algunas veces, para favorecer interrogantes que movilizan al trabajo.

Pandemia. La covid-19 estremece al mundo

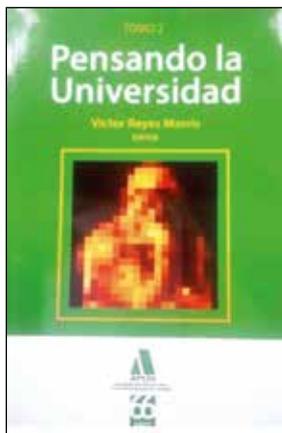
Autor: Slavoj Žizek
Editorial: Anagrama, Barcelona
ISBN: 978-84-339-1641-9
Páginas: 145



Hegel escribió que lo único que podemos aprender de la historia es que no aprendemos nada de la historia, así que dudo que la epidemia nos haga más sabios. Lo único que está claro es que el virus destruirá los mismísimos cimientos de nuestras vidas, provocando no solo una enorme cantidad de sufrimiento, sino también un desastre económico posiblemente peor que la Gran Recesión. No habrá ningún regreso a la normalidad, la nueva "normalidad" tendrá que construirse sobre las ruinas de nuestras antiguas vidas, o nos encontraremos en una nueva barbarie cuyos signos ya se pueden distinguir. No será suficiente considerar la epidemia un accidente desafortunado, librarnos de sus consecuencias y regresar al modo en que hacíamos las cosas antes, realizando quizás algunos ajustes a nuestro sistema de salud pública. Tendremos que plantear la siguiente pregunta: ¿qué ha fallado en nuestro sistema para que la catástrofe nos haya cogido completamente desprevenidos a pesar de las advertencias de los científicos?.

Pensando la Universidad

Editor: Víctor Reyes Morris
Editorial: APUN
ISBN: 978-958-52429-1-3
Páginas: 374



“Sé que las condiciones no van a ser fáciles. Pero las mejores universidades de Colombia van a sobrevivir. Tendremos que conectarnos más con el mundo, entender mejor lo que está pensando la gente. Entender lo que quieren los jóvenes, sus ansiedades sobre el futuro, incluso sobre el rechazo de muchos jóvenes, que son las partes más problemáticas e injustas del modelo económico. En materia de investigación tenemos que conectar más con el país, salir del diálogo encerrado entre especialistas, entrar si se quiere en la refriega democrática”.

*Alejandro Gaviria, Rector
 Universidad de los Andes. 2020*

Ahora más que nunca la reflexión sobre la universidad como institución se hace imperiosa por el impacto trepidante de la pandemia de covid-19 que afecta al mundo entero y en especial a la educación. El sitio de encuentro del saber se ha trasladado del campus físico al campus virtual, por los efectos de la pandemia que obliga a la distancia física y a evitar el contacto físico por el miedo al contagio. En general la tarea educativa, en todos los niveles se ha trastornado y exige el uso alternativo de la virtualidad, en todo su componente tecnológico. La pregunta que surge, indudablemente: es qué tanto cambiará la institución universitaria a partir de la pandemia, que podría estar acelerando un cambio y quizás una forma distinta de hacer las cosas, siendo todavía prematura la factura de hipótesis futuristas a riesgo de pensar solo con el deseo, sea este catastrofista u optimista.

Por todos los silencios. Antología poética

Autores: Varios
Editorial: Libros para pensar
ISBN: 978-958-52-2460-5
Páginas: 310



Aún en los aspectos más grotescos del vivir, tales como las decrepitudes de la guerra y las adversidades del terrorismo campante, se siente la presencia de la poesía participando siempre con sus luces de optimismo, con su fuerza cósmica orientadora de equilibrio y esperanza, negando siempre la tendencia de aniquilación y pregonando el triunfo de la vida. Así dijo Saint Paul Roux:

“El universo es una catástrofe tranquila y el poeta separa, busca lo que apenas respira bajo los escombros, y lo traslada de nuevo a la superficie de la vida”.

La poesía es construcción y reconstrucción al mismo tiempo, porque es el más alto intento por rehacer lo perdido, recuperar el ritmo de las lejanías, revivir las armonías del pasado y construir con la infinitud de las palabras el sueño esperanzado del porvenir.

“Hay ruiseñores que cantan encima de los fusiles y en medio de las batallas”

Así cantó Miguel Hernández. Y esto hace pensar que aún en los más carniceros enfrentamientos, habita el alma del poeta con su sonrisa ingenua que invita al cese o al apaciguamiento.

Pedagogía de la memoria. Con-textos de dignidad

Autores: Varios
Editorial: INIS
ISBN: 978-958-52911-2-6
Páginas: 240



Este libro es una obra colectiva, en él encontrarán un país narrado desde nuestra persistencia por contar con una vida digna, bella y justa.

Se escribe desde una razón poética y una justicia anamnética. Está poblado con los rostros, las voces y los gestos de las víctimas, los sobrevivientes, allegados y testimoniantes de la violencia política, quienes nos ayudan a construir este por-venir que nos merecemos.

Cuando abran el libro, encontrarán el olor de la ternura impregnando cada una de sus páginas. Ternura regada en un montoncito de recuerdos y envuelta en muchas palabras andantes que tomadas de la mano nos llenan de aliento; un aliento preñado de resistencias, esperanzas y dignidad.

Al leer esta obra, ya no serán sus huéspedes, sino sus cómplices acariciando el futuro con cuidado, amasando las rebeldías de nuestros huesos y sonrisas.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

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

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

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

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

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

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

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

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

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

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

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

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

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

Forma y preparación del artículo

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

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

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

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

Palabras clave: Estandarización por tesauros

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

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

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

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

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

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

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: [097] 8850981

Armenia - Quindío
SUTEO
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: [096] 7369060

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

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: [095] 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: [091] 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: [091] 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: [091] 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: [091] 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: [092] 8801008-8841949-8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: [095] - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: [097] 5723384-5722899-5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: [098] 4354253-4354254-4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: [098] 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: [098] 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: [096] - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: [094] - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: [098] 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: [098] 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: [094] 7865231-7835630-7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: [098] 8720633-8713468-8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: [092] 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: [096] 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: [092] 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: [098] 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertin
Celular: 3208461986
Teléfono: [098] 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: [094] 6710596-6711769-6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: [095] 7285061-7285062-7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: [098] 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: [098] 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: [095] 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: [095] 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: [098] 7441546-7422055-7441549-7441545

Valladolid - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: [095] 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: [098] 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: [098] 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006